



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



MANUEL JOÃO ANTÓNIO ALFREDO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS E ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO CURRICULAR NA ESCOLA DE MAGISTÉRIO  
DO LIBOLO – ANGOLA:** desafios, potencialidades e recomendações

**KULONGA ALONGESHI A SHIKOLA YA KITALA KYA DYANGA NI  
JITAJYU JOLANGE KU SHIKOLA YA MAGISTÉRIO YA LUBHOLO-  
NGOLA:** ibhangelu, jipotencia (mawuhete) ni itendelesu



VITÓRIA DA CONQUISTA  
2023

MANUEL JOÃO ANTÓNIO ALFREDO



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS E ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO CURRICULAR NA ESCOLA DE MAGISTÉRIO  
DO LIBOLO – ANGOLA: desafios, potencialidades e recomendações**

**KULONGA ALONGESHI A SHIKOLA YA KITALA KYA DYANGA NI  
JITAJYU JOLANGE KU SHIKOLA YA MAGISTÉRIO YA LUBHOLO-  
NGOLA: ibhangelu, jipotencia (mawuhete) ni itendelesu<sup>1</sup>**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

VITÓRIA DA CONQUISTA  
2023

<sup>1</sup> Tradução para a língua nacional Kimbundu, segunda maior língua falada em Angola. Os títulos acompanhados de texto entre parênteses indicam as respectivas traduções.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Formação de professores primários e estágio supervisionado curricular na escola de magistério do Libolo, Angola: desafios, potencialidades e recomendações.**

**Autoria:** Manuel João António Alfredo

**Orientador:** Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Manuel João António Alfredo e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 29/03/2023

COMISSÃO AVALIADORA

  
Prof. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio - UERN

  
Prof. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira – UESB

  
Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos – UESB  
Orientador

## FICHA CATALOGRÁFICA (MUKANDA WA IFIKULA NI MAJINA)

A38f

Alfredo, Manuel João António.

Formação de professores primários e estágio supervisionado curricular na escola de magistério do Libolo - Angola: desafios, potencialidades e recomendações. / Manuel João António Alfredo, 2023.

246. il.

Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 165 - 171.

1. Formação de professores primários. 2. Estágio supervisionado curricular. 3. Práticas de estágio - Currículo. 4. Relação teoria-prática. I.Santos, José Jackson Reis dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn.

CDD 370.71

***Catlogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

## DEDICATÓRIA (KUMENEKENA)

À minha mãe, Ana António, por me ter colocado no mundo, senhora dos melhores provérbios em Kimbundu que, com cada um deles, aprendo como caminhar e atingir os meus objetivos neste mundo cheio de imprevistos. Por ter cuidado de mim, que, mesmo nos momentos difíceis da guerra civil em Angola, pôde, com toda a sua garra e sabedoria, proteger-me e por sempre ter lutado de forma árdua para que não nos faltasse o que comer e o que vestir.

À minha irmã, Teresa Rui Magalhães (*In memoriam*), primeiro, por ter me recebido, ainda pequeno, em sua casa, em Luanda, poucos meses depois de seu casamento. Ao seu empenho, naqueles dias em que eu saía de Calulo a Luanda ou da Universidade para casa e, ao chegar, encontrava a minha comida favorita (*spaghetti* com entrecosto de porco). A ti, minha irmã, ou como sempre foi chamada de forma carinhosa: mana Tecas, endereço os meus mais profundos agradecimentos. Queria eu que tivesses em vida para ler e festejar comigo esse mestrado que tanto almejei. Dizias que o tempo é um santo remédio, mas nem sempre, irmã, porque nem mesmo o tempo consegue curar as feridas, ou seja, o vazio que você deixou em mim. O sofrimento é grande, mana!

À minha avó, Isabel Tomé dos Santos (*In memoriam*), pelo tempo que morou conosco em sua casa, depois que fomos (meu primo e eu) expulsos da casa de nossa tia, tudo porque para o esposo dela, os estudos estavam a comprometer a venda dos pães. Avó, a tristeza invade a minha alma porque não tive a oportunidade de poder te agradecer por todo o carinho e a atenção que tiveste comigo. Ficam registrados, aqui, os nossos momentos difíceis de uma refeição por dia - o Peixe Lambula frito com arroz de legumes ou, ainda, o matabicho (café da manhã) de pão com óleo de palma (azeite de dendê) em substituição à manteiga/margarina. Lembro, como se fosse hoje, os dias que você tirava de seu dinheiro da venda do petróleo para comprar o açúcar e o chá para o matabicho. Ao menos queria que tivesses vivido mais um pouco para que pudesses desfrutar das minhas conquistas. Sofro e choro a cada momento que penso em você, mas Deus tem sido meu refúgio e força!

Aos meus filhos Ana Maria Alfredo, Nelisa Alfredo, Manuela da Conceição Alfredo, Hani Alfredo e Carlos Alfredo, por terem compreendido que o motivo da distância durante os meus estudos no Brasil esteve na base da preparação para proporcionar a eles um futuro melhor. Vencemos!

## AGRADECIMENTOS (KUSAKIDILA)

Quero, antes de tudo, agradecer a Jeová Deus todo-poderoso por ter me dado vida, força, coragem e sabedoria para enfrentar as dificuldades e desafios a que me propus para que o mestrado se tornasse realidade.

À Fundação Maria Carolina, em nome dos seus mentores, senhores Ana Maria Isaac e esposo General Higino Carneiro. Aos filhos Yolanda Carneiro e Jizela Carneiro, faltam palavras para agradecer o tanto que fizeram por mim durante os anos de formação no Brasil, além dos custos das viagens realizadas anualmente em busca de experiências, de 2013 a 2020, no momento do ingresso no mestrado. De igual modo, não deixaria de destacar a dedicação nos cuidados que tiveram com minha mãe durante o internamento na Clínica Caridade, quando foi acometida pelo AVC. O 30 de maio de 2022 parecia ser o dia da desistência do mestrado, mas com a vossa motivação, senti-me forte e, por isso, decidi seguir, pois tinha certeza de que minha mãe estava em boas mãos. Vencemos! Minha mãe foi salva! Que Deus dê a vocês vida e saúde suficiente! Nga Sakidila Kiyavulu<sup>2</sup>.

À Isabel Calei e sogro Carlos Alberto Maurício Calei, pelo apoio incondicional aos filhos e mãe enquanto doentes; também obrigado.

À minha prima Sambita, por ter me proporcionado o curso de informática, que não lembro quanto foi pago na ocasião, mas sei que foi por ela que consegui fazê-lo, o que mais tarde facilitou o alcance do primeiro emprego. Obrigado, prima, pelo gesto.

Ao João (*In memoriam*), pelo companheirismo durante nossos treinos na escola de futebol do Roviário de Luanda; Dengui, Bastos, Romualdo, Maninho, Man Cade, Careca, Pipia, Bingui, Laina, Lopes, Dani (*In memoriam*), Ismael, meus amigos da adolescência com os quais, muitas vezes, partilhamos momentos difíceis vividos de forma individual e coletiva na Rua 2 - A e na Rua Lambula, do Bairro Sagrada Esperança, em Luanda. Meu reconhecimento.

Aos primos José Carlos e Cardoso Gomes, por me manterem durante certo tempo trabalhando em vossa companhia no Estúdio de Foto Zamba II, que muito contribuiu para a minha sobrevivência. Obrigado, meus kotas.

À Avozinha, minha primeira namorada – ex-atleta da seleção feminina de futebol sub 17, por todo apoio e carinho prestado em cada momento difícil da minha vida. Por intermédio de ti, acreditei que a pobreza não conta tanto assim quando o amor quebra o preconceito

---

<sup>2</sup> Tradução: “Estou muito agradecido”.

económico. Vivencio cada momento de nossas conversas no quintal da casa, sentados nos bidões vazios de óleo vegetal por falta de cadeiras. Continuas nos meus pensamentos!

Aos colegas do Colégio Maria de Fátima: Maura, Nary, Meury, Cristiano Panguila, Octávio, Panduleno (*In memoriam*), Fernando Aufere pelas contribuições nos estudos sobre Física, Química e Matemática que pouco entendia. Meus reconhecimentos são extensivos.

Aos colegas Isabel Lala, Graça Puna, Jeruza, Dinamite, Marcos e Nelson – todos do Instituto Médio Industrial de Luanda; muito obrigado pelo apoio e companhia nos horários tardios em que a gente saía da escola.

Destaco, aqui, os amigos Alberto e André Macário (este último, membro da família), por terem despertado em mim a possibilidade de tornar-me professor. Hoje, exerço a profissão graças a vocês. Sou eternamente grato!

Ao Zedinho (primo), pela companhia naqueles momentos em que passávamos o dia completo na praça (mercado informal, que equivale à feira no Brasil), vendendo pães e sem tempo para o banho. Só lágrimas!

A Aida (prima), pelos cuidados com a Ana Maria durante minha estada no Brasil. E à Deolinda (amiga) por ter me ajudado nas tratativas da documentação para a obtenção do Visto de Estudante, em Luanda. Bem-agrado!

À vizinha Delfina e seu filho Man Tambo, por terem recolhido os nossos pertences, depois de jogados na via pública, enquanto esperavam a nossa chegada. Tudo porque minha tia achou que se estava a trocar a venda do pão pelos estudos. Obrigado pelo gesto.

À avó Vitória Catambi, a avó Amélia (*In memoriam*), a mana Conceição José (*In memoriam*), ao tio Raúl (*In memoriam*), ao avô Guerra (*In memoriam*) quero, de todo o meu coração, agradecer por nos terem acolhido por conta da guerra, a pedido de minha mãe, em suas Fazendas (Kanzunzu, Ndaji yah Hombe e Lufumexi).

Aos colaboradores da pesquisa, Vicente José, Pedro Nogueira, Manuel Graça, Pedro Francisco, Kelson Ferreira, Suzeth Hongolo, Oliveira José, Santiago António, Adelino Manuel. Muito obrigado por aceitarem nosso convite.

Destaco, de forma particular, os agradecimentos para Adelino Manuel, Francisco Manuel (colegas da Fundação) e Nóbriças Alfredo (primo), pelas fotos produzidas durante a pesquisa.

Quero também agradecer aos meus amigos do Brasil: Otávio Júnior, Italo Vantuil e Carlissandro, Osvaldo Farias, por terem me proporcionado a oportunidade de emprego, na Empresa Queiroz Galvão, no município de Libolo, minha terra natal, momento que registou o meu regresso, depois de muito tempo, na capital do país, Luanda. Foi nesse momento que

conheci o Dr. Joacy Nunes que também me incentivou a entrar em uma universidade e, na sequência, ajudou-me a pagar, já que se tratava de uma instituição particular. Obrigado a vocês porque esse gesto foi a ponte para que estivesse no Brasil fazer o mestrado.

Aos meus colegas da Universidade Jean Piaget, em Angola, Cambolito, Samunga, Analdete, Margarida Letinho, Ermelinda (*In memoriam*) e aos que, cuja memória não me vêm, o meu muito obrigado pelos momentos de reflexão durante os quatro anos de formação. Obrigado mesmo.

De igual modo, agradeço aos professores Egénia Kossi, Josefa Conde, Domingas Monte, Imaculada Esperança, Honorato Kambali, Luciano Muhongo, Valentim Francisco<sup>3</sup>, Estêvão Ludi, pelo apoio moral ao perceberem, durante meus estudos na Universidade Jean Piaget, que não era fácil percorrer vários quilômetros de Kwanza – Sul a Luanda para frequentar as aulas. Sem vocês, o mestrado não se tornaria realidade, considerando que o primeiro passo era a concretização da licenciatura.

Aos taxistas e amigos João Primeiro Filipe (Jota-P), Totocas, Higinio Quicaixa, Flávio José Gama (Mini), José Leopoldo Magalhães (Rocky), pelas boleias/caronas durante o percurso da comuna de Calulo - município de Libolo a Luanda para a frequência às aulas, meus agradecimentos. Afinal, são aproximadamente trezentos quilômetros de distância, o que não é pouco.

Ao Ex-Administrador do Município do Libolo, Luís Mariano Lopes Carneiro; ao Director Municipal do Libolo, Martinho Domingos Lucas (*In memoriam*); ao Ex-Director do Gabinete de sua Excelência Ex-Administrador, Jenilson Pereira. Agradeço-vos pela abertura e flexibilidade para que eu pudesse frequentar os meus estudos em Luanda.

Ao Ex-Director Provincial da Educação, António de Figueiredo Júnior; à Directora da Escola de Magistério do Sumbe – Isabel Coelho, ao Ex-Chefe do Ensino Geral da Direção Provincial da Educação do Kwanza-Sul - Inácio Buta Tito. Obrigado pelas palavras de incentivo e por terem entendido que cada gesto meu foi sempre no intuito de me qualificar para o melhor desempenho no exercício do ser professor.

Aos meus ex-colegas professores da Escola de Magistério do Libolo, Nóbrigas Alfredo, Kelson Teles, Sabiano Eduardo, Alberto António, Manuel Gonçalo Costa, e tantos outros com os quais constituímos o primeiro coletivo de professores desta escola. Ao coordenador da

---

<sup>3</sup> Valentim António Francisco é licenciado na Universidade Agostinho Neto; Faculdade de Letras e Ciências Sociais; curso de Línguas e Literaturas Africanas; Mestre pela mesma Universidade, Faculdade das Humanidades: Curso de Línguas e Literaturas em Línguas Angolanas. É professor na Universidade Jean Piaget de Angola.

Comissão de Gestão da escola, Vicente José. Agradeço pelas trocas de experiências durante os anos que juntos tivemos.

Da escola de Magistério da Quibala, quero agradecer aos senhores Marcelino Kassoma, Ex-Diretor, Manuel Paulino, ex -Subdiretor Pedagógico, e aos colegas Conceição José, Cândida Alfredo, Marta da Silva, Valeriano Albino, César Minguês, Alberto Lima, Da Cruz (Nguami Maka), Cipriano, Kapingana Manuel, Catraio e tantos outros cujos nomes não me vêm à memória. Agradeço, principalmente, pela acolhida logo após a minha chegada. Foi dos melhores momentos que já vivi durante a carreira docente.

Ao Ex-Diretor da Direção municipal da Quibala e Ex-Diretor do Ensino Geral, este último *in memoriam*, por terem concedido a declaração de vaga para a minha transferência do município do Libolo para o município da Quibala.

Aos meus ex-alunos(as) das escolas da Missão Católica, do Magistério do Libolo, do Magistério da Quibala, os meus sinceros agradecimentos pelas aprendizagens adquiridas a partir das experiências trazidas por vocês e pela parceria na construção de conhecimentos de forma coletiva durante nossas aulas.

Do Brasil, agradeço aos professores(as) Doutores(as) Neide de Rezende (USP), Valdir Barzotto (USP), Claudia Riolfi (USP), Lúcia Pessoa Sampaio (UERN), Francicleide Cesário (UERN), Gilton Sampaio (UERN), Fábio Baqueiro (UFBA), Marta Letícia (UFBA), Vanessa Farias (UNEMAT), Cristiane Nepomuceno (UFCG), Rosana Alencar (UNIR), Luís Tomás (Unilab), Marinalva Vieira (UFTM), Alexandre Cals (UFPA), Diana Schuler (Colégio Humboldt de S. Paulo) pelos convites para participar de eventos científicos desde os anos de 2013 a 2018 e pela motivação para fazer o mestrado. Foram esses momentos que contribuíram para a familiarização com os programas de pós-graduação, no nível de mestrado, de várias instituições do Brasil. Suas contribuições foram muito importantes para essa nova etapa da minha vida – a de mestre e pesquisador que agora acaba por se tornar realidade.

Aos amigos e amigas do Brasil, professora Rose (Sergipe), Símoni, Luciana Messias (Abaetetuba/PA), Pedrini, Roberta, Eliana, Adriana Dutra, Lari, (Vitória da Conquista/BA), Ielândia Jacinto, Michael Chaves, Juliany Carlos, Vitória Thaís, Cleiton Paiva (Pau dos Ferros), Clarissa Cesário (Rio de Janeiro), Otávio Junior e Shirley Medeiro (Natal/RN), Margarida Costa (Nova Mutum/MT), Rosalva e Claudio Birk (Tapurah/MT), Raimundo Rozendo, Everaldo Souza, Tatiana Bonfim, Maria dos Santos Carmo, Cássia de Carvalho Santos, Valdeci da Conceição, Tawany Bumba (Salvador/BA), Eliete Souza e Jussara Martins (ambas de Salvador) – colegas com as quais fiz disciplinas como aluno especial no Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos na Universidade Federal da

Bahia – UFBA. Agradeço, de igual modo, a amiga Eumara Maciel, funcionária da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) pela dedicação durante a correção desta dissertação. Muito obrigado a todos pela paciência e pelo apoio prestado nos momentos mais difíceis pelos quais passei e também pela contribuição para que minha estada no Brasil fosse possível até o final dessa jornada que agora acaba por ser concretizada.

À bibliotecária da Feusp, Cristina Barrelo, agradeço por me ter recebido para um curto estágio e troca de experiência na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp).

Quero agradecer aos(às) meus (minhas) colegas do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE- Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): Vilma, Shirley, Cris, Rose pelas palavras de incentivo a todo o tempo; Andrea, Wandrea, Jeânia, Selma, que nunca se cansaram de, a cada momento, não se importando com a hora, responder sempre aos meus questionamentos e às minhas dúvidas. Ao Artur, Marina, Ane, Arlete, Cássia, Cleonice, Glaucia, Fabiana, Mônica, Poliana, Raquel, Vangéria, Murilo, Jesuina, Suzi, Isa Novais, Cida, Giane, Daniela Vieira, Gaby, Priscila e a todos aqueles que eu não tenha mencionado; quero agradecer de corpo e alma por todo o apoio prestado desde o início do mestrado em Angola, momentos dos quais, por conta do péssimo sistema de telecomunicação, não conseguia assistir às aulas com maior eficiência. Pois, na ocasião, a vossa força e motivação tiveram proporções valiosas.

Aqui, de forma particular, quero agradecer a esse casal de amigas: Dea e Marcela, por tudo o que fizeram por mim. Desde a minha chegada à Rodoviária de Vitória da Conquista, pela primeira vez, o reconhecimento dos principais pontos de compras da cidade e, também, por ter proporcionado a mim os primeiros materiais de uso geral para o apartamento. Eram as pessoas que mais procuravam me levar para sua casa para que não ficasse muito tempo só, pois, nessa altura, encontrava-me a tratar da pressão arterial que, cada vez mais, alterava-se. Obrigado, amigas.

À mãe de Dea, obrigado por ter me recebido em sua casa, sempre que quisesse e com aquele café quentinho e cheio de gosto. Ficaram em minha memória o presente do perfume Malbek, o Roll-On (Mu) e o hidratante corporal (creme). Obrigado, mamã.

À colega Renilda, quero de coração, agradecer o apoio em ter procurado o apartamento com antecedência, no qual eu viria a morar logo após a minha chegada em Vitória da Conquista. Quanto à sua neta Hilary, o meu profundo reconhecimento vai pelas maravilhosas explicações de inglês para que eu passasse no exame de proficiência da Universidade Federal de Sergipe. Nestes dois aspectos, confesso que fostes incríveis. Deus abençoe vocês!

Pela paciência, compreensão e, principalmente, por terem suportado o sofrimento nos momentos mais difíceis da Pandemia do Covid -19 por conta da distância, em detrimento dos meus estudos; agradeço aos meus filhos, Ana Maria Alfredo, Nelisa Alfredo, Manu da Conceição, Carlos Alfredo e Hani Alfredo. Sei que, se não fosse pela força de vocês, enviando áudios e canções de confortos nas horas mais tardares daqui do Brasil, tudo isso não seria possível. Obrigado por tudo. Não tenho palavras para expressar.

Ao Loide Alfredo (irmão), por ter me dado a oportunidade pelo primeiro emprego como fotógrafo, no *Estúdio Ok*. Com você, mano, aprendi a tirar as primeiras fotos com a máquina profissional de marca *Canon* e a fazer o corte do rolo em câmera escura. Quem entende sobre fotografia, sabe exatamente do que falo. Ao Joaquim Alfredo (irmão), pela paciência e carinho de ter lavado sempre as minhas roupas, além de, muitas vezes, permitir que eu usasse as suas. Obrigado, meus irmãos. Deus sabe o quanto sofremos.

Aos colegas da Fundação Maria Carolina: Oflia Ngola, Francisco Ventura, Bravo da Silva, Adelino Manuel pelo apoio, sempre que precisasse de um documento urgente em Angola, estiveram sempre disponíveis. Deus dará em dobro por cada gesto demonstrado por vocês, pois construíram comigo o caminho para a obtenção deste troféu (o mestrado): sou orgulhosamente mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, em Vitória da Conquista.

À Rosa, à Nica, ao Miro pelos cuidados que tiveram em cuidar da minha filha Nelisa e Manu, agradeço vocês de todo o coração.

Aos primos Hugo, Nelito e ao amigo Dr. Moraes do Hospital Municipal por estarem sempre perto no que diz respeito aos cuidados da saúde de minha mãe - Ana António. Gratidão!

Aos amigos Capolo, Torres e Alberto, agradeço por tudo quanto fizeram de modo a que as tratativas dos Registos Criminais, os Assentos de Nascimento e tantos outros documentos, sempre que precisasse, a partir do Brasil, ocorressem de forma acelerada.

Ao meu Advogado Diogo Gonçalves, por ter feito com que eu fosse aceito de volta ao Ministério da Educação, quando me quiseram tirar por conta dos estudos. Deus lhe abençoe!

À Cristina, quero agradecer o apoio que deu à minha mãe durante a minha ausência de Angola. Foi ela que, muito cedo, levava o celular para que minha mãe pudesse falar comigo.

A todos os naturais da Vila-Flor, bairro onde nasci e passei os melhores momentos e também os piores da minha infância por conta da guerra civil, cuja rotina era o trajeto da fazenda Kikau - bairro Socola - bairro Musseque - bairro Dala-Usó - bairro Linga (onde fazíamos os nossos jogos com bolas de borracheira). Nesses lugares, aprendi que a definição do termo felicidade depende de quem a pronuncia, pois, se eu for colocar a minha cultura como experiência primeira, saberei que, independentemente, do lugar, da raça, da etnia, da

nacionalidade ou do grupo social, a felicidade está em acreditar que o melhor está sempre por vir, e a esperança e o começo devem ser as palavras de ordem.

Ao meu orientador, professor Dr. José Jackson Reis dos Santos: pessoa, incrivelmente, humana, o meu reconhecimento pela orientação e pela forma pedagógica com que corrigia meus textos. E, ainda mais, por ter estado comigo em todos os momentos difíceis pelos quais passei em Vitória da Conquista, principalmente, quando precisava de boleia (carona), para o Hospital de Base de Vitória da Conquista. Além de tantos outros apoios prestados, desde os mínimos aos maiores de forma geral.

Vêm em minha mente os dias que passávamos juntos nas madrugadas frias em pé, esperando por um atendimento no hospital, face ao meu problema de saúde concernente à pressão arterial. O Senhor deixou uma marca em mim. Com o Senhor, aprendi que não importa o nível social ou acadêmico da pessoa, o ser humano deve ser valorizado pela sua existência e que a relação entre estudante e o professor é importante no processo de ensino-aprendizagem. Tudo o que era preciso para mim, o senhor proporcionou. Que existam mais 1.000 Jackson por aí, pois o mundo agradece.

Ao professor José Valdir Santana pela paciência durante as aulas da sua disciplina que, devido ao péssimo sistema da internet em Angola, não facilitava assistir às aulas de forma eficiente. O meu obrigado pelo encorajamento no sentido de me manter firme até o momento do meu regresso ao Brasil.

Ao professor Dr. Benedito Gonçalves Eugênio que, depois de nos termos cruzado em Pau dos Ferros, no ano de 2018, encontramos-nos e, dessa vez, como meu professor e coordenador do Programa. Quero agradecer, de forma pessoal e institucional, por todo apoio prestado desde a minha preparação em Angola até a minha chegada e, ainda, pela brevidade das assinaturas nos documentos exigidos pela Embaixada do Brasil em Angola. Nunca se cansou de atender aos meus *e-mails*, quando eu mais precisava. Obrigado, Dr. Benedito.

À professora Dra. Sandra Márcia Campos Pereira, pela maestria com que ministrava suas aulas, pelo carinho e por ter levado em consideração meus gritos de socorro sempre que a *internet* parecia não ajudar. O rigor e a excelência com que leva de maneira sério sua profissão faz da senhora uma grande profissional da educação. Agradeço-te, ainda, por ter se colocado à disposição para o que eu precisasse, além de ter aberto suas portas, a mim, para um almoço em família, numa tarde de muita troca de experiência sobre Angola e Brasil. Admiro muito a senhora. Deus te abençoe!

À Dra. Tânia Gusmão que nunca poupou esforços para elogiar seus estudantes, quero lhe agradecer pela força e coragem que sempre me deu.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen), quero, do fundo do meu coração, agradecer pela bolsa, pois é um desejo de todo estudante, principalmente, do mestrado ou doutorado, beneficiar-se da mesma. Hoje, na fase de terminar o mestrado, questiono-me, como seria possível se não tivesse sido bolsista. Acredito, ninguém melhor que eu, sabe o que essa bolsa significou para mim, para os meus filhos e para a minha mãe.

A tudo isso, o que me vem em mente, para terminar com a palavra “obrigado” são as palavras: Brasil, Bahia, Vitória da Conquista, Capes, PPGEn; e os nomes Benedito Gonçalves Eugenio, José Jackson Reis dos Santos e Sandra Márcia Campos Pereira.

*[...] a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída.*

Paulo Freire (1978, p. 15)

ALFREDO, Manuel João António. Formação de professores primários e estágio supervisionado curricular na escola de Magistério do Libolo – Angola: desafios, potencialidades e recomendações. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2023. Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

## RESUMO

A dissertação intitulada *Formação de professores primários e estágio supervisionado curricular na escola de magistério do Libolo – Angola: desafios, potencialidades e recomendações*, inscreve-se no campo da formação docente, e analisou a seguinte questão de pesquisa: Quais os desafios e as potencialidades do estágio supervisionado curricular no contexto da formação de professores primários na Escola de Magistério Primário do Libolo, Angola? Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral: Analisar os desafios e as potencialidades do Estágio Supervisionado Curricular vivido no contexto da formação de professores primários na escola de Magistério do Libolo em Angola. Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) Identificar os principais desafios e as potencialidades para vivência do estágio de docência na Escola de Magistério do Libolo; b) Compreender a (s) concepção (ões) e orientações oficiais sobre o Estágio Supervisionado para a profissionalização de futuros professores primários; c) Analisar a relação teoria-prática no processo de desenvolvimento do estágio supervisionado curricular. Com a abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, a pesquisa foi desenvolvida por meio de procedimentos metodológicos como: a) levantamento bibliográfico sobre a temática central da pesquisa; b) levantamento e análise de documentos oficiais; c) realização de entrevistas semiestruturadas. Para tal, foram realizadas entrevistas com quatro professores formadores, um coordenador da Comissão de Gestão da Escola e quatro estudantes estagiários, totalizando nove colaboradores envolvidos com o curso de formação de professores primários do ano letivo 2021-2022. A pesquisa desenvolvida teve como campo específico a escola de Magistério Primário do Libolo, Angola. A organização e a análise dos dados apoiaram-se na Técnica de Análise de Conteúdo, assim como em conceitos como formação de professores, docência, estágio supervisionado curricular, tendo como referência pesquisadores da área educacional, a exemplo de Freire (1996;1987;1967), Sacristán (2000), Goodson (2008), Giroux (1997), Pimenta (1996), entre outros. No processo de sistematização e organização dos dados para análise, destacam-se, conforme dados empíricos produzidos para a pesquisa, três categorias temáticas, atribuindo ênfase às discussões sobre as percepções em torno do estágio supervisionado curricular, à relação teoria-prática neste campo, assim como à avaliação do processo do referido estágio. Entre resultados e conclusões deste estudo, destaca-se que, apesar dos esforços e apostas do governo na implementação de reformas educativas ocorridas em Angola, principalmente na aprovação de Leis que regulamentam a formação de professores, os desafios ainda são muitos por falta de condições para assegurar o processo, principalmente, a própria valorização dos agentes educativos. A educação apresenta, no geral, diversos sinais de colonização assente num modelo de ensino autoritário e discriminatório, em que os conhecimentos dos educandos não são tidos como relevantes. Além disso, o ensino continua sendo desenvolvido no modelo escolar antigo, predominando a memorização dos conteúdos, das técnicas e das habilidades do ato de ensinar em sala de aula. Contudo, realça-se o empenho e vontade do corpo docente para exercer suas funções de docência com zelo e responsabilidade, embora, muitas vezes, inviabilizados por falta de condições e pelas interferências políticas naquilo que são tarefas docentes.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado curricular; Currículo; Formação de professores primários; Práticas de estágio; Relação teoria-prática.

ALFREDO, Manuel João António. Primary-teachers training and Curricular Supervised Internship Program in the Primary-Teaching School of Libolo - Angola: challenges, potentialities and recommendations. 2023. *Dissertation* (Master in Teaching). Post-Graduate Program in Teaching, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2023. Advisor: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

### ABSTRACT

The dissertation entitled *Primary-teachers training and Curricular Supervised Internship Program in the Primary-Teaching School of Libolo - Angola: challenges, potentialities and recommendations*, is applied in the field of teacher training and analyzed the following research question: what are the challenges and potentialities of the Curricular Supervised Internship Program in the context of primary teacher training at the Primary-Teaching School of Libolo, in Angola? In this sense, the general goal of this research was to analyze the challenges and potentialities of the Curricular Supervised Internship Program experienced in the context of primary teacher training at the Primary-Teaching School of Libolo, in Angola. The specific goals of the research were: a) to identify the main challenges and potentialities for the experience of the teaching internship program at the Primary-Teaching School of Libolo; b) to understand the conception(s) and official guidelines about the Supervised Internship Programs for future primary teachers become more professional; c) to analyze the theory-practice relationship in the development process of the Curricular Supervised Internship Program. With a qualitative approach of exploratory and descriptive type, the research was developed through methodological procedures such as: a) bibliographic survey about the central theme of it; b) study and analysis of official documents; c) semi-structured interviews. To this end, four teacher-trainers, one coordinator of the School Management Committee, and four student-trainees were interviewed, numbering nine collaborators involved with the Primary Teacher Training Course, school years 2021-2022. The research developed had as specific field the Primary-Teaching School of Libolo, in Angola. The organization and analysis of the data were based on the Technique of Contents Analysis, as well as on concepts such as teacher-training, teaching, curricular supervised internship program, through reference researchers from the educational area, such as Freire (1996;1987;1967), Sacristán (2000), Goodson (2008), Giroux (1997), Pimenta (1996), among others. In the process of systematizing and organizing the data for analysis, according to the empirical data produced for the research, three thematic categories stand out, emphasizing the discussions about the perceptions around the curricular supervised internship, the theory-practice relationship in this field, as well as the evaluation of the internship process. Throughout the results and conclusions of this study, we point out that despite the efforts and focus on the implementation of educational reforms in Angola by the government, especially in the approval of Laws that regulate the training of teachers, there are still many challenges due to the lack of conditions to ensure the process, particularly, the self-valorization of the educational agents. In general, Education presents several signs of colonization based on an authoritarian and discriminatory teaching model, in which the knowledge of the students is not considered relevant. Moreover, teaching continues to be developed in the old school models, predominantly the memorization of content, techniques, and skills in the act of teaching in classroom. However, the commitment and willingness of the teaching staff to perform their teaching duties with zeal and responsibility is highlighted, although often made impossible by lack of conditions and by political interference in what are teaching tasks.

**KEYWORDS:** Curricular Supervised Internship Program; Curriculum; Primary-teacher training education; Internship practices; Theory-practice relationship.

ALFREDO, Manuel João António. **Formação de professores primários e estágio supervisionado curricular na escola de magistério do Libolo – Angola: desafios, potencialidades e recomendações.** 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-graduação em Esnino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2022. Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

### KUBHITULULA

Kulonga alongeshi a shikola ya kitala kya dyanga ni jitajyu jolange ku shikola ya magistério ya Lubholo-Ngola: ibhangelu, jipotencia (mawuhete) ni itendelesu: ibhangelu,jitajyu ni jingolokela, já lungu ni ukeshilu wa kulonga o alongeshi,yatakana mu kusota o kibhwidisu kyakumateka: Yebhi o ibhangelu ni mawuhete o jitajyu jolange ku shikola ya magistério ya Lubholo, Ngola? Mu kiki, o kutokwesa kuku, kwala ni mbambe: Kutokwesa o ibhangelu ya ima yoso ni yo ala ni mawuhete kujitajyu jolange bhu ukeshilu wa kulonga o alongeshi ya shikola ya kitala kya dyanga ya Magistério ya Lubholo um ishi ya Ngola. O jimbambe jofele jeniji: a)Kutongolola o ibhangelu ya katunda ni yo ala ni mawuhete phala kukala kyambote kujitajyu, yo akala ni ufunu wa kulonga ku shikola ya Magistério ku Lubholo; b)Kwijiya o ukeshilu/mawukeshilu ni itumu ya nguvulu yalungu ni jitajyu jolange phala kukala kuhadya jimesene jambote kushikola ya kitala kya dyanga;c)O kutonginina kyambote o ukeshilu wa jiteyoliya ni jiphalatika bhu kashi ka wendelu wa jitajyu jolange bhu kashi ka kumona o uwabheli ni kulondekesa umoshi umoshi, o kutokwesa a kubhange bhu kashi ka jimetodo kala: a) Kusola o madivulu atokala ni kutokwesa o ima yoso ya lungu ni dyambu didi; b)Kusola ni kutongi nina madukumendu manguvulu atokala ku dyambu didi; c)Kubhanga ibhwidisu ku athu atokala ku ikalakalu yiyi; Mu kiki, abhange ibhwidisu ku alongeshi kiwana ene mulonga kya o ufunu, mutwameni umoshi wene mutumina o shikola ni kiwana kya adilongi amukatula o ufunu wa kulonga, enyoso atenesa mu vwa dya athu alungu ku ufunu wa kulonga yo amukatula o ufunu wa alongeshi ya kitala kya dyanga ku muvu 2021-2022. O kutokwesa kuku, kwabhiti ku shikola ya Magistério ya Lubholo um ishi ya Ngola.O kusokejeka ni kutonginina o jidado akikwatekesa kutekinika de ya kuzambula jikonteudu, kala we ni jikonsetu já lungu ni kulonga alongeshi, ufunu wa kulonga,jitajyu jolange, kala kilondekesa o atokwesi a ikalakalu yiyi, kala o phangu ya Freire (1996;1987;1967), Scristan (2000),ni akwa dingi. mu keshilu wakusokejeka o jidadu phala kujitonginina, atulamo ngo, o jidadu kijafwama phala kubhanga o kikalakalu kiki, abhange madyambu atatu, kya beta dingi kota, o kwibhula ni kuvutwila ya lungu ni maka ojitajyu jolange, o ukeshilu wa jiteyoliya ni jiphalatika mu ufunu yu, kala we o ukeshilu wa kuzonga (avaliar) ku jitajyu. O yoso itwasange ni yoso itwazubha ku kikalakalu kiki, twasemo kwila, ne mwene ni nguzu ya bhange Mwene Ngola (Nguvulu) phala kubhanga o jilefoloma bhu ukeshilu wa kulonga yabhiti mwa Ngola, bhengebhenge o o ijila ni itumu ilondekesa o ufunu wa kulonga o alongeshi, twamono kuma kwala hanji ikalakalu yavulu kupholo phala kwibhanga, bhengebhenge phala kubhana valolo ku athu osa ene mujishikola. O Milongi ilondekesa mu ima yoso, o ijimbwete ya kifushi kolono ya kulonga bhu kashi ka undanda ni katungu, ni kukamba kubhana kijingu ku mashibulu. Ku mbandu yengi, o millongi yene musuluka mu mawukeshilu okulu, bhu kashi ka kuta mu kilunji (memorizar) o ima yadilongo (jikonteudu) , dya jitekinika ni mawuhete mu kulonga mu dishibulu dya kulonga mu dishilu dya kulonga. Mu kidi, tusakidila o nguzu yene mubanga o jimesene mu kubhaga o ikalakalu ni mwanyu ne mwene nange bhu moneka ibhidi ya kukamba kukala ni iseleteke ni ima ya mukwa imoneka bhu kashi ka jipulitika bhu ikalakalu ya yo ala ni ufunu wa kulonga.

**Maba-akatunda:** Jitajyu jolange; Mukanda ulondekesa o ibhangelu ya muthu; Kulonga alongeshi ya shikola ya kitala kya dyanga; Kulonga mu kidi; Lelasa ya jiteyoliya ni kulonga mu kidi.

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES (IMAGENS E FIGURAS) (MISHINDA ILONDEKESA ((INZUNZUBYA NI IFIKULA))**

<b>Imagem 1</b> - Entrevista com Suzeth Maura Frederico Hongolo.....	41
<b>Imagem 2</b> - Entrevista com Adelino Azevedo Francisco Manuel.....	42
<b>Imagem 3</b> - Entrevista com Santiago Artur Xavito António.....	43
<b>Imagem 4</b> - Entrevista com Oliveira Faustino Segunda José.....	44
<b>Imagem 5</b> - Entrevista com Pedro José Francisco.....	45
<b>Imagem 6</b> - Entrevista com Kelson Teles Alexandre Ferreira.....	46
<b>Imagem 7</b> - Entrevista com Pedro Domingos José Nogueira.....	47
<b>Imagem 8</b> - Entrevista com Manuel Agostinho Graça.....	48
<b>Imagem 9</b> - Entrevista com Vicente José.....	49
<b>Figura 1</b> - Mapa de Angola.....	50
<b>Figura 2</b> - Mapas da província do Kwanza-Sul e do município de Libolo, com realce na localização da comuna onde foi realizada a pesquisa.....	53
<b>Figura 3</b> - Foto da Escola de Magistério Primário do Libolo, na comuna de Calulo, Kwanza-Sul, Angola.....	54

## LISTA DE QUADROS (MISHINDA YA JIKWADULU)

<b>Quadro 1</b> - Documentos oficiais e de orientação pedagógica localizados para análise.....	36
<b>Quadro 2</b> - Dados gerais dos colaboradores da pesquisa.....	39
<b>Quadro 3</b> - Censo demográfico da província.....	56
<b>Quadro 4</b> - Censo demográfico do município.....	56
<b>Quadro 5</b> - Lista de profissionais, técnicos e demais funcionários da Escola de Magistério Primária.....	57
<b>Quadro 6</b> - Documentos oficiais selecionados e analisados.....	60
<b>Quadro 7</b> - Sistematização dos dados para fins de análise.....	61

**LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS (MUKANDAWAMAJINA NI SIGLA/  
MBAKIBWITISU)**

AC	Análise de Conteúdo
CBFD	Curso Básico de Formação Docente
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFA	Curso de Formação Acelerada
CIR	Centros de Instrução Revolucionária
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
FPP	Formação de Professores Primários
FSP	Formação de Superação de Professores
IMIL	Instituto Médio Industrial de Luanda
IMNE	Instituto Médio Normal de Educação
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
LBSEE	Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEn	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PSEP	Prática e Seminário de Estágio Pedagógico
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UniPiaget	Universidade Jean Piaget
Unita	União Nacional para a Libertação Total de Angola

## SUMÁRIO (DYAMBU)

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: seleção, organização e tratamento das informações.....</b>	<b>32</b>
1.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	33
1.2 REALIZAÇÃO DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	35
1.3 REALIZAÇÃO DE LEVANTAMENTO DOCUMENTAL.....	35
1.4 REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	37
1.5 COLABORADORES DA PESQUISA: CARATERIZAÇÃO GERAL E ESCOLHA DA PROFISSÃO.....	40
1.6 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA – REPÚBLICA DE ANGOLA.....	5050
1.7 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	58
<b>2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA.....</b>	<b>62</b>
2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA NO PERÍODO COLONIAL TARDIO.....	63
2.2 FORMAÇÃO E ENSINO NO PERÍODO COLONIAL TARDIO E NO IMEDIATO PÓS-INDEPENDÊNCIA.....	66
<b>3 CURRÍCULO DE FORMAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR.....</b>	<b>95</b>
3.1 O CAMPO DO CURRÍCULO E SUA INTERFACE COM A FORMAÇÃO...97	
3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR E O CONTEXTO ANGOLANO.....	105
3.3 PAULO FREIRE E AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DE ESTÁGIO.....	120
<b>4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NA ESCOLA DE MAGISTÉRIO DO LIBOLO, EM CALULO, ANGOLA: vozes de docentes e estudantes.....</b>	<b>128</b>
4.1 PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: tensões e desafios.130	
4.2 TENSÕES E DESAFIOS NA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA.....	137
4.3 AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR: tensões e desafios.....	144

<b>DE LIBOLO, ANGOLA, PARA O PPGEn/UESB, VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA, BRASIL: aprendizados, desafios e recomendações em torno do estágio supervisionado curricular.....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS(AS) PROFESSORES(AS).....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS..</b> <b>.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE DEZ DOS DEZ.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE D - QUADROS DE SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS..</b> <b>.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP Nº 5.452. 209, DATADO NO</b> <b>DIA 06 DE JUNHO DE 2022.....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXO C – GRELHA DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>235</b>
<b>ANEXO D – GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL.....</b>	<b>237</b>
<b>ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.</b> <b>.....</b>	<b>239</b>
<b>ANEXO F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.</b> <b>.....</b>	<b>239</b>
<b>ANEXO G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.</b> <b>.....</b>	<b>241</b>
<b>ANEXO H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.</b> <b>.....</b>	<b>242</b>
<b>ANEXO I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.</b> <b>.....</b>	<b>243</b>
<b>ANEXO J – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.</b> <b>.....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO K – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.</b> <b>.....</b>	<b>245</b>
<b>ANEXO L – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.</b> <b>.....</b>	<b>246</b>

## INTRODUÇÃO (DIMATEKENU)

*O lugar do começo, e elas  
(irmã e mãe), que abriram  
todos os caminhos...*



*“Da terra recebi a cor escura de café, vinda da mãe. [...] Trago em mim o inconciliável [...]. Num Universo de sim ou não, branco ou negro, eu represento o talvez. Talvez é não, para quem quer ouvir sim e significa sim para quem espera ouvir não. A culpa será minha se os homens exigem a pureza e recusam as combinações? Sou eu que devo tornar-me em sim ou em não? Ou são os homens que devem aceitar o talvez? Face a este problema capital, as pessoas dividem-se aos meus olhos em dois grupos: os maniqueístas e os outros. É bom esclarecer que raros são os outros, o Mundo é geralmente maniqueísta.”*

*Pepetela (1980, p. 4)*

A dissertação apresenta, em linhas gerais, reflexões sobre a educação e ensino em Angola no período colonial tardio e no imediato pós-independência, atribuindo ênfase à formação de professores, especificamente, à vivência do estágio supervisionado curricular na escola de Magistério Primário do Libolo, tendo como uma de suas referências normativas o Decreto Presidencial nº 273/20, de 21 de Outubro. Constam, ainda, a descrição detalhada da análise dos dados como resultado da pesquisa de campo, além das conclusões das discussões feitas ao longo do texto, bem como das recomendações indicadas.

Nesses termos, explicitamos, nesta Introdução, em um primeiro momento, as motivações pelas quais desenvolvemos a pesquisa, articulando-as à questão, aos objetivos, ao contexto mais geral sobre o assunto em discussão e aos colaboradores do estudo. Em um segundo momento, socializamos a estrutura geral da dissertação, destacando o conteúdo de cada capítulo sistematizado.

### **Motivações de natureza pessoal e profissional**

Esta pesquisa é justificada por dois principais motivos: primeiro, pelo fato de ter reconhecido falhas cometidas durante o exercício da minha função, mesmo que, de forma inconsciente, na condição de professor, o que se explica pela falta de uma formação inicial<sup>4</sup> de melhor qualidade.

Acredito que, no processo de ensino-aprendizagem, não basta somente o domínio do ponto de vista dos conteúdos técnico-científicos, mas também do que há de mais importante e prazeroso neste processo (a compreensão da realidade humana): “[...] conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática [...]” (FREIRE, 1996, p.68).

Fato que, na condição de professor, garante a mim maior segurança na minha maneira de ensinar, a partir do domínio de distintos conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem, associados às experiências e saberes dos indivíduos. Por conseguinte, foi, pois, no Ensino Superior, durante a licenciatura em Angola, e mestrado no Brasil, durante o processo de formação, que comecei a perceber a real função, a verdadeira responsabilidade e quão importante é a formação docente, principalmente, quando o estágio-docência ocorre de forma qualificada.

---

<sup>4</sup> “Formação considerada legalmente necessária para obter qualificação e habilitação para o exercício da profissão de professor, normalmente considerada a primeira fase de um processo contínuo de formação docente de que as seguintes são a indução e o desenvolvimento profissional contínuo.” (ANGOLA, 2020, p. 5195).

O segundo diz respeito a outras experiências profissionais vividas em Angola. Durante os últimos anos nas escolas de Magistério, em particular no Magistério do município de Quibala, integrava o corpo de júri para examinar as provas de avaliação final do Estágio Profissional Supervisionado. O estágio supervisionado é um dos cinco constituintes do currículo de formação nas escolas habilitadas para formar professores. É frequentado pelos estudantes em fase de estágio, a partir da 13<sup>a</sup> classe, que corresponde ao quarto ano (último do ensino secundário pedagógico).

Com duração de um ano letivo, o estágio deve ocorrer, no geral, nas Escolas de Aplicação, e exclusivamente no Subsistema de Ensino Primário, da Iniciação à 6<sup>a</sup> classe, no caso de estudantes que tenham formação em Ensino Primário, como é o caso da nossa pesquisa. Durante a formação nas classes 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup>, são desenvolvidas tarefas que consistem no reconhecimento dos espaços escolares e observação de aulas, no sentido de adquirirem experiências de ensino e aprendizagem docente na sala de aula. Constam, também, desse processo, a elaboração dos planos de aula e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Momentos que alternam entre a Escola de Formação e as Escolas de Aplicação (fase que podem ser denominadas Pré-estágio), como preparação à entrada no período do estágio, dito, propriamente, que tem seu início na 13<sup>a</sup>, conforme nos referimos anteriormente. No geral, isso acontece na fase de conclusão do curso que, de acordo com o Decreto Presidencial 273/20, de 21 de Outubro, os futuros professores precisam realizar seus estágios acompanhados e instruídos devidamente pelos professores tutores<sup>5</sup>, com prioridade àqueles formados na área de ensino e com maior experiência.

Acreditamos que, uma vez posta em evidência a referida orientação, ofereceria aos estagiários uma aprendizagem mais significativa, bem como um processo de ensino na sua vertente mais específica do ato de ensinar com liberdade, com direito e soberania (FREIRE,1996).

Entretanto, minha vivência profissional mostrava, claramente, o contrário do que o Decreto Presidencial preconiza. Os estagiários assumiam as turmas durante o ano e, muitos deles, senão todos, sem professores-tutores e, muito menos, contavam com a presença dos professores supervisores, repercutindo, de forma negativa, nas provas de avaliação final dos

---

<sup>5</sup> Para o Decreto Presidencial nº 273/20, de 21 de outubro, é Professor-Tutor “[...] docente de uma Instituição de Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário ou do Ensino Secundário que proporciona apoio tutorial aos estagiários que realizam o estágio profissional supervisionado no grupo educativo ou na(s) turma(s) em que exerce a docência.” (ANGOLA, 2020, p. 5196)

estudantes, que, às vezes, eram reprovados e, quando aprovados, as notas eram bastante baixas em relação ao que o estudante esperava.

Como forma de esclarecer as divergências existentes entre as orientações do Decreto Presidencial 273/20, de 21 de Outubro, e a maneira como tem se materializado o estágio supervisionado curricular, na escola de Magistério do Município do Libolo, em Calulo, Kwanza-Sul, buscamos analisar os desafios e as potencialidades do estágio supervisionado curricular vivido no contexto da formação de professores primários na escola de Magistério Primário do Libolo, Angola. E para evidenciar o percurso do objeto, da questão central e dos objetivos desta pesquisa, partimos, como foi colocado, de motivações pessoais e profissionais, também, ampliadas, na sequência desta escrita.

Há que se lembrar que, em 1993, meu município (Libolo) foi atacado pelas forças militares da União Nacional para a Independência Total de Angola (Unita)<sup>6</sup>. Toda a população teve que deixar a aldeia, assim como nós, estudantes, tivemos que abandonar a escola. No meu caso, de maneira individual, minha família e eu vivemos os referidos momentos nas lavras/roças Kikau e Kamotcha - nossas terras de cultivo. Houve, ainda, vezes que, por questão de segurança, ficávamos em outras lavras, a exemplo do Lufumexi e Kanzunzu. Em consequência disso, as maiores dificuldades consistiam, principalmente, na falta de boa alimentação, água em condições, roupas e calçados.

Poucos meses depois, ocorreu a intervenção das forças militares do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), com o objetivo de tornar liberto o município, na ocasião sob a ocupação da Unita. Por motivos dos frequentes bombardeios que eram efetuados pelos militares (MPLA)<sup>7</sup>, que tentavam a todo custo, expulsar as forças da oposição, houve a necessidade da maioria da população se deslocar ao município de Cambambe - província de Kwanza-Norte, incluindo minha família e eu, na ocasião, adolescente. Numa distância de 109

---

<sup>6</sup>A União Nacional para a Libertação Total de Angola (Unita) é, dentre os três principais, o maior partido político de oposição em Angola, fundado em 1966, cujo Líder foi Jonas Malheiros Sidónio Savimbi. Fazem parte destes três partidos, antes denominados movimentos, a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), criada em 1962, e o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), que, aos 4 de fevereiro de 1961, deram início à guerra contra os portugueses. Estes tinham como objetivo lutar contra o colonialismo português, no sentido de tornar o país independente, que esteve sob o domínio do colonizador por um sofrido e longo período de 500 anos. (NETO, 2005)

<sup>7</sup>No caso deste último, diz-se que o Movimento foi criado em 1956, mas, hoje, até mesmo na História do MPLA, publicada pelo MPLA, já se admite que a data de 1956 não corresponde à fundação do movimento. Há um consenso entre os historiadores que, embora houvesse um movimento criptonacionalista difuso desde 1956, que seria mais tarde incorporado ao MPLA, a organização propriamente dita só será fundada em janeiro de 1960, na Conferência de Túnis. E tem um papel fundamental no desenvolvimento da educação, desde o ano de 1975, através de suas experiências prévias, quando da “[...] criação dos primeiros centros de instrução revolucionária (CIR), encimado pela experiência das escolas de alfabetização clandestinas, durante a vigência do regime colonial português” (NETO, 2005, p. 7). Para maiores informações acerca desse assunto, ver, por exemplo: Pacheco (1997), Messiant (1982), Tali (2001a), Tali (2001b), MPLA (2008).

quilômetros, aproximadamente, o trajeto foi feito a pé, com bastante chuva e também muito sol. Realça-se a falta de calçados, num clima quente e seco da época. Os retornos à terra e a reorganização eram somente possíveis de forma gradativa.

Foi dessa forma que passei minha infância em meio a essas turbulências, ocorridas numa época marcada por momentos delicados, ocasionados pela guerra civil, criando transtornos enormes no meu itinerário escolar, mas “algo que gostaria muito ter podido fazer e que, não tendo, não me fez ter perdido a esperança de um dia realizar é ter” (FREIRE, 1980, p.36). terminado o ensino médio, a licenciatura e agora faz o mestrado.

Sobre essa vida acadêmica, registro que comecei o ensino primário na Escola do Centro, no bairro de Socola, nos anos de 1995-1998, na comuna de Calulo, município de Libolo – Kwanza-Sul, Angola. Por motivos da guerra, conforme fiz menção, depois de termos passado pelo município de Cambambe, no Kwanza-Norte, mudamos para Luanda, capital de Angola, onde concluí o I e II nível (5ª e 6ª) classe sem nenhuma interrupção (1999-2000). Ao terminar o Ensino Primário, fui matriculado na Escola N’Gola Kilwanji, mas, por motivo da distância, tive de me mudar e fui matriculado no Colégio Maria de Fátima, tendo feito a 7ª e 8ª classe, nos anos 2001-2002. Em 2003, fui matriculado no Instituto Médio Industrial de Luanda (IMIL), no Curso de Máquinas e Motores, na área de formação em Mecânica. Sendo um Instituto particular, a mensalidade era paga pela minha irmã mais velha (Tereza Rui Magalhães).

Considerando todos os obstáculos vivenciados no âmbito pessoal e também coletivo, o ingresso no Ensino Superior só se concretizou em 2013, na Faculdade de Educação, Artes e Formação de Professores da Universidade Jean Piaget, no Curso de Português e Línguas Nacionais Kimbundu. Foi um período muito importante, de superação, de amadurecimento acadêmico, pessoal e profissional.

Passei por muitas dificuldades, tanto do ponto de vista profissional, educacional, quanto pessoal, principalmente, porque, nesse percurso, perdi minha única irmã, que sempre foi muito importante para mim, porque além de ter cuidado de mim durante meu crescimento, assumiu meus estudos e, mesmo na idade adulta, compartilhava comigo todos os desafios da vida.

No âmbito profissional, o interesse pelo tema de minha pesquisa começou em 2010, ao ingressar na função pública (concurado) na condição de professor, por meio de um concurso público, que, inicialmente, contemplava apenas aqueles indivíduos que tinham a formação de professores. No meu caso, o motivo pelo qual não havia sido permitido se inscrever ao concurso, foi por falta de uma formação inicial média de formação de professores. Em conformidade com o que afirmei ao longo do texto, até às vésperas do concurso, possuía somente o ensino médio em Tecnologia de Máquinas e Motores, na especialidade de Mecânica.

Entretanto, num momento posterior, devido ao baixo número de candidatos formados na área, permitiram que todos, independentemente do curso, pudessem participar do concurso.

Aprovado no concurso, nos primeiros anos, lecionei na Escola da Missão Católica, era assim denominada, atualmente Colégio Dom Bosco em Calulo - Libolo, na qual lecionei a disciplina de Inglês nas 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes. No ano seguinte, em 2012, lecionei as disciplinas de Informática e Inglês, nas 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> classes. De 2013 até 2016, lecionei a disciplina de Língua Portuguesa na Escola de Magistério do Libolo. A mesma que voltei a lecionar nos anos que datam 2016 a 2019 na Escola de Magistério do município da Quibala. Tendo solicitado, entre os meses de julho e agosto de 2019, uma licença ilimitada com o intuito de viajar ao Brasil para me concentrar na escrita do pré-projeto de pós-graduação e tentar a seleção para o mestrado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista.

Conforme anunciado, as falhas cometidas durante os dois primeiros anos do exercício da função docente fazem parte, também, dos motivos que me levaram a avaliar, de forma crítica e reflexiva, sobre o estar em sala de aula, destacando o que ensinar, como ensinar e fundamentalmente aos saberes essenciais da atividade docente (FREIRE, 1996). Uma vez que, nos tempos atuais, visualizo outras possibilidades de ampliar minha atuação profissional, com base em outros saberes sobre a docência no ensino de base ou, ainda, como se diz na terminologia brasileira: Educação Básica.

Ademais, a implementação do Seminário de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (Smelp)<sup>8</sup>, idealizado pelos professores doutores Neide de Rezende, Claudia Riolf, Valdir Barzotto - todos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e Lúcia Sampaio da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), levou-me à função de coordenador anfitrião. Daí, surgiu a outra razão que me inspirou a fazer o mestrado e trabalhar na temática sobre a formação de professores, com destaque ao estágio supervisionado curricular na escola de Magistério, que a título de localização institucional, insere-se na Linha de Pesquisa 2: *Ensino, Políticas e Práticas Educativas*, do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil, vinculada ao Grupo *Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas*. Desde então, percebi diversas possibilidades de ampliar meus conhecimentos, no que diz

---

<sup>8</sup> O Smelp é um projeto implementado no ano de 2013, por meio de um esforço conjunto entre a Fundação Maria Carolina, sediada em Calulo-Libolo e os professores da Feusp, com a colaboração da Administração municipal e da Direção provincial da educação. O objetivo primordial foi o de ministrar anualmente seminários de formação de professores e futuros professores do ensino de base.

respeito ao aprofundamento do estudo das teorias e das propostas de formação inicial de professores para atuação na educação básica.

Em vista disso, acredito que, com a profissão que desempenho - na categoria de professor do Ensino Primário e Secundário do 9º grau - , as experiências adquiridas através das leituras, discussões entre colegas de turma, participação em eventos, participação em grupo de pesquisa e o acompanhamento das aulas durante o período do mestrado, tudo isso contribui para a pesquisa ora proposta. Além da pesquisa ter se tornado uma forma de reflexão sobre a minha trajetória de vida e os desafios que me impunha tanto no modo pessoal quando profissional. Essas vivências fizeram com que eu observasse minhas incompletudes conceituais e metodológicas e, ao mesmo tempo, promoveram outros caminhos de formação para ressignificá-los, principalmente, no Ensino Superior, na Faculdade de Humanidades, Artes e Formação de Professores, contexto no qual passei a pesquisar temas relacionados à formação docente, sobretudo, no meu país.

### **Questão, objetivos e contexto geral da pesquisa**

Do exposto, a pesquisa intitulada *Formação de professores primários e estágio supervisionado curricular na escola de magistério do Libolo – Angola: desafios, potencialidades e recomendações* buscou responder à seguinte questão: Quais os desafios e as potencialidades do estágio supervisionado curricular no contexto da formação de professores primários na Escola de Magistério Primário de Libolo, Angola? Nesse sentido, foram objetivos da pesquisa: a) Geral: Analisar os desafios e as potencialidades do estágio supervisionado curricular vivido no contexto da formação de professores primários na escola de Magistério do Libolo em Angola; b) Específicos: a) Identificar os principais desafios e as potencialidades para vivência do estágio de docência na Escola de Magistério de Libolo; b) Compreender a(s) concepção (ões) e orientações oficiais sobre o estágio de docência para a formação de professores primários; c) Analisar a relação teoria-prática no processo de desenvolvimento do estágio supervisionado curricular.

O *locus* da pesquisa é a escola de Magistério Primário<sup>9</sup>, localizada na zona urbana da comuna de Calulo, sede do município de Libolo, província de Kwanza-Sul, Angola, África.

No contexto deste estudo, desenvolvemos ações metodológicas baseadas na pesquisa descritiva, exploratória, documental e bibliográfica. De natureza qualitativa, utilizamos, ainda,

---

<sup>9</sup> No capítulo metodológico, apresentamos mais detalhes sobre o contexto da pesquisa.

para construção de dados a técnica de entrevista semiestruturada, junto a nove (09) colaboradores, dos quais 4 (quatro) são professores da escola, 1 (um) é Coordenador da Comissão de gestão e 4 (quatro) são estudantes estagiários da 13ª classe.

### **Organização da dissertação**

A estrutura da pesquisa está definida em quatro capítulos. No primeiro, denominado *Caminhos metodológicos da pesquisa: seleção, organização e tratamento das informações*, encontram-se as opções metodológicas distribuídas da seguinte maneira: abordagem e tipo de pesquisa, realização de levantamento bibliográfico, realização de levantamento documental, realização de entrevistas semiestruturadas, colaboradores da pesquisa, localização geográfica do *locus* da pesquisa - República de Angola -, organização e análise dos dados.

No segundo capítulo, intitulado *Educação e formação de professores em Angola*, apresentam-se discussões sobre educação e formação, partindo do período colonial tardio (1962), quando surgiram os primeiros cursos de magistério, ao imediato pós-independência, com maior ênfase no ano de 1978 (primeiros anos pós-independência em Angola), contexto no qual surgiram as primeiras instituições escolares de nível médio e superior para formação de professores. O capítulo encontra-se organizado com os seguintes subtítulos: a) O contexto da educação em Angola no período colonial tardio e b) Formação e ensino no período colonial tardio e no imediato pós-independência.

O terceiro capítulo, denominado *Currículo de formação e estágio supervisionado curricular*, está sistematizado em dois subtítulos, sendo eles: a) O campo do currículo e sua interface com a formação; b) Estágio supervisionado curricular e o contexto angolano.

No quarto e último capítulo, apresentamos a análise dos dados, resultante, sobretudo, das entrevistas e da análise de documentos oficiais sobre o estágio supervisionado curricular, em diálogo com conceitos de autores selecionados para interpretação e análise. Intitulado *Estágio supervisionado curricular na escola de Magistério do Libolo, em Calulo, Angola: vozes de docentes e estudantes*, o capítulo encontra-se estruturado em três subtítulos, que são: a) Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios; b) Tensões e desafios na relação teoria-prática e Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios.

Nas *Considerações Finais*, retomamos a questão central e o objetivo geral da pesquisa, destacando as principais conclusões sobre desafios e potencialidades do estágio supervisionado curricular na escola de Magistério de Libolo, Kwanza-Sul, Angola. Nesta parte, retomamos

também nosso percurso de vida-formação e apresentamos algumas recomendações para a melhoria do estágio supervisionado curricular.

Um trabalho dissertativo dessa natureza traz sua relevância no meio acadêmico e social quando representa um importante contributo para a elaboração de políticas públicas educacionais que objetivem melhorar a qualidade do ensino em Angola e, em particular, no município do Libolo. Compreendemos que a pesquisa apresenta contribuições significativas para o universo escolar, na medida em que se descortinam e problematizam algumas concepções e práticas já naturalizadas sobre o processo de estágio supervisionado curricular, indicando outros caminhos para o campo da formação de professores primários em Libolo, Angola.

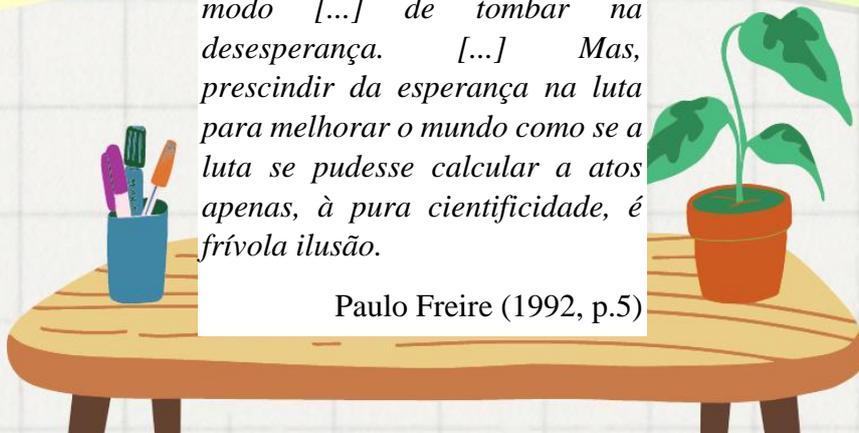
**1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA:** seleção, organização e tratamento das informações

**(1 JINJILA JILONDEKESA O KUTOKWESA:** Kusola, kutumbika ni kubwata o maka)



*Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo[...] é um modo [...] de tombar na desesperança. [...] Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo como se a luta se pudesse calcular a atos apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão.*

Paulo Freire (1992, p.5)



Neste capítulo, contextualizamos a pesquisa, descrevendo os percursos construídos e especificando os instrumentos e os caminhos metodológicos que culminaram na proposta de organização e de análise dos dados.

Entendida como “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 17) a pesquisa busca a construção de conhecimento em relação ao objeto em questão, intrinsecamente direcionado a um problema do qual, para ter significado e relevância, a busca de respostas precisa permear as relações sociais. Nesse sentido, ela exige a descrição do percurso e socialização das etapas de construção do conhecimento.

Martinazzo (2014) enfatiza, ainda, que quem se desafia a pesquisar precisa ter noção e consciência de que essa ação é feita sob influência de paradigmas, de ideologias, de modelos de pensamentos existentes em nós e, também, de outros pesquisadores, autores, pensadores que se fazem presentes na construção de novos saberes e descobertas. Na mesma linha de pensamento, segundo Severino (2013), a pesquisa desempenha um papel essencial na vida humana, por isso, faz-se necessária, pois é a partir dela que se produz e se constrói experiências sobre o assunto a ser estudado. E é nesse sentido que esta pesquisa se torna também fundamental no intuito de que, por meio dela, e durante o contato com o campo empírico, muitos contributos podem ser observados.

## 1.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo. Foram realizadas análises de documentos oficiais (normativos e orientadores) sobre o estágio profissional supervisionado, além das informações construídas durante as entrevistas. Na sequência deste capítulo, detalhamos de forma sistemática cada momento da pesquisa.

Assente numa abordagem de natureza qualitativa e descritiva que “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto” (CHIZZOTTI, 1995, p. 79). Conforme indica Chizzotti (1995), desenvolvemos nossa pesquisa entendendo, também, que tal abordagem significa “[...] trabalhar o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação,

as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.” (ANDRÉ, 2013, p. 45).

É pesquisa qualitativa, também, porque possibilita compreender e discorrer sobre a complexidade e os detalhes das informações obtidas, que é o caso deste estudo sobre o estágio supervisionado na Escola de Magistério do Libolo, Angola. Além disso:

É uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN, 2010, p. 127)

Para Vergara (2004), a pesquisa pode ser caracterizada em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos meios, trabalhamos com o levantamento bibliográfico, documental e com a realização de entrevistas semiestruturadas, conforme descrevemos na sequência deste texto. Quanto aos fins, a pesquisa é descritiva, porque exigiu do pesquisador a descrição das características e atitudes dos entrevistados e a relação existente entre o tema e os colaboradores da pesquisa. Assim:

As pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...] busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. (OLIVEIRA, 2011, p. 21)

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que este estudo também se caracterizou como exploratório porque ofereceu a possibilidade de explorar maiores informações sobre o tema que nos propusemos a investigar, por meio, por exemplo, da aproximação com os colaboradores e o contexto da pesquisa. Conforme Triviños (2013, p. 109):

[...] os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seus estudos nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos [...] o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhes permitam, em contato com determinada população, obter resultados que lhes deseje.

Quanto aos objetivos, com base nos postulados de Gil (2010), argumentamos, ainda, que esta é uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, uma vez que procurou expor e analisar

a problemática da formação de professores em Angola, especificamente o estágio supervisionado curricular, através, sobretudo, das “[...] entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e [...] análise de exemplos que estimulem a preocupação” (GIL, 2010, p. 39).

## 1.2 REALIZAÇÃO DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Marconi e Lakatos (2012) afirmam que a “[...] pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses” (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 73), entre outros. Fizemo-nos valer, assim, dessa natureza de pesquisa, contribuindo para o processo de compreensão crítica de nossa questão e objeto de pesquisa.

Para o desenvolvimento deste estudo, realizamos, inicialmente, um trabalho bibliográfico essencial durante todas as etapas, constituindo-se no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à temática sobre a educação e a formação de professores com ênfase no estágio supervisionado – objeto central da pesquisa (GIL, 2010).

Em conformidade com Marconi e Lakatos (2012), a pesquisa bibliográfica é um instrumento importante por oferecer informações úteis e recentes, provenientes de vários materiais já existentes ou publicados, no sentido de auxiliar na discussão de uma determinada pesquisa.

Apoiados nesses argumentos, buscamos discutir bibliografias de autores angolanos e brasileiros que trataram sobre a educação e a formação de professores de forma geral, como também materiais que retratam os momentos em que começaram a surgir as escolas de formação de professores em Angola. O estudo bibliográfico refletiu, ainda, sobre conceitos importantes como a formação de professores, o currículo, o estágio supervisionado curricular na educação básica.

## 1.3 REALIZAÇÃO DE LEVANTAMENTO DOCUMENTAL

Também utilizamos o levantamento documental, conforme compreensão de Tozoni-Reis (2008, p. 30):

A pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc.). Isso significa dizer que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos, que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise.

Nessa investigação, consideramos que os documentos oficiais sobre o Decreto Executivo Conjunto, que criou e aprovou a Escola de Magistério Primário, assim como o Decreto Presidencial, que aprovou o regime jurídico de formação inicial dos educadores de infância, docentes do ensino pré-escolar, ensino primário e secundário contidos no Diário da República de Angola, assim como demais leis concernentes ao nosso tema e objeto de pesquisa, foram selecionados e analisados a fim de subsidiar informações, na íntegra, de como é estabelecido o cumprimento do estágio de docência nas escolas de formação de professores.

Prodanov e Freitas (2013) sinalizam que, na pesquisa documental, há duas classificações para os documentos que serão analisados, consistindo-se em: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Gil (2008, p. 8) define-os da seguinte forma:

[...] os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros.

De acordo com a referida literatura, entendemos que os documentos oficiais que foram analisados consistem em documentos de primeira mão, pois não foram submetidos à tratamento analítico, destacando-se, por exemplo, os Decretos, Leis, Relatórios de Estágio e propostas curriculares das escolas de formação de professores. Devido a amplitude de informações neles contidas, foi nossa finalidade selecionar os referidos documentos, e alcançar o seguinte objetivo específico: Compreender a(s) concepção (ões) e orientações oficiais sobre o estágio de docência para formação de professores primários na Escola de Magistério Primário do Libolo, Angola. No Quadro 1, a seguir, é apresentada a relação de documentos normativos que foram selecionados para a realização deste estudo:

**Quadro 1** – Documentos oficiais e de orientação pedagógica localizados para análise

Nº	DOCUMENTO NORMATIVO	DESCRIÇÃO	ÓRGÃO EXPEDIDOR E ANO	INSTÂNCIA	TIPO DE LEITURA
----	------------------------	-----------	-----------------------------	-----------	--------------------

1	Decreto Presidencial nº 273/20, de 21 de outubro	Aprova o regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do ensino primário e professores do ensino secundário (ANGOLA, 2020).	Angola (2020)	Nacional	Parcial
2	Decreto Executivo Conjunto nº 221/016, de 29 de dezembro de 2016	Cria a escola do II Ciclo do Ensino Secundário – Magistério primário (ANGOLA, 2016).	Angola (2016)	Nacional	Parcial
3	Currículo de formação de professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário	Orienta o processo de formação inicial dos Educadores de Infância e professores do Ensino Primário.	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2009)	Nacional	Parcial
4	Lei nº 13/01, de 31 de dezembro	Revogada pela Lei nº 17/16, que estabelece os princípios e bases sobre o Sistema de Educação e ensino.	Angola (2001)	Nacional	Parcial
5	Lei nº 17/16, de 7 de outubro	Lei que estabelece os princípios e bases sobre o Sistema de Educação e Ensino.	Angola (2016)	Nacional	Parcial
6	Lei nº 32/20, de 12 de agosto	Altera a Lei nº 17/ 16, de 7 de outubro (ANGOLA, 2020).	Angola (2020)	Nacional	Parcial
7	Plano de aula dos professores de Práticas Pedagógicas	Plano de aulas semanais ou quinzenais utilizados para ministrar as aulas.	-----	Local	Total
8	Relatório trimestral/final do estágio	Documento elaborado pelos estagiários.	-----	Local	Total

**Fonte:** Pesquisa direta do autor (2022)

#### 1.4 REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Com aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uesb, na reunião do dia 03 de junho de 2022, conforme Parecer Consubstanciado do CEP nº 5.452. 209, datado

no dia 06 de junho de 2022 (Anexo A), apresentamos e encaminhamos uma cópia do projeto de pesquisa, explicando como seria a participação da instituição e dos entrevistados.

Utilizamos, também, a pesquisa de campo como caminho metodológico, visto que julgamos relevante ouvir a narrativa dos sujeitos – marcada pelo olhar a partir de suas próprias experiências e vivências, de forma histórica, social, cultural. Esse momento exigiu de nós uma escuta atenta, cuidadosa e, sobretudo, ética. Nesse sentido, trabalhamos com a entrevista semiestruturada, com o propósito de ter o máximo de informações sobre o objeto de estudo.

A entrevista semiestruturada (instrumento de coleta de dados) foi realizada dentro dos trâmites com a qual foi planejada, sendo o dia, o local e os horários devidamente combinados com os participantes. Quanto aos roteiros utilizados foram feitos assim: de modalidade aberta, para professores e o coordenador, um roteiro com vinte (20) perguntas, elaboradas a partir dos seguintes temas: a) percepção dos docentes quanto ao estágio profissional supervisionado, a formação profissional e dados de identificação; b) levantamento dos fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos do estágio; c) percepção da prática docente com base nas metodologias utilizadas nas disciplinas de estágio e a dimensão pedagógica dos conteúdos ministrados para a formação docente dos futuros professores, conforme pode ser verificado no Apêndice A.

Para os estagiários, também na modalidade aberta, o roteiro de entrevista apresenta dezessete (17) perguntas, como mostra o Apêndice B, elaboradas com base nas seguintes centralidades: dados de identificação, atuação profissional, percepção quanto ao estágio profissional supervisionado, desafios e potencialidades do estágio, percepção da prática docente com base nas metodologias utilizadas nas disciplinas de estágio, relação entre a escola de formação de professores e a escola de aplicação, relação entre tutores da escola de formação e tutores da escola de aplicação.

Os agendamentos das entrevistas, no tocante aos horários, dias e locais, ocorreram pelos meios de comunicação citados anteriormente. Ao receber o aceite de participação, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B) para o preenchimento pelos discentes, docentes e diretores. Após o recebimento dos documentos preenchidos e assinados, as entrevistas foram realizadas, individualmente, todas de forma presencial.

Os estudantes estagiários tiveram suas entrevistas na sala de reuniões da Biblioteca Maria Carolina, sediada no centro sede da Vila de Calulo. No caso dos professores formadores, uns realizaram suas entrevistas no mesmo espaço de trabalho e outros na escola do Magistério Primário. Quanto aos Diretores, ocorreu o mesmo. O Diretor foi entrevistado na Direção

Municipal da Educação, enquanto o Subdiretor Pedagógico concedeu sua entrevista na Biblioteca Maria Carolina.

O Quadro nº 2 mostra, de forma pormenorizada, quem são esses colaboradores, o horário, data e local em que ocorreram as entrevistas.

**Quadro 2** - Dados gerais dos colaboradores da pesquisa

Nº	NOME <sup>10</sup>	DATA DA ENTREVISTA	HORA	LOCAL DA ENTREVISTA
01	Vicente José (Mbwanja)	06 de dez.	11h	Direção Municipal da Educação
02	Adelino Azevedo Francisco Manuel (Kene Mbila)	28 de nov.	10h	Biblioteca Maria Carolina
03	Santiago Artur Xavito António (Dez dos Dez)	02 de nov.	16h	Biblioteca Maria Carolina
04	Oliveira Faustino Segunda José (Katambi)	12 de dez.	18h55min	Biblioteca Maria Carolina
05	Manuel Agostinho Graça (Kambwiji)	29 de nov	9h	Biblioteca Maria Carolina
06	Kelson Teles Alexandre Ferreira (Nhoka)	28 de nov.	10h50min	Escola de Magistério
07	Pedro Domingos José Nogueira (Njolomba)	21 de dez.	17h35min	Biblioteca Maria Carolina
08	Pedro José Francisco (Kafápula)	05 de dez.	11h30min	Escola de Magistério
09	Suzeth Maura Frederico Hongolo (Kota Tecas)	30 de nov.	13h30min	Biblioteca Maria Carolina

**Fonte:** Pesquisa direta do autor (2022)

É válido destacar que a entrevista representa um instrumento útil de pesquisa muito utilizado e considerado como vantajoso, ao permitir a obtenção imediata das informações desejadas, além de possibilitar correções, esclarecimentos e adaptações que se tornam necessárias no processo de obtenção das informações (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Nesta pesquisa, a entrevista apresentou um caráter semiestruturado, como já mencionado, que permitiu ao pesquisador discutir a temática e outros aspectos importantes que tenham surgido ao longo do diálogo (MINAYO, 2009).

Esse tipo de entrevista permite, também, que pontos de vista dos sujeitos sejam expressos com maior profundidade, sendo o pesquisador o responsável por estimular a reflexão das informações que se desejou obter, permitindo que seja bem desenvolvida. Nesses termos,

<sup>10</sup> Neste quadro, aparece o nome real dos colaboradores, bem como o nome atribuído para socialização ao longo da dissertação. No item 1.5, apresentamos a justificativa para escolha dos referidos nomes e apresentamos mais detalhes sobre os colaboradores. Em tempo, informamos que a identificação dos colaboradores foi autorizada por eles.

todas as entrevistas foram gravadas, possibilitando ao entrevistador o registro dos detalhes e de todas as expressões orais (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

A significação da entrevista é definida como um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p. 86). A entrevista como obtenção de dados sobre um tema é uma técnica bem difundida no processo de trabalho de campo.

Partindo dessas informações, a elaboração da entrevista consistiu nas seguintes etapas: planejamento da entrevista, visando ao objetivo a ser alcançado; escolha dos entrevistados, que devem apresentar familiaridade com o tema da pesquisa, terem disponibilidade de tempo para participar da entrevista; elaboração, que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões a serem respondidas. As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas a partir das combinações de perguntas abertas e fechadas, nas quais os entrevistados tiveram a possibilidade de dar respostas sobre as perguntas propostas. Nessas instâncias, para Boni e Quaresma (2005), o pesquisador seguirá o conjunto de questões que já foram previamente definidas.

Para aprofundar a análise do objeto de pesquisa, entramos em contato com os estudantes, professores e diretores ativos da Escola de Magistério Primário do Libolo, por meio de uma entrevista semiestruturada a realizada de forma presencial.

O roteiro de entrevistas foi socializado previamente com os colaboradores da pesquisa. A entrevista buscou alcançar o seguinte objetivo específico: identificar os principais desafios e potencialidades para vivência do estágio de docência na Escola de Magistério de Libolo, Angola.

## 1.5 COLABORADORES DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO GERAL E ESCOLHA DA PROFISSÃO

Participaram nesse processo da pesquisa nove (9) colaboradores: quatro (4) professores, quatro (4) estudantes estagiários e um (1) coordenador da Comissão de Gestão, todos com idades superiores a 18 anos. Quanto às suas identidades, durante o processo de escrita desta dissertação, optamos por identificá-los por nomes reais, assim também como a divulgação de suas imagens pelo fato de as terem autorizado.

Apesar disso, como forma de homenagear algumas pessoas que, de alguma forma, tiveram contribuições importantes na história do país, na minha vida pessoal e familiar, foram atribuídos nomes fictícios os quais serão chamados os nossos colaboradores no transcorrer da escrita desta dissertação. São eles: Suzeth Maura Frederico Hongolo (Kota Tecas), Adelino

Azevedo Francisco Manuel (Kene Mbila), Santiago Artur Xavito António (Dez dos Dez), Oliveira Faustino Segunda José (Katambi), Pedro José Francisco (Kafápula), Kelson Teles Alexandre Ferreira (Nhoka), Pedro Domingos José Nogueira (Njolomba), Manuel Agostinho Graça (Kambwiji), Vicente José (Bwanja).

**Imagem 1** - Entrevista com Suzeth Maura Frederico Hongolo<sup>11</sup>



**Fonte:** Adelino Azevedo Francisco Manuel (30 de nov.2022)

Suzeth Hongolo (Kota Tecas), é angolana, solteira e tem 20 anos de idade. Fez o curso médio de Formação de Professores Primário, na Escola de Magistério do município de Libolo, em Angola, no período matinal. O seu estágio decorreu no período de setembro de 2021 a junho de 2022. A escolha pela profissão deu-se pela inspiração de seu pai, que também foi professor. Até o momento da realização da nossa entrevista, encontrava-se a estudar a Licenciatura em Ensino Primário no Instituto Superior Politécnico do Libolo, na província do Kwanza-Sul, em Angola.

---

<sup>11</sup> Kota Tecas – é o nome carinhoso com o qual costumávamos chamar a única filha (mulher), e a primeira dentre os quatro filhos de minha mãe. Tem grande importância na minha vida por tudo quanto fez no que diz respeito à minha criação, educação e meus estudos. Faleceu aos 25 de maio de 2018, às 7 horas, no Instituto angolano de Controlo de Câncer em Luanda/Angola, vítima de câncer da mama.

**Imagem 2 - Entrevista com Adelino Azevedo Francisco Manuel<sup>12</sup>**

**Fonte:** Francisco João Ventura Manuel (28 de nov. de 2022)

Adelino Manuel (Kene Mbila), também nosso colaborador, é solteiro, angolano, e tem 26 anos de idade. Fez o I Ciclo, que corresponde às 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classe, entre os anos de 2016 – 2018, inspirado pelo sonho que sempre nutriu pelo ensino a partir dos 17 anos de idade, quando começou a dar explicação de matemática, física e química aos colegas. De 2019 – 2022, fez o curso de Formação de Professores Primário e o estágio decorreu entre o período de setembro de 2021 a julho de 2022. Atualmente, é colaborador da Fundação Maria Carolina, fazendo trabalhos de bibliotecário na Biblioteca Maria Carolina. Frequenta, também, o 1<sup>o</sup> ano de Licenciatura em Ensino Primário, no Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul.

---

<sup>12</sup> Kene Mbila - É um soldado, militar das Forças Armadas Angolanas, que, nos anos 1990-1992, conviveu conosco por alguns dias na fazenda de minha mãe (Kikau). Na ocasião, tinham surgido nos algures da nossa lavora na escalada à montanha Mulu Wanzenzu, quando faziam as diligências para libertar a cidade da Vila de Calulo, que esteve sob ocupação dos soldados militares da Unita.

**Imagem 3** - Entrevista com Santiago Artur Xavito António<sup>13</sup>

**Fonte:** Adelino Azevedo Francisco Manuel (02 de nov. de 2022)

Santiago António (Dez dos Dez) está com 22 anos de idade, é angolano e, no momento da entrevista, afirmou que, atualmente, não trabalha. Frequenta o 1º ano do ensino superior - licenciatura em Ensino Primário. De 2017 – 2022, fez o curso médio em Ensino Primário, na escola de Magistério. De acordo com a conversa que tivemos, a escolha do curso não foi, inicialmente, do seu desejo, pois, desde a sua adolescência, sempre pensou ser um Contabilista, mas, por razões financeiras, foi desviado desse desejo. Ou seja, o curso médio de formação de professores foi como meio do qual ele conseguiria um emprego para depois fazer o curso que sempre pretendeu fazer (Curso de Contabilidade). Hoje, ele afirma que ganhou paixão pelo ensino.

---

<sup>13</sup> Dez dos Dez - É um soldado, militar das Forças Armadas Angolanas, que, nos anos 1990-1992, conviveu conosco por alguns dias na fazenda de minha mãe (Kikau). Na ocasião, tinham surgido nos algures da nossa lavora na escalada à montanha Mulu Wanzenzu, quando faziam as diligências para libertar a cidade da Vila de Calulo, que esteve sob ocupação dos soldados militares da Unita.

**Imagem 4** - Entrevista com Oliveira Faustino Segunda José<sup>14</sup>

**Fonte:** Adelino Azevedo Francisco Manuel (24 de fev. de 2022)

Oliveira José (Katambi), está com 27 anos de idade. Angolano, é serralheiro de profissão e, atualmente, trabalha por conta própria. Este motivo fez com que tivéssemos enormes dificuldades para que a nossa entrevista acontecesse, pois, muitas vezes, teve que se deslocar para fora da cidade. Fez o ensino primário de 2005 – 2010, o I Ciclo de 2011- 2016 e o II Ciclo de 2018 – 2022, no curso de Formação de Professores Primários. Quanto à motivação para ingressar nesta área, surgiu durante sua aprendizagem no curso de serralheiro. Segundo ele, depois que ascendeu à categoria de mestre, os colegas o viam como alguém com bastante paciência para ensinar aos outros aquilo que os outros não entendiam. E, para tal, os colegas o incentivaram a fazer o curso médio técnico. Sendo assim, depois que deixou a capital de Angola, onde trabalhava como serralheiro, de regresso ao município do Libolo, não havendo uma instituição com curso técnico, preferiu o magistério, isto porque sabia que também exerceria o ato de ensinar aos outros.

---

<sup>14</sup> Katambi – Em memória do pai de nossa parente, Avó Vitória Catambi. Acolheu-nos na sua lavra/roça, em Canzunzu no período da guerra civil em Libolo. A escolha pelo local deu-se pelo fato de que era mais fácil sair de lá para o município de Kambambe, andando na província de Kwanza-Norte, sempre que a situação da guerra se agravasse.

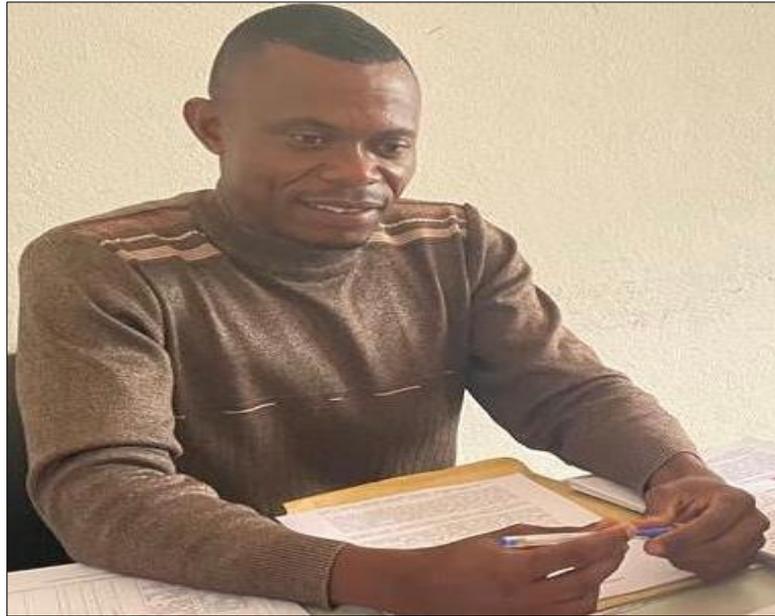
**Imagem 5** - Entrevista com Pedro José Francisco<sup>15</sup>

**Fonte:** Henriques de Assis (5 de dez. de 2022)

Pedro Francisco (Kafápula) é professor das disciplinas Prática, Seminários e Estágio Pedagógico; Análise Sociológica de Educação, Gestão e Administração Escolar (ASEAGE). De 52 anos de idade, é angolano, solteiro e concluiu seu ensino superior em 2016, na Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte (ESPKN), em Ensino Primário. Há onze anos na área da educação, sete destes na Escola de Magistério. Falando da sua paixão sobre a profissão, quase chora e diz que quereria passar a sua vida inteira lecionando a disciplina de Prática, e que se fosse numa das cidades mais desenvolvidas aceitaria o desafio e deixaria o município de Libolo.

---

<sup>15</sup> Kafápula – Filho caçula da minha avó. Trago-o em memória pelos momentos que comigo passeava com sua bicicleta. Além de outros momentos vivenciados juntos, a exemplo das frequentes idas à fazenda tirar o Maruvo (derivado do palmito da palmeira), a bebida é bastante consumida em Angola. E é frequente, nos meses de junho a agosto, na província do Kwanza-sul, em particular, em Libolo.

**Imagem 6** - Entrevista com Kelson Teles Alexandre Ferreira<sup>16</sup>

**Fonte:** Henriques de Assis (28 de nov. de 2022)

Kelson Ferreira (Nhoka) é angolano, solteiro e tem 39 anos de idade. É Licenciado em Matemática pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCE), na cidade de Sumbe, província de Kwanza-Sul desde 2014. É professor há 16 anos, dos quais há 10 anos atua na escola de Magistério onde leciona as disciplinas de Física, Matemática e Metodologia de Ensino da Matemática.

---

<sup>16</sup> Nhoka – Nome de um familiar meu. Falecido, por muito tempo, o seu nome aparece em memória dele, pelos momentos que nos fazia companhia sempre que voltássemos da lavra/roça à noite, no trajeto Kikau – bairro Vila – Flor.

**Imagem 7 - Entrevista com Pedro Domingos José Nogueira<sup>17</sup>**

**Fonte:** Adelino Azevedo Francisco Manuel (21 de dez. de 2022)

Pedro Nogueira (Njolomba), angolano, solteiro, tem 38 anos de idade. É formado no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), na cidade de Sumbe, na Província de Kwanza-Sul, no curso de Geografia desde 2014. É professor há 20 anos, dos quais sete na escola de Magistério como professor de Geografia.

---

<sup>17</sup> Njolomba – Nome mais conhecido de meu pai, quando de sua juventude. É assim que era tratado no convívio social com seus amigos e colegas, no exercício de sua profissão de enfermeiro. Faleceu entre os anos 2000, vítima de homicídio.

**Imagem 8 - Entrevista com Manuel Agostinho Graça<sup>18</sup>**

**Fonte:** Adelino Azevedo Francisco Manuel (29 de nov. de 2022)

É angolano, solteiro, com 33 anos de idade, está na área da educação há 11 anos, dos quais cinco na Escola de Magistério. É formado pela Escola Superior Pedagógica do Kwanza-Norte (ESPKN) em Língua Portuguesa. Atualmente, é professor de Língua Portuguesa e Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa.

---

<sup>18</sup> Kambwiji – Nome da avó do meu tio, Walter. Que, na época da guerrilha desapareceu e, até ao momento, nunca soubemos de seu paradeiro. O seu nome vem em memória da Avó Alice Cambwiji, que, com todo o seu amor e carinho, cuidou da gente no período da guerra, que, por motivos dos bombardeios, acolheu-nos na sua fazenda Ndanji ya Ombe. A escolha pelo local se dava pelo fato de ser um lugar com floresta fechada e pedras maiores, que facilitavam a proteção das bombas.

**Imagem 9** - Entrevista com Vicente José<sup>19</sup>

**Fonte:** Disponível em: <https://www.facebook.com/adminis.libolo?mibextid=LQQJ4d>. Acesso: 23 de fev. de 2022.

Vicente José (Mbwanja) tem o 4º ano do ensino superior no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), na cidade do Sumbe, Província de Kwanza-Sul. Não é licenciado pelo fato de não ter ainda defendido a monografia. Solteiro, 55 anos de idade. Até ao momento da nossa entrevista, ainda ocupava o cargo de coordenador da Comissão de Gestão da Escola de Magistério, função que vinha ocupando desde o ano de 2013, altura em que a escola começou a funcionar. A entrevista decorreu na Direção Municipal da Educação, aos 02 de dezembro de 2022.

Quanto ao critério de seleção dos entrevistados, deu-se, inicialmente, quando da nossa visita à escola, nos meses de fevereiro a setembro do ano de 2021, mas os contatos continuaram durante o período da submissão do projeto ao CEP/Uesb, sem qualquer alteração. Nas palavras do diretor da escola, a escolha dos três professores é justificada pelo fato de estes serem professores de “Prática Pedagógica e Seminários” e das Metodologias, bem como pelo fato de acompanharem diretamente os estudantes durante o estágio. Além disso, possuem uma vasta

---

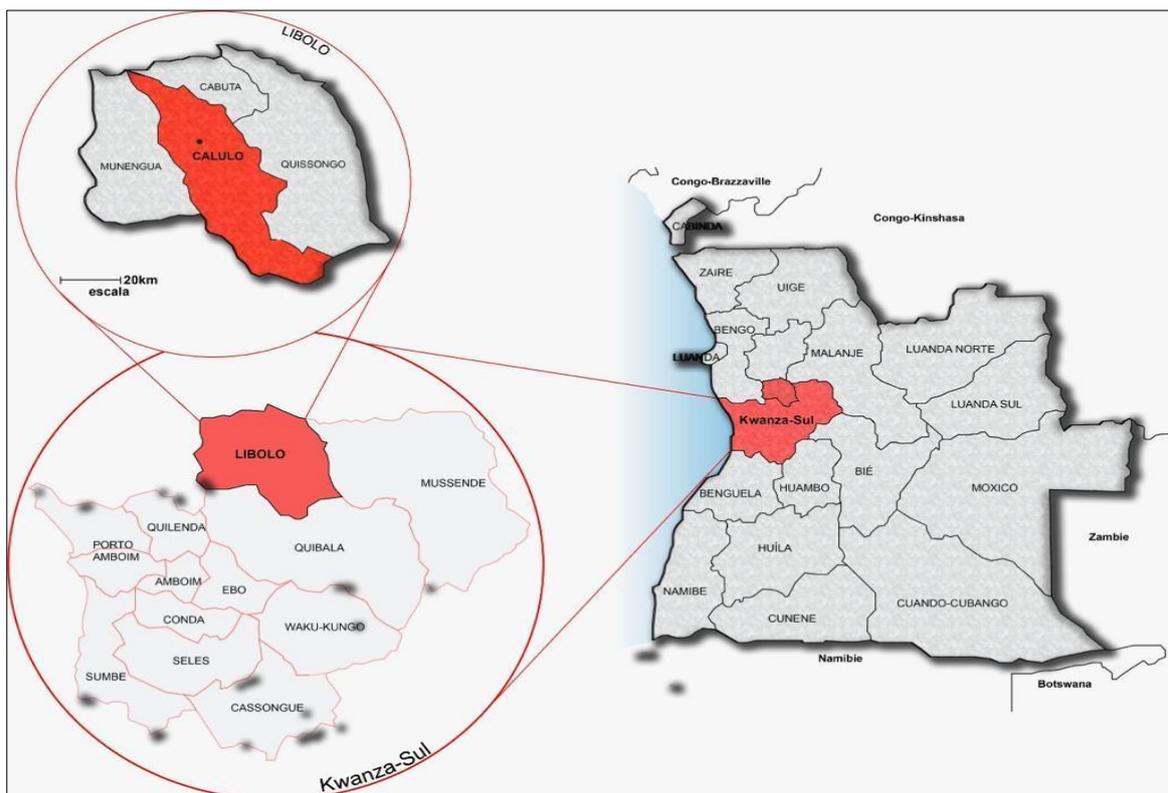
<sup>19</sup> Mbwanja – Por motivos da guerra civil, nos anos de 1990 – 1992, houve a necessidade de deslocarmo-nos ao município de Kambambe. Na sequência, meu tio, Kafápula, levou-nos a Luanda. Lá, conhecemos este senhor, que, muitas vezes, animava-nos com suas brincadeiras. Trago-o cá por memória, aos momentos como aqueles dos quais vivi e sofri com uma refeição ao dia.

experiência sobre o tema que nos propusemos a pesquisar. Quanto à participação dos diretores, a seleção ocorreu por conta da sua atuação enquanto responsável pela elaboração dos procedimentos centrais para a realização do estágio durante o último ano de formação dos futuros professores.

A decisão de entrevistarmos professores, estudantes-estagiários e diretores, principalmente, nos dois primeiros casos, é para que tivéssemos diferentes vozes em torno da temática de pesquisa, assim como contribuições de pontos de vista distintos, pautados nas experiências, posicionamentos e vivências pedagógicas.

## 1.6 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO LÓCUS DA PESQUISA - REPÚBLICA DE ANGOLA

**Figura 1 - Mapa de Angola**



**Fonte:** Elaborado por Jeovana Quaresma de Souza (2022) com base em dados do *site* Angola Mapa.

A República de Angola, país africano, encontra-se localizada no Ocidente da África Austral, no Hemisfério Sul. Ocupa uma área total de 1. 246. 700 Km<sup>2</sup> e com uma população<sup>20</sup>

<sup>20</sup>Site do INE: <https://www.ine.gov.ao/>. Acesso em: 04 de jul. de 2022.

projetada para trinta e três milhões de habitantes em 2022, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística<sup>5</sup> (INE). De acordo com os resultados definitivos do último censo realizado em 2014, divulgado no mês de maio, há uma população de 25.789,024, e a maioria vive em zonas urbanas. Deste número, 13.289,983 são do gênero feminino e 12.499,041 são do gênero masculino (ZAU, 2002; (CENSO, 2014).

Angola, do ponto de vista etimológico, vem da palavra *Ngola* – nome designado a uma linhagem dos habitantes *ambundus* - um grupo étnico de Angola localizado nas regiões que vão de Luanda à parte Leste. Faz fronteira com os dois Congos a norte (República do Congo e República Democrática do Congo); na parte sul, o país faz fronteira com a Namíbia; a oeste, Oceano Atlântico. Quanto ao Leste, estão os países da Zâmbia e a República Democrática do Congo (ZAU, 2002).

Angola convoca em si um vasto leque sociocultural do qual existem diversas línguas nacionais como instrumento proporcionador da manifestação de pensamento e de sentimento de pertença do povo angolano, mas que, como resultado do processo de colonização, foi-lhe imposta como oficial e de escolarização a Língua Portuguesa do colonizador. Nessa perspectiva, Angola é um país plurilíngue e multicultural, por coabitarem nele vários hábitos e costumes, além de outras principais línguas nacionais faladas, quais sejam: Kimbundu, Umbundu, Nganguela, Tchokwé, Kikongo, Kwanyama (FONSECA, 2012; CARDOSO; FLORES, 2009).

As linhas fronteiriças terrestres que o dividem entre países e/territórios totalizam quatro mil oitocentos e trinta e sete quilômetros, e a sua margem marítima é de um mil, seiscentos e cinquenta quilômetros. Quanto às estações no que concernem ao clima durante o ano, são duas: 1- o chuvoso, geralmente quente, e tem duração de oito meses que vai de setembro ao mês de abril. Pode haver casos em que numa ou outra província a chuva pareça mais cedo ou mais tarde e 2 – cacimbo, período de apenas aproximadamente cinco meses que tem sido mais frio e vai de maio a setembro (ZAU, 2002).

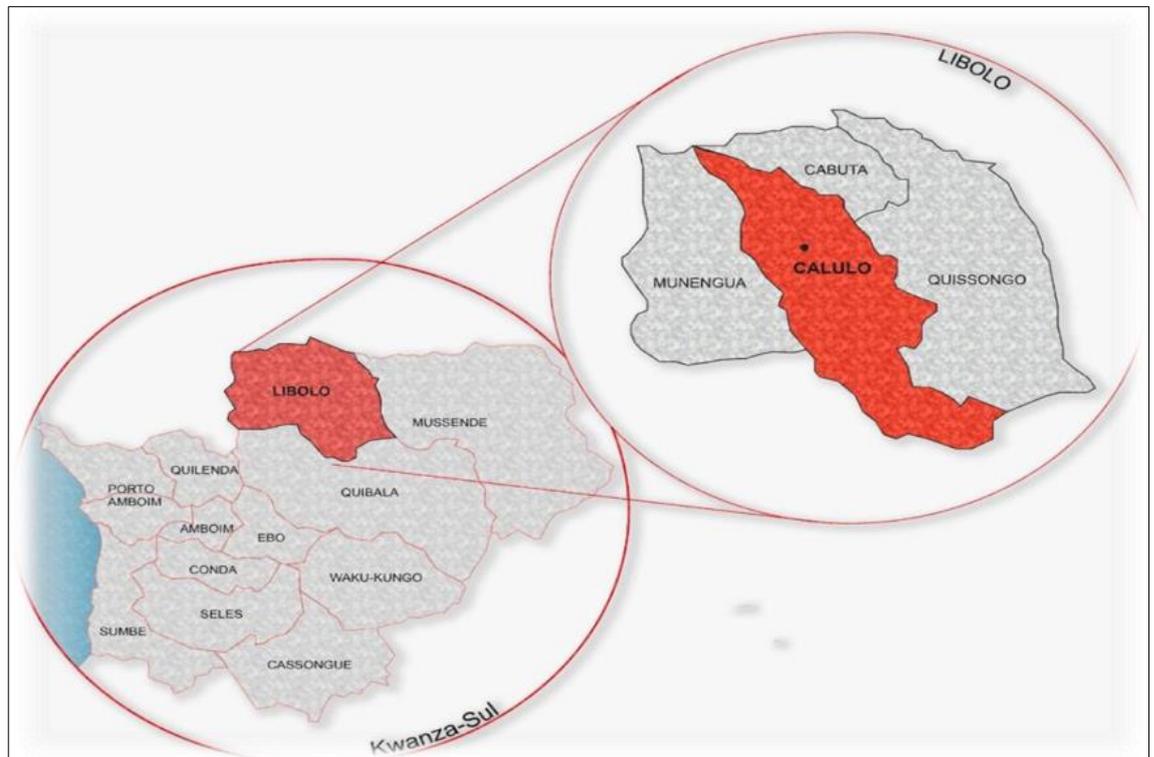
A estrutura política de Angola é de um sistema democrático e pluripartidário, que teve início no ano de 1992, aquando foram realizadas as primeiras eleições (cinco anos depois da independência, em 1975). A constituição atual é a do ano de 2010, apesar de revisada em 2020, não interfere em relação ao que ora afirmarmos. E o Poder do Estado é composto pelo Presidente da República, Tribunais e Assembleia Nacional. É também o Presidente o Titular do Poder Executivo, ladeado pelos ministros, ministros de estado e vice-presidente da República (ANGOLA, 2010).

Administrativamente, o país é dividido por 559 comunas, 162 municípios e 18 províncias. E até o período do Censo, no ano de 2014, a estatística mostrava 25.789, 024, número da população geral de Angola. Desse total, 37% estão concentradas nas zonas rurais e 63% na zona urbana. Das dezoito províncias, Kwanza-Norte, Namibe, Malanje, Cunene, Kwando-Cubango, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Cabinda, Moxico, Zaire, destacamos pelo menos aquelas com população acima de dois milhões de habitantes e abaixo de dois milhões, que se encontram distribuída assim: Luanda - capital (6.945, 386) - concentra maior população; Huíla (2 497 422); Benguela (2 231 385); Huambo (2 019 555); Kwanza-Sul (1 881 873); Uíge (1 483 118); Bengo, Bié (1 455 255) (CENSO, 2014).

Em termos de sexo, a maior percentagem da população angolana recai ao do sexo feminino e a minoria masculino. Ou seja, o número de mulheres é de 13. 289, 983 e o número de homens é de 12.499,041. Quer dizer, 52% são do sexo feminino e 48%, do masculino. Quanto ao nível de alfabetismo, o censo mostra-nos que, da população total angolana, pelo menos dos quinze anos para cima, o número de pessoas em condições de ler e escrever é de 66%. Dessa percentagem, a maioria letrada encontra-se concentrada nas zonas urbanas. Por outra, o número de mulheres que sabe ler e escrever é menor em relação aos homens. A diferença percentual é de 80% para homens e 53% para mulheres (CENSO, 2014).

Quanto à situação econômica de Angola, para além de outros recursos minerais e florestais, fazem parte as atividades com maior representatividade no país: a pesca e a agricultura, em que grande parte destas está centrada no Kwanza-Sul, província que se encontra muito bem posicionada no que diz respeito à taxa de empregabilidade, juntando-se à província de Malanje (ZAU, 2002; CENSO, 2014).

**Figura 2** – Mapas da província do Kwanza-Sul e do município de Libolo, com realce na localização da comuna onde foi realizada a pesquisa



**Fonte:** Elaborada por Jeovana Quaresma de Souza (2022) com base em dados do site *Província do Kwanza Sul*.

A pesquisa foi realizada na Escola de Magistério Primário, localizada na comuna de Calulo, município de Libolo, Angola. A Escola do II Ciclo do Ensino Secundário Pedagógico, denominada Magistério Primário, ficou concluída em 2012 e a implementação das primeiras turmas aconteceu em 2013. A criação da escola e aprovação, incluindo o quadro de pessoal se deu por meio do Decreto Executivo Conjunto nº 221/016, de 29 de dezembro de 2016.

Está localizada na zona urbana da comuna de Calulo, município de Libolo, província de Kwanza-Sul, Angola, África. Tem dez (10) salas de aulas, vinte (20) turmas, dois (2) turnos - manhã e tarde), trinta e seis (36) estudantes por sala. A capacidade é de até setecentos e vinte (720) estudantes. As classes ministradas são: 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> classe. O curso ministrado nessa escola é o de *Formação para Professores Primários (FPP)*.

**Figura 3** – Foto da Escola de Magistério Primário do Libolo, na comuna de Calulo, Kwanza-Sul, Angola



**Fonte:** Nóbregas Domingos Kassengue Alfredo (2020)

De acordo com o Decreto ora mencionado, a escola foi criada, assim como a aprovação de seus funcionários (administrativos e pessoal docente), o número de salas, turmas, turnos e classes a serem ministradas. A escola tem dez (10) salas de aulas, vinte (20) turmas, dois (2) turnos (manhã e tarde), trinta e seis (36) estudantes por sala. A capacidade é de até setecentos e vinte (720) estudantes. As classes ministradas são: 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup>. O curso ministrado nessa escola é o de *Formação de Professores Primários (F.P.P)*.

Contudo, pudemos aferir que existem ambiguidades entre o que o documento mostra e o que, na verdade, a realidade mostrou-nos aquando da nossa pesquisa de campo, pois os dados nos mostraram que a instituição tem oito (08) salas de aulas, doze (12) turmas, dois (2) turnos (manhã e tarde), trinta e seis (36) estudantes por sala. A capacidade é de até quatrocentos e trinta e dois (432) estudantes. Quanto ao quadro de pessoal, a escola tem dezesseis (16) professores. Destes, doze (12) possuem o grau de licenciatura; dois (2) possuem o 4<sup>o</sup> ano de ensino superior aguardando a conclusão do curso; um (1) possui o 3<sup>o</sup> ano de ensino superior; e um (1) com a 13<sup>a</sup> classe, equivalente ao ensino médio; três (3) funcionárias auxiliares de limpeza (sendo duas com o ensino médio concluído, uma com 8<sup>a</sup> classe) e dois (2) seguranças. No total, são 24 funcionários(as).

Dez (10) anos desde a criação e o funcionamento da instituição, a escola não tem direção criada. Nesses moldes, para o seu funcionamento, a escola tem um (1) coordenador da comissão de gestão (com o 4º ano do ensino superior), dois (2) funcionários administrativos, sendo uma (1) técnica de 3ª classe, com nível académica do 4º ano e um (1) escriturário datilografia, com o nível académico de 4º ano.

A escolha pela escola foi por considerar que no município de Libolo existem apenas duas escolas do II ciclo do ensino secundário – uma de ensino geral e outra de formação específica (formação de professores para o ensino primário). Logo, entendemos que essa era a única que atenderia ao nosso objeto de pesquisa, de acordo com o curso ministrado nessa instituição.

Libolo, com sede em Calulo, é um dos doze municípios situados ao norte da província de Kwanza-Sul. Sua capital é Sumbe. Ocupa uma área de aproximadamente 9.000 km<sup>2</sup>. Faz fronteira ao norte com os municípios de Cambambe, província de Kwanza-Norte, e de Cacusso, província de Malange. Na parte Leste, faz fronteira com Mussende – na mesma província do município em descrição. Finalmente, ao Sul, é limitada por Quibala – que também fica no Kwan-Sul – e a Oeste com o município da Kissama – província de Luanda.

O município de Libolo é composto por quatro comunas, sendo elas: Quissongo, Cabuta, Munenga e Calulo – sede (FIGUEIREDO, 2016).

De acordo com dados da direção municipal da educação, o município tem vinte escolas, dentre as quais duas do I Ciclo do Ensino Secundário Geral (o Colégio Dom Bosco, Colégio Kwame N'Krumah), uma do II Ciclo do Ensino Secundário Geral (o Liceu do Libolo) e uma do II Ciclo do Ensino Secundário Pedagógico (Magistério Primário do Libolo).

Nos últimos dois anos, foram matriculados 20.334 estudantes, sendo 11.522 homens e 8.812 mulheres. Lecionam, nas 20 escolas do município, 572 professores e professoras, dentre estes(as), 428 homens e 144 mulheres. O maior número de professores(as) se encontra na comuna sede, que conta com 490 professores, ao contrário de outras comunas, a exemplo de Quissongo (25), Cabuta (28) e Munenga (20). Dos 572 professores, apenas 74 possuem o ensino superior, 268 são técnicos médios e 230 ainda não possuem o ensino médio. Dados mostram que não há mestres nem doutores dentre os quadros da educação (SECRETARIA DA DIREÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2022).

De acordo com o censo populacional realizado no Libolo, o quadro, a seguir, mostra a projeção do município e da província da seguinte forma:

**Quadro 3 – Censo demográfico da província**

<b>POPULAÇÃO DA PROVÍNCIA EM 2014</b>				<b>POPULAÇÃO DA PROVÍNCIA EM 2015</b>			
Homens	908.617	Mulheres	979.093	Homens	934.236	Mulheres	1.004.668
1.887.710				1.938.904			
<b>POPULAÇÃO DA PROVÍNCIA EM 2016</b>				<b>POPULAÇÃO DA PROVÍNCIA EM 2017</b>			
Homens	961.562	Mulheres	1.031.851	Homens	990.147	Mulheres	1.060.294
1.993.413				2.050.441			
<b>POPULAÇÃO DA PROVÍNCIA EM 2018</b>				<b>POPULAÇÃO DA PROVÍNCIA EM 2019</b>			
Homens	1.019.994	Mulheres	1.090.005	Homens	1.051.151	Mulheres	1.121.033
2.109.999				2.172.184			
<b>POPULAÇÃO DA PROVÍNCIA EM 2020</b>				<b>POPULAÇÃO DA PROVÍNCIA EM 2021</b>			
Homens	1.083.408	Mulheres	1.153.173	Homens	1.116.565	Mulheres	1.186.223
2.236.581				2.302.788			
<b>POPULAÇÃO DA PROVÍNCIA EM 2022</b>							
Homens		1.150.690		Mulheres		1.220.246	
2.370.936							

Fonte: Secretaria da Administração Municipal (2022).

**Quadro 4 – Censo demográfico do município**

<b>POPULAÇÃO DO LIBOLO EM 2014</b>				<b>POPULAÇÃO DO LIBOLO EM 2015</b>			
Homens	44.783	Mulheres	47.572	Homens	46.046	Mulheres	48.815.
92.335				94.860			
<b>POPULAÇÃO DO LIBOLO EM 2016</b>				<b>POPULAÇÃO DO LIBOLO EM 2017</b>			
Homens	47.392	Mulheres	50.136	Homens	48.801	Mulheres	51.518
97.528				100.319			
<b>POPULAÇÃO DO LIBOLO EM 2018</b>				<b>POPULAÇÃO DO LIBOLO EM 2019</b>			
Homens	50.272	Mulheres	52.961	Homens	51.808	Mulheres	54.469
100.319				100.319			
<b>POPULAÇÃO DO LIBOLO EM 2020</b>				<b>POPULAÇÃO DO LIBOLO EM 2021</b>			

Homens	53.398	Mulheres	56.030	Homens	55.032	Mulheres	57.636
109.428				112.668			
<b>POPULAÇÃO DO LIBOLO EM 2022</b>							
Homens		56.714		Mulheres		59.289	
116.003							

**Fonte:** Secretaria da Administração Municipal (2022)

A comuna de Calulo, onde se encontra a escola em questão, tem uma população de 60.497 habitantes, dentre os quais 30. 578 são mulheres e 29.919 homens.

As informações a respeito do quadro de funcionários da escola estão sinalizadas a seguir.

**Quadro 5 – Lista de profissionais, técnicos e demais funcionários da Escola de Magistério Primário**

<b>QUADRO DE PESSOAL</b>	1 diretor; 2 subdiretores; 21 coordenadores; 2 chefes de Secretaria; 86 docentes; 5 administrativos; 8 auxiliares; 9 operários. Total = 134 trabalhadores.
<b>DIREÇÃO</b>	1 Diretor; 1 Subdiretor Pedagógico; 1 Subdiretor Administrativo.
<b>CHEFIA</b>	1 coordenador de turno; 4 coordenadores de curso; 1 coordenador de Desporto Escolar; 1 coordenador de Ciclos de Interesse; 2 coordenadores Psicopedagógico; 2 coordenadores de Disciplinas; 2 chefes de Secretaria.

<b>PROFESSOR DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO DIPLOMADO</b>	Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 1º Escalão; Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 2º Escalão; Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 3º Escalão; Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 4º Escalão; Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 5º Escalão; Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 6º Escalão; Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 7º Escalão; Prof. do II Ciclo do Ens. Sec. Diplomado do 8º Escalão.
<b>ADMINISTRATIVO</b>	1º Oficial Administrativo; 2º Oficial Administrativo; 3º Oficial Administrativo Aspirante; Escriturário; Datilógrafo.
<b>AUXILIARES</b>	Auxiliar de Limpeza Principal; Auxiliar de Limpeza de 1ª classe; Auxiliar de Limpeza de 2ª classe.
<b>OPERÁRIOS QUALIFICADOS E NÃO QUALIFICADOS</b>	Operário Qualificado de 1ª classe; Operário Qualificado de 2ª classe; Encarregado; Operário Qualificado de 1ª classe; Operário não qualificado.

**Fonte:** Secretaria da Escola de Magistério Primário do Libolo (2022)

O primeiro contato para conhecer essa organização da escola foi estabelecido de forma presencial, entre os meses de janeiro e julho do ano de 2021, momento no qual nos encontrávamos em Angola. Em fevereiro de 2022, já no Brasil, entramos em contato, por meio de redes sociais, com o diretor e com os professores, explicando sobre o desenvolvimento da pesquisa e os objetivos a serem alcançados.

## 1.7 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A organização e a análise das informações basearam-se, num primeiro momento, na Técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 1997; SEVERINO, 2013). Num segundo momento, fundamentamos o estudo em autores diversos do campo da formação, da educação angolana, do currículo e do estágio supervisionado. No diálogo construídos, mobilizamos compreensões e reflexões teóricas de pesquisadores como: Sacristán (2000), Goodson (2008), Giroux (1997), Pimenta (1996; 1995), Freire (1967; 1978; 1996; 1987; 2011), Santos (2011), entre outros.

Para Bardin (1997) e Severino (2013), a AC configura-se como um agrupamento de métodos ou procedimentos com a finalidade de analisar e explicar os argumentos e ideias de uma mensagem. Ao utilizar uma metodologia de maneira sistemática e objetiva, a análise compreende o tratamento de um leque de dados resultantes da comunicação oral, escrita e também gestual - principais indicadores de busca pelos significados que auxiliam o pesquisador na interpretação e entendimento dos problemas afecto às atividades desenvolvidas pelos seres humanos na sua interação sociocultural (BARDIN, 1977; SEVERINO, 2013).

Nos dias de hoje, a AC assenta-se, em especial, no campo da Linguística e da Psicologia social. Nesta última área, ela tem sua influência no discurso oral dos seres humanos – no sentido de desenvolver e explicar, de forma clara, as falas dos interlocutores (SEVERINO, 2013). Com isso, entendemos que esse tipo de técnica foi importante no processo analítico dos dados. Portanto, “[...] a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos) aos dados organizados não introduz desvios no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados bruto” (BARDIN, 1977, p.119).

Assim, nesta dissertação, entre as várias técnicas apresentadas pela autora, definimos como nossa principal referência para organização e interpretação dos dados a Análise de Conteúdo na modalidade Temática, em diálogo com autores do campo da formação de professores, do currículo e do estágio supervisionado curricular, de modo a entender que a Análise Temática Categorial: “Funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamento analógico” (BARDIN, 2016, p. 201).

Portanto, como descreve Bardin (1977, p. 42), o termo AC institui:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Compreendendo a AC como procedimento para estruturação e descrição dos dados resultantes da nossa pesquisa, foi necessário apresentar, sinteticamente, os procedimentos adotados em cada etapa indicada pela autora nas suas três fases fundamentais, que, segundo Bardin (1977, p. 95) são: “[...] pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação”.

A primeira fase, pré-análise, pode ser considerada como uma fase de identificação e organização da documentação que será analisada, e envolve uma “leitura flutuante”, ou seja,

trata-se de um primeiro contato com os documentos, visando realizar uma primeira aproximação para a fase de preparação formal do material.

A segunda fase se configura em analisar e depois sistematizar todas as decisões tomadas com relação às decisões da primeira fase. É o momento para a listagem e enumeração, de acordo com as normas antes definidas pelo pesquisador. Ainda de acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, a partir da base teórica ou após o processo de elaboração dos dados.

Na terceira fase, relacionada aos resultados, procuramos torná-los significativos e válidos. Essa fase permitiu estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2011). Os quadros a seguir exemplificam, sinteticamente, o processo analítico e organizacional aqui desenvolvido.

**Quadro 6** – Documentos oficiais selecionados e analisados

TÍTULO DO CAPÍTULO	SUBTÍTULO DO CAPÍTULO
Educação e Formação de Professores em Angola	Formação e ensino no período colonial tardio e no imediato pós-independência
DOCUMENTOS ANALISADOS E SEUS FRAGMENTOS	
Decretos e Leis	Exemplo de fragmentos selecionados
Lei nº 17/16, de 7 de Outubro.	“[...] formar professores e demais agentes da educação com sólidos conhecimentos científicos pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos” (ANGOLA, 2016, p. 4437). A educação “[...] rege-se pelos princípios da legalidade, da integridade, da laicidade, da universalidade, da democraticidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da intervenção do estado, da qualidade de serviços, da educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos” (ANGOLA, 2016, p. 3994).
Lei 32/20, de 12 de Agosto.	“[...] pode ser de Graduação, outorgando o grau acadêmicos de licenciado. [...] Pode ser de pós-graduação acadêmica, outorgando os graus acadêmicos de mestrado e doutoramento. [...] Pode ser de pós-graduação acadêmica, outorgando os graus de Mestre e Doutor. [...] Pode ser de pós-graduação, não conferente de grau acadêmico sob a forma de agregação pedagógica, outorgando o diploma de especialização” (ANGOLA, 2020, p. 4438).
Decreto Presidencial 273/20, de 21 de Outubro.	“[...] o presente regime jurídico da formação inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores de Ensino Secundário visa promover a melhoria da qualidade de educação e do ensino [...]” (ANGOLA, 2020, p. 5194). “Componente da estrutura dos currículos de formação inicial de professores que abrange actividades de observação e experiência de prática docente na sala de aulas-planificação, ensino e avaliação das aprendizagens de alunos na escola [...] realizadas pelos estudantes, no final do curso, em Instituições de Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário ou do Ensino Secundário, sob supervisão de docentes desta e da instituição formadora [...]” (ANGOLA, 2020, p. 5195).

**Fonte:** Pesquisa direta do autor, 2022

**Quadro 7** - Sistematização dos dados para fins de análise

Categoria temática	Fragmentos selecionados das entrevistas	Fonte e data
Caracterização dos colaboradores e escolha da profissão <sup>21</sup>	“[...] a escolha da profissão docente foi uma escolha minha. [...] Desde pequena[...]gostei muito desta profissão. Sempre que alguém me pergunta se queres ser quê, quando cresceres, a única profissão que me vinha na mente era esta. Nunca me veio uma outra [...] Só queria ser[...]professora. por isso[...]fiz esta formação. O meu pai era professor. [...] Eu via o que ele fazia, e aquilo criou-me uma paixão pela profissão (Suzete Hongolo, nov., 2022).	Entrevista, Suzeth Hongolo (nov.,2022)
Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios	[...] o estágio supervisionado é[...] o momento de conciliar a teoria e a prática. A acredito que ainda é[...]bocadinho deficiente no que[...]temos estado a desenvolver. [...] Fruto disso, temos estado a sentir [...] necessidade de remodelarmos[...]a sugestão do currículo em função da realidade [...] que nós obviamente acabamos vivendo[...]. Kelson Ferreira (nov., 2022).	Entrevista, Kelson Ferreira (nov.,2022) nov., 2022.
Tensões e desafios na relação teoria-prática	A teoria[...] fica mais [...] leve. Porque[...]daquilo que[...] estamos aprender na teoria, quando vai na prática é difícil. [...] Podemos aprender que ensinar a contar, devemos utilizar esses instrumentos. [...] Às vezes, esse aluno não consegue manusear [...] os próprios objetos. Então, a teoria, [...]prática, fica [...]difícil conciliar. [...]O bom mesmo é ler para entender uma coisa. Mas praticar, [...] difícil. Oliveira José(dez.,2022)	Entrevista, Oliveira (dez.,2022)
Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios	[...] O estágio aqui tem estado condicionado[...]por questões políticas. [...] Os estagiários, em vez de estarem simplesmente com [...]tutores, supervisores[...], no caso, acabam de levar aí na sala de aulas de setembro até junho. E periodicamente nós, caso haver facilidade de nos deslocarmos até a escola onde eles estiverem colocados passamos lá, ao contrário, não temos como. [...] Eles são colocados até 25, 30 quilómetros. Sem transporte inviabiliza nosso trabalho (Pedro Francisco, dez., 2022)	Entrevista, Pedro Francisco (dez.,2022)

**Fonte:** Pesquisa direta do autor, 2022

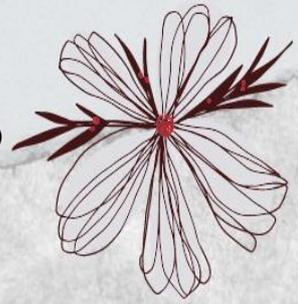
Os quadros anteriores explicitam, portanto, a dinâmica de organização dos dados para fins de interpretação e análise.

O capítulo que segue, intitulado *Educação e Formação de Professores em Angola*, apresenta reflexões sobre a educação e a formação de professores no contexto do citado país, atribuindo ênfase ao campo da formação de professores primários, contexto mais específico de nossa pesquisa.

<sup>21</sup> Dados referentes a esta categoria temática encontram-se no capítulo metodológico.

## 2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

(2 MILONGI NI KULONGA UFUNU WA KULONGA MWA NGOLA)



*[...] num processo de libertação, não pode ficar passivo diante da violência do dominador.*

*(FREIRE, 1970, p.17).*



Neste capítulo, apresentamos reflexões sobre a educação no contexto de Angola, propriamente nos períodos colonial, colonial tardio e no imediato pós-independência, atribuindo ênfase ao tema mais geral da pesquisa, o campo da formação de professores primários no município do Libolo.

## 2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA NO PERÍODO COLONIAL TARDIO

O sistema educativo de Angola passou por situações complexas, tanto no período colonial tardio quanto no imediato pós-independência. Primeiro porque, durante a colonização portuguesa, que perdurou por cinco séculos, somente uma parte ínfima da população tinha direito à educação. Além de ter sido um ensino com especificidade, destacando-se aquele destinado aos indígenas, visando ensinar os costumes e hábitos básicos do colonizador. Segundo porque, mesmo após a independência, e tendo implementado o novo Sistema de Educação Nacional e Ensino (Sene), no ano de 1977, e posta em ação em 1978, as dificuldades se impunham pela falta de um número significativo de professores para atender à população que, há muito, ansiava por uma oportunidade de escolarização (KEBANGUILAKO, 2016).

Durante a época do Estado Novo (1933-1974), em Angola, a educação parcial fornecida pelo colono português era num modelo de ensino específico para a população branca, mestiça e para os nacionais (indígenas de Angola), sendo para este último grupo, uma educação apenas com o propósito de impor a eles os hábitos e os costumes de Portugal. Para formação e ensino, existiam alguns liceus, mas nestes só poderiam ser matriculados estudantes portugueses e uma minoria de mestiços. No caso dos nacionais, a educação acima mencionada era baseada num ensino de caráter rudimentar (KEBANGUILAKO, 2016; EDUARDO, 2019).

O aluno indígena tinha como objectivo chegar a um grau ou a um nível mais alto, isto é, chegar a conquistar uma cidadania, um estatuto de cidadão português. Os programas deviam conduzir os alunos indígenas a uma assimilação e integração nos valores culturais europeus. (TANGA, 2012, p. 43)

Em termos de representações (de como era visto), o princípio do estatuto do Indigenato era a possibilidade da “assimilação”. Sabe-se que, na prática, muito pouca gente tinha o estatuto de assimilado e mesmo para muitos que culturalmente se enquadravam, mais ou menos na definição, fazer o processo legal de conseguir o alvará de assimilado não era uma prioridade, porque no ambiente urbano o que contava era a inserção social e não o papel. Mas, na ideologia, a primeira fase já implicava pensar o indígena como “civilizável”; a segunda fase seria mais

uma admissão de que marcar legalmente a diferença cultural não fazia sentido. Foi correspondente à adoção do lusotropicalismo como ideologia oficial portuguesa (mesmo que, na prática, as coisas permanecessem como já eram na maior parte das esferas da vida) (BITTENCOURT, 2008; MESSIANT, 1999).

Portanto, as transformações ocorridas durante esses períodos marcaram diversas formas de organização do sistema educativo, que começaram com a presença dos Jesuítas e das Missões Protestantes para os quais a educação foi confiada pelo colonizador português até os anos entre 1961 a 1962, momento no qual se inicia a contestação armada da ordem dos movimentos anticoloniais para aquisição da independência de Angola e também quando Portugal começou a ser isolada e pressionada pela comunidade internacional por ter mantido, até a altura, algumas colônias africanas, considerando que, até 1960, alguns países de colonização francesa e belgas tinham já alcançado a independência (TANGA, 2012; KEBANGUILAKO, 2016; LIBERATO, 2014).

Por isso, conforme afirma Figueiredo (2022), para os movimentos nacionalistas que atuavam, clandestinamente, no território e, a partir de países limítrofes, a educação também era um tema importante. Em primeiro lugar, porque a precariedade e a dificuldade de acesso à escola demonstravam cabalmente a falácia do projeto colonial português, sendo motivo de insatisfação generalizada e argumento para a mobilização popular. Em segundo lugar, porque os movimentos anticoloniais viam a educação como um instrumento de desenvolvimento nacional e como forma de orientar a sociedade na direção política e social desejada por seus projetos de nação, particularmente, o Movimento Popular de Libertação de Angola<sup>22</sup> (MPLA).

Com o início da luta pela libertação de Angola, em 1961, aconteceu a “[...] abolição do Estatuto de Indigenato, que dividia a população local em assimilados<sup>23</sup> e indígenas” (LIBERATO, 2014, p. 1011).

---

<sup>22</sup> O MPLA foi criado em 1956, mas, hoje, até mesmo na história do MPLA, publicada pelo próprio Movimento, já se admite que a data de 1956 não corresponde à sua fundação. Há um consenso entre os historiadores que, embora houvesse um movimento criptonacionalista difuso desde 1956, que seria mais tarde incorporado ao MPLA, a organização propriamente dita só será fundada em janeiro de 1960, na Conferência de Túnis. O MPLA tem um papel fundamental no desenvolvimento da educação, desde o ano de 1975, através de suas experiências, quando da “[...] criação dos primeiros centros de instrução revolucionária (CIR), encimado pela experiência das escolas de alfabetização clandestinas, durante a vigência do regime colonial português” (NETO, 2005, p. 7). Para maiores informações acerca dessa discussão, consultar, por exemplo, Pacheco (1997).

<sup>23</sup> “O assimilado era aquele nativo africano que pelo contacto directo com o europeu, quer através da escola ou através do trabalho, adoptava os hábitos dos europeus, enquanto o indígena era aquele que o europeu considerava como tendo uma cultura inferior e a quem era preciso dar ajuda para alcançar a cultura superior. Para o sistema colonial, a educação escolar representava o meio eficaz para o nativo alcançar o estatuto de assimilado. Através da instrução escolar e da assimilação dos valores europeus, o indígena podia tornar-se um assimilado. Mas o indígena nunca teria o mesmo estatuto do europeu. Por outras palavras, na prática, o negro nunca chegava a ter juridicamente os mesmos direitos do português de origem” (TANGA, 2012, p.17).

E não só: as relações entre governo colonial e missões protestantes romperam-se depois de 1961 e, para o efeito, o governo português assumiu a responsabilidade pela educação e lançou, por meio do Decreto n. 44.240, de 17 de março do ano de 1962, a criação das primeiras escolas de magistérios para a formação de professores/as, monitores/as e regentes escolares (LIBERATO, 2014).

Passou-se, então, de um período de fragilidade para um período de expansão com modificações que tiveram importantes implicações na sociedade angolana. Houve uma grande ampliação da escolarização, com a tentativa de montar um sistema universal de ensino primário em todo o território, a criação de escolas industriais e comerciais, novos liceus, e um maior afluxo de mestiços<sup>24</sup> e negros (em menor quantidade) à metrópole para cursar o ensino superior. A partir de 1963, passou a haver ensino superior em Luanda (embora os dados apontem que a maior parte dos estudantes eram brancos, nascidos em Portugal ou filhos de portugueses, havia também um certo número de mestiços e, em menor quantidade, negros) (LIBERATO, 2014; KEBANGUILAKO, 2016; NETO, 2005).

Podemos considerar que a raça se tornou uma hierarquia social mais sutil após o fim do Indigenato. E, mesmo com a continuidade do racismo administrativo e estrutural, novas oportunidades sociais e econômicas se abriram aos não-brancos, principalmente, nas maiores cidades, inclusive em termos de escolarização formal (FIGUEIREDO, 2022; KEBANGUILAKO, 2016; LIBERATO, 2014; ZAU, 2005).

Nesse mesmo período, destacaram-se outras diversas iniciativas que visavam à melhoria no campo da educação, como dissemos, porque o ensino implementado foi um modelo institucional de práticas educacionais do tipo rudimentar e separatista. Nesse contexto, o ensino de base técnico e profissional, a preparação na vertente moral e do civismo, e, ainda, a capacidade e habilidades para trabalho coletivo ou individual para os nacionais (nativos) era o essencial. Além de fazê-los aprender os hábitos e costumes de Portugal. (KEBANGUILAKO, 2016; LIBERATO, 2014; ANDRANDE, 1997; EDUARDO, 2012).

---

<sup>24</sup> Mestiço foi uma expressão bastante usada nas colônias de Portugal aquando da invasão do colono português aos países da África, em particular em Angola, no período colonial, principalmente nos anos de 1960 em diante, quando começaram os movimentos para a libertação dos países da África. E designava o cidadão que descendia de diferentes pais, por exemplo, europeu e africano. Normalmente, são os que tinham o tom de pele mais clara. Por isso é que, mesmo dentro da sociedade portuguesa, discutia-se bastante como, do ponto de vista jurídico, enquadrariam esses cidadãos. “Se como semibranco ou semipreto, se ficava do lado dos brancos assumindo postos e cargos de chefia ou do lado dos pretos, sendo encarados, então, igual aos pretos, ou seja, como indígenas” (NETO, 2005, p.44).

Outras medidas adotadas no país foram a implementação do “Plano Levar a Escola à Sanzala” e a extinção das escolas do ensino de adaptação<sup>25</sup>, que eram exclusivas para negros/as, e a unificação do sistema de ensino; projetos estes que representavam uma forma de inibir o espírito de revolução dos/as nacionalistas, que viam a educação como caminho que levaria o país em direção aos anseios da sociedade angolana. A criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola, em 1962, o que hoje chamamos de Ensino Superior, também marcou esse período, embora só um ano depois alcançou maior desenvolvimento, contemplando o curso de ciências pedagógicas (LIBERATO, 2014).

O plano citado anteriormente visava implantar estruturas escolares em toda parte de Angola e proporcionar uma educação para todos/as. Objetivou, ainda, assegurar a imposição da aprendizagem da Língua Portuguesa aos nativos (nacionais), culminando, assim, na unificação do sistema educativo resultante das iniciativas do colonizador português realizadas naquele período, últimos anos da colonização que, em 1964 “[...] culminou com a Reforma do Ensino Primário Elementar nas Províncias Ultramarinas” (LIBERATO, 2014, p. 1011).

Pode-se, dessa maneira, afirmar que, a partir do ano de 1961, quando da extinção do Estatuto do Indigenato, o governo colonial buscou estabelecer estruturas de uma nova sociedade que foram de suma importância para a população angolana. Assim sendo, assistiu-se ao desenvolvimento da rede escolar primária nos centros urbanos e em certas áreas rurais, programas que tinham como objetivo fazer com que a educação fosse expandida em todo o país. Sobretudo fora dos centros urbanos, onde o acesso estava limitado, servindo de base para “[...] a uniformização institucional e curricular do sistema educativo [...]” (LIBERATO, 2014, p. 1011).

Portanto, parte da bibliografia explícita que, apesar de ter sido um período de forte inserção social, principalmente, em termos de escolarização formal, o índice de pessoas sem o domínio da escrita e da leitura ainda era grande por conta do projeto colonial português que nunca pretendeu, verdadeiramente, alfabetizar a população, levando o país a alcançar 85%, aproximadamente, de analfabetismo até o ano de 1975, ano da independência de Angola (LIBERATO, 2014).

## 2.2 FORMAÇÃO E ENSINO NO PERÍODO COLONIAL TARDIO E NO IMEDIATO PÓS-INDEPENDÊNCIA

---

<sup>25</sup> “As escolas de adaptação eram um ramo da obra de evangelização cujo objetivo era atrair as crianças e ensinar-lhes o evangelho e preparar os que já sabiam ler e conheciam a vida cristã para ensinar aos outros que não sabia” (EDUARDO, 2019, p. 57).

Conforme descrevemos no subcapítulo anterior, apesar de se ter dado passos significativos no que respeita às políticas de ensino, a falta de pessoal disponível e qualificado para assegurar o ensino dos nacionais e a falta de instituições vocacionadas aos profissionais, no intuito de dar resposta a políticas de educação excludentes, definidas pelo colonizador português, também era um desafio a ser enfrentado. Tais desafios levaram as missões protestantes e católicas a desenvolver um modelo de ensino improvisado para os nacionais – em que cada um, desde que tivesse disponibilidade, poderia ensinar, pois a estes (nacionais) não era “merecida” uma educação com qualidade e muito menos libertadora (LIBERATO, 2014)

Portanto, para melhor compreendemos, precisamos recuar no tempo de forma breve, para entendermos melhor as transformações ocorridas, nesse período, quando começou a ser percebida a necessidade de ampliação das escolas de Magistério Rudimentar e, na sequência, a formação para a continuidade daquele projeto das missões com orientações colonizadora discriminatória.

Nos anos de 1950 (TANGA, 2012), existiam, para a formação de professores indígenas, os Magistérios Rudimentares. A primeira, dentre outras que mais tarde vieram a existir, esteve localizada em Bailundo – Huambo, e seu funcionamento legal aconteceu exatamente em 1950. Para ter acesso, era necessário cumprir determinadas exigências, por exemplo, pertencer à religião católica, ter habilidades e capacidade para o efeito. De acordo com Tanga (2012), viu-se que, em geral, tinham acesso a indivíduos que, ou já tiveram frequência em uma das instituições escolares do Estado ou que tenham sido estudantes residentes nas missões. Logo, entende-se que nem era para todos, considerando que a política implementada na época não dava a todos a oportunidade de acesso à escola.

A questão não se prende somente em saber quem poderia ou não ingressar, mas também em saber quem seriam os professores para estas instituições que tinham como função formar outros professores, o que passamos a relatar. Nos períodos a que nos referimos, esteve em vigor o Estatuto do Missionário e, no seu artigo 70º, orientava que era da responsabilidade dos colégios das missões ou ainda instituições indicadas pelos eclesiásticos a formação dos nacionais na função de professores, monitores e outros agentes de ensino. Nesse caso, considerando a falta de professores, recrutavam-se, dentro das missões, pessoas sem qualificação, desde que tivessem disponibilidade. Na pior das situações, recorria-se aos ex-seminaristas e alunos das missões com ensino primário, elementar ou geral feito (TANGA, 2012).

Por isso, no período de 1950-1958, a preocupação foi a de ampliar a rede escolar – colégios e magistérios para agregar maior número de professores que atuavam nas zonas do interior de Angola. E, ao mesmo tempo, buscou-se parceria do estado português do ponto de vista humano e financeiro para o apoio a essas escolas, o que se deu de forma efetiva, considerando as reformas em andamento pela pressão dos movimentos que viriam acontecer em 1961 (TANGA, 2012; LIBERATO, 2014).

Com a reforma implementada durante os anos de 1962-1963, em consequência da pressão dos movimentos de libertação do país, deu-se abertura de outras infraestruturas, e, na sequência, foram criadas as escolas metropolitanas em Luanda e duas primeiras escolas de Magistério, em 17 de março de 1962 – uma no Bié e outra em Malanje (duas das dezoito províncias de Angola), com o objetivo de formar professores/as para o ensino primário. Em razão da ausência de estudantes matriculados/as, a do Huambo foi transferida para Luanda, no dia 24 de agosto de 1963, visto que, até antes dos anos referidos, o que existiam eram apenas as escolas de adaptação (ZAU, 2005; EDUARDO, 2019).

Como resultado dessas transformações, definiram-se três categorias para professores: “[...] professor de posto, professor monitor e a categoria de professor primário” (EDUARDO, 2019, p. 59). Para habilitar-se a professor de posto escolar, era necessário ter catorze anos, desde que tivesse feito três anos do ensino primário; para professor monitor, a idade exigida era de dezoito anos, a condição era ter feito o quarto ano do ensino primário; e, para a categoria de professor primário, era necessário o sexto ano, ter mais de dezoito anos a fim de lecionarem nas escolas dos filhos dos portugueses (EDUARDO, 2019). Importante: para esta última categoria, a formação desses professores é que era feita nas escolas de magistério. Percebemos que, face às exigências, poucas eram as possibilidades de os nacionais terem conseguido fazer o magistério para alcançar a categoria de professor primário. Professor de posto: eram indivíduos que, na época, faziam concurso público com apenas o terceiro ano escolar e tinham a obrigatoriedade para lecionar em qualquer parte onde estes fossem colocados. Era, na verdade, como os combatentes da linha da frente, pois, para além de terem sido professores com a função de formar a população das áreas fora das zonas urbanas e suburbanas, tinham um papel fundamental ao servirem como interlocutores entre as administrações e a comunidade que estes serviam e levavam também o ensino nas partes do país das quais os portugueses não aceitavam por falta de boas condições de trabalho e também pelas dificuldades de acesso (EDUARDO, 2019).

A título de comparação, para que se tenha ideia do quanto se fez face à pressão social, verificamos as seguintes mudanças: 1) De 1921 a 1962 (em dois anos), estavam presentes em

Angola vinte e uma instituições escolares técnico-profissionais (era um conjunto de estabelecimentos escolares que incluía escolas técnicas elementares comerciais, industriais; institutos comerciais, industriais e as escolas agrícolas) com cinco mil novecentos e setenta e nove estudantes e trezentos e trinta e três docentes; 2) Em 1965 (três anos depois), o número de instituições do nível técnico e profissional passou para trinta e três e o número de estudantes teve um aumento bastante significativo – foram 12.961 e o de docentes foi de 661 (EDUARDO, 2012); 3). Nos últimos quatro anos da colonização, por exemplo, em 1971, a colônia ganhou setenta e uma escolas, o número de estudantes matriculados que não parava de aumentar foi para 14.276 e 1150 docentes. Começava-se assim a desenhar o que seria, hoje, cinco anos depois, a república de Angola (EDUARDO, 2019).

Diferente da atual organização do sistema educacional de Angola, nesse período, os subsistemas estavam distribuídos em quatro (ensino infantil, primário, secundário, superior). E, dentro de cada um desses subsistemas, encontravam-se:

[...] O ensino infantil compreendia: i. o berçário; ii. o jardim de infância e; iii. a pré. O ensino primário estruturava-se em três segmentos, nomeadamente, i. o ensino primário para crianças em idade escolar; ii. o ensino primário para adolescentes e; iii. o ensino primário para adultos. Por sua vez, o ensino secundário dividia-se em seis áreas, o ensino preparatório (não conferia grau), o ensino técnico-profissional (comercial, industrial, agrícola, enfermagem e serviço social), o ensino artístico, o ensino eclesiástico (preparatório) e o ensino médio normal. (EDUARDO, 2019, p. 60)

O ensino e a formação estiveram dentro do subsistema de ensino médio normal (magistérios de posto escolar e magistério primário), com áreas das quais os indivíduos saíam com o perfil de professor primário, professor de posto escolar<sup>26</sup>, professor monitor, professor do ciclo preparatório do ensino secundário e professor de ensino religioso. Correspondiam para este subsistema, ao total, trinta e seis instituições e distribuídos da seguinte maneira: cinco para formar professores do ensino primário, quinze para aqueles que pretendiam habilitar-se a professores de postos escolares, cursos para monitores escolares, catorze para quem pretendesse a formação e atualização de professores do ciclo preparatório do ensino secundário, tinham

---

<sup>26</sup> Os Postos Escolares eram caracterizados por terem um reduzido número de alunos, encontravam-se no contexto das comunidades rurais e, muitas vezes, distantes das sedes das missões ou mesmo das áreas urbanas. A estrutura física era, muitas vezes, precária. Muitas destas escolas, segundo o Estatuto Missionário, estavam entregues às missões religiosas. Por falta de meios materiais, procuravam mobilhá-las com os meios que eram considerados bastante rudimentares. Por vezes “[...] nelas estavam anexas uma oficina de carpintaria e uma horta de culturas agrícolas. Quase sempre antecediavam às futuras escolas primárias. Os cursos tinham a duração de três anos. Davam-se as disciplinas de português, história de Portugal, desenho, trabalhos manuais, educação moral e higiene” (TANGA, 2012, p. 47).

disponíveis dois estabelecimentos e uma para o curso em formação religiosa. Três mil e vinte e três estudantes era o número de inscritos, assegurados por um corpo de professores de trezentos e cinquenta e um (EDUARDO, 2019).

No mesmo ano, 1962, implementaram-se os Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique. Embora vinculados à Universidade Portuguesa, sua operacionalização teve início somente um ano depois com a criação de vários cursos, em especial, o curso de Ciências Pedagógicas. Seis anos depois, concretamente, em 1968, esses Estudos passaram a chamar-se de Universidade de Luanda e, em 1975, os polos que o representavam nas províncias de Lubango e Huambo, antes denominadas por cidades, tornaram-se autónomos e ganharam a designação de Universidade do Lubango e Universidade do Huambo (LIBERATO, 2014).

Cabe salientar, contudo, que a educação e a formação de professores tanto do ensino de base quanto do ensino superior em Angola sofreram alterações com a guinada política provocada pelo 11 de novembro de 1975. Nesse período, que contempla a independência do país, houve mudanças significativas, justamente, no governo de transição.

O MPLA, quando chegou ao poder, colocou a educação como uma das principais alavancas do desenvolvimento nacional (em linha com o que vários países em desenvolvimento, como o Brasil, estavam a fazer). Apesar da retórica oficialista, encontram-se muitos dados e uma avaliação do que era então visto como os obstáculos. De toda forma, buscou construir um sistema universal público de educação, assumindo a responsabilidade de oferecer a educação, a instrução a todos os cidadãos angolanos e o combate ao analfabetismo (FIGUEIREDO, 2022; ANGOLA, 1975).

Alterou, pela primeira vez, a Lei nº 4, de 9 de dezembro de 1975, ano em que se deu a tentativa de implementação de um sistema universal, público e gratuito de ensino primário, em paralelo à consolidação do Estado independente sob o regime de partido único. Nacionalizou o ensino a partir de suas experiências prévias nas fronteiras e bases guerrilheiras no interior do país com a criação de programas-piloto de alfabetização e ensino primário quando, durante o período colonial tardio – 1956 a 1960, juntou-se às missões protestantes e criaram centros de instrução revolucionária para a formação de cidadãos a fim de despertá-los das ideias de supremacia que se configurava no âmbito da educação e da formação (LIBERATO, 2014; FIGUEIREDO, 2022; EDUARDO, 2012).

Importa dizer que mesmo o pós-independência não foi uma fase única. Podemos falar de várias fases: a consolidação do Estado (1974-1980), o regime de partido único (1980-1992), o arranjo multipartidário com a continuação da guerra (1992-2002) e a paz (2002). Nos dois primeiros períodos, a natureza do Estado se transforma e, com isso, os objetivos fundamentais

da política educacional, principalmente, no processo de ensino e formação também vão na mesma perspectiva. Transforma-se porque, depois da consolidação do estado angolano, foi necessário trabalhar na formação de indivíduos capazes de resolver os problemas relacionados com a revolução e libertação do país. Adotou-se uma educação e ensino com o objetivo de fazê-los compreender a importância da participação no desenvolvimento sociocultural do país, além de ressignificar os costumes e hábitos da nação angolana.

A estratégia do governo preconiza resolver a situação através da adoção de vários programas como a Formação e Capacitação de Quadros, da Reforma Educativa, da Melhoria de Qualidade de Ensino, da Alfabetização, da Formação e Habilitação Profissional, do apetrechamento das escolas [...]. (LIBERATO, 2014; FIGUEIREDO, 2022; KEBANGUILAKO, 2016; ZAU, 2005; ZAU, 2002; NGULUVE, 2006; NETO, 2005, p.193)

Na Lei Constitucional da República Popular de Angola (R.P.A), do ano de 1975, sobre os princípios fundamentais do Estado, a política educativa consta no Artigo 13º e sobre Direitos e Deveres principais do Estado, a formação foi plasmado no Artigo 29º.

Em seguida, foi implementada a primeira Lei de Bases do Sistema de Educação, no pós-independência, aprovada e entrando em vigor em 1978, depois das decisões sobre a reformulação do sistema educativo no 1º Congresso do MPLA, que decorreu de 04 a 10 dezembro de 1977. Os objetivos definidos para o sistema da educação foram cinco (EDUARDO, 2019). E, com isso, a formação e a educação, portanto, tiveram o propósito de serem articuladas e reconhecidas com a perspectiva política do MPLA. Dessa forma, a maior preocupação era a instrução da população de acordo com o contexto que se vivia na época, propósito este, do ensino, que ocasionou uma revolução no sistema educacional de Angola.

Assim sendo, o Sistema de Educação e Ensino configurou-se em três subsistemas: 1. Subsistema de Ensino de Base geral com três níveis: 1º Nível - neste nível, constavam o ensino de base regular – com as classes 1ª e 4ª e para adultos – alfabetização e o pós-alfabetização; no 2º Nível, encontravam-se o Ensino de Base Regular e de adultos, respetivamente, com 5º e 6ª classe; no 3º Nível, situavam-se o ensino de base regular e de adultos também, com duas classes 7ª e 8ª. O segundo subsistema intitulado *Ensino Técnico-profissional* tinha o pré-universitário (que até recentemente foi denominado por Puniv) e o ensino médio. O Puniv, normalmente, tinha pouco tempo em relação ao ensino médio propriamente dito. Em geral, são somente três anos – 9ª, 10ª e 11ª. As áreas de formação eram ciências exatas e ciências sociais. Hoje, no novo Sistema de Educação, verifica-se uma mudança nas classes. A 9ª classe passou para o I Ciclo e, nesse caso, o Puniv começa com a 10ª classe e

termina com a 12ª classe. Mais adiante, socializamos a configuração do sistema educativo atual (EDUARDO, 2019). Para o ensino médio, o tempo de escolaridade era de quatro anos, semelhante ao sistema educativo em vigor no país, hoje – as classes eram 9ª, 10ª, 11ª, 12ª, com duas áreas; o Ensino médio técnico – agregava cursos nas áreas de saúde, jornalismo e tantos outros. E o ensino médio normal para a formação de professores do ensino de base – área do nosso estudo. Esse tipo de formação era ministrado nos Institutos Médio Normal de Educação. Mas hoje foram substituídos pelos Magistérios Primários (EDUARDO, 2019).

O Subsistema 3, referente ao Ensino Superior, com dois níveis, era feito por um período de cinco anos. O estudante poderia sair com o grau de Bacharel ou Licenciado – três anos para o primeiro e 4 a 5 anos para o segundo; no caso deste último, depende do curso. Vale lembrar que não existe mais o nível de bacharelato em Angola (EDUARDO, 2019).

Portanto, antes da existência da Lei de Bases do Sistema de Educação do ano de 1978, a que nos referimos, e a Lei de Bases de Sistema Nacional de Formação Profissional, que viria a existir em 1992, a formação de professores se configurava no subsistema de ensino de base e no subsistema de ensino técnico profissional (EDUARDO, 2019).

Ao considerar prioritário o ensino e a formação, o MPLA, para assegurar o ensino primário, adotou o Curso de Aceleração de Professores, que, mais tarde, foi denominado “Curso Básico de Formação Docente (CBFD)” (KEBANGUILAKO, 2016, p. 279). Esse curso tinha a duração de 2 anos e o estudante poderia entrar com a 6ª classe, estudando as disciplinas: Psicologia Geral, Psicologia do Desenvolvimento, Didática Geral, Metodologias do I Nível, Prática Pedagógica, Higiene e Saúde e Organização Escolar. A maioria dos professores era estrangeira, principalmente, nas 7ª e 8ª classes. Mais tarde, o governo instituiu os estabelecimentos de formação de professores para suprir a escassez e, com base neles, estruturar os níveis Médio Normal e Superior Pedagógico, com ações permanentes na agregação pedagógica e no aperfeiçoamento que o país necessitava para o desenvolvimento econômico e social. Nesse momento, houve a percepção de que faltavam professores com formação específica para a função. Destaca-se, assim, o papel fundamental das Missões Protestantes no apoio aos jovens para dar continuidade aos seus estudos no Brasil e em outros países da Europa e da América do Norte. Foi, pois, por meio desses, que o MPLA pôde contar para assegurar a função docente nas escolas de ensino superior (LIBERATO, 2014; FIGUEIREDO, 2022; KEBANGUILAKO, 2016; LIBERATO, 2014; ZAU, 2005; ZAU, 2002).

Aprovou-se o orçamento do Fundo de bolsas, subsídios e auxílios para estudantes, e, nesse cenário, houve a concessão de bolsas de estudo para países do norte da África, do bloco comunista e da Escandinávia. Tal concessão foi também um dos fatores propulsores para a

formação inicial de professores universitários, isto porque, para Nguluve (2006, p. 51), na estruturação de qualquer política educacional, além “[...] da criação das infraestruturas e meios financeiros”, é importante pensar nas pessoas que farão cumprir a referida tarefa.

Todas essas mudanças ampliaram a possibilidade do acesso à educação aos cidadãos de Angola porque, nesse período, surgiram mais apoios aos estudantes, mais oportunidades e houve maior disponibilidade e motivação do ponto de vista individual e coletivo, aumentando a capacidade intelectual para a consolidação de uma cultura de paz no país (SANTOS, 1998).

No mesmo período, 1978, o Estado angolano instituiu dois estabelecimentos para formação de professores: o Instituto Normal de Educação (IMNE) e o Instituto Médio Normal de Educação Física (INEF). O primeiro foi criado com o objetivo de formar professores que atuariam nas classes 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup>. O candidato entraria com a 8<sup>a</sup> classe, estudaria 4 anos e teria o perfil de saída como técnico médio. Nos dois primeiros anos, o estudante teria que fazer disciplinas gerais e, nos dois últimos, estudaria Matemática, Física, Biologia, Química, História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Francesa, Educação Pré-Escolar. Nesse processo, a maioria dos professores que asseguravam o ensino era da Bulgária e de Cuba (KEBANGUILAKO, 2016).

Para dar resposta às demandas pelo número de alunos, havia “[...] formações intermediárias, isto é, Formação de Superação de Professores (FSP) e cursos de formação acelerada (CFA)” (ALFREDO; TORTELLA, 2014, p. 127).

Ainda de acordo com Kebanguilako (2016), como resultado das decisões tomadas no I Congresso do MPLA, foi contemplado o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED). Esse Instituto substituiu a antiga Universidade de Luanda, que tinha cursos de Letras e Pedagogia na província do Lubango, como referido anteriormente. O objetivo era formar professores para o Ensino Médio. Dessa forma, foram criados treze cursos (Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Física, Matemática, Química, Antropologia, Português, Francês, Inglês). Ter o Ensino Médio era requisito e condição necessária para ingresso em um desses cursos, cuja duração era de cinco anos.

Nesse momento, os dois institutos médios normais lançavam para o campo educativo professores técnicos médios, enquanto o ISCED lançava técnicos superiores. Segundo Kebanguilako (2016), diante dessas transformações, foram formados 3.227 professores do ensino de base, 5.124 professores técnicos médios e 204 professores técnicos superiores. (KEBANGUILAKO, 2016).

Entende-se que tanto a administração colonial quanto o governo independente viam na educação um campo do qual dependiam a legitimidade política e a própria continuidade de sua

hegemonia sobre a sociedade angolana, ainda que suas ideias sobre o futuro dessa sociedade, no que toca à educação/formação docente, fossem, diametralmente, opostas.

Vindo a existir o ensino superior que, como dissemos, há muito era almejado, estavam disponíveis oito cursos. Até, pelo menos 1973, os cursos, de modo geral, no particular e estatal foram divididos em seis instituições (dois no primeiro caso e quatro no segundo), e acolhiam um total 2.668 estudantes, assim distribuídos: para o ensino superior particular, 225 estudantes, o número de docentes era 51; para o ensino superior público, 2.243, o corpo docente foi de 280 (LIBERATO, 2014).

Sabe-se, ainda, que, em 1978, os Ministérios da Educação e da Cultura eram um só, cujo ministro era António Jacinto. Meses depois, houve a necessidade de ser dividido, vindo a existir um ministério da cultura e um da educação – este último tendo como seu ministro Ambrósio Lukóki e vice-ministro Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, de 1978 a 1982. De acordo com a entrevista de Sérgio Guimarães, concedida a Pepetela<sup>27</sup>, em 2001, na capital de Luanda (GUIMARÃES; FREIRE, 2011), a educação esteve centrada na produção de materiais que, do ponto de vista ideológico, iam ao encontro da realidade do país, no sentido de criar uma ruptura entre o sistema antigo e o novo sistema de educação, o que foi feito com sucesso. Por outro lado, não era objetivo da educação somente instruir e ensinar de maneira formal, era uma educação de aspecto profissional relacionada à prática para o desenvolvimento do país, mas sempre seguida por orientações políticas.

Apesar de todo esforço empreendido no que diz respeito às iniciativas educativas por parte do governo, Cardoso e Flores afirmam:

[...] a população analfabeta com mais de 15 anos em 1995 foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas das quais 2,5 milhões eram mulheres. Para atenuar o fraco poder de absorção da rede escolar, foram criados, no ensino primário, o horário triplo e as turmas pléticas, com 60 a 80 alunos. (CARDOSO; FLORES, 2009, p. 658)

Assim sendo, para dar melhor qualidade à educação e ao ensino, em 2001, foi implementada uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei nº 13/1, de 31 de dezembro, como sendo passo primeiro para o teste ou a preparação daquela que seria a segunda reforma

---

<sup>27</sup> As epígrafes dos textos de Pepetela trago-as nessa dissertação por duas razões: primeiro, porque abordam questões que (re) lembram o processo da colonização, em Angola, que também foi abordado durante a escrita. Segundo, pela paixão criada pelo autor através das várias leituras feitas com os professores Ludi Estêvão e Josefa Conde. Enquanto frequentava a licenciatura na Universidade Jean Piaget de Angola.

educativa, que tinha como objetivo melhorar o ensino e favorecer o maior número de pessoas, principalmente, os jovens. Mas o que foi verificado, para a educação, de forma geral, foram apenas mudanças dos objetivos do ponto de vista quantitativo, que são quatro em relação ao anterior que eram cinco.

Sobre a formação de professores, esta vem pautada na Secção V, e os objetivos na Secção I, do Artigo 26º - Lei nº 13/1, de 31 de dezembro. E houve mudança, pelo que foi estruturado de forma mais específica. Por exemplo, os professores seriam formados para atuar na educação pré-escolar, e o ensino geral – educação regular, educação especial e educação de adultos. Agora, no que tange aos objetivos, foram traçados três:

- a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- c) desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação. (ANGOLA, 2001, p. 11)

Dessa maneira, a nova reforma educativa, que passou por vários processos até sua implementação, mesmo tendo contemplado o subsistema de formação de professores primário, médio e superior, de acordo com Cardoso e Flores (2009), não pareceu ter contribuído na formação de futuros professores de forma crítica, reflexiva, no sentido de produzir conhecimentos. O que se verificou foi um ensino cuja importância ou objetivo foi o de reprodução e memorização de conteúdos. Isso se percebe, por exemplo, no primeiro objetivo, pois o Artigo versa sobre pôr em prática as finalidades com quais foram traçados, mas não deixa de forma clara como seria materializado e que perfil busca constituir e contribuir no processo de formação.

No segundo objetivo, em que fala sobre os professores passarem a assumir com responsabilidade a tarefa de educar, seria importante dizer que a educação passasse a ser assumida com responsabilidade em comunhão com os futuros professores refletindo-a de forma crítica e reflexiva.

A Formação Média Normal tinha como objetivo formar professores que exerceriam suas funções na educação pré-escolar, ensino primário, ensino regular, educação de adultos e educação especial.

O sistema educativo da Primeira República tinha muito mais a ver com a oferta maior de oportunidades escolares aos angolanos, ao oferecer o ensino gratuito (ensino primário) e obrigatório aos cidadãos pelo menos no ensino de base, e a formação de professores

principalmente. No período que marca o fim da Primeira República (1975-1991) e início da Segunda República (1992 - 2012),

[...] foi publicada uma extensa legislação sobre a educação e formação. Neste sentido, a publicação da Lei nº 21-A/92, de 28 de agosto, Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional, veio constituir-se no principal instrumento de materialização da política de formação de quadros necessários ao desenvolvimento económico que se impunha e quadro normativo regulador das principais atividades de formação e qualificação profissional. Até à sua publicação, as atividades de formação profissional eram reguladas pela Lei nº 40/80, de 14 de março, primeira Lei de Bases de Educação de Angola independente. (EDUARDO, 2019, p. 104)

Entendemos que, mesmo depois da segunda reforma educativa, as escolas de formação de futuros professores ainda ficaram longe de cumprir seu papel principal que era o de formar um indivíduo autónomo, capaz de agregar vários saberes que, postos em evidência, produzindo novos conhecimentos. Isso nos parece evidente nas palavras do ex-vice-Ministro da Educação, Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, mais conhecido por Pepetela, quando do diálogo com Sérgio Guimarães sobre o ensino em Angola, nos primeiros anos da independência:

[...] A formação dos professores foi se tornando cada vez pior. Partiu-se de um nível muito baixo de professores, mas a ideia era de depois ir fazendo superações sucessivas para melhorar a capacitação dos professores. Isso não foi feito, e a nova geração foi formada por maus professores. É uma geração mal formada, que vai se formar mal. E é nisso em que nós estamos agora, com a segunda geração, que forma pior ainda que a anterior, claro. (GUIMARÃES; FREIRE, 2011, p. 113)

Acreditamos que não necessariamente possa haver uma forma ideal do processo de formação docente, independentemente dos objetivos políticos pensados pelo Estado para a educação. E o que foi visto como “pior”, sob uma perspectiva, pode ter sido considerado como objetivo bem alcançado sob outra perspectiva política por parte do governo. Mas avançando para uma perspectiva mais crítica, vimos que o interesse pela universalização do ensino partiu de uma medida que contemplasse toda a população angolana, preocupando-se, *a priori*, com a ampliação da rede de ensino e de seus docentes, em prol de estabelecer condições que pudessem ampliar o alcance dos interesses intelectuais. E essa proposta, de certa forma, ocasionou reflexos significativos no cenário educativo e social da sociedade angolana na época, mas que ainda carece de reflexos no sentido de se pensar uma formação de caráter mais dialógica que leve o cidadão a pensar e (re)pensar a sua atuação no mundo e suas práticas como docente. Isto é, um estágio de caráter mais qualificado e a formar o futuro professor dotado de personalidade

do ponto de vista mais democrático. Ao contrário, o que se verificaria é o que Cardoso e Flores (2009) dizem:

[...] sua aprendizagem fica condicionada pela abordagem curricular mais tradicional, devido ao reduzido tempo, pois os ditos semestres na realidade não o são, ficando de fora muitos aspectos como filosófico, históricos, sociológicos e antropológicos da educação por se trabalhar convenientemente. (CARDOSO; FLORES, 2009, p. 660)

De acordo com Eduardo (2019), depois das análises feitas dentro do sistema de educação sobre quais os resultados do ponto de vista positivo ou negativo o sistema de educação trouxe, depois da implementação da Lei de Bases do Sistema de Educação – Lei 13/01, de 31 de dezembro, a análise geral mostra que essa Lei permitiu uma maior expansão da educação. Mas, em termos da qualidade do ensino e infraestrutura, não foram alcançados os objetivos definidos antes pela Lei.

Em consonância com as ideias de Peterson (2003), o ensino em Angola vislumbra uma formação docente a partir de planos que sejam estratégicos, na qual a sociedade e as políticas públicas possam atuar de forma mais efetiva na educação. Essa perspectiva se estabelece diante dos anseios por avanços nas definições e estruturas dos níveis de ensino para que os professores sejam formados com garantias de capacidades para reduzir a existência de profissionais sem formação específica frente à realidade educacional. Por outro lado, segundo os autores Alfredo e Tortella (2014), a realidade educacional em Angola já enfrentou desafios no que se diz respeito à falta de professores qualificados, o que culminou na abertura de concurso público sem um público-alvo definido, permitindo, assim, a atividade docente a pessoas não habilitadas para o exercício da profissão. O que, de certo modo, entendemos tais ações como evidência total da não valorização à classe docente, como se esta pudesse ser desenvolvida por qualquer indivíduo. Atitudes estas que repercutem de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Percebe-se que formação de professores em Angola é atravessada por questões de fragilidade educativa, e o desafio central desse processo é a falta de profissionais com formação adequada para a atuação docente. E a não formação adequada impossibilita, de tal maneira, a formação de novos professores de maneira qualificada.

Reafirmando essas colocações, Peterson (2003, p. 69, grifos do autor) sinaliza:

[...] pouca importância se dá à preparação dos alunos para o exercício da docência. Tal facto fundamenta-se, às vezes, também pela presença de turmas numerosas, pela presença de professores sem preparação psicológica e

pedagógica, pela falta de professores especializados em áreas de metodologias nos institutos médios normais e nas escolas de aplicação, fundamentalmente nas primeiras classes, ou seja, no 1º nível do ensino básico, pela falta de *escolas de aplicação próprias* em número suficiente em localidades *próximas*, pela falta de *rigor e seleção dos formadores experientes*, pela falta de protocolo entre as duas instituições interessadas e pela falta de *meios de transporte*, tanto para os alunos como para os formadores, *inviabilizando* a realização correta das práticas educativas [...].

Portanto, em 2010, deu-se a entrada da nova Constituição da República de Angola e, por isso, o governo angolano procurou fazer mudanças no sistema de educação e ensino. Dessa vez, o intuito foi o de dar maior qualidade à educação e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Mas, para que tal fosse possível, publicou-se a Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, alterada pela Lei 32/20, de 12 de Agosto. E, nesse Sistema Educativo, o Subsistema de Formação de Professores vem pautado na secção nos artigos 43º a 51º e o 124ª-A e nas suas seis alíneas. Como objetivos, constam no Artigo 44º da Lei 17, alterada pela Lei 32/20 em que mencionamos a alínea B: “[...] formar professores e demais agentes da educação com sólidos conhecimentos científicos pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos” (ANGOLA, 2020a, p. 4437).

Mas, para dar maior dinâmica na avaliação da funcionalidade dos cursos de formação inicial de professores e torná-los válidos para o exercício dessa profissão nos três subsistemas de ensino, nomeadamente, a Educação Pré-escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário, no mesmo ano (2020), criou-se um Decreto próprio para ensino e formação - o Decreto Presidencial 273/20, de 21 de Outubro.

Antes de discutirmos sobre a estruturação do subsistema de formação de professores e seu impacto, hoje, dentro dos objetivos dos quais foi concebido, situamos, nas linhas que se seguem, como está organizado o Sistema de Educação e Ensino de Angola.

Das disposições gerais, do Artigo 2º, capítulo I estabelece a educação como sendo “[...] um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva” (ANGOLA, 2020, p. 3994). E quanto aos princípios gerais deste sistema de educação, o Artigo 5º do capítulo II diz: “[...] rege-se pelos princípios da legalidade, da integridade, da laicidade, da universalidade, da democraticidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da intervenção do estado, da qualidade de serviços, da educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos.”

Portanto, vimos que a nova lei mostra marcadamente a intencionalidade da parte do governo no sentido de que se venha a ter uma educação assente, para além de outros princípios,

num ensino democrático, gratuito e obrigatório. Nesses moldes, o desafio ficou lançado, mas o que se precisa é a materialização desses aspectos que, a nosso ver, parecem estar ainda muito longe.

O referido sistema de educação e ensino comporta seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino, sendo estes: “Subsistema de educação Pré-Escolar, Subsistema de Ensino Geral, Subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional, Subsistema de Formação de Professores, Subsistema de Educação de Adultos, Subsistema de Ensino Superior” (ANGOLA, 2020a, p. 3995-3996). E quanto aos níveis de ensino, são: Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário, Ensino Superior. (ANGOLA, 2020a, p. 3995-3996).

No Subsistema de Formação Pré-Escolar, encontramos duas etapas: 1) Creche – nessa fase, são acolhidas crianças cujas idades vão de três meses aos três anos; 2) “Jardins-de-Infância, Centros Infantis Comunitários/Centro de Educação Comunitária, dos três aos cinco anos de idade no ano de matrícula, compreendendo a Classe de Iniciação dos 5 a 6 anos de idade” (ANGOLA, 2020b, p. 4434). É possível fazer a iniciação, também, nas escolas do Ensino Primário, as crianças que completem cinco ou seis anos no ano letivo em que se vai realizar a matrícula (ANGOLA, 2020b).

O Subsistema do Ensino Geral está dividido em dois: o ensino primário e o ensino secundário. O Ensino Primário leva um período de seis anos para a sua conclusão. Para o seu ingresso, a criança teria de completar, no mesmo ano de matrícula, seis anos. E, neste subsistema, encontramos o ensino organizado da seguinte forma: 1) Da 1ª a 4ª classe, o ensino rege-se por um único professor; 2) Para as classes de 5ª a 6ª, são estabelecidos regulamentos em diploma específico (ANGOLA, 2020b).

O Ensino Secundário Geral tem dois ciclos formativos. Cada um dos dois ciclos corresponde a três classes. A 7ª, 8ª e 9ª representam o I Ciclo do Ensino Secundário Geral. A 10ª, 11ª e 12ª estão inseridos no II Ciclo, também do ensino secundário Geral. As idades para estes ciclos, no caso do I, é de 12, contando com o ano de entrada, e no segundo, é de 15. Sobre os alunos que não tenham conseguido terminar o I Ciclo no intervalo de idade entre 14 e 17 anos, há um programa específico para o efeito. Mas, caso estes tenham excedido das idades a que nos referimos, os mesmos serão colocados no sistema de ensino de adultos<sup>28</sup> (ANGOLA, 2020a; ANGOLA, 2020b).

---

<sup>28</sup> “As crianças e os jovens com idades compreendidas entre os 14 (catorze) e 17 (dezessete) anos, que não tenham concluído o I Cilo do Ensino Secundário, beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão e os que ultrapassam essa idade devem ser enquadrados no Ensino de Adultos” (ANGOLA, 2020a, p. 3997).

O subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional está dividido em “Formação Profissional Básica” e “Formação Média Técnica”. O I Ciclo da Formação Profissional Básica é composto por três classes, a saber: 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup>. A idade para o ingresso é de doze anos. É feita em instituições. A Formação Média Técnica e Profissional, normalmente, ocorre depois que o aluno conclui a 9<sup>a</sup> classe. Tem a duração de 4 (quatro) anos, feita em uma instituição de ensino secundário Técnico e profissional. Pode ser feita, igualmente, nos Centros de Formação Profissional. Para este ciclo, a idade é de quinze anos (ANGOLA, 2020b, p. 4426).

O Subsistema de Formação de professores é um conjunto de diversos órgãos institucionais, com meios, métodos e soluções, direcionado e ou orientado para preparar e tornar capaz os indivíduos para o exercício da profissão docente e outras tarefas de caráter educativo nos subsistemas de ensino em vigor no país. Constam deste subsistema, para a formação de professores, seis alíneas, de “A” a “F”, como objetivos gerais, com destaque à alínea B: “Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais técnicos e humanos”. Encontra-se estruturado em Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico (ANGOLA, 2020b; ANGOLA, 2020a).

Quanto ao primeiro campo que nos propusemos a estudar – formação de professores no ensino secundário pedagógico:

[...] é o processo através do qual os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos, hábitos, habilidades, capacidades e atitudes que os capacite para o exercício da profissão docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário, e no I Ciclo do Ensino Secundário Regular, de Adultos e na Educação Especial e mediante critérios, o acesso ao Ensino Superior Pedagógico. (ANGOLA, 2020a, p. 3999)

Essa formação é feita nas escolas de Magistério, desde que o estudante tenha completado o último ano do I Ciclo (9<sup>a</sup> classe). Com duração de quatro anos, o curso tem início na 10<sup>a</sup> classe e termina com a 13<sup>a</sup> classe, ano da realização do Estágio Supervisionado (ANGOLA, 2020a).

O Subsistema do Ensino Superior Pedagógico, é um processo de ensino de formação de professores realizado nas instituições de nível Superior. Os indivíduos formados neste nível têm seu campo de atuação nos três dos quatro níveis vigentes em Angola - Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário. Quanto à sua duração, depende muito da especificidade que o estudante seguirá. Sobre a forma como se encontra organizada<sup>29</sup>, ver a nota do rodapé no final da página (ANGOLA, 2020a).

---

<sup>29</sup>De acordo com a Lei n° 32/20, de 12 de agosto, que altera a Lei n° 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, a estrutura do ensino superior pedagógico

O Subsistema de Educação de Adultos tem como finalidade integrar os cidadãos, de modo a que estes participem socialmente, economicamente e educacionalmente na sociedade. Nessa modalidade de educação, encontram-se processos da educação fundamentados em regulamentos, meios e trabalhos de andragogia<sup>30</sup>. Para o efeito, encontra-se estruturado em Ensino Secundário e Ensino Primário. No primário, estão a “Alfabetização, que corresponde às 1ª e 2ª classes, e frequentado por alunos com idades a partir de 15 (quinze anos); b) Pós-Alfabetização, que corresponde às 3ª,4ª, 5ª,6ª classes [...]”. Para esta modalidade, o estudante ingressa com dezessete anos. Esse subsistema é destinado à população, no sentido de integrá-los, do ponto de vista social, educativo e econômico, a partir dos 15 anos de idade. Estrutura-se em ensino primário e ensino secundário (ANGOLA, 2020a).

Voltando à discussão sobre a formação inicial de professores, como já mencionamos, no ano de 2020, foi publicado o Decreto Presidencial 273/20, de 21 de outubro. No Artigo 3º, do capítulo I, é afirmado o seguinte: “[...] o presente regime jurídico da formação inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores de Ensino Secundário visa promover a melhoria da qualidade de educação e do ensino [...]” (ANGOLA, 2020, p. 5194).

O curso de formação inicial de professores, feito através do processo de Ensino Secundário Pedagógico nas escolas de Magistério Primário, tem como finalidade qualificar indivíduos ao exercício dessa profissão na Educação Pré-escolar, no Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário Regular. Asseguram, também, o ensino na Educação Especial e na Educação de Adultos.

No ensino secundário pedagógico, o curso tem duração de 4 anos, o ingresso dá-se com o último ano do I Ciclo (9ª Classe) por meio de exames de admissão e os estudantes farão a 10ª, 11ª, 12ª e 13ª Classe. A carga horária, durante o processo do curso, incluindo o tempo da realização do Estágio Profissional Supervisionado, é de 3.600 horas.

Existem, atualmente, vários questionamentos e pesquisas que dialogam sobre a importância e a necessidade da formação inicial e continuada de professores. Essa discussão

---

[...] pode ser de Graduação, outorgando o grau acadêmicos de licenciado.

[...] Pode ser de pós-graduação acadêmica, outorgando os graus acadêmicos de mestrado e doutoramento.

[...] Pode ser de pós-graduação acadêmica, outorgando os graus de Mestre e Doutor.

[...] Pode ser de pós-graduação, não conferente de grau acadêmico, sob a forma de agregação pedagógica, outorgando o diploma de especialização” (ANGOLA, 2020, p. 4438). A grande diferença é que, para o ponto dois, a Lei anterior contemplava o grau de Bacharelado, o que deixa de existir na Lei vigente. No caso do ponto quatro, foi extinto o pós-graduação profissional, conforme a Lei anterior.

<sup>30</sup>Ciência que trata de processos de ensino-aprendizagem de pessoas adultas.

deve-se ao fato de, nos últimos tempos, a classe docente vir sofrendo uma certa desvalorização no âmbito profissional. Ou seja, resume-se a profissão em um ensino mais técnico, com reprodução e memorização de conteúdos sem reflexões críticas que acompanham a dinâmica global que cresce, cada vez mais, em termos de informações (PIMENTA, 1996).

Começamos, pois, a entender a grande necessidade e a preocupação pela formação dos indivíduos que têm a responsabilidade de formar os futuros professores no sentido de que suas ações reflitam de forma efetiva na sociedade. Isso se explica porque, para Freire (1996, p. 24): “[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado vai gerando a coragem”. Portanto, valorizar a profissão docente, é permitir que a formação se processe na vertente de que estes profissionais despertem aos educandos as suas próprias curiosidades. Ao contrário disso, a tendência é de cada vez mais ter-se uma fragilidade e total fracasso na educação.

A formação do futuro professor deve ser encarada como algo especial e particular, dada a sua importância no contexto social de um país que almeja por uma educação de qualidade. Lúcio Lara, ex-deputado do MPLA, quando se referia ao sistema de educação angolano, argumentou que, apesar de ter-se passado do período colonial para o período da independência, mostrou que a educação continuou apresentando problemas sérios principalmente no tocante à formação e valorização da figura do professor (GUIMARÃES; FREIRE, 2011).

Existem várias pesquisas na área de formação de professores que há muito vêm mostrando novos caminhos para a prática docente. E, mediante as observações que são feitas teoricamente, delas, surgem variados processos que estabelecem aspectos relevantes que vão configurar-se num modelo de formação docente mais atual. Esses estudos realizados nas duas últimas décadas para cá visam melhorar a área do ensino, sobretudo nos cursos de formação de professores. Para isso, seria fundamental levar-se em consideração tais contribuições no sentido de se potencializar melhor os cursos (MACEDO; PIMENTEL; REIS; AZEVEDO, 2012).

Hoje, a formação de professores, ao levarmos em conta a dinâmica da sociedade, que, cada vez mais, transforma-se, exige novos olhares, e, por isso, a necessidade de novas propostas que fortaleçam os indivíduos comprometidos com essa profissão por tratar-se, de acordo com Freire (1967, p. 88), de uma educação “[...] para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Portanto, tal como reforçam Macedo, Pimentel, Reis e Azevedo (2012, p. 22):

A formação comporta, evidentemente, outros significados quando ela toma uma dimensão coletiva, quando ela se inscreve nas prioridades do governo, num

contexto político e específico ou quando ela se constitui de componente econômico, determinando as fontes financeiras colocadas à disposição dos sistemas de ensino e de formação permanente. Ela é objeto de avaliações e de reformas. A análise de sua demanda socialista se torna prioritária.

Entende-se, aqui, haver uma sintonia entre as palavras de Macedo, Pimentel, Reis e Azevedo (2012) e as de Paulo Freire (1967), ao afirmarem que as responsabilidades pela educação e ensino, do ponto de vista social e político, só seriam possíveis por meio de um trabalho coletivo. Isso é, daquele que ensina, de quem é ensinado e, principalmente, de quem elabora as políticas do ensino. Para o efeito, é necessária uma aposta permanente na formação, e essa aposta implica recursos financeiros, infraestruturas e recursos humanos qualificados. E, apesar de que a realização das reformas dependem do Estado, precisam passar por um viés de participação coletiva.

Algumas das ideias mais discutidas sobre os processos identitários docentes são de Giroux (1997), que observa a necessidade de o professor ser visto como um intelectual transformador. Esse conceito de professor como intelectual transformador é utilizado, sobretudo, pela perspectiva crítica. O referido autor sinaliza três esferas no trabalho docente em que o conceito de intelectual tem utilidade: a primeira estaria na base teórica do conceito, a segunda se refere às condições ideológicas e práticas e a terceira está nas contribuições referentes aos papéis que o docente pode desenvolver na sociedade. Nesse sentido, objetiva-se a superação meramente instrumental da prática pedagógica (GIROUX, 1997).

Giroux (1997) ainda afirma que existem três formas equivocadas referentes à terminologia intelectual: intelectual crítico, intelectual adaptado e intelectual hegemônico. À primeira, ele tece críticas ao fato de esse tipo de sujeito não estar conectado a nenhuma formação social e, conseqüentemente, não estar apto a prestar serviço à sociedade, pois esse sujeito é um ser ideologicamente alternativo às instituições sociais. Já no segundo caso, afirma Giroux (1997), o intelectual adota uma posição política e ideológica favorável à manutenção do *status quo*, sendo uma espécie de funcionário da classe dominante. E, por fim, o autor critica o intelectual hegemônico que apenas está à disposição das classes dominantes exercendo uma liderança moral.

Mas, afinal, qual é a perspectiva defendida por Giroux (1997) no âmbito da formação profissional docente no que diz respeito à formação inicial e continuada? É o discurso da crítica e da possibilidade, que faz parte das discussões teóricas, porque é nessa dimensão que ele retoma a grandeza da prática pedagógica e da política para argumentar sobre a ideia do professor como intelectual transformador. Enfatiza que esta precisa encontrar as relações que existem

entre o conhecimento, o poder e a linguagem, pois, quando não se precede identificando os ardis ideológicos que a falta de saber entre essas três esferas podem concretizar, acaba-se por legitimar desigualdades culturais e sociais.

Então, os intelectuais teriam duas escolhas: a primeira é se aliar à estabilidade dos vencedores e governantes que se enquadram nas três esferas que o Giroux (1997) critica (os intelectuais críticos, hegemônicos e adaptados). A segunda é se filiarem à luta pela defesa da justiça humana, pelo questionamento da autoridade e do poder e, sobretudo, pela liberdade de expressão, alcançando, assim, o posto de intelectual transformador que o autor defende.

Giroux (1997) alerta para um paradoxo que perpassa o trabalho do intelectual: de um lado, ele – o professor – é um profissional que ganha a vida em uma instituição que é a principal responsável pela difusão da cultura dominante; de outro, ele oferece aos estudantes possibilidades e ferramentas para a superação do discurso hegemônico que impregna a cultura e as instituições escolares. Desse modo, esses professores podem estimular nos estudantes uma valorização da intelectualização e capacidade crítica quanto ao aprendizado e quanto ao que lhes é apresentado, seja na escola, seja nos meios de comunicação.

Segundo Pimenta (1996), é um desafio para os pesquisadores da área de formação de professores realizar pesquisas que possam contribuir para a formação inicial e continuada. Nesse caso, as pesquisas que dialogam sobre a didática têm sido uma grande oportunidade para a formação de identidades docentes, ao problematizar sobre a realidade escolar e os desafios que estes enfrentam para que o potencial do professor como intelectual venha à tona e junto dele as habilidades investigativas possam se constituir processualmente. E, para tal, é necessário ressignificar os processos formativos para estabelecer os saberes necessários para a prática docente.

Na ótica de Pimenta (1996), todo indivíduo em formação na área de docência é constituído de crenças, de linguagens e diversas formas de interpretação frente a si e frente a sociedade da qual faz parte. Logo, torna-se como um grande desafio olhar para as diferentes personalidades e identidades do mundo docente, por tratar-se de um assunto que se insere no trabalho interdisciplinar e coletivo. Nessa base, sobre o perfil do professor do ensino de base em Angola, baseado nas ideias de Alfredo e Tortella (2014), as práticas no contexto educacional refletem o tipo de formação que se deseja alcançar futuramente. Pois, embora se tenha verificado um ensino mais do tipo tecnicista – aquele que reflete mais do ponto de vista da reprodução de conteúdo –, seria importante que a dimensão política e social estivesse atrelada e fundamentada para a mobilização de diversos saberes a fim de viabilizar uma formação docente emancipatória.

Nas palavras de Paulo Freire (1996), o processo de construção de conhecimento não pode ser calcado somente na exposição de um determinado assunto, mas, sim, numa relação de diálogo, de abertura, de curiosidade, e não apática, na qual só o professor fala e o educando escuta. Essa experiência ganha melhor e maior relevância no ensino superior, para o caso de Angola, no ensino superior pedagógico. Quanto a essa ideia, Pimenta (1996) pontua que a licenciatura precisa ser um caminho para o desenvolvimento e construção de conhecimentos para que seus potenciais transformadores sejam exercitados; processo que engloba valores, envolve a capacidade de fazer e pensar sobre suas práticas para que alcancem a capacidade crítica de identificar os desafios e as potencialidades da caminhada docente.

Nesse sentido, mobilizam-se conhecimentos teóricos interligados com a realidade, pois, dessa maneira, os professores em formação poderão pensar sobre suas próprias práticas, refleti-las e se reinventarem para melhor atender às necessidades emergentes do cotidiano docente. É, justamente, por isso que, para Freire (1996, p. 13):

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento. Mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.

Desta feita, não é a memorização ou a transmissão dos conteúdos que oferece a qualidade de ensino, e, sim, a construção de conhecimentos com base num esforço conjunto entre o educador e educando.

Agindo dessa forma, portanto, considera-se que a vivência desse educando lhe será útil para o exercício da profissão, e terá maior relevância ainda, caso este vivencie esses momentos de educando, de forma livre e crítica, para que possa fazê-lo no desempenho de sua profissão na condição de docente.

Mas concordamos com Freire (1996, p. 24), ao afirmar que num curso de formação de/para professores, o mais importante “[...] não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”. Para o autor, numa instituição de formação de professores, não se deve ensinar somente a teoria, pois o que importa não é “[...] apenas falar bonito sobre as razões ontológicas e epistemológicas e políticas da teoria” (FREIRE, 1996, p. 24), é mostrar o que se fala teoricamente de modo prático. Por isso, é que há um saber que se deve ter ou levar em conta o de “[...] respeito à autonomia e à

identidade do educando [...], mas isso requer do professor uma ‘prática’ entre o que fala e o que faz” (FREIRE, 1996, p. 24-25).

Hoje, depois de passados vários anos, começa a ser verificado um conjunto de esforços nas políticas de educação, com permanentes mudanças e alterações, principalmente, na formação de professores. Mas entendemos que somente isso não basta, sabe-se muito bem que, à medida que o tempo passa, as sociedades vão se desenvolvendo, o contexto não se torna o mesmo e, para tal, há necessidade de encontrarmos novas formas no sentido de construir possibilidades de respostas às situações que vão de encontro com o contexto atual.

Tal fato somente viria a ser concretizado com um acompanhamento qualificado e permanente dos futuros professores, principalmente, nos momentos da realização dos estágios profissionais supervisionados. Isto porque “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 21).

Tais ações, não só ofereceriam a esses professores a construção de práticas de ensino e o domínio dos conteúdos programáticos de forma geral ou específica, mas, também, de atitudes que os ajudariam a refletir sobre essa formação de forma crítica e reflexiva, visando repensar sobre a prática anterior para melhor elaborar e desenvolver a prática seguinte, evitando ao que se denomina apenas por “transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 25). É por essa razão que “[...] a formação de professor deve proporcionar a capacidade de compreender o trabalho de humanização das pessoas, gestão dos processos de mudança no sentido de contribuir para a superação das contradições que se vão apresentando na sociedade” (ALFREDO; TORTELA, 2014, p. 131).

A educação seria vista como um veículo de humanização, que contribui para a gestão de pessoas com o intuito de gerar mudanças para superar as desigualdades sociais e contradições em relação à prática docente, só assim será possível gerir novas estratégias bem fundamentadas em conhecimentos teórico-práticos. E, para que seja alcançada uma educação emancipatória, é necessário tecer novos olhares para a criação de redes capazes de identificar as falhas existentes no processo de formação e construir estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem seja contextualizado, multidimensional, inter, transdisciplinar (NÓVOA, 1992).

Nesse sentido, é importante focar em políticas com perspectiva de formação inicial de professores que prezem pela organização, planejamento e desenvolvimento de currículos que atendam às características específicas dos estudantes e do contexto, englobando, nessa instância, também os conteúdos ensinados e os métodos que mobilizem o máximo de potencial de quem está passando pelo processo de formação docente. Para que tal ocorra, em consonância com essas ideias, precisamos:

Compreender as perspectivas de um conjunto de alunos futuros-professores em formação inicial no sentido de refletir sobre a qualidade do seu processo de formação; propor um modelo de organização curricular para a formação do professor baseado em métodos participativos fazendo com que o aluno futuro-professor seja o principal protagonista do seu processo de formação, promovendo um maior vínculo entre a teoria e a prática. (FLORES; CARDOSO, 2009, p. 665)

Mediante as discussões estabelecidas anteriormente sobre a formação de professores e seu papel perante a sociedade, passamos a refletir sobre o assunto que vem sendo como prioridade do governo angolano desde o início do pós-independência. Baseado nas ideias de autores como Quinta, Brás e Gonçalves (2019), o fim do período colonial trouxe mudanças significativas no sector da educação e ensino, mas são ainda muito visíveis as marcas de um ensino atrelado ao domínio da transmissão de conhecimento de forma técnica, sem, no entanto, levar-se em conta a evolução da sociedade contemporânea. Por isso, é apostar-se fortemente num modelo de formação docente capaz de evidenciar respostas aos desafios que resultam das transformações sociopolíticas do país.

No entanto, sugere-se uma formação não somente para que o estudante aprenda as técnicas de ensinar, mas sim um ensino que ajude o próprio professor a pensar e (re)pensar sobre sua prática de ensino e como esse ensino irá refletir no crescimento profissional e pessoal dele e do estudante e, principalmente, no seu envolvimento com os problemas sociais que afetam a comunidade.

Nesse sentido, é importante salientarmos que as propostas educacionais, que resultaram das várias reformas implementadas no país, foram de extrema importância, mas precisam ser asseguradas por um conjunto de profissionais qualificados para o efeito. Além disso, seria uma educação descentralizada, pensada e direcionada na participação livre dos cidadãos de várias províncias de Angola, atendendo às diversidades de cada uma. O cidadão precisa sentir-se como parte integrante desse processo, e quando isso não acontece, estaríamos diante de opressão, já que o cidadão se coloca na condição de um sujeito receptor de ordens, impedido de participar de um processo do qual também faz parte.

Voltando na questão do profissional, que fará acontecer o processo da educação, infelizmente, ainda há muito que se fazer para que se chegue na excelência. Como dissemos, muito vem sendo feito em termos de políticas para a construção de infraestruturas apropriadas para a formação de professores quanto para os cursos dessa mesma área. O que se precisa é que os futuros professores sejam qualificados da melhor forma para que estes possam, no exercício da profissão, desenvolver uma educação com qualidade, uma educação baseada na criticidade,

no diálogo e longe da opressão. Mas o que se verifica, de acordo com Flores e Cardoso (2009), sem considerar questões relacionadas aos problemas financeiros ou mesmo social, no currículo, principalmente, no de formação de professores do ensino secundário, são certas restrições no que se refere à autonomia do professor na execução de seu papel docente. Além disso,

A formação de professor não tem sido abordada de forma adequada em relação ao conhecimento que tem sido encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. A pedagogia dos cursos de formação docente tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição, para a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. De salientar que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação. (FLORES; CARDOSO, 2009, p. 660)

De acordo com o que foi exposto anteriormente, o ensino não poderia centrar-se na memorização e reprodução de conhecimentos, e, sim, num ensino do qual estudantes e professores construam conhecimentos em conjunto, um ensino em que a vertente investigativa seja presente, um ensino que provoque o estudante a pensar o mundo e os desafios que hoje apresenta. Ao contrário, o que vemos nas escolas angolanas, que são exigências que remetem os estudantes à leitura e à memorização de um conjunto de conteúdos passados pelos professores para o ato da realização das provas. Ou seja, no estudante, é inculcada a ideia de que o ensino tem a finalidade de levá-lo simplesmente à aprovação. Isso é recorrente nos cursos de formação de professores, principalmente, quando o educando é forçado a memorizar as técnicas de ensino, as fases da aula – desde a motivação, desenvolvimento e consolidação da aula, do que propriamente construir e pensar novos saberes em conjunto com seus professores.

Por isso, é importante que se tenha em mente que a profissão docente exige muito mais do que simplesmente chegar em sala de aula e expor matérias. Exige conhecimento profundo do que se ensina e tantas outras dimensões de âmbito socioeducativo. É um processo longo, complexo e permeado por desafios, que tem início desde a escolarização, a formação até o exercício da profissão. Nesse sentido, os saberes para a docência, como demonstra Tardif (2012, p. 95-97):

[...] I) são ligados à função do professor; II) são práticos, pois dependem da sua adequação às funções; III) são relativos a problemas e situações peculiares ao trabalho; IV) são interativos e modelados no âmbito da interação entre professor e os outros atores educativos; V) são sincréticos e plurais; VI) são heterogêneos, complexos e abertos.

Para Santos (2011), o ensino exige um conjunto de fatores ligados entre a tarefa do professor (ensinar a construir conhecimentos e saberes) e a prática (que resulta em dependência

das ações executadas pelo docente). O ensino não se dá por si só, não é isolado, é um processo que gira em torno da interação entre professores, educandos, comunidade escolar em geral e realidade social. O ensino leva-nos a um conjunto de situações comparativas desde as mais simples às mais complexas.

Dos vários fatores que impedem um processo de formação de professor com qualidade, de acordo com Flores e Cardoso (2009), um se encontra nos cursos de Licenciatura em Pedagogia – em Angola, hoje denominado curso de Ensino Primário. Durante o curso, o que os estudantes adquirem são pouquíssimos conteúdos teóricos e algumas poucas técnicas de como ministrar aulas. Os estágios têm pouca duração, que, muitas vezes, não chegam a ter grande relevância na vida do futuro profissional. E por outro lado:

Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, actividades de prática de docência no âmbito das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à profissão. A sua aprendizagem fica condicionada pela abordagem curricular mais tradicional, devido ao reduzido tempo, pois os ditos semestres na realidade não o são, ficando de fora muitos aspectos como filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos da educação por se trabalhar convenientemente. (FLORES; CARDOSO, 2009 p. 660)

Como o referido, a formação para o professor dos vários níveis de ensino é centrada nas matérias sobre a teorias da história da educação, e como ao professor lhe é exigido a cumprir o calendário de acordo com o currículo, corre-se de forma que as matérias cheguem aos cadernos dos estudantes, muitas vezes, nem mesmo os alunos conseguem aplicar o que aprenderam na/com a prática. Outra coisa mais preocupante: os estudantes não aprendem iniciativas de pesquisa científica. As principais disciplinas que fundamentam a profissionalização do estudante, conforme minha experiência durante a licenciatura, são ministradas no último ano do curso, e já dissociada dos conteúdos anteriormente aprendidos e também do estágio que estes realizarão. Como resultado, o que se nota é uma total desarticulação entre o que se aprendeu, o que se pretende ser (profissional da educação) e com o que será materializado no dia a dia no exercício da sua profissão.

De acordo com Cardoso e Flores (2009, p.660), do ponto de vista da formação de futuros professores, a finalidade é de melhorar o ensino nos subsistemas de educação, principalmente no subsistema de ensino primário. Mas são verificadas “limitações e inadequação nas competências do professor para a sua actuação”

Para piorar, a formação destes são de outras áreas e não de ensino, por isso, não apresentam perfil ou identidade para lecionar nos cursos de Ensino Primário, além de

apresentarem dificuldades sérias no que concerne aos conhecimentos de ordem científica, deontológica, política ou social. As aulas são transformadas em espaços de exposição e disseminação de informações e conteúdos didáticos por parte do professor. Muitos destes profissionais, por falta de identidade profissional, não sabem separar quando se está diante de problemas profissionais e dos pessoais. (FLORES; CARDOSO, 2009; PACHECO; CHIMUCO, 2015; FREIRE, 1996).

A falta de diálogo, da democracia, da ética, do respeito à liberdade dos estudantes e do bom senso também constitui um dos grandes problemas na formação de professores. E, para tal, o resultado reflete-se num maior número de estudantes no recurso e/ou reprovados.

O ensino é baseado num modelo tradicional em que o professor é o “sabe-tudo”. Conforme afirmamos, o diálogo, a democracia, a crítica e a valorização das experiências do educando não são levadas em consideração. O que mais parece é a opressão do que propriamente a liberdade do educando. Nas palavras de Santos (2011, p.86): “A [...] dimensão da docência envolve cumplicidade entre educandos e educadores, visando estar na sala de aula para aprender e ensinar coletivamente”

É normal que as dificuldades que se foram apresentando em Angola, para um país que logo após do período colonial entrou em guerra civil, tenham de certa forma criado enormes constrangimentos no desenvolvimento da educação e do ensino. Mas, pelas reformas que se vinham implementadas, percebe-se que já era o momento para que as políticas da educação e do ensino tivessem minimamente caminhado de forma positiva. Faltava a vontade da aceitação de que o contexto de hoje não é o de ontem e, por isso, há necessidades de mudança. Essa mudança, que exigiria o pensar a educação e o ensino de forma coletiva, poderíamos associá-la às palavras de Freire (1967), quando se referia ao que chamou de sociedade em trânsito. No caso de Angola, os períodos do pós-independência e do pós-guerra, também podem marcar essa sociedade em movimento.

Nesses casos, exige-se novos paradigmas no campo educativo, novos pensares que refletem a sociedade atual, principalmente, o da formação e da valorização do professor. Perceber que, por exemplo, nos períodos anteriores estiveram presentes elementos ou transformações que só foram possíveis para que se adequassem ao contexto, mesmo que este não fosse o ideal. Mas que sua implementação foi o de responder às demandas da referida época, mesmo que não de forma literal. Foram fases de saída de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, digamos. Mas, para isso, “[...] era preciso que os velhos se esgotassem as suas vigências para que cedessem lugar aos novos” (FREIRE, 1967, p. 47).

Esses novos paradigmas de que nos referimos precisam ser materializados do ponto de vista político. Mas, tal como vimos afirmando, as reformas por si só podem acontecer, mas, caso estas não forem ao encontro da dinâmica da sociedade, não servirão. As políticas têm de ser mais qualificadas e com maiores resultados na sua materialização. Necessitam ser definidas em comunhão com mais agentes de educação, sobretudo os docentes que lidam com a situação. Há ainda um grande problema sobre outro modelo de curso no ensino superior: o do pós-laboral – cursos geralmente ministrados no período noturno, o qual o futuro professor deve pagar. Flores e Cardoso (2009, p. 662) dizem haver:

[...] grande lacuna no processo de formação de professores nos Institutos Superiores de Ciências da Educação em Angola, prende-se com a opção dos cursos pós-laborais, chamando-se atenção para a sua avaliação [...]. Os futuros professores nesses cursos não conseguem um mínimo de efectiva integração que garantam a inter-relação das disciplinas metodológicas entre si com as demais disciplinas de conteúdos. Além disso, são “amputados” os tempos lectivos o que não garante uma duração suficiente para o desenvolvimento da formação no âmbito da docência. A permanência do futuro profissional no contacto com as disciplinas pedagógicas, particularmente no caso das licenciaturas, é, pelo contrário, passageira e curta.

Visto tudo isso, urge a necessidade de novas mudanças políticas para se inverter a realidade que se vive nos cursos de formação de futuros professores que atuarão nos vários subsistemas de educação e ensino em Angola. Além disso, a falta de qualificação e especialidade em diversas áreas de conhecimentos do corpo docente dessas instituições, conforme frisamos nos parágrafos anteriores, bem como a falta de condições suficientes para que professores destas instituições possam desenvolver suas tarefas de forma qualificada, tem contribuído, significativamente, para o insucesso nessa área – formação docente.

Portanto, as instituições não podem figurar, no caso das privadas/particulares, como meras fábricas de produção de dinheiro ou doadoras de emprego. E, no caso das públicas, como sendo mais um daqueles projetos de cumprimento de promessas. A educação é um processo contínuo e permanente, por isso, as instituições de ensino precisam ser investidas de forma séria, os professores precisam ser mais valorizados tanto em termos de condições de trabalho quanto em termos remuneratórios. E a ausência disso faz-nos lembrar Perteson (2003, p. 33) quando diz que as escolas em Angola parecem:

[...] essencialmente transmissiva; o ensino, por conseguinte, é fortemente memorístico por várias razões, tais como a tradição missionária, o dogmatismo, [...] e a falta de meios de ensino adequado.

Articulando nossa discussão ao que acima foi exposto, é necessário que haja maior investimento na educação e que se mobilize processos de ensino-aprendizagem mais democrático, baseados no diálogo, na crítica e na reflexão da realidade do cidadão. De acordo com o autor, não é possível desenvolver uma educação de qualidade sem investimento e, muito menos, sem a valorização do educador.

Alguns decretos e Leis mostram, claramente, a preocupação e a vontade do executivo angolano, através das reformas feitas no país, em oferecer melhorias no sistema de educação. Com isso, consideramos que não cabe somente propor e aprovar as referidas leis e decretos; cabe pô-los em prática e acompanhar sua execução. Enquanto não se apostar na educação de forma verdadeira e não olharmos a formação e o ensino como um processo de construção, criação de conhecimentos e saberes, o ensino continuará sendo esse que vemos: centrado mais no tipo tecnicista do que propriamente de formar sujeitos pensantes.

No entanto, encontra-se, também, aqui, a questão de como se entende a profissão docente. Para Santos (2011, p. 85):

A docência com o sentido de que “vai além do didático”, [...] ultrapassa a dimensão pedagógica desenvolvida em sala de aula. Diz respeito ao “prazer”, a uma certa paixão em mediar o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo aprendizagens recíprocas, socialização de saberes entre educandos e educadores e à recuperação e vivência de valores como a amizade e o respeito.

Sendo assim, a formação inicial vai se constituindo para que a profissão docente seja exercida de forma inter e transdisciplinar, com raízes fincadas nas necessidades sociais, profissionais e culturais. É necessário que os saberes científicos, os saberes da experiência e os saberes pedagógicos formem uma tríade sólida e coerente com a realidade sociocultural e, principalmente, aos professores cujo desempenho de seu exercício será no ensino pré-escolar e o primário, por tratar-se de um subsistema complexo que acolhe crianças e adolescentes em processo de crescimento e de transformações sucessivas na interação com o outro (TARDIF, 2012; SANTOS, 2011; CAVALO; PEREIRA, 2020).

Ainda de acordo com Santos (2011, p. 81):

A experiência de trabalho docente tem um sentido de hierarquização e de mobilização de saberes em situação profissional, porém sem significar a desvalorização dos demais saberes (da formação profissional, dos disciplinares e dos curriculares). Compreendemos, assim, que, na atuação profissional, os docentes mobilizam esquemas, *habitus*, saber-fazer, saber-ser e conhecimentos. Nesse sentido, dependendo das circunstâncias contextuais,

das surpresas que o cotidiano da ação docente apresenta, os docentes mobilizam, na interação do trabalho, saberes necessários ao agir profissional competente [...] a experiência do trabalho exige do profissional o seu envolvimento em uma perspectiva integral. É o sujeito em uma dimensão de inteireza [...] com seus conhecimentos, mas também com toda a sua história de vida, com suas certezas e incertezas dos processos de escolarização vivenciados.

Portanto, sobre a questão da figura do professor como profissional surge um aspecto que diz respeito ao posicionamento dos três saberes, tal como aponta o autor. Ou seja, são colocados em consideração, numa primeira instância, os aspectos profissionais, os aspectos do domínio das disciplinas e do currículo, sem, no entanto, desconsiderar as experiências vividas durante o desenvolver do seu trabalho, as perspectivas de vida e as ocorrências dos vários outros fenômenos que podem advir. Ou seja, o processo de ensino abrange outras dimensões de âmbito geral que não refletem simplesmente o cumprimento das normas da proposta curricular.

Retomando o tema central do capítulo, importa-nos referir, contudo, com o início da luta armada organizada pelos movimentos de libertação de Angola em 1961, com destaque ao Movimento Popular de Libertação, fez com que o colonizador português, de forma obrigatória e não simpática, fizesse algumas mudanças emergentes no que respeita à educação e ensino. Conforme vimos afirmando, desde a sua invasão ao território que hoje se denomina por Angola, o modelo de educação e ensino foi do tipo segregacional, dando maiores privilégios e oportunidades aos brancos e mestiços. A título de exemplo, pode-se ver que, no período de 1961 até 1974, foi possível a construção de mais infraestruturas escolares para o ensino primário, liceus e ensino superior. No entanto, os liceus e o ensino superior recebiam, na maioria, filhos dos colonizadores e alguns mestiços. Para os negros, lhes foi dado o ensino rudimentar, que eram ministrados nas escolas de adaptação (EDUARDO, 2019).

No imediato pós-independência, o governo concentrou todos os seus esforços no sentido de proporcionar uma educação para todos, embora precária, mas, tal como afirma Liberato (2014), pensando no contexto independentista, mais valia um ensino sem qualidade, mas que dê oportunidade para todos. Aliás, nesse período, outro dos principais desafios era tirar o país do alto nível do analfabetismo do qual Angola esteve, pelo menos, até vésperas da independência, e diminuir o alto número de cidadão fora do sistema de ensino.

Começou-se, então, uma nova era para os nativos, que viram novas oportunidades em igualdade de direito no acesso ao ensino e educação. O ensino gratuito para qualquer cidadão, independentemente da origem, da cor e da raça, marcou os primeiros anos da independência na ex-República Popular de Angola, e hoje República de Angola, que, no período colonial tardio,

contava com quinhentos e doze mil e novecentos e quarenta e dois estudantes dentro do sistema de educação. E, mesmo assim, deste número, cento e setenta mil novecentos e oitenta estudantes eram de nacionalidade portuguesa, que depois deixaram o território angolano. Ou seja, no que concerne à educação, os primeiros anos da independência foram marcados por três momentos que são: momentos de trânsito (1975-1978); formulação de um novo modelo de sistema de educação (1978-1987); reformulação do sistema de educação concebido nos primeiros anos (1988-1992). Como resultado dessas modificações, o número total de estudantes matriculados no período colonial foi de seis vezes mais dos alunos matriculados no período da independência (KEBANGUILAKO, 2016).

Os primeiros anos da independência tiveram seus momentos de avanços e recuos no que diz respeito ao processo da educação, fato esse que fez com que o governo angolano fizesse uma avaliação no sistema de educação ora implementado. Problemas como os de infraestruturas, educação eficiente e o elevado número de reprovações levaram o governo angolano a colocar em carteira os planos que viessem trazer um outro modelo do sistema educativo ano de 2021. Vale lembrar que, no período colonial, como resultado do processo de exclusão, a formação docente para os nacionais tinha a qualificação máxima de até 4ª classe. De quatro a seis anos, era o tempo de duração do curso. E foi com esses, portanto, que o país teve de contar para assegurar o ensino (EDUARDO, 2019; NGULUVE, 2006),

Para isso, no caso daqueles professores que já se encontravam dentro do sistema educativo, atuando como professor, lhes foi proporcionado o curso de superação profissional e, para os que vinham do período colonial com apenas o quarto ano, o curso de superação acadêmica para lecionarem, principalmente, no ensino primário. Mais tarde, foram iniciadas as construções de infraestruturas de níveis médio e superior para potencializá-los ainda mais e juntarem-se aos poucos professores estrangeiros que havia em Angola a fim de dar resposta à demanda da procura pela educação por parte da população (KEBANGUILAKU, 2016; EDUARDO, 2019; NGULUVE, 2006).

Nesse contexto, salienta-se a cooperação entre Angola e Cuba que data 1976, e materializado em 1978 pelos dois Ministérios da Educação, que resultou no envio de mil e trinta e dois colaboradores para o setor da educação em Angola. Destes, com destaque a mil e oito professores que atuaram nos diversos níveis, desde os institutos médios normais de educação, técnicos, ensino primário e para as instituições de ensino pré-universitário (KEBANGUILAKU, 2016; EDUARDO, 2019; NGULUVE, 2006).

As políticas de formação de professores para o ensino primário necessitam ser pensadas de forma estratégica, para que esta se adapte ao contexto deste grupo de estudantes. A profissão

docente remete-nos a uma construção coletiva de valores e sentidos de forma coletiva, e o seu processo está em constante mudança e não estática. Essas mudanças resultam das várias reformas de que são implementadas dentro de um determinado período e contexto. Para Monteagudo e Nicolau (2019, p.3), “A reforma educativa é uma revolução importante para o processo de ensino e aprendizagem, porque visa a inovar e adequar o ensino de acordo com o desenvolvimento econômico e científico”. Portanto, no caso de Angola, as reformas realizadas nos últimos anos parecem mais simbólicas, já que não são materializadas como se deveria.

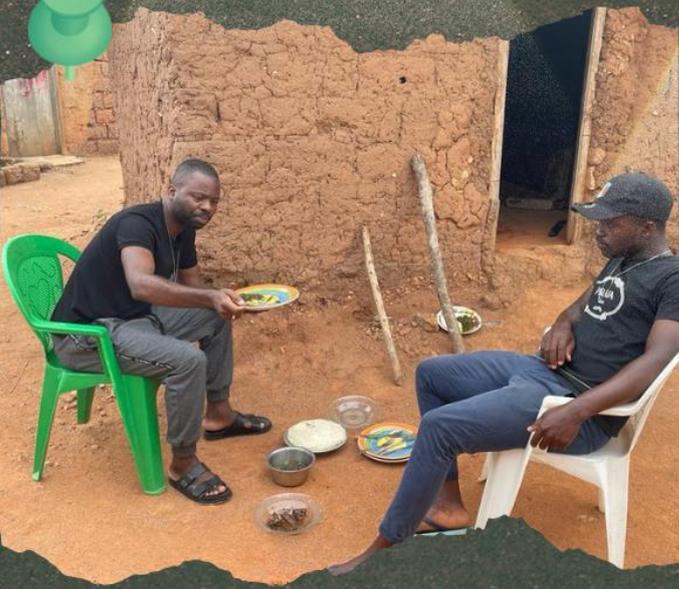
Pacheco e Chimuco (2015, p. 3) acrescentam:

A inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo exigem a qualificação de recursos, incluindo os humanos, com particular atenção para os professores e sua formação, na medida em que se entende que deles dependem uma parte substantiva do trabalho com os alunos. Daí que a sua formação seja uma variável das reformas educativas e curriculares.

Assim, depois da aposta pelas infraestruturas, o país foi fazendo reformas com fortes tendências pela formação de professores para melhor qualificação destes profissionais. Inclusive foram exarados decretos com a finalidade de normatizar os cursos de formação de professores, as denominações e o reconhecimento das instituições das quais foram incumbidas as tarefas para o efeito. Mesmo assim, essas transformações que ocorreram desde os primeiros anos da independência, quando o governo começou a pensar a educação com o intuito de alcançar novos rumos para a construção do que foi denominado de “homem novo” (QUINTA; BRÁS; GONÇALVES, 2019), parecem ainda muito longe de ser alcançada uma educação e ensino que correspondam aos contextos que hoje se vive – o anseio por uma educação e ensino gratuito e com qualidade para os futuros professores.

Dando sequência às reflexões que contemplam a nossa pesquisa, o próximo capítulo, que tem como título o *Currículo de formação e estágio supervisionado curricular*, tem como foco a discussão sobre o campo do currículo de formação de professores primários em Angola, o estágio supervisionado curricular e algumas contribuições de Paulo Freire para pensar-vivenciar o referido estágio.

3 CURRÍCULO DE FORMAÇÃO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR  
3 MUKANDA ULOMBOLOLA YA DILONGO NI JITAJYU JOLANGE



*“[...] , porém, não é a conscientização que pode levar o povo à “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação.”*

*(FREIRE, 1970, p.15)*

Neste capítulo, continuamos a apresentação e reflexão da base conceitual da pesquisa, focando em elementos do campo do currículo de formação de professores primários em Angola, o estágio supervisionado curricular e algumas contribuições de Paulo Freire para pensar-vivenciar o referido estágio.

### 3.1 O CAMPO DO CURRÍCULO E SUA INTERFACE COM A FORMAÇÃO

Todo e qualquer sistema educativo, independentemente de cada país, gira em torno de um currículo. Este currículo apresenta finalidades diferentes, isto é, os objetivos variam em função dos níveis de ensino e/ou mesmo cursos. Em linhas gerais ou sendo mais específico, o currículo é o instrumento que orienta todo o processo do ensino e aprendizagem para que sejam alcançados os objetivos do qual foi idealizado. Estudos realizados pelos autores Alves, Tarciso e Graziela (2016) buscaram fazer um ponto de contato em termos comparativos entre a formação de professores e o currículo, para, por meio disso, tentar perceber as práticas do profissional docente em seus diversos sentidos. Para os autores, a ideia que se apresenta ainda hoje é que o currículo seja uma grade ou projeto curricular de conteúdos, não dinâmico, e que deve ser cumprido taxativamente pelo educador no exercício da sua função. O currículo precisa ser contextualizado de várias formas, considerando os diferentes níveis de ensino, o curso, a tradição dos sujeitos, sua cultura, etc.:

[...] no seu interior, o currículo traz um entrelaçamento entre o contexto de sala de aula, o contexto social, histórico e político, e o contexto dos próprios sujeitos aprendizes. Aceitar esta complexidade presente no currículo abre espaços para uma discussão nesse campo tão tenso e contraditório. (ALVES; TARCISO; GRAZIELA, 2016, p. 1132)

Portanto, a formação de professores pensada numa perspectiva do currículo formativo deveria levar em consideração as vivências do sujeito a quem é direcionado o ensino, o seu contexto histórico e social. Ou seja, queremos dizer que um currículo não deve ser seguido como se fosse um roteiro e, muito menos, deveria ser pensado de forma isolada ou mecânica. Talvez seja esta uma forma de pensar numa possível reformulação dos currículos de formação de Angola. Um currículo que permita da parte do professor a flexibilidade, assegurando maior autonomia ao docente para melhor exploração das várias outras dimensões que o currículo pode trazer.

A formação de um professor, implica preparar e instruir um cidadão com a função de formar outros cidadãos num espírito de humanização. Cidadãos críticos e capazes de pensar o universo no seu todo e, em particular, as circunstâncias dos quais se encontram submetidos

(ALVES; TARCISO; GRAZIELA, 2016), e por tratar-se de uma formação de todos para com todos, e de uns para todos baseada na comunicação, num permanente convívio e no pensar-fazer o mundo, é função deste profissional interpretar e saber administrar o currículo.

Queremos, com isso, afirmar que se torna ainda mais necessária a profunda interpretação do currículo em escolas cuja finalidade é a de formar profissionalmente o cidadão, como no contexto de escolas de formação de professores. Porque é a partir dessas instituições onde se tem a oportunidade de começar a inspirar os seres pensantes para a reconstrução social do país.

Dos fatores que constituem o currículo, Sacristán (2000) analisa-os em cinco diferentes formas. Dessas cinco, chamou-nos atenção a primeira que, para o referido autor (2000, p. 14): a “Sua função social como ponte entre a sociedade e a escola”, assim como a quarta:

[...] refere-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade prática a partir perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação. (SACRISTÁN, 2000, p. 14)

Quer dizer, que o currículo, tal como foi perspectivado, precisa corresponder às expectativas de modo prático. Implica, para além dos conteúdos técnicos, científicos e pedagógicos, manter as discussões permanentes acerca da comunicação e do diálogo entre o que a teoria mostra em relação as práticas educativas. Ou seja, é o meio pelo qual as instituições escolares atingem os grupos sociais. Tratando-se, o currículo, de uma área também prática, o docente pode experimentar durante sua materialização, agregando outras experiências resultantes de suas histórias de vida, das realidades do seu meio de convívio, assim também de seus educandos.

Portanto, reafirmarmos que a formação de professores precisa incorporar as experiências técnico-didáticas, fazendo uma articulação entre o que se ensina, a forma de ensinar e o contexto das práticas no âmbito escolar. Leva-nos a refletir se os conteúdos do currículo respondem às finalidades, pois “[...] o currículo supõe a concretização dos fins” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). E como se trata de um material posto à disposição de um grupo ou sociedade que convive e vive de modo e formas diferentes, há necessidade de que seja discutido por vários órgãos para que sua implementação corresponda aos interesses da sociedade. Em nosso entendimento, portanto, o currículo se torna também como um

instrumento fundamental do qual as escolas procuram mostrar os objetivos de sua existência num determinado contexto na sua tarefa para com a sociedade (SACRISTÁN, 2000).

Com isso, para Macedo, Pimentel, Reis e Azevedo (2012), é muito importante que a questão cultural seja considerada e levada em conta na concepção dos currículos da formação de professores. Para os referidos autores:

[...] mesmo que as reflexões sobre currículo e sobre formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aulas, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos. (MACEDO; PIMENTEL; REIS; AZEVEDO, 2012, p. 85)

Macedo, Pimentel, Reis e Azevedo (2012) consideram que o currículo é devidamente elaborado e idealizado por um conjunto de pessoas – sejam estas entidades governamentais ou profissionais da educação. É organizado para atender a um sistema de ensino de forma específica e terá relevância somente no seu campo de atuação ou na vida das pessoas a partir da conduta dos indivíduos que irão materializá-lo, ou seja, colocá-lo em prática. Colocá-lo em prática não é mecanizá-lo, seguindo-o como se fosse um roteiro de apresentação, por exemplo, de um evento musical ou político. Trata-se de o profissional da educação ter a capacidade de interpretá-lo de forma correta, e relacioná-lo com a realidade das pessoas, dos alunos em sala de aulas, das suas vivências e suas experiências de vida.

Portanto, se consideramos que, no ensino, o currículo só se consolida a partir do momento em que professores e estudantes, juntos, edificam e reconstróem o aprendizado, então, perceberemos realmente que a prática e a formação de professores estão presentes no currículo como foco das ações (MACEDO; PIMENTEL; REIS; AZEVEDO, 2012).

Macedo, Pimentel, Reis e Azevedo (2012), ao fazerem referência ao currículo, afirmam que para atribuir vida a ele (despontar a sua potencialidade e torná-lo mais atualizado), é necessário que as atitudes dos profissionais da educação e da formação seja o que eles chamaram de “re-existência pelo sentido político”. Essa expressão traduz a ideia de colocar o sujeito no âmago da educação, ou seja, apesar da importância que o currículo apresenta considerando os outros fatores que o constituem, é fundamental colocar o sujeito em primeiro lugar. “A re-existência é, pois, um ato de currículo que se contrapõe a outros atos de currículo que anulam o ser em formação, que o silencia e o coloca na posição de passividade e aceitação do instituído” (MACEDO; PIMENTEL; REIS; AZEVEDO, 2012, p. 68).

Com essas afirmações, podemos dizer que, quando se tem um currículo, mas este não reflete nas mais variadas situações sociais, ou não coloca o sujeito no centro do processo de

ensino, corrobora para que esse indivíduo seja excluído ou submisso às normas dominantes, cabendo-lhe somente aceitar as orientações dos instituidores.

Portanto, é importante, na formação de professores, pensar-se que o ensino não é resumido na materialização do currículo numa sequência lógica de ministrar os conteúdos. De acordo com Freire (1967), entendemos que atender às orientações do currículo implica pensá-lo e em duas vertentes (fechada ou aberta): aberta se os conteúdos são ministrados por meio do diálogo que ajude a pensar os problemas que afligem a sociedade ou de forma mais fechada, baseado no autoritarismo que inibe e oprime o estudante.

Claro que existem Decretos e Leis voltadas à garantia e valorização da formação inicial e continuada de professores: a Lei 17/16, de 7 de Outubro; a Lei 32/20, de 12 de Agosto; o Decreto Presidencial nº 273/20, de 21 de outubro e o próprio Currículo de formação de professores é um dos exemplos dessa garantia. Mas o que falta é transformar o que essas leis apresentam de forma teórica para a prática. Colocar em prática o currículo implica um conhecimento amplo e profundo domínio da parte do professor, de que de forma explícita ou implícita existem elementos sociais, políticos e tantos outros que colocam no cerne das atenções a população a quem recai essa educação. Pensar o currículo na vertente formativa do professor é essencial para o desenvolvimento de uma educação libertadora e, principalmente, a formação ampla do indivíduo, em especial a formação do cidadão consciente. Entender a educação como um processo de construção social e integradora, que tem como objetivo formar, desenvolver e potencializar o cidadão (sujeito participativo desta mesma educação), passa, necessariamente, por um entendimento de que o currículo não pode ser pensado como um projeto que visa cumprir apenas a vontade de quem o projetou e, sim, pensar o cidadão.

Com isso, é necessário que o educador, indivíduo que irá colocar em evidência este currículo, esteja preparado para as transformações que a educação e o ensino exigem. Dessa forma, só entendendo o tipo de sujeito, a sociedade e o manuseio do currículo serão possíveis para alcançar uma educação e ensino de melhor qualidade.

De acordo com Sacristán (2000), um currículo tem como sujeitos centrais os professores e estudantes. No contexto da educação, são utilizados certos componentes que, uma vez cumpridos, apresentam formas reais do porquê da sua existência. Sacristán (2000, p. 21-22) afirma:

Uma visão tecnicista ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o valor real do mesmo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado. Trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por

um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinação variadas.

Em Angola, infelizmente, é muito comum o modelo de ensino baseado no cumprimento pleno dos programas curriculares. Aliás, até mesmo a inspeção escolar tem seu maior foco no acompanhamento dos professores no que diz respeito ao cumprimento rigoroso dos programas – se os conteúdos estão a ser ministrados nos períodos determinados (I, II ou III trimestre). Em consequência disso, temos uma educação desenvolvida, digamos, na base do medo por parte do professor que, a todo custo, quer cumprir a tempo o programa e, por isso, as aulas são ministradas não para ensinar, mas para que os conteúdos cheguem aos cadernos dos estudantes. Do outro lado, por conta dessa corrida ao cumprimento do programa, a aprendizagem não é significativa, mas memorística.

Um ensino tecnicista, baseado apenas na transmissão ou na memorização de conteúdo, como é, em geral, o caso da realidade de Angola, faz com que os sujeitos fiquem, de um lado, impedidos de explorar o verdadeiro sentido dos fatores reais do currículo, porque o sistema em si não oferece oportunidade para tal; de outro, pouco se tem a capacidade de entender que este currículo ou programas curriculares não são fixos, pois refletem os fenômenos reais de uma sociedade, uma localidade e, por isso, deveriam ser flexíveis.

Ter uma visão mais crítica do currículo implica ter um olhar que colabore para enxergar até que ponto as funções emanadas por ele estão ou não sendo cumpridas. Além disso, é a chance de poder haver futuras mudanças adotando outras estratégias. Isso não foge muito do que Barbosa (2021) fez referência, ao afirmar que essa transmissão de conhecimento do professor para o estudante e do estudante para o professor, no qual um fala e outro escuta, configura no que Freire (1967) chamou de “educação bancária”, bem distante das premissas de uma educação dialógica. Dessa forma, ao invés de se construir conhecimento, o que haverá é a reprodução dos conteúdos. Para um estudo reflexivo, crítico, dialógico e libertador, é necessário, pois, uma educação na qual haja comunicação e diálogo e maior autonomia da parte do docente.

Essa autonomia do docente, a que nos referimos, não surge por si só e, por isso, é que consideramos importante situar que a crítica que se faz aqui não se trata simplesmente ao currículo de formação de professores no que respeita a alguns elementos que os constitui, mas, principalmente, como o profissional docente o materializa como se fosse um roteiro, sem uma profunda interpretação, ao ponto de perder a oportunidade de explorar a fundo outros fatores

importantes que este currículo pode trazer. Se, para Freire (1996, p.30), “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, logo, os professores poderiam, por meio do currículo, aproveitar ao máximo, discutir, explorar e valorizar, cada vez mais, as trajetórias vivenciadas pelos futuros professores, as suas angústias, as dificuldades enfrentadas por eles no dia a dia, os trajetos feitos a pé até chegar à escola, as dificuldades enfrentadas para a compra de folhas de provas no momento da realização das provas finais, o enfrentamento das dificuldades durante os estágios supervisionados sem condições suficientes em termos de locomoção e até mesmo a falta de condições infraestruturais, os seus medos na relação com este ou aquele professor autoritário, rancoroso, durante as aulas. Ou seja: “[...] a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidada pelo poder público [...] e os riscos que oferecem a saúde das gentes” (FREIRE, 1996, 30).

Tudo o que foi exposto são elementos que, por meio do currículo, deveriam ser aproveitados pelo professor do futuro professor para discutir-se em sala de aulas.

Tratando-se do currículo, o de formação de professores para o pré-escolar e do ensino primário de Angola, diz-se que a formação dos futuros professores é um dos principais meios pelo qual se pretende proporcionar uma educação de qualidade. E não só: essa formação, profissionalmente, pretende também conceder domínio aos professores que, por sua vez, manusearão os conteúdos programáticos do pré-escolar e do ensino primário. Esse domínio implica, a nosso ver, a capacidade intelectual para entender que a sua formação não é uma simples continuidade para a obtenção de mais graus acadêmicos, mas para uma formação ou ensino que o transforme num indivíduo crítico, reflexivo e que intervenha no desenvolvimento do país (INIDE, 2009), que, cada vez mais, vai apresentando retrocessos enormes na educação, em que a figura do professor vai sendo desvalorizada por má remuneração, falta de condições dignas de trabalho e constantes impedimentos para continuidade formativa tanto para os graus da licenciatura quanto nos graus de mestres.

O currículo de formação de professores do pré-escolar e ensino primário apresenta várias finalidades. Dentro dessas, estão: “k) desenvolver práticas de trabalho baseadas nas experiências de ensino e nas teorias de educação e ensino tendentes a formar cidadãos conscientes e participativos” (INIDE, 2009, p.11). Visto isso, o currículo oferece essa possibilidade de os professores trabalharem com os futuros professores essa educação participativa e baseada nas suas vivências. Mas o que vemos é um ensino, como dissemos, apegado ao currículo de forma instrumentista, que exige do estudante decorar os conteúdos. Assiste-se a um ensino em que o estudante se cinge no ouvir e escrever. Assiste-se a uma formação de professores em que o futuro professor deve memorizar os pontos, as vírgulas e que

tudo o que vier de sua iniciativa é considerado errado. Quando isso acontece, estamos diante do que Macedo, Pimentel, Reis e Azevedo (2012, p.70) argumentam:

[...] os formadores de professores pouco têm criado possibilidades e espaços de escuta de diálogo, negociação e inserção das histórias de vida, das experiências, das itinerâncias socioculturais desses sujeitos, bem como para que estes possam ser concebidos como atores/autores de fato e de direito.

No entanto, os professores precisam mudar de estratégias e de métodos. Precisam entender que o ensino exige tanto outros fatores que implicam a construção intelectual do cidadão. O educando não aprende somente por meio dos conteúdos programáticos, o ensino e ou/ a educação é um processo que resulta tanto dos conteúdos, da interação dos estudantes entre si, dos estudantes – professores, estudantes e seu meio, etc., valorizando isso, melhoramos nossa prática “[...] colocando pelo avesso, inclusive a ideia de formação como processo externo ao sujeito” quando se sabe “[...] que há necessidade deste se colocar (inter)ativamente no processo” (MACEDO; PIMENTEL; REIS; AZEVEDO, 2012, p. 63).

No Currículo de formação de professores para o ensino primário, sobre o seu perfil de saída, o futuro professor precisará “[...] conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo, em que vivemos, cada vez mais complexos e em rápida mudança” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 10). De acordo com o anteriormente descrito, o currículo fala das situações que ocorrem na atualidade e que possam, ainda, ocorrer no mundo, por conta das transformações que se venham operando.

Há, em Angola, o problema de as escolas exigirem o perfil único do estudante com cabelos cortados. São situações que dão sinais de invasão à privacidade do cidadão e também de opressão, de racismo, entre outros. Portanto, existem muitos assuntos a serem discutidos, inclusive o que atualmente está em pauta sobre os países de regime ditatoriais que ameaçam a democracia no mundo. Todos esses elementos podem ser enquadrados no que o currículo chama de problemas que afligem o mundo.

Do mais, o que tiramos disso é que, de um lado, as instituições incentivassem a não mecanização dos currículos, porque estes não são estáticos, não são um roteiro em forma de guião de apresentação de um evento que dificilmente deva ser alterado. Em segundo lugar, aos professores, chama-se a atenção a devida responsabilidade, experiência, conhecimento e diálogo para que possam articular o currículo e o ensino na sala de aula. Trazendo assuntos do mundo contemporâneo para, em diálogo com os estudantes, discutirem e tirarem lições dessas modificações. Por isso é que, para Sacristán (2000, p.16), o currículo pode ser considerado:

Uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamado ensino.

Portanto, no tocante às mudanças históricas, no campo das instituições escolares, a sua concentração máxima se baseia no “[...] desenvolvimento organizacional ou no destino de políticas de reformas específicas ou nas reformas em áreas específicas tais como as do currículo” (GOODSON, 2008, p. 22). O mesmo autor afirma, ainda, que “[...] a mudança opera em três camadas ou níveis de tempo-longo, médio e curto – que se interpretam de uma maneira complexa” e que, apesar de parecer fixo, tem sido verificadas mudanças constantes. E é nesse “tempo de longo termo” que “[...] cobre fatores estruturais importantes: visão de mundo, formas de governo, etc.” (GOODSON, 2008, p. 22).

Para Goodson (2008), o sistema de ensino é sujeito às mudanças, que não se limita simplesmente nas estruturas superiores, mas também em salas de aulas, na atuação do profissional da educação.

Importa-nos voltar um pouco mais no tempo, em que, segundo o autor, durante o século XIX, surgiram sistemas nacionais de educação em diversas partes do mundo. E, apesar de que não tenha sido em todos os lugares, muitos centraram-se em desenvolver um currículo com características próprias para atender a um determinado local, prática que resultou, em pouco tempo, em um movimento mundial que fomentou o cadastro de várias disciplinas de base. Esse período, que foi de 1890 a 1910, mostra que esses movimentos que Goodson (2008) chama de “movimentos democráticos novos” e tinham como função um ensino para “as massas”. Esse período foi chamado de “primeiro estágio” daquele processo. Em pouco tempo, surgiu o “segundo estágio”, contrário ao primeiro, em que se definiu para todas as instituições escolares um modelo assente num tipo de currículo, em que o cerne eram as disciplinas. “Portanto, entendemos que todos esses movimentos tenham se dado como forma de trazer eficiência nas escolas, uma posição que deu indícios de progressão na área de ensino” (GOODSON, 2008, p.27). Assim, o ensino se propagou de forma democrática, no final do século XIX, com o intuito de oferecer educação a todas as crianças, dando seguimento a uma alteração nova que implementou o currículo com fundamento em disciplinas. No entanto:

O resultado desse novo arranjo foi internalizar e fragmentar todos os argumentos sobre os objetivos sociais e políticos do ensino. A partir daquele momento esses argumentos podiam ser contidos pelo acolchoado de poder que as disciplinas escolares representam. Quaisquer questionamentos sobre a natureza e os objetivos do ensino tinham que ser exauridos no interior de cada tema. Com isso, argumentos mais gerais, e mudanças mais amplas que teriam transformado a natureza do ensino tornaram-se impossíveis. Além disso, a capacidade para ações progressistas foi transformada e o próprio papel da mudança foi alvo de uma revolução. Para o professor que atravessou esse período, a capacidade de ensinar um currículo geral, de acordo com sua própria avaliação de sua relevância e das necessidades dos alunos foi transformada em uma situação em que um currículo escrito, definido pelo Estado e definido em termo de uma disciplina escolar específica, era a única arena em que era possível operar. Nessa situação, o trabalho dos professores e dos agentes de mudança foi drasticamente reposicionada. (GOODSON, 2008, p. 31)

Entendemos que, antes dessas transformações, o ensino oferecia ao professor pouca possibilidade de criação, já que o foco do ensino era esgotado dentro do que um certo tema. Portanto, depois dessa mudança, vemos que o docente tem enormes chances para, dentro de um tema, abordar vários outros assuntos externos. Assim sendo, entendemos a necessidade de novas percepções no tocante ao manuseamento de um currículo, analisando-o de maneira cautelosa, “[...] isso porque um modelo de ensino segmentado e centrado em disciplinas tem o poder de efetivamente silenciar ou marginalizar modelos alternativos” (GOODSON, 2008, p. 31).

### 3.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR E O CONTEXTO ANGOLANO

O estágio supervisionado curricular, foco da nossa pesquisa, é parte integrante de todo o processo de formação dos futuros professores nas escolas de ensino superior pedagógico e secundário pedagógicos – no caso desta última, escolas de Magistério. Sua observância sobre a referida prática vem explicitada na alínea o) do Artigo 4º, do Decreto Presidencial nº 273/20, de 21 de outubro, documento jurídico que trata da formação de professores do ensino pré-primário e do ensino primário ao ensino secundário. E o define como:

Componente da estrutura dos currículos de formação inicial de professores que abrange actividades de observação e experiência de prática docente na sala de aulas-planificação, ensino e avaliação das aprendizagens de alunos na escola [...] realizadas pelos estudantes, no final do curso, em Instituições de Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário ou do Ensino Secundário, sob supervisão de docentes desta e da instituição formadora [...]. (ANGOLA, 2020, p. 5195)

Entendemos, de acordo com o explicitado, e pelas leituras feitas ao Decreto, para que os futuros professores sejam habilitados de forma qualificada precisam de um acompanhamento por parte de seus tutores. Entretanto, o que se tem verificado é um total abandono das turmas aos estagiários durante o ano letivo. Ou seja, de um lado, os professores das escolas de aplicação veem nisso uma oportunidade de não exercerem suas obrigações como responsável da turma, e a de não cumprir seu papel de tutor. Do outro lado, encontra-se, da parte das direções municipais, um aproveitamento dos estagiários assumirem as salas cheias durante o ano todo, sem remuneração, muito menos com condições mínimas de trabalho, principalmente, com a falta de transporte, para o caso daqueles que terão de se deslocar para fora das comunidades.

O artigo referido, na alínea a, mostra que o apoio tutorial:

[...] consiste em orientar os estagiários na observação e na preparação de aulas e de outras actividades escolares, analisar os materiais pedagógicos que os mesmos elaboram, observar e comentar o seu desempenho docente e recomendar, em consequência, as melhorias necessárias; actividade também designada por supervisão da prática docente. (ANGOLA, 2020, p. 5194)

Está mais do que claro que o acompanhamento dos tutores aos estagiários muito teria a contribuir na formação do futuro professor, isso é, tanto do ponto de vista de orientação profissional quanto em termos de socialização das experiências do campo do ensino. É isso que gostaríamos que os responsáveis pela execução das propostas de estágios tivessem levado em consideração, visto que o educando precisa dessa permanente relação com seu professor do qual vai construindo diálogos sobre o respeito às diferenças, vai ressignificando suas curiosidades a fim desenvolver ao que Freire (1967) chama de “saberes necessários à prática educativa” para o exercício futuro da profissão.

O estágio profissional supervisionado em Angola, cuja definição foi feita no início do subtópico, apresenta duas fases. A primeira fase é denominada por Prática Pedagógica, e consiste na materialização de todo o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos educandos. Ou seja, nesse momento, os estudantes procuram transformar o conteúdo teórico para a prática. São exemplos dessa fase: a elaboração dos planos de aulas, a definição dos objetivos gerais e específicos, de modo a definir quais os conteúdos podem ser ministrados e os meios de ensino. E passa por três processos: no primeiro caso – o da observação, os estudantes visitam uma escola de aplicação para que, nesses primeiros contatos, eles conheçam mais a realidade dela – como funciona, como é o comportamento dos estudantes durante os intervalos e como são ministradas aulas. No segundo momento, entram em permanente colaboração com o professor responsável da turma na escola de aplicação. Porém, antes há uma explicação por meio da

direção ou secretaria da escola, sobre os horários de entrada dos estudantes, além de ser entregues os conteúdos programáticos para que, daí em diante, comecem a assegurar as aulas, mas com a orientação do responsável. O terceiro momento é último da Prática Pedagógica, embora estes tenham de receber periodicamente, em visita, os professores de Prática Pedagógicas e especialistas em Metodologia Integrada do Pré-Escolar e Ensino Primário. Os futuros professores têm maior autonomia, assumindo a responsabilidade pelas turmas do ensino pré-primário e primário (ANGOLA, 2009).

A segunda fase é a do Estágio Pedagógico, que depois de concluída a Prática Pedagógica:

[...] realiza-se o Estágio Pedagógico sob a orientação do professor que é especialista em metodologia integrada do Pré-Escolar e Ensino Primário [...] com a colaboração dos professores das áreas disciplinares e das Ciências da Educação, sempre que a análise dos problemas identificados exijam a participação de especialistas das áreas/disciplinas em questão. (ANGOLA, 2009, p. 16)

Nessa fase, o futuro professor realiza seu estágio com o acompanhamento dos professores tutores, terá de, a cada três meses, apresentar um relatório. Além disso, no final da Prática Pedagógica, o professor responsável da turma (tutor na Escola de Aplicação) elabora um parecer sobre o desempenho do estagiário.

Na visão de Pimenta e Lima (2006), o estágio é construído na relação entre os conteúdos aprendidos na formação de professores e o convívio no contexto social, no qual se desenvolvem os saberes da prática de docência. Quer dizer, é necessário que o estágio não seja reduzido a uma atividade de ordem tecnicista, sendo, portanto, necessário ser visto como um espaço de interação, diálogo permanente entre os sujeitos para produção de conhecimento que venha a se tornar útil na vida do futuro professor e na sociedade na qual se encontra inserido.

Para dar resposta aos objetivos dos quais foi elaborado – formar professores do Ensino Primário e professor do Pré-Escolar, consta no currículo um Plano de Estudo. Este plano está dividido em três partes, que são: Formação Geral, Formação Específica e Formação Profissional.

Para quem pretende ser professor do Ensino Primário, na Formação Geral, os estudantes têm, na 10ª Classe, dois (2) tempos de Língua Portuguesa, dois (2) na 11ª classe e dois (2) na 12ª Classe; Matemática - dois (2) tempos na 10ª, dois (2) na 11ª e na 12ª classe. Química, Física, História, Geografia, Biologia; todas aparecem com dois (2) tempos na 10ª, 11ª e 12ª Classe. O Francês e o Inglês, o futuro professor teria de estudar dois (2) tempos em cada classe (10ª, 11ª

e 12<sup>a</sup>). A disciplina de Informática aparece somente na 10<sup>a</sup> Classe com dois (2) tempos. A Filosofia com dois (tempos), somente na 11<sup>a</sup> classe. O Currículo contempla ainda dois (2) tempos de Línguas Nacionais para cada uma das três primeiras classes. Mas se ressalta aqui que das escolas de formação pelas quais passamos, nenhuma leciona qualquer disciplina de Línguas Nacionais.

Na Formação Específica, as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais possuem dois (2) tempos<sup>31</sup> na 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup>. A Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar, Higiene Escolar têm dois (2) tempos na 12<sup>a</sup> Classe. A Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular, dois (2) tempos na 11<sup>a</sup>. A Formação Pessoal Sociológica e Deontológica, três (3) tempos na 12<sup>a</sup>. A disciplina de Expressões são seis (6) para a 10<sup>a</sup> classe e três (3) tempos para a 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classe.

Na Formação Profissional, a disciplina de Língua Portuguesa na 11<sup>a</sup> classe tem dois (2) tempos, Francês dois (tempos) na 12<sup>a</sup> classe, enquanto que o Inglês com dois (2) tempos figura na 11<sup>a</sup> classe. A de Línguas Nacionais teria dois (2) tempos na 11<sup>a</sup> classe, a de Matemática na 12<sup>a</sup> classe tem 2 tempos. O Estudo do Meio ou Ciências da Natureza na 11<sup>a</sup> classe são dois (2) tempos. A disciplina de História e a Geografia são dois (2) tempos cada, desta vez na 12<sup>a</sup> classe, enquanto a disciplina de Expressões apresenta quatro (4) tempos na 12<sup>a</sup> classe. A Prática Pedagógica e Seminários são seis (6) tempos, três (3) na 11<sup>a</sup> e na 12<sup>a</sup> classe. O Estágio e os Seminários só aparecem na 13<sup>a</sup> classe, totalizando 25 tempos.

Para quem pretende ser professor do Ensino Pré-Escolar, na Formação Geral, os estudantes têm, na 10<sup>a</sup> Classe, dois (2) tempos de Língua Portuguesa, três (3) na 11<sup>a</sup> classe e três (3) na 12<sup>a</sup> Classe; em Matemática, dois (2) tempos na 10<sup>a</sup>, dois (2) na 11<sup>a</sup> e na 12<sup>a</sup> classe. As disciplinas de Química, Física, História, Geografia, Informática e Biologia todas aparecem com dois (2) tempos na 10<sup>a</sup> classe, com exceção do Inglês e do Francês, que aparecem na 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> com dois tempos cada. No caso da Filosofia, esta somente na 11<sup>a</sup> classe, e as Línguas Nacionais, que praticamente não existem, estão presentes da 10<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup>.

Na Formação Específica, o futuro professor para essa área tem a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais com dois (2) tempos na 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup>. A Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar com dois (2) tempos na 12<sup>a</sup> classe. A Higiene e Saúde Escolar têm dois (2) tempos na 13<sup>a</sup> Classe. A Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular, somente na 11<sup>a</sup> classe, e tem três

---

<sup>31</sup> Usamos o termo “tempos”, no contexto angolano, para nos referir aos horários reservados para as aulas de cada professor.

(3) tempos. A Formação Pessoal Sociológica e Deontológica, com três (3) tempos só na 12ª (último ano). A disciplina de Expressões são seis (6) para a 10ª classe e três (3) tempos para a 11ª e quatro (4) para 12ª classe (ANGOLA, 2009).

Na Formação Profissional, há, na 11ª classe, dois (2) tempos de Literatura Infantil, dois (2) tempos de Matemática na 12ª, dois (2) tempos de Estudo do Meio e Línguas Nacionais na 11ª, Expressão Motora dois (2) tempos na 12ª, Expressão Musical dois (2) tempos, Expressão Manual e Plástica dois tempos na 12ª classe, Prática Pedagógica e Seminários três (3) tempos na 11ª e cinco (5) na 12ª classe. O Estágio e o Seminários são 25 tempos, isso na 13ª classe (ANGOLA, 2009).

Portanto, vimos que, no primeiro caso, os futuros professores para o Ensino Primário, a carga horária é de 30 horas na 10ª classe e o número é de treze (13) disciplinas por semana. Na 11ª classe, a carga horária é também de 30 horas, e o total de disciplina é 14. A 12ª classe assemelha-se a 10ª classe, com 30 horas e o número de disciplina é treze (13). Na 13ª classe, encontramos algumas **ambiguidades** (grifo do autor) concernentes à carga horária. No quadro das disciplinas, aparece somente a do Estágio com 25 de carga horária na 13ª classe, mas na coluna da disciplina específica quatro (4) apenas, e o total de carga horária trinta (30).

Para o Pré-Escolar, o total de horas é de 120, 30 horas para cada classe. Quanto aos números de disciplinas, são treze (13) na 10ª e na 11ª classe. Na 12ª são doze (12), e como dissemos, aparecem quatro disciplinas na 13ª classe, embora na lista das disciplinas não sejam mencionadas a quais essas disciplinas se referem (ANGOLA, 2009).

Contudo, a nossa primeira e maior preocupação nesse aspecto é pelo fato de que o currículo, tal como foi idealizado, mostra que, durante a formação, há um grupo (conforme o primeiro Plano de Estudo), de futuros professores cuja carga horária e o número de disciplinas se diferenciam do segundo. Isso porque os do primeiro grupo são formados especificamente para exercerem sua função no Ensino Primário. Os futuros professores que estiverem vinculados no segundo Plano de Estudo, estes teriam sua atuação no ensino Pré-Escolar. Mas o que vemos é que a escola não apresenta, durante a formação dos professores, essa distinção entre quem irá para o pré e quem irá ao primário. O currículo mostra uma coisa, mas a formação dá-se de forma geral. Tanto que, mesmo durante a distribuição dos estagiários às escolas de aplicação, ou mesmo quando são feitos os encaminhamentos dos candidatos técnicos médios aprovados no concurso público, não são colocados esses fatores em evidência.

Portanto, é o que vimos chamando atenção à forma mecânica, tecnicista e mal interpretada do Currículo de Formação de Professores do Ensino Pré-Escolar e Ensino Primário, o que podem, possivelmente, contribuir de forma negativa no processo de ensino e da formação

docente e do processo do ensino e aprendizagem dos seus futuros estudantes. Nesse contexto, o educando, tanto na condição de estagiário ou futuramente quando na condição de professor, não consegue se inserir no contexto no qual foi assumido. Isso porque durante a formação não teve orientações qualificadas que lhe possibilitassem exercer a profissão neste ou naquele subsistema.

A isso, de acordo com Cardoso e Flores (2009, p. 661), o problema

[...] é a de não potencializar o desenvolvimento da necessária sensibilidade e competências face ao contexto sócio – cultural em que o formando, ou seja, o futuro- professor, exercerá a sua actividade. O curso não lhe fornece espaços para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico–sociais do processo educacional concreto em que vai actuar, o que acaba por levar a que a sua prática docente se torna meramente técnica e mecânica.

É notório que todo e qualquer curso de formação tem seu reflexo no momento do estágio, pois é o momento no qual o estagiário terá a oportunidade de mostrar e materializar muitos dos conhecimentos adquiridos durante o contato que teve com a teoria. Mas, também, sabemos que a formação desse sujeito repercutirá de forma positiva, caso tenha tempo suficiente destinado às práticas de docência, acompanhado por professores mais experientes.

No entanto, ainda encontramos cursos de formação com uma realidade distinta. Como afirmam Pimenta e Lima (2006, p. 6), “[...] neles [nos cursos], as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional”.

Com isso, constatando o currículo da escola de magistério, quase que parte maior da carga horária é consumida pelas disciplinas de formação geral e de formação específica. Ficando totalmente reduzida a carga horária das disciplinas propriamente dita do curso que o profissionalizaria. Na verdade, vemos uma formação com uma carga enorme de teoria que a prática. Cardoso e Flores (2009, p. 661) afirmam:

O estágio, constitui outro “calcanhar de Aquiles”, no currículo da formação inicial de professores, pois as práticas pedagógicas acontecem, de modo irregular, geralmente os alunos futuros-professores terminam a licenciatura dando quatro aulas o que não é suficiente para serem formadas as destrezas necessárias ao exercício da profissão; os alunos enfrentam grandes dificuldades, quando eles precisam, mudar do papel de aluno para o papel de professor na situação da prática de ensino no contexto da sala de aula.

Como já mencionamos, isso não é o que se espera de um curso profissional, sobretudo ao que se refere à formação de professores, na qual a prática tem muita relevância, visto que se

tratam de indivíduos que precisam aprender a fazer. Esse aprender a fazer acontece durante as aulas práticas e nos estágios, à medida que os futuros profissionais vão olhando e reinventando outras práticas, inspiradas em experiências e no campo teórico-prático vivido ao longo da sua formação profissional.

Portando, de acordo com Pimenta e Lima (2006), mesmo assim, a situação não fica somente por aí, porque nem sempre esses saberes adquiridos pelos estudantes estagiários chegam a ser suficientes para corresponderem às expectativas quando forem ao campo de atuação. Muitas vezes, estes chegam a reproduzir as práticas tais como foram adquiridas pelo fato de não poderem transformar o modelo trazido das práticas, do ponto de vista crítico e reflexivo. Sendo assim, o que ocorre, caso não se tenha atenção sobre as práticas, é um modelo de ensino que desconsidera as transformações e os novos contextos. É o que as autoras Pimenta e Lima (2006) chamam de “prática como imitação de modelo”:

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelo; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8)

De acordo com o exposto, vem em nossas memórias um professor que tivemos durante a vida escolar. Durante suas aulas, ele não precisava de qualquer caderno para ditar a matéria, pois já possuía todo o conteúdo na sua memória. Isso o fez conquistar um enorme respeito e consideração pela sua capacidade de memorização, o que associávamos como forma de muita competência. Segundo relatos dos estudantes de classes anteriores, o referido professor teve sempre o mesmo perfil. Ao que tudo indica, a matéria era a mesma, pois para este não importava o contexto, o lugar ou as características dos estudantes, e, muito menos, as transformações do universo de que o próprio currículo faz referência. Verificamos, logo, um ensino totalmente transmissor, ou seja, um ensino em que o professor tudo sabe e entende, por isso, de nada vale o diálogo que resultaria na construção de saberes coletivos. A isso, Freire (1996, p. 47) adverte “[...] que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Mergulhado, cada vez mais, num ensino-modelo de aula única – a repetição dos conteúdos, foi mais uma forma de instrução e exercícios do que propriamente formar o cidadão para a vida. Para Freire (1996, p. 41):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se [...] como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...].

No que diz respeito ao estágio, devia ser um processo pelo qual se daria a elaboração de saberes para a prática docente de forma crítica, reflexiva e que entenda os outros fatores envolvidos na profissão dentro de um contexto social diverso. E não o resumir na captação de técnicas e modelos de como os professores lecionam as suas aulas a fim de reproduzi-las futuramente. Por isso, a necessidade de “[...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito de produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recedor* da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 1996, p. 124).

Pimenta e Lima (2006), ao se referirem à prática como operacionalização, do ponto de vista técnico, nas instituições de formação profissional, advertem de que é necessário que o profissional esteja munido de estratégias para desenvolver o seu ofício. Mas, mesmo assim, nem sempre as suas aptidões e as suas competências darão conta de superar os prováveis obstáculos que possam surgir durante o exercício da profissão, já que o domínio de estratégias pode não superar o conhecimento científico.

É o que hoje se verifica, principalmente, no setor da educação, concretamente no ensino angolano, ao transformar as práticas meramente como espaço para aquisição de técnicas de ensino, esquecendo a vertente científica do processo de construção do conhecimento na sua dinâmica com a vida social, escolar e dos sujeitos. Concernente a isso, Freire (1996, p. 45) argumenta: “[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superado pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando coragem”.

Assim sendo, Pimenta e Lima (2006, p. 9) observam:

[...] a atividade de estágio fica resumida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

Isso limita que o estagiário exercite seus conhecimentos científicos no sentido crítico, um dos elementos importantes na profissão docente. Mas é importante, aqui, salientar que não desconsideramos o domínio das técnicas no contexto educativo, porém, o estágio e as práticas pedagógicas não podem ser resumidos ao que já mencionamos, isto porque há outros elementos

indispensáveis considerados essenciais no processo de ensino, a exemplo da “[...] afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (FREIRE, 1996, p. 143).

Por isso é que, durante esse processo de formação de professores, a reflexão de forma crítica precisa fazer-se sempre presente na relação entre o que fazemos na nossa prática e o que apresentamos na teoria. A prática de ensino torna-se como um momento do qual podemos rever nossa forma de atuação ontem e hoje, face às transformações do quotidiano. Precisamos nos questionar até que ponto temos vindo a incorporar essas transformações sociais do dia a dia de acordo com a nossa prática de ensino. Faz parte dessas transformações, por exemplo, o que ocorreu em 2021, na ocasião nós ainda, fazendo o mestrado no Brasil, tivemos conhecimento, por meio de uma convocatória da professora do nosso filho de 4 anos, de que ele não assistiria aulas sem que cortasse o cabelo. Embora reconheçamos que isso vem sendo recorrente em escolas angolanas, mesmo sem decretos ou leis que aprovam tal comportamento, entendemos isso como uma forma de repressão, uma forma do não respeito à liberdade do estudante, faz parte da não aceitação do direito que cabe ao estudante como cidadão em ser ou não ser. Ou, de outra forma dizendo, trata-se de ajustamento dos corpos a modelos autoritários. É racismo.

Portanto, essas situações fazem parte de outras transformações que têm vindo a ocorrer, hoje, em todo o mundo – a exemplo das questões de raças, etnia, gênero, sexualidades, entre outras. Tudo isso devia ser refletido durante as práticas anteriores às práticas de hoje. É necessário nos indagarmos, cada vez mais, sobre o que fazíamos e o que fazemos hoje. Freire, (1996, p.39) diz:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

Para que isso seja possível, é necessário que a ideia da reflexão faça parte dos conteúdos programáticos, mesmo que de forma implícita, pois é dentro disso que se encontra um dos saberes da prática da docência, ao entender “que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p.33).

Quer dizer, durante a formação, o estudante e o educador precisam considerar-se como seres em construção permanente, em que o professor aprende à medida que ensina, ao passo

que o educando, ao assimilar a aprendizagem, vai criar seus próprios conhecimentos. Portanto, é tarefa do educador que no exercício de sua atuação profissional contribua com o processo de ampliação dos conhecimentos e das experiências de seus educandos, engajados num espírito crítico, considerando que sua tarefa não se restringe simplesmente a ensinar conteúdos em salas de aula.

Os estudos realizados por Pimenta (1995) sobre o estágio de docência nos cursos de Magistério procuraram perceber de que forma se tem interpretado a questão da teoria e da prática dentro do processo de estágio. Ou seja, para melhor compreendermos, como se dá a relação entre a teoria e a prática durante o estágio supervisionado. E baseando-se num contexto histórico sobre a educação no Brasil entre 1930 e 1980, verificou-se, por meio de documentos oficiais – estaduais e nacionais – uma contradição entre o que os documentos relatavam e o que se via na prática, no que dizia respeito à realidade dos cursos. O que se assemelha, praticamente ainda hoje, à realidade angolana, no que concerne às orientações oficiais do decreto angolano que trata da formação de professores, do próprio currículo de formação de professores para o Ensino Pré-Escolar e Ensino Primário em relação ao que se materializa na prática.

Mas, no tocante ao Estágio ou Prática de Ensino, conforme denominado naquele período, Pimenta (1995) afirma que sempre foi considerado como sendo o meio de formação, ou seja, processo pelo qual se forma um indivíduo, por isso, a nossa insistência na questão de que o estágio seja realizado de forma qualificada acompanhados por professores experientes e que entendam a área, além de não colocar de parte alguns aspectos importantes – linhas orientadoras oficiais para o processo completo.

Ainda de acordo com Pimenta (1995), nesse período, concretamente nos anos de 1930 e 1940, o ensino nos Magistérios tinha como principal objetivo formar um número maior de professores que teriam como campo de atuação o ensino primário, que, no caso do Brasil, o denominam por anos iniciais do ensino fundamental. E, nesse contexto, a expressão “prática” era entendida como a assimilação e a repetição da teoria e das práticas estabelecidas anteriormente. A ideia que se tinha sobre as escolas primárias nas quais os futuros professores atuariam era de que estas não apresentavam alterações significativas. E, por isso, a (re)produção da forma prática de ensinar resumia-se simplesmente no ver e assimilar essas mesmas práticas. Logo, verificamos que, mesmo em pleno século XXI, ano de 2022, é um período que, cada vez mais, torna-se um desafio enorme formar professores, as práticas são as dos anos que a autora se refere, o que indica um grande retrocesso no ensino angolano.

Estudos revelam, como os de Pimenta (1995), que, durante esse período, ser docente no ensino primário não era considerado como um ofício, uma carreira ou uma arte, mas uma mera

ocupação, sobretudo para pessoas do gênero feminino. As aulas eram baseadas, portanto, mais nos estudos das matérias do currículo de ensino, e o conceito de prática propriamente dito virou-se mais para a teoria do que para a prática.

Portanto, somente em 1970, houve uma tendência em termos de valorização de profissionais dessa área, quando surgiu a oportunidade de qualificar os técnicos médios dos Magistérios, embora pesquisas mostrem que, mesmo assim, o curso não tenha sido contemplado nem com a teoria e muito menos com a prática, sobretudo porque a prática era feita de forma operacional nas disciplinas de Didática e Metodologia:

Dessa forma, o conceito de prática foi sendo o de que na prática a teoria é outra [...] a teoria era desnecessária uma vez que não preparava para o enfrentamento da problemática posta para a realidade do ensino primário; ensino que então já estava ampliado, com uma nova e definida população, a exigir nova(s) teoria(s) e nova(s) prática(s) por parte de professores. (PIMENTA, 1995, p. 60)

Mais tarde, com a tentativa de melhorar as situações que alarmavam o ensino propriamente na formação de professores primários, começou-se a considerar a prática como sendo uma nova forma, uma nova habilidade ou melhor maneira de lecionar. Mas, tudo isso ganhou maior relevância para o contexto da planificação e tantas outras atividades de ensino, fazendo com que as habilidades e as técnicas adquiridas fossem transformadas numa outra forma de ensinar conteúdos teóricos da didática. Até aí, o ensino seria transmitido de forma mais eficiente, mas não transmitiria uma aprendizagem significativa ao futuro professor (PIMENTA, 1995).

O fundamento da ação prática de um docente é o ensino e a aprendizagem. E o domínio da técnica e da prática é que faz com que a aprendizagem ocorra e se concretize por meio do ato de ensinar. O ensinar a que nos referimos não é o de chegar em sala de aula e transmitir conhecimento. Não é o de pensar que o estudante nada sabe. Não é o de seguir o currículo ou os conteúdos programáticos em forma de um roteiro. Estamos falando de ensino que implica conhecer seus objetivos, definir quais as finalidades da atividade de docência e compreender a intervenção docente no projeto social do ensino. É, ainda, fazer da educação o meio pelo qual a construção do conhecimento se dá de forma coletiva entre aquele que aprende enquanto ensina, e aquele que ensina enquanto aprende, dentro da realidade nos seus contextos históricos e sociais (PIMENTA, 1995).

Entendemos e concordamos que todo esse processo da teoria e da prática encontram sua maior relevância dentro do estágio profissional supervisionado, momento no qual o futuro

professor vai estabelecer relação direta entre a teoria e a prática. Nesse período da realização do Estágio, faz-se necessário, além do acompanhamento permanente, que a teoria e a prática sigam juntas. Valquéz, Silva e Barros (2011, p. 510) afirmam que, nessa fase, o futuro professor:

[...] tem a oportunidade de superar suas deficiências através da reflexão de sua própria prática, promovendo a sua contextualização dos temas trabalhados e a formação do pensamento crítico e reflexivo a respeito das questões científicas e sociais. O estágio supervisionado permite que o educando interprete os fenômenos biológicos e sociais de forma científica e crítica, propondo soluções para os mesmos.

Dessa forma, as ações educacionais transformam-se em uma atividade importante envolvida na formação do indivíduo, de forma particular, e na sociedade de forma geral. Assim sendo, para que o professor tenha uma formação inicial íntegra é preciso que a prática envolva fatores, tais como: conhecer o campo no qual vai atuar, dominar os métodos de ensino, as técnicas, mas sempre atento às modificações da ciência, da tecnologia e das sucessivas mudanças que ocorrem à medida que o tempo passa.

A prática de ensinar também sugere que o professor ou a professora procure, no mínimo, entender a diversidade cultural, social, econômica e estar comprometido com a justiça social. Só assim, será possível fazer com que os estudantes arquitetem um aprendizado de melhor qualidade que os possibilite desenvolver habilidades para uma futura intervenção do ponto de vista social, intervenção esta da qual serão eles os próprios protagonistas.

A prática de que estamos nos referindo tem sua concretização durante o Estágio Supervisionado, que põe em evidência os elementos da teoria e da prática. Trata-se de uma fase muito importante, visto que o educando estará em contato e vai vivenciar a realidade dos problemas sociais no contexto escolar. É isso que vai permitir pensar e (re)pensar sobre a sua própria prática.

Para Pimenta (1995), a essência de todo o trabalho do professor é a relação indissociável entre teoria-prática. No panorama da história e da sociedade, a Didática como ato de ensinar se configura também como atividade do professor. É bem verdade que o ensino se processa de várias formas, de diversos lugares e por outros a gentes sociais,

[...] mas a tarefa de ensinar, desde a organização, análise e decisão dos processos de ensino em aula, até a organização, análise e decisão de políticas de ensino e seus consequentes resultados no processo de educação enquanto humanização [...] é uma atividade específica e exclusiva do professor". (PIMENTA, 1995, p. 63)

Diferente da didática, o estágio supervisionado faz parte do currículo de formação, mas não é considerada como disciplina, e sim como uma atividade que complementa ou que fecha o ciclo de formação. Através dessa atividade é que os futuros professores são colocados em escolas de aplicação para conhecerem as diversas formas em que se processa o ensino. Importa-nos ressaltar que a didática não se limita somente à realização do estágio, mas o estágio pode contemplar várias disciplinas “[...] e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso [...]” (PIMENTA, 1995, p. 63). Portanto, assemelhada a qualquer disciplina, refere-se a um tipo de atividade de forma teórico-prática em que o estudante, além de adquirir conhecimentos, começa a estabelecer quais são os propósitos da sua formação.

É válido ressaltar que a relação entre teoria e prática precisa ser imprescindível na medida em que se torna um fator primordial e relevante de um processo de formação de professores, tanto nas instituições de ensino superior quanto em escolas que ainda formam professores técnicos médios – a exemplo da escola do Magistério do Libolo, em Angola. Isso porque os conteúdos aprendidos nas aulas teóricas terão como sua reflexão ou aplicabilidade durante a conexão teoria-prática-teoria. O que se verifica, hoje, e o que parece muito comum, é que nas escolas vocacionadas à formação desses profissionais é confundida ou mesmo se sabe a diferença entre o que é prática e o que é estágio profissional supervisionado. Nesse sentido, acreditamos ser importante às escolas terem ideia concreta e identificar a diferença existente entre esses dois conceitos.

O estágio supervisionado como um dos elementos da formação de professores no processo de ensino-aprendizagem, além de permitir que este futuro profissional tenha a capacidade crítica e criativa de tudo aquilo que ocorre no seu campo de atuação, construindo conhecimentos, é o momento no qual se prepara o indivíduo para o mundo do trabalho. Logo, a importância do estágio é maior, porque é a partir daqui que esse indivíduo terá o primeiro contato com o seu futuro campo de atuação profissional. Ademais, caracteriza-se como um dos momentos excepcionais que marca a passagem de estudante para professor. Autores mostram ainda que, durante a fase de estágio que marca uma inversão de papéis, há conflitos quando se relaciona o que se aprendeu na teoria e o que se vai aplicar na prática (ASSAI; BROIETTI, ARRUDA, 2018; VALQUÉZ; SILVA; BARROS, 2011).

Na mesma linha de pensamento, Melo e Almeida (2014) mostram que, nos últimos dez anos do século XIX e no século XX no seu todo, e agora o século XXI, propriamente no Brasil, o estágio supervisionado foi encarado como sendo o meio pelo qual os futuros professores deixam a sala de aula para o campo em que futuramente irão desempenhar a sua profissão. Mas interessa lembrar que, nos últimos anos do século XX, por exemplo, foi muito comum a ideia

de que, para exercer a profissão, bastava que o futuro professor tivesse o pleno domínio dos conteúdos. Ou seja, nesse período, as Escolas Normais – vocacionadas a formar professores – sequer contemplavam disciplinas com finalidades de prática, muito menos consideravam que esse tipo de disciplina fosse chave e indispensável para cursos cujo objetivo era o de formar professores. Para essas escolas, o que estaria em primeiro lugar era a teoria, só depois a prática, mas também sempre colocada no final do curso e com menos carga horária.

Ora, fazendo um deslocamento desse período para a realidade angolana, entendemos o seguinte: primeiro, os cursos eram ministrados de forma muito teórica em relação ao processo da prática. Não havia, no decorrer do curso, especificidade em relação àquelas disciplinas consideradas chaves do qual começariam a construir uma visão ao estudante do que este viria a ver no futuro, quando estivesse exercendo a profissão. Segundo, ao começarem a ter noções acerca dessas disciplinas, normalmente era no final do curso, e com o tempo muito reduzido. Tal pensamento dá-nos a ideia de que o estágio é dissociado das práticas, quando se sabe que ambas devem caminhar juntas.

No entanto, fazendo uma análise numa perspectiva comparativa, vemos que as diferenças consistem no seguinte: o currículo de formação de professores em Angola também contempla um enorme conjunto de disciplinas teóricas, mas existem, dentre essas, algumas que vão encaminhando minimamente o estudante no que virá a fazer futuramente. Trata-se de uma visão geral do que é ser professor. De outra forma, que coincide com a realidade angolana, são as disciplinas específicas que aprofundam o curso propriamente dito, começarem a aparecer mais no final do curso, quando estas poderiam ser ministradas mais cedo e com mais cargas horárias. Dito isto, embora se trate de contextos diferentes, entendemos que ainda há muito que se fazer para a melhoria do ensino em Angola.

Quanto ao Estágio, Melo e Almeida (2014) ratificam que o contexto da época transmitia a ideia de que era uma modalidade em que o estagiário tinha como tarefa copiar as técnicas dos modelos já definidos. Para esses autores, não há como negar que a prática da imitação seja uma forma de aprender uma ou outra profissão. Mas, no caso da profissão docente, em específico, impossibilitaria ao futuro professor a oportunidade de expor seu conhecimento, sua criatividade e experiências de vida.

Para Melo e Almeida (2014, p. 41): “[...] sendo o estágio o eixo referencial da formação, o sentido da prática docente também se transforma, na medida em que ela agora passa a conceber a atividade profissional como ação reflexiva que não pode ser desvinculada da teoria”. A prática e o estágio, portanto, se configuram como espaço no qual se produz aprendizado que contribuirá para a reflexão do contexto econômico, político, ético, moral e social.

Segundo Araújo (2020, p. 3):

[...] o estágio como práxis é, acima de tudo, um processo pedagógico e instrumento de ensino e de apreensão da profissão docente tendo como princípio a produção a partir da leitura crítica da realidade e subsidiado, em especial, pela Pedagogia e da Didática.

Em outros termos, o trabalho de qualquer profissional exige muito o compromisso social; exige destes, para além dos domínios técnico, científico e pedagógico, procurar dentro desse processo avançar o conhecimento numa perspectiva crítica do contexto real, sem cessar as interrogações, e que as certezas sejam temporárias.

Como formadores de futuros formadores, precisamos nos permitir a dúvidas e nos colocarmos em busca. Não nos apegarmos somente aos programas e às técnicas, e nunca nos fecharmos numa certeza, muito menos confiarmos nas certezas que nos são apresentadas. Há que se ver e fazer tudo numa perspectiva de análise, da crítica, da reflexão, interventiva e de muita criatividade.

Portanto, quando há a tendência de dissociar o Estágio da Prática, as escolas estariam a presumir como se todo o conjunto de saberes da prática docente fosse efetivado durante o período da realização do Estágio. Isso parece-nos evidente porque em muitas escolas o que acontece é reservarem o período do estágio como um momento ou espaço do qual o estagiário aprenderá todas as habilidades e técnicas de ensino. Pelo contrário, o estágio representa um momento no qual o futuro professor irá vivenciar saberes apreendidos e construídos na relação entre as práticas e o estágio, associando as suas experiências de vida.

Saberes estes que não se constroem, por exemplo, em um ano de estágio e, muito menos, em seis meses, pois se trata de um período ou fases consideradas ponto de contato entre a teoria e a prática, conhecendo a realidade do seu futuro campo ou área de atuação. E, para tal, a busca permanente pelo conhecimento deve ser contínua para o fortalecimento da sua formação como profissional e como cidadão (MILANESI, 2012).

Na perspectiva de Milanesi (2012, p. 213), o estágio se caracteriza como:

[...] o contato com a realidade da comunidade escolar, com a profissão e da troca de experiências; observar todos os aspectos da realidade da estrutura física, administrativa e pedagógica da escola; aprendizagem da docência, em que o docente é avaliado e de presenciar a realidade da sala de aulas, reavaliar seus métodos e adaptá-los.

Dito isso, entendemos que o estágio abarca um conjunto de ações que vão desde o conhecer de forma mais abrangente da comunidade escolar (corpo docente, pessoal

administrativo, estudantes, pais e encarregados de educação), os serviços administrativos, como se dá a interação entre os professores – estudantes- pessoal administrativo, pensar e (re)pensar a sua prática e os procedimentos técnicos a fim de (re) significá-los.

Agora, é certo que não basta somente que o estagiário vivencie tais realidades, é necessário que, nesse contexto, os espaços e as convivências sirvam de reflexão e de construção de atitudes e comportamentos que resultem numa prática de ensino democrático, uma prática que ponha de lado a opressão, uma prática de ensino baseado no diálogo.

Outro fator que merece ser salientado é que, por tratar-se de pessoas experientes no campo educativo e, muitas vezes, com vastas experiências de vida, os tutores precisam acompanhar melhor os estagiários, ao contrário do que acontece com os estudantes estagiários da escola de Magistério, no município de Libolo, onde os educandos são obrigados a assumirem as turmas fazendo papel de professor e supervisor de si mesmos.

### 3.3 PAULO FREIRE E AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DO ESTÁGIO

Neste subtema, é propósito pensar uma escola compromissada com a formação de professores dentro dos conceitos e categorias de Paulo Freire. A escola de que se pensa é uma escola na qual a realização do estágio dos futuros professores corresponda aos novos desafios que, face ao dinamismo do mundo atual, nos remeta a formar um indivíduo consciente, crítico-reflexivo, e não uma escola cuja função seja a de incutir nos educandos a prática de assimilação ou memorização dos conteúdos programáticos. Semelhante ao que se pode observar, hoje, em muitas escolas, é um ensino cujas práticas de ensino ou a realização dos estágios deixaram de garantir aos estudantes essa oportunidade de fazer-se valer de suas curiosidades e criar seus próprios conhecimentos.

Entendemos que durante a formação dos futuros professores, há necessidade, principalmente durante a Prática Pedagógica e o Estágio supervisionado, de aprofundamento dos conhecimentos produzidos num conjunto de esforços em comunhão entre estudantes e professores numa concepção dialógica. Esse aprofundamento dá-se pela construção da identidade própria do futuro educador e do futuro professor, por meio de suas vivências e pela sua participação ativa nos problemas que assolam a comunidade da qual faz parte. Isso implica que o educador deva conhecer a realidade dos educandos e trabalhar os conteúdos com base nela.

Lembramos que quando Freire desenvolvia os trabalhos de alfabetização, a primeira coisa que lhe vinha em mente era a observação da realidade de cada estudante por intermédio

de uma palavra geradora, isso porque se o professor não aproximar a realidade do estudante aos conteúdos ensinados, o que se pode verificar é um distanciamento entre esses dois mundos – o da realidade do sujeito e o do que os livros mostram. O estudante não se identificará com o seu contexto social, cultural e nem histórico. O que se pretende com uma formação docente assente na democracia e de caráter libertadora, é entender o mundo na sua especificidade, na sua dinâmica, no seu processo histórico, nos seus ranços e avanços.

Mas isso só será possível a partir do momento em que governantes, gestores escolares e professores começarem a entender que tais ações, que resultem num modelo de ensino diferente ao que se verifica hoje, esse ensino tecnicista e mecânico. Ensino que exige do estudante, durante as provas, a memorização de conteúdos incluindo os pontos e as vírgulas.

A educação bancária é um conceito desenvolvido e criticado por Paulo Freire (1987). A expressão remete-nos à ideia de um ensino cujo objetivo é a memorização dos conteúdos, sem que o indivíduo tenha a capacidade e oportunidade de iniciativa própria que o permita criar e desenvolver suas próprias ideias. Trata-se, na verdade, de um tipo de ensino, em que o educador é o detentor do conhecimento, é o sabe tudo (comparados aos que temos verificado em Angola nos tempos atuais). E o estudante um objeto no qual são transferidos os saberes do professor para possível reprodução.

Portanto, não é de admirar, que hoje apareçam professores cujos conteúdos aprendidos durante o período de sua formação são os mesmos transferidos atualmente. Desse modo, Freire (1996, p. 33) afirma: “[...] transformar a experiência em puro treinamento técnico é a mesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador”.

Nesse contexto, trazemos para a nossa discussão os conceitos freireanos como dialogicidade, educação libertadora e práxis transformadora, expressões com fortes contributos na formação de professores, que, como dissemos durante o texto, teria sua maior concretude durante a formação dos futuros formadores, principalmente, no momento da Prática Pedagógica e do Estágio Supervisionado, no qual são chamados ao desenvolvimento de alguns saberes necessários à prática de docência.

Durante a formação de professores, o educador necessita ter em mente que ensinar ou formar um indivíduo não consiste em transferir a ele os conhecimentos antes adquiridos pelo professor, mas levar o educando a perceber, a partir e durante sua formação, que ele é também produtor do seu próprio conhecimento. Tendo isso em mente, e colocando em prática esse movimento durante as práticas em sala de aula, é que o tornará num futuro profissional capaz de ter uma reflexão crítica no que concerne a sua prática de ensino. Ainda de acordo com Freire

(1996, p. 13): “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Isso quer dizer que só existe professor porque existe o educando, ou seja, o ato de ensinar em si só não faria sentido sem a existência do ato de aprendizagem, marcado pela relação dialógica, horizontal entre docente e discente.

É função do professor, durante o exercício da sua profissão, trabalhar com os estudantes em sala de aulas conteúdos que contemplem as suas experiências históricas, política, cultural e social tanto dos homens como das mulheres. Isso pode ser demonstrado a partir das suas ações como professor. Como você trabalha com os estudantes os problemas particulares de seus alunos, como você lida com aquele aluno que motivos da falta de energia elétrica ou pelo facto deste ter tido a casa inundada ficou impossibilitado de fazer a tarefa.

Como você – o professor lida com o estudante que por motivos de falta de transporte acaba por chegar tarde à escola? E ainda mais: como você como professor se comporta diante das mudanças que ocorrem no mundo e no dia a dia do aluno, e de que forma isso faz refletir a sua prática de ensino? Freire (1996, p.39) diz “Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]” e que “[...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

O ser humano é, por natureza, um ser inacabado e inconcluso. Ter consciência disso, de que faz parte dos saberes da prática educativa, faz com que nos coloquemos em busca de conhecimentos de forma incessante e permanente. Por isso, a importância tanto do estudante quanto do professor assumirem e terem consciência de que ninguém é totalmente completo na sua plenitude, que ninguém sabe o suficiente. E que ambos são seres em permanente construção. Essa construção não ocorre de forma unilateral, não se trata da existência de um doador de conhecimentos. O que estamos a discutir é sobre dois sujeitos, embora um destes ocupe a posição de professor e outro a de estudante, mas que considere que cada indivíduo tem sua história, tem sua realidade, tem seus pontos de vista sobre qualquer assunto e, portanto, tudo o que o educador trazer para sala de aula transforme-se em objeto de discussão para construção de novos saberes. Nesse sentido, Freire (1987, p. 34) afirma: “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem [...]”, comportamento este que “[...] nega a educação e o conhecimento como processo de busca.”

Em consonância com isso, podemos ver o quão é importante esse exercício de construção de conhecimentos e saberes de forma coletiva, que resulta na aquisição de novos conhecimentos e de novas ideias. Tornando o educando e o professor a refazer todos os aprendizados anteriormente mal construídos, como resultado do processo da transferência do conhecimento que lhe foi passado.

Anteriormente, fizemos referência e concordamos de que num processo de ensino exige dois sujeitos, dos quais um – a pessoa que ensina, no caso o professor, mas que, à medida que ensina, mais aprende a ensinar. Por isso, insistimos dizendo que ninguém por si só é suficientemente completo. Na mesma linha de ideia, importa dizer que mesmo no que diz respeito aos assuntos discutidos em sala de aula, as formas de partilhas, o manuseio dos materiais didáticos tanto ao aprender ou mesmo ao ensinar, precisam de procedimentos próprios em relação aos objetivos que se pretenda atingir. Deve-se encontrar e utilizar mecanismos que façam com que se reconheçam, por meio do ensino, a importância do pensamento político de que ela – a educação, é parte. Portanto,

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprendendo ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p. 69)

No entanto, acreditamos ser possível pensar um modelo de estágio numa perspectiva de conscientização (FREIRE, 1987), o qual os futuros professores encarem o processo não como o de aplicar somente as técnicas apreendidas, mas que entendam como sendo o processo do qual se constroem e reconstroem saberes. Que seja um espaço a fim de que o professor valorize as experiências do educando, ou seja, durante a formação do futuro professor, ele precisa ter como finalidade (re) viver as experiências adquiridas enquanto estudante ou enquanto professor. Fazer do estágio um espaço de humanização. É dessa forma que se estaria a considerar uma prática educativa de caráter libertadora, conforme pontua Freire (1987) e completa:

[...] a minha experiência discente é fundamental para a prática discente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela [...] Para isso, como aluno hoje que sonha como ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto da minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se os tenho, com meus alunos. (FREIRE, 1996, p.90)

Socializamos aqui, como forma de reflexão, o que diz o currículo de formação de professores do pré-escolar e o ensino primário em Angola: “[...] perseguimos com eles uma formação profissional, o que pressupõe o desenvolvimento de competências e capacidades que permitam aos professores gerir os programas do pré-escolar (iniciação) e do ensino primário” (ANGOLA, 2009, p. 2). Entendemos, então, indo ao encontro das palavras de Freire (1996), que os objetivos com ou dos quais foram elaborados o currículo das escolas de formação de professores não visam formar um futuro professor crítico, reflexivo e criativo, mas um professor cuja formação limita-se em desenvolver um conjunto de habilidades para melhor manuseio dos programas das classes nas quais serão chamados a lecionar. Com isso, não estamos querendo dizer que não seja importante o professor ter o domínio do conteúdo que irá lecionar, ou que não domine os materiais de ensino, mas é preciso que se trabalhe por uma formação da qual o professor construa com seus educandos a autonomia de pensar o mundo, questionar-se, superando esse modelo meramente conteudista. Além disso, parece-nos meio contraditório o que a proposta de currículo explicita:

As escolas de formação de professores têm de deixar de ser vistas como um prolongamento da escolaridade pós-obrigatória e assumir uma postura revolucionária que sem perder de vista os seus objetivos, sem esquecer o marco social de referência que dá sentido final a sua intervenção, lhe proporcione a formação dum cidadão crítico e interveniente em função do país que se pretende construir. (ANGOLA, 2009, p. 7)

Vejamos que não será possível alcançar um tipo de educação que leve o estudante a ser livre para pensar e (re)pensar suas práticas de ensino ou de aprendizagem, quando as finalidades do currículo são as de potencializar o professor no domínio das técnicas de ensino. Qualquer país, estado ou cidade cresce e desenvolve com uma educação ministrada por meio de diálogo, que visa formar seres autênticos, pensantes, inquietos. Uma educação que, ao invés de centrar o ensino na memorização de conteúdo, ajude o estudante a pensar as condições sociais, culturais e econômicas do país, sua localidade, sua cidade. Desse modo, Freire (1987, p. 11) ressalta:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico - reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo.

É preciso assumir algumas ações como a superação do modelo de ensino tradicionalmente instituídos, baseados no cumprimento integral dos programas curriculares. Isso só será possível com as revisões das definições de propostas curriculares que auxiliam na compreensão de mundo que envolve toda a comunidade escolar, à qual o currículo é destinado. Sendo assim, para Silva (2000, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Nesse sentido, o currículo não pode ser desassociado do ato político, pois, através dele, podemos dizer qual formação pretendemos e que tipo de público se pretende formar. O currículo de formação de professores pode ser revisto de forma criativa e desafiadora. E o processo formativo deve estar acompanhado de princípios que reconheçam a pluralidade e alteridade, como condições básicas do ser humano. Esses devem estar inseridos na construção e transformação do cidadão crítico, que, por sua vez, deve estar apto para o exercício da cidadania. Assim, a escola é um local para estruturar os conceitos de mundo e de consciência social através das práticas pedagógicas que:

[...] influenciam na construção deste sujeito social, crítico, criativo, com ideais, reconhecendo seus direitos e deveres, promovendo a valorização da diversidade, garantindo sua dignidade humana, estando com igualdade nas oportunidades, participando de todos os movimentos que demandam a escola em prol da comunidade. (ROCHA, 2011, p. 27)

Portanto, vemos a necessidade de maiores atitudes por parte dos educadores ao conduzirem seus educandos, em especial aos desfavorecidos socialmente e emocionalmente, proporcionando-lhes um ambiente de autoconhecimento e aprendizagem, despertando-os o poder de autonomia e empoderamento, tornando-o capaz de reconhecer seus direitos e deveres, além de assumirem decisões como resultado de uma educação humanizada e libertadora.

Nessa perspectiva, a escola devia ser classificada como um ambiente social, pois é responsável por consolidar valores que prezam a democratização do acesso ao conhecimento, consequentemente, dos valores, atitudes e ações que visam o bem-estar social.

Evidencia-se também que, com a evolução e a declaração dos Direitos Humanos, ganha-se a efetivação da compreensão do que se trata efetivamente os direitos humanos. Para

Bobbio (2004) a Educação em Direitos Humanos é essencial, uma vez que contempla a valorização da cultura do respeito à dignidade humana como condição e possibilidade para a participação política e da expressão livre dos sujeitos.

Entendemos, portanto, que o estágio nas escolas de formação de professores em Angola poderia ter maior tempo e um acompanhamento permanente dos professores tutores e dos supervisores, pois, de acordo com suas experiências, conseguiriam juntos construir conhecimentos sólidos que, mais tarde, levariam os educandos a entenderem as contradições do universo humano, contradições que incitam o homem a ir cada vez mais à frente, já que essas contradições conscientizadas, tal como Freire (1987) se refere, levam o indivíduo a sair da zona de conforto, e não se acomodar. A conscientização acompanha o ser humano dentro da sua curiosidade, percebendo o mundo que o circunda, traduzindo-se, assim, numa educação como prática da liberdade. Assim sendo, Freire (1987, p. 10) argumenta:

[...] nessa ambiguidade com que a consciência faz o seu mundo afastando-o de si, no distanciamento objetivante que presentifica como mundo consciente, a palavra adquire autonomia que a torna disponível para ser recriada na expressão escrita. Embora não tenha sido um produto arbitrário do espírito incentivo do homem, a cultura letrada é um epifenômeno da cultura, que, atualizando sua reflexividade virtual, encontra na palavra escrita uma maneira mais firme e definida e de dizer-se, isto é, de existenciar-se discursivamente na práxis histórica. Podemos conceber a ultrapassagem da cultura letrada: o que, em todo caso, ficará, é o sentido profundo que ela manifesta: escrever e não conservar e repetir a palavra dita, mas dizê-la com a força reflexiva que sua autonomia lhe dá – a força ingênita que a faz instauradora do mundo da consciência, criadoura da cultura.

Defende-se um ensino que leve o futuro professor a pensar, repensar e fazer uma autocrítica daquilo que ensina e do que vivencia no seu dia a dia. Queremos que seja um estágio que leve os futuros professores a (re)pensarem novas formas de ensino de acordo com “os saberes necessários à prática” docente, tal qual Freire (1996) propõe. Um estágio que faça o futuro professor construir e ampliar autonomia ao educando de expor o que ele pensa, sabe e enfrenta. Um estágio que elimine os tipos de perguntas como: “quem foi o diretor provincial do Kwanza-Sul?”. Porque acreditamos que são perguntas que em nada ajudam para a capacidade criativa do educando. O indivíduo não se forma somente para o mundo do trabalho. A profissão de professor é mais do que isso, é procurar, também em conjunto, transformar as sociedades.

Outro aspecto muito importante que não gostaríamos de deixar de mencionar é que, no mesmo currículo de formação de professores, apresenta para o perfil do futuro professor do ensino pré-escolar e do ensino primário diversos itens, entre estes, destacamos a alínea c: “[...]”

dominar os conteúdos programáticos e os manuais escolares, as normas, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino nas instituições escolares” (ANGOLA, 2009, p. 10-11). A partir desse trecho, podemos entender que existe claramente intenção de formar um professor para ser um mero transmissor de conteúdo, além dos sinais de opressão. Opressão, porque o currículo já determina o que o futuro professor fará no seu futuro campo de atuação, sem hipóteses ou autonomia para a criatividade. Assim, Freire (1987, p. 18) ressalta:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência hospedeira da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranha a eles – as pautas dos opressores.

Outro elemento importante é a questão de um dos objetivos do Sistema de Formação de Professores. Dos três objetivos gerais, um deles expressa: “[...] formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações” (ANGOLA, 2009, p. 9).

Mais uma vez, conseguimos entender a intencionalidade de uma formação do futuro professor assente num ensino com conhecimentos da ciência e da técnica para posterior transmissão. Mas também seria importante objetivar uma educação da qual tanto o docente quanto o estudante se envolvam e tirem maior proveito dela. Uma educação que, por meio dela, seus integrantes busquem, cada vez mais, e, de forma permanente, compreender o mundo, conquistar a sua liberdade. Sobre isso, Freire (1987, p. 18) afirma:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de que a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, aos qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Diante dessa afirmação, deduzimos que a libertação é uma construção, e nunca uma dádiva. E, para tal, ela resulta de uma educação do oprimido de forma conscientizada. Essa educação se processa a partir do momento em que estes – os oprimidos, de forma incessante, procuram, em comunhão com o educador, investigar as razões de sua existência.

Na sequência, conforme anunciado na Introdução deste texto, apresentamos o quarto capítulo, discutindo os dados construídos por meio das entrevistas realizadas com nove colaboradores.

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NA ESCOLA DE MAGISTÉRIO  
DO LIBOLO, EM CALULO, ANGOLA: vozes de docentes e estudantes  
(4 JITAJYU JOLANGE BHU SHIKOLA YA MAGISTÉRIO YA LUBHOLO, KU  
KALULU, NGOLA: Mazwi a alongeshi ni mashibulu)



*“Não quero dizer [...] porque esperançoso, à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja [...]”*

(FREIRE, 1992, p. 5).

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6)

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada, tendo como centralidade dados empíricos produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, conforme anunciamos no capítulo metodológico. No processo de sistematização dos dados, organizamos as seguintes categorias temáticas: a) Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios; b) Tensões e desafios na relação teoria-prática; c) Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios.

#### 4.1 PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: tensões e desafios

É comum, nos tempos atuais, a ideia de que o Estágio Supervisionado Curricular se configura no momento da prática, momento integrante e imprescindível na formação do futuro professor. No caso de Angola, as orientações para a realização do Estágio figuram no Decreto Presidencial n° 273/20 de 21 de Outubro. E, no tocante ao acompanhamento dos estagiários, o Artigo 4º, alínea a, menciona que este é da inteira responsabilidade dos professores, tanto das instituições que ministram o curso de formação de professores dos níveis pré-escolar, primário e secundário, quanto das escolas de aplicação: “[...] orientar os estagiários na observação e na preparação de aulas e de outras atividades escolares, analisar os materiais pedagógicos que eles elaboram, observar e comentar o seu desempenho docente [...]” (ANGOLA, 2020, p.5194). Para a escola de Magistério do Libolo, nosso *lócus* da pesquisa, a realidade parece ser totalmente outra, pois, aquilo que parecia ter tudo para dar certo, tanto por meio das orientações do documento normativo ou ainda por meio de qualquer outro documento resultante de decisões internas, mostra que a materialização do Estágio tem sido marcada por retrocessos significativos que comprometem o desempenho do processo de formação de futuros professores. Isso porque, durante o período em que os educandos entram em processo de estágio, só uma parte bastante ínfima destes contam com o acompanhamento integral dos professores tutores, pois outros são “largados à sorte”, ou seja, é uma espécie de salve-se quem puder, conforme a narrativa do professor Kafápula (2022):

[...] infelizmente, o estágio aqui tem sido/estado condicionado como já sabemos a escola [...] por questões políticas [...] os estagiários, em vez de estarem simplesmente com os professores tutores, supervisores/pedagógicos, [...] acabam de levar aí na sala de aulas de setembro até junho. E periodicamente nós, caso haver facilidade de nos deslocarmos até a escola onde ele estiver colocado, passamos lá; o contrário, não temos como, até porque também estamos condicionados por questão de transporte, uma vez que eles são colocados até 25, 30 quilômetros, sem transporte e inviabiliza nosso trabalho. É aquilo que eu digo que o estágio devia ser levado à cabo em verdade. O estágio devia ser mesmo estágio no real sentido da palavra. Infelizmente não é aquilo que é, que devia ser. O que devia ser não é o que é.

De acordo com tal afirmação do entrevistado, podemos perceber que há um descumprimento do Decreto, que, por sua vez, dificulta todo o processo de estágio que visa formar indivíduos que participarão ativamente na construção e transformação de uma sociedade próspera. É sabido que o ensino exige desafios, esses desafios vão se superando em comunhão com o outro, neste caso específico, professores tutores. Não porque estes sejam os detentores do saber ou do conhecimento e, sim, pelo fato de estes já terem tido experiências do/sobre o próprio processo. Ao nosso ver, há dois aspectos que precisam ser esmiuçados aqui. Na conversa que tivemos com o Kafápula (2022), este faz referência que o funcionamento da escola tem envolvido questões políticas. De outra forma, percebemos, em suas abordagens, também, a questão econômica. No primeiro caso, porque o gestor da escola não tem poder de decisão sobre a orientação e reorientação dos estágios. No segundo caso, porque a instituição não tem apoio financeiro ou material para que os professores tutores se desloquem até às localidades mais distantes a fim de prestarem acompanhamento que é merecido aos estagiários.

Nesse contexto, ao que nos parece, os dirigentes da escola de Magistério do município de Libolo são meros expectadores, sem poder de decisão, pois todas as orientações que dizem respeito à execução do estágio ficam, em parte, dependente da Administração Municipal do Libolo. É a este órgão que compete a seleção e encaminhamento dos estagiários às escolas. Ao fazerem isso, a Administração local apropria-se dos estagiários para assegurarem as turmas por inexistência de professores. Nesse sentido, questionamos: Que tipo de aprendizagem se espera desse estagiário, que mal terminou seu ciclo formativo e largado à sorte, ficando confinado em uma zona tão distante, muitas vezes, sem contato telefônico e sem a presença de seus professores? Sabemos, certamente, que este é um desafio para o poder público, tornando-se responsabilidade do governo abrir concursos públicos de ingresso à classe docente para o preenchimento de vagas e de demandas no sistema de educação. Não é colocando os estagiários

assumindo salas de aulas a sós, que se vai mostrando à população que o número de crianças fora do sistema de ensino caiu ou que se deseja diminuir. E, falando ainda sobre este mesmo assunto, Kafápula ratifica:

[...] a escola está condicionada a fatores políticos. Na insuficiência de professores no ativo [...] o aluno leva [...] a turma desde o princípio do ano até [...] julho. [...] Organização desse processo [...] dependeria da escola. O que a escola devia ter feito é olhar para o número de alunos [...], o número de professores, [...] para as escolas mais próximas. E aí distribuí-los [...] conforme nos orienta o [...] o programa, seis alunos repartidos para uma turma. E [...] ter um dia de trabalho para cada um deles. [...] Infelizmente não tem sido desta forma, [...] o processo até acaba sendo um pouco atrapalhado na componente da pressão social. Há comunidades distantes onde não há professores, então, a administração [...] junto da direção municipal, criam um convénio, que até não só com a Direção municipal, mas também acho da direção provincial. As instruções venham de lá. Não há professores no ativo, pegam nos estagiários. [...] não somos nós [...] a distribuir, mas, sim, a Administração municipal. Um pouquinho contraverso isso. A administração pega e distribui naquilo é para atender as necessidades.

Em conformidade com o que os relatos nos mostram, talvez se trate de abuso de poder, negligência ou falta de vontade própria quanto ao cumprimento das orientações que, por sinal, foram elaboradas de maneira coerente, haja vista que, no Artigo o número 3, do artigo 7º, está mais do que claro que as instituições (podemos destacar aqui a exemplo dos Magistérios), que ministram os cursos de formação de professores (pré-escolar, primário e secundário), por intermédio dos Gabinetes Provinciais de Educação, estabelecem parcerias com instituições do subsistema de educação pré-escolar, subsistema de ensino geral e do subsistema de ensino técnico-profissional, nas quais serão colocados os futuros professores para a realização dos estágio supervisionado curricular. O número 4 do mesmo artigo 7º acrescenta ainda que é possível que os estagiários realizem seus trabalhos em escolas de educação pré-escolar, escolas primárias e escolas do ensino secundário, isto é: privadas ou públicas que tenham autorização para ministrar cursos de formação de professores (ANGOLA, 2020). Portanto, não é por falta de escolas para que os estudantes façam seus estágios da maior forma tranquila, aproveitando, ao máximo, tudo que este processo oferece para aqueles que pretendem atuar na docência da educação básica.

Dando continuidade à nossa discussão e, em consonância com o Artigo 37º, para o caso de Angola, em particular, o estágio tem a duração de um ano letivo completo e a sua realização é feita em várias classes, mas desde que seja na mesma linha de formação. Por exemplo, se a escola de Magistério forma somente professores para o ensino primário (caso da escola do

Magistério do Libolo), seus estudantes devem somente ser direcionados às classes do ensino primário. Até porque os Planos de Estudos são diferentes. O Currículo de formação de professores para o ensino primário apresenta dois planos de estudos. Uma forma professores somente para o pré-escolar e outro para professores do ensino primário.

De acordo com a nossa pesquisa, a escola de Magistério do Libolo, não leva isso em consideração. Os estagiários são colocados tanto no ensino pré-escolar quanto no ensino primário, tudo isso porque aqueles que teriam a autonomia de dirigir, coordenar melhor o processo (professores e diretores) lhes é tirado esse direito, levando o processo à questão meramente política. A seguir, podemos observar a narrativa proveniente do Kafápula (2022), quanto a isso: “[...] nossa escola, foi concebida para dois cursos simplesmente, o ensino primário e o pré-escolar. Infelizmente [...] o pré-escolar não implementamos ainda, pois que carece aqui de especialistas para trabalharem para o ensino primário”. Quem partilha do mesmo argumento é o entrevistado Nhoka (2022), ao dizer: “Embora também temos [...] orientação do Instituto Nacional de Formação de Quadros [...] ministrar o pré-escolar, [...] infelizmente, por certas necessidades internas, ainda não começamos com o curso do pré-escolar”.

Voltando à questão sobre o estágio, foco do nosso objeto de pesquisa, é um processo que precisa ser levado de forma muito séria. A maior importância nesse processo de prática do futuro professor é a aprendizagem e o ensino. É a aquisição de conhecimento tanto do ponto de vista teórico quanto prático de maneira a que se garanta que a aprendizagem se faça necessário por meio do ato de ensinar. Envolve “[...] o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades, e na intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social” (PIMENTA, 1995, p. 61).

Esse processo de estabelecer finalidades e de intervenção ao objeto a que Pimenta (1995) se refere não pode ser considerado como elementos figurantes nos papéis engavetados. Ao contrário, precisamos avançar para uma compreensão de que se faz necessário colocar tudo isso em prática. Buscando novamente o Decreto Presidencial, o número 2 do Artigo 37º é coerente em mostrar que as instituições de formação de professores colaborem junto às escolas de aplicação sobre a disponibilidade do número suficiente de turmas disponíveis, de professores qualificados para o exercício desse processo, para que, dentro do tempo estabelecido na grelha do currículo, os estagiários sejam acompanhados de forma integral (ANGOLA, 2020).

O nº 3 do Artigo 37, do Decreto Presidencial 273/20, de 21 de Outubro, orienta que os estagiários, colocados em escolas de aplicação, devem somente ser acompanhados por professores qualificados na profissão docente, desde que este tenha sólida experiência na área. Queremos afirmar que, o professor tutor, que recebe o estagiário na escola de aplicação, precisa

ter, primeiro, formação na área de docência. E, segundo, necessita ter profunda experiência. Entretanto, isso contradiz ao que encontramos no campo no momento da realização da nossa pesquisa. Para além da falta de meios de transporte que facilitaria a presença dos professores tutores nessas escolas, há também a falta de um número suficiente de professores habilitados para este processo. Estes, por sua vez, são recebidos e acompanhados, sempre que possível, pelos diretores ou subdiretores pedagógicos. E, muitas vezes, são profissionais com formação geral e não têm sido formados na especialidade docente. Isso nos obriga a questionar se se trata de formação ou de improvisado. Se for formação, formação de qualidade? Os dados explicitam que não, infelizmente, mesmo com o empenho e esforço individual de muitos profissionais ali atuantes.

Já no caso do nº 4 do Artigo 37, para a melhoria do processo de desenvolvimento do estágio, sugerem-se às escolas de formação de professores, em conjunto com as escolas de aplicação, organizar atividades para formar os professores tutores dessas escolas de aplicação em supervisão de prática em docência. Ao contrário, no caso da escola em estudo, essa relação parece estar mais longe ainda de ser uma realidade. Questionado sobre como tem se dado essa relação entre a escola de magistério e as escolas de aplicação, Kafápula (2022), embora meio contraditório, no primeiro momento, diz o seguinte:

Bom, na verdade, eu digo que as interações, por muitas e muitas vezes, ficamos inviabilizados pelas condições mesmo do trabalho, pois que a escola deve estar constantemente interagindo com escola de aplicação. Só que as condições de trabalho que nós estamos aqui ou que nós temos aqui no magistério, na verdade, não permitem muito a interação entre nós [...].

O contexto em análise é bastante complexo, sobretudo quando percebemos a ausência do papel do poder público na gestão administrativa e financeira para assegurar às escolas formadora condições materiais no processo de acompanhamento e desenvolvimento do estágio supervisionado. O entrevistado se referia a eles (professores e demais segmentos da escola de modo geral) na interação com as escolas de aplicação. Já no segundo momento, diz que:

[...] devíamos aqui, se calhar, encontrar um mecanismo para modernizar o ensino, se assim posso considerar [...]. As interações existem[...] tem havido [...]atividades com o objetivo de capacitar os estudantes. A escola do Magistério ou a escola[...] de aplicação propõe[...] essas atividades. Isso até está mesmo dentro da prática, porque a própria disciplina já diz Prática seminário e Estágio. [...] Esse seminário acontece mesmo já eles lá na escola de aplicação. Tem acontecido uma vez por ano, duas, três. Mas que devia ser um pouquinho mais aprofundada.

Conforme vimos, não podemos, com firmeza, dizer que a escola tem cumprido com o estabelecido no nº 4 do Artigo 37, mas, podemos deduzir que os encontros dos quais o entrevistado se refere não se trata da atividade que visa à potencialização do corpo docente responsáveis pelo acompanhamento dos estagiários, mas trata-se de atividades que visam partilhas de dificuldades e vivências do dia a dia dos estagiários no campo de atuação.

Baseando-nos no Artigo 38 do Decreto Presidencial, no que toca ao acompanhamento do estágio supervisionado curricular, Nhoca (2022) afirmou:

Naquilo que é a orientação, em função da disponibilidade dos professores, já que os mesmos para além da atividade de supervisão dos estagiários também têm aulas internas na escola. Então, achamos nós que, por semana, uma vez dá uma possibilidade [...] de termos, no máximo cinco, a seis estagiários nas escolas de aplicação, já que essa visita é periódica não é constante sobre uma ligação direta dos tutores na escola de aplicação. [...] Olha, felizmente, eu posso dizer que muitos deles têm sido bem-sucedidos porque são colocados em escolas onde tem subdiretores pedagógicos abalizados na matéria. Eles conseguem avaliar com realismo. Conforme já focalizei anteriormente, não possível nos chegarmos nas escolas longínquas onde muitos são colocados porque nós não temos como.

Nhoca (2022) se referia a todos aqueles estudantes cujas escolas de aplicação se encontram fora da comuna sede, ou seja, fora da cidade. Nessas escolas, alguns estagiários terminavam o processo do estágio sem professores tutores, salvo alguns que contavam com a o apoio dos subdiretores.

Perguntado sobre como se dava a avaliação destes estagiários, ele disse:

[...] que é necessário avaliar tem que avaliar. É um processo. Eles devem ser avaliados. Esse processo atribuímos aos subdiretores pedagógicos. Distribuímos o material que é a grelha de observação onde figuram todos os itens inerentes ao processo de ensino- aprendizagem desde os métodos, a parte introdutória ao desenvolvimento e a conclusão.

Portanto, as falas de Kafápula (2022) e Nhoca (2022) coincidem, em parte, exatamente no que se refere à linha orientadora do estágio supervisionado. Os números 1 e 2 do Artigo 38 dizem que é da responsabilidade dos professores da escola de aplicação (no caso os responsáveis das turmas), nas quais se encontram inseridos os estagiários, prestarem todo o

apoio necessário concernente à preparação das aulas e avaliar os materiais de caráter pedagógico elaborado por eles.

Aos professores das escolas de formação de professores das quais são provenientes os estagiários, a estes cabe analisar e observar as aulas periodicamente, além de, a cada 15 dias, realizar atividades que servirão como momentos dos quais compartilharão experiências e reflexões acerca do processo entre todos os estagiários e professores.

Nesse contexto, é importante pontuar que o deslocamento dos professores às escolas de aplicação, trazendo a fala de Nhoka (2022), não serve como visita de caráter coletivo. Ou seja, o encontro não reúne 5 ou 6 estudantes, mas visita individual, reservando-se o encontro coletivo aos períodos quinzenais.

Dito isso, três aspectos foram identificados e que passamos a realçar. Primeiro, verifica-se um fenômeno quase que de exclusão. Um processo que tende a beneficiar uns e prejudicar outros. Pois, há um grupo de estagiários (digamos, os mais beneficiados) porque são colocados em escolas de aplicação dentro da cidade, que com certeza devem ter uma aprendizagem mais significativa. Temos, de outro lado, fora da comuna sede, um grupo que não conta com professores tutores e, muito menos, com a visita periódica dos professores da escola de formação por motivos antes evocados. Estes, o que têm, é a presença, sempre que possível, dos subdiretores pedagógicos.

A nossa inquietação reside no fato de que um diretor tem função administrativa. E o estudante precisa de um professor perto dele que o auxilie na ministração das suas aulas, que o ajude a auto superar-se. Por isso, é que o Decreto orienta que os estudantes permaneçam junto de seus tutores integralmente e de preferência formado e experiente.

Nesse contexto, não basta que o diretor se encarregue de fazer as avaliações com base na grelha de observação anotando os aspectos técnicos e práticos. Não é o mais importante. Mas, partir para a ideia de que o que se precisa é a formação desse futuro professor para a vida. Para isso, é fazer com que ele se torne um mediador do seu próprio processo. Mediador entre ele mesmo e o seu próprio processo didático-pedagógico. E devem-se levar em consideração os saberes dos estudantes, as suas vivências a partir dos lugares onde eles foram colocados a fazer o estágio, as suas experiências.

Estes estagiários, na condição de futuros professores, precisam logo começar a entender isso. Mas, importa referir aqui que o aprender do professor não significa que este seja o detentor do conhecimento, mas porque este possui experiências acumuladas que, em conjunto com o educando, podem construir outros saberes provenientes do estudante como resultado das suas criatividade. É o que, na mesma linha de pensamento, Freire (1996) diz que é função nossa, na

condição de educadores, estimular os estudantes à aproximação com rigor a tudo aquilo que é possível conhecer e aprender. A isso, Freire (1996, p.26) argumenta: “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Isto porque a teoria defendida pelo autor situa-se no campo da elaboração horizontal do conhecimento, reconhecendo que há saberes diferentes nesse processo, e não saberes superiores ou inferiores (FREIRE, 1996).

#### 4.2 TENSÕES E DESAFIOS NA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Katambi (2022), Nhonka (2022), Kafápula (2022) e Dez dos Dez (2022) são quatro, dentre os nove colaboradores(as) da pesquisa, que relataram suas percepções sobre a teoria e a prática na formação de professores/as, além dos desafios enfrentados na materialização desta ação que vai da teoria à prática.

A prática e a teoria, no processo de formação de professores/as, de acordo com Pimenta (1995), seriam vistas como sendo a oportunidade de atribuir melhorias significativas à formação para o ensino primário, assim denominado em Angola. Isto é, a partir das ações desenvolvidas pelo corpo docente, pode-se desenvolver atividades de docência capazes de transformar o sujeito-aprendiz e participante na construção seu próprio conhecimento. Por isso, a importância de que, nesse processo, o docente saiba o objetivo da formação de professores/as, seu significado e reflita que “[...] ‘o que ensinar’ e o ‘como ensinar’ deve ser articulado ao ‘para quem’ e ‘para quê’ e ‘em que circunstâncias’” (PIMENTA, 1995, p. 60).

Ainda de acordo com a autora, o que podemos aproveitar de fundamental durante toda atividade da prática é o ato do ensinar e o do aprender. Quer dizer, a prática se situa num conjunto de saberes, de técnicas, de vivências didático-pedagógicas que fazem com que a aprendizagem seja evidenciada por meio do ensino. Isto justifica a importância de saber-se o que se pretende ensinar e para quê, contribuindo com ideias para que “[...] a realidade seja transformada como realidade social” (PIMENTA, 1995, p. 61).

De acordo com Katambi (2022), o maior desafio consistiu em colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso em sala de aula, conforme o fragmento:

Daquilo que [...] estamos a aprender na teoria, [...] na prática é difícil. [...] Podemos aprender que ensinar a contar, devemos utilizar esses instrumentos: temos utilizado pedrinhas [...]. ensinar a contar um aluno que ainda não tem

esse domínio. [...] às vezes, esse aluno não consegue manusear [...] os próprios objetos. Então, a teoria [...] prática, fica [...] difícil conciliar.

Por conseguinte, a Teoria e Prática não são centradas somente no ato de ensinar ao educando o que se aprendeu na formação, conforme se lê em narrativas de Katambi (2022). Mas sim, num conjunto de atividades que façam com que o educando entenda as razões de sua existência num mundo em colaboração mútua. Envolve ter consciência da prática como ato político com propósitos reais. Nas palavras de Benincá (2004, p.51), observa-se que: “[...] não reconhecendo o (sujeito) a prática pedagógica como uma prática política intencionada, esta assume um caráter mecânico”, uma prática que segue regras estabelecidas nas circunstâncias educativas.

Em vista disso, a prática não pode ser considerada como momento de aplicação de técnicas de ensino, estas adquiridas nos momentos em que os entrevistados denominaram de teoria. Praticar é fazer pesquisar à medida que se ensina para que o processo resulte em aprendizagem de ambos os lados (tanto para o futuro professor quanto para o educando), evitando caminhar para o que Pimenta (1995, p. 60) chama de “[...] práticas modelares de ensino”.

Para Pimenta (1995, p. 60), muitas vezes, “Praticar passou a ser sinônimo de aprender novas técnicas instrumentalizadas de aulas”. Não queremos, de modo algum, afirmar que o domínio das técnicas e habilidades de ensinar não sejam importantes, mas é necessário passar para o entendimento de que a prática no contexto da formação docente não se esgota somente na manipulação de meios de ensino e/ou os domínios dessas habilidades. Apoiando-nos a Freire (1996, p.22) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar [...] possibilidades” que levem o educando a participar da construção deste mesmo conhecimento. Nesse sentido, é um desafio e tanto para os/as educadores/as quanto para os/as futuros/as professores/as, saber que o que se precisa não é simplesmente aprender o como ensinar, mas por qual motivo se ensina, o que se ensina e como se ensina. Nesse sentido, Pimenta (1995, p. 61) afirma: “[...] a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social”. Dito isso, o entendemos que o ensino só é significativo a partir do momento em que este passa a contribuir com a formação de cidadãos e cidadãs capazes de participarem na transformação social da realidade em que estão inseridos. Para Nhoka (2022),

Teoria levaria-nos à percepção do [...]conjunto de princípios, [...]de regras, [...] de conhecimentos teóricos que [...]devem ser conciliados com a prática [...]. A teoria sustenta a prática. Por isso[...] na escola de magistério, obviamente, têm esse período da 10ª classe até a 12ª classe com um conjunto

de aulas teóricas. Um conjunto de conhecimentos não ainda no período de aplicação prática. [...] A título de exemplo, [...] planificar uma aula de matemática. [...] Traçar objetivo geral [...], específico. A seleção dos meios de ensino, a organização do conteúdo e a sua seleção etc., que combina com a atividade da avaliação. Isso é teoria. (Entrevista, Nhoka, dez., 2022).

Quando Nhoka (2022) disse ter entendimento de que a teoria se resume em ideias estruturadas que ainda não tenham sido aplicadas e, na sequência, referiu-se às componentes de um plano de aulas, mencionando a organização dos conteúdos, ele estaria a concordar que a própria teoria seja prática. O próprio conteúdo do qual se referiu também se constitui em prática. Benincá (2004, p.52) entende a prática como

[...] qualquer atividade humana. [...] toda e qualquer ação não ordenada em forma de *processo*. [...] processo [...] entendido como caminho *das* práxis, [...] as práticas isoladas são entendidas como atividades que se esgotam em si mesmas; os discursos também se constituem em prática.

Posto isto, fizemos referência de que, na formação de professores, a relação teoria-prática, hoje, é entendida como meio pelo qual os agentes educativos vejam possibilidades de melhorar o ensino. Nelas (teoria e prática), o professor precisa saber o que vai ensinar, o objetivo da sua aula, como ensinar, a quem ensinar e onde ensinar. No caso de Nhoka (2022), ao se referir ao conjunto de conhecimentos teóricos, estaria a concordar com Benincá (2004), de que a própria teoria é também prática. A diferença é que a forma como se entende e se materializa a prática vai se configurando no que o autor denomina por práticas isoladas.

Portanto, como forma de inverter o sentido de como se entende a prática como um processo de aquisição de conhecimento e de construção de novos saberes, o educador pode selecionar conteúdos, não importa em qual disciplina, para discutir questões, por exemplo, sobre aqueles professores que, pelo fato de um estudante não ter feito a tarefa, o mandam ir embora da sala de aulas. E ainda mais: por que não discutir junto dos estagiários as razões que levam a serem colocados em zonas distantes, quando o Decreto Presidencial 273/20, de 21 de Outubro, salvaguarda seus direitos de realizarem o estágio próximo de suas escolas de formação? Esses aspectos, quando discutidos em sala de aula, constituem-se, por si, só prática. Nesse sentido de incentivar tais reflexões, Freire (1996, p.26) diz: “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar [...]”. Na base dessa esteira, podemos entender que, para o autor, essa dissociação da teoria e prática estaria também relacionada a dois elementos: memorizar os conteúdos aprendidos, para depois colocar em

prática, fato que configura um modelo de professor repetidor, um professor amplificador de conteúdo. E aquele professor que não se desafia:

[...] na verdade, a prática [...] é a sólida profissionalização do mestre. [...] [...] Acaba sendo o momento em que o aluno acaba de integrar todas as metodologias que aprendeu de forma teórica para então colocá-los em prática [...] alguns autores [...] dizem que a prática seria boa se fosse levado em verdade. [...] Que verdade é que eu me refiro? [...] O estágio [...], é sinónimo de que alguém tem que experimentar toda a ferramenta teórica que tem para realizar [...] na prática do seu cotidiano. (Kafápula, dez., 2022).

Ao analisar o discurso de Kafápula (2022), observamos que traz uma diferença na forma como adjectiva a teoria e, ao mesmo tempo, como a diferencia da prática. Nesse contexto, se nos atentarmos ainda mais, tanto neste e em outros discursos, será possível inferirmos que a ideia da prática se baseia num simples treinamento ou capacitação de indivíduos para exercerem determinada profissão. O que pode se constituir em um ensino não significativo tanto para os futuros professores, quanto também para seus futuros educandos. Isto porque o ensino está a se configurar num modelo de reprodução de conhecimentos adquiridos. Para endossar o nosso argumento, citamos fragmentos de entrevista realizada com Katambi (2022), ao relatar as suas experiências aquando da realização do estágio supervisionado curricular:

[...] com o professor [...] de metodologia de matemática [...] falávamos muito na divisão de números naturais. [...] Ele nos ensinou a agrupar pedrinhas [...]. Conta um grupo de pedrinhas [...], começa a dividir da quantidade que for necessária. [...] indo na prática, os alunos descompassavam este método. [...] podes lhe dar este método, mas [...] não consegues dizer [...] esse é o dividendo, isso vai ser o diminuendo [...] estava mesmo difícil [...]. Tivemos [...] prática. Só que imediatamente [...] fui submetido numa classe [...] muito difícil (Katambi, nov., 2022).

Portanto, consideramos a prática como um conjunto de ações que contribuem no desenvolvimento da função docente em articulação com a realidade. O ensino é dinâmico e não pode ser mecanizado. Por isso, impõe leitura da realidade e trabalhar essa realidade em função do grupo de indivíduos.

De acordo com Pimenta (1995, p.61), “[...] a atividade humana se caracteriza como produto da consciência, [...] as finalidades da ação (atividade teoria)”, ou seja, é da relação inseparável prática-teoria-prática que resultam as tendências que levam o ser humano a adotar um determinado comportamento para agir diante da forma como encara a sua realidade. É dentro desses moldes que o indivíduo busca certas verdades e rejeita outras dadas como verdades puras. Com isso, Freire (1996) vai dizer que, para interferir no mundo em que estamos,

precisamos conhecê-lo. E conhecer o mundo é conhecer e aprender sobre a nossa realidade. A realidade de um ser humano não passa somente pela aprendizagem de técnicas e métodos de ensino. Isso não se chama aprendizagem, mas processo de memorização e reprodução dos conhecimentos antes adquiridos.

Para além da questão de como concebem a relação teoria-prática, os colaboradores passam por enormes dificuldades por não saberem como atribuir materialidade ao que aprenderam. Ou melhor, não diria aprender, mas o que memorizaram durante os anos que antecederam o estágio. Isso ficou evidente na fala de Dez dos Dez (2022), quando disse que a teoria foi uma “ilusão”. Neste discurso, duas situações chamaram nossa atenção: primeiro, as dificuldades na transmissão do que levou da teoria, ou seja, no processo de didatização dos conhecimentos científicos. Segundo a gestão do tempo, pois era necessário cumprir a aula no tempo regulamentado no plano. Ele, assim, pontuou:

[...] foi bom [...]. Por outra [...], uma ilusão. [...] Eu percebi [...] enquanto a fase teórica, [...] a 11ª e [...] metade da 12ª, [...] aprendemos muita teoria. [...] Quando chegamos na prática, havia muita dificuldade. [...] Era complicado vincular teoria com a prática. [...] a formação [...] que eu tive era mais teoria. [...] aquilo que [...] aprendi não coincidia com a -realidade. [...] vincular com a prática, através do nível das crianças, da idade [...] e também do meio. A linguagem [...] influenciou. [...] A formação [...] aprendi [...], parecia [...] para uma sociedade mais desenvolvida. [...] por exemplo, em Práticas [...], vimos que a criança aprende brincando. A brincadeira é intrínseca da criança Então [...] devemos deixar as crianças brincarem. Só que é uma sala de aula [...], temos apenas 45 minutos. [...] Era difícil controlar 32 ou mais alunos [...], deixar brincar sem atingir [...] objetivo. Nós temos a dosificação, e nós somos obrigados a seguir essa dosificação [...] deixar as crianças [...] brincarem, dificilmente conseguimos atingir [...] o [...] objetivo. [...] Isso [...] dificultava tanto (Dez dos Dez, nov., 2022).

No primeiro momento, podemos dizer que as afirmações de Dez dos Dez (2022) se justificam porque dando-nos ideia de que as Práticas, durante o pré-estágio, tenham sido desenvolvidas numa configuração de ensino modelo, que consiste em memorizar, no máximo, tudo o que observou sobre o que chamamos de práticas de ensino. E olhando para a grelha<sup>32</sup> de observação de aula, utilizada no momento da avaliação contínua dos estudantes, os itens nos provam isso. Dez dos Dez (2022) percebeu também que o que aprendeu não se adequava à

---

<sup>32</sup> A grelha de observação de aulas é um modelo de documento utilizado pelos supervisores (professores da escola de formação) e professores responsáveis das turmas da escola de aplicação, objetivando avaliar os futuros professores durante o pré-estágio na 11ª e 12ª classe. O momento antecede o estágio supervisionado curricular, que é feito na 13ª classe.

realidade daqueles alunos, tanto que colocou a questão da linguagem como obstáculo que influenciou negativamente no seu processo de ensino.

Assim sendo, a ação de ensinar, bem como a de aprender, precisa apoiar-se na compreensão e no entendimento da maneira de agir e (re) agir dos seres humanos que, inconclusos, necessita de uma ação educativa permanente e indagadora (MUHL; MAINARDI, 2019).

Sob outra perspectiva, podemos associar as afirmações de Dez dos Dez (2022), ao que pontua Vasconcellos (1992) ao se referir ao processo educativo numa visão mais transmissiva: de acordo com o autor, a prática em sala de aula provavelmente ainda esteja assente no modelo de ensino com metodologia mais antiga (a tradicional). Apesar de haver ações pedagógicas resultantes da “escola-novista”, ainda assim, não tem sido o suficiente por causa desse cruzamento com o modelo de ensino tradicional. Portanto, a educação tem se caracterizado mais transmissiva que dialógica, articulando-a ao modelo expositivo.

[...] o [...] professor se concentra na exposição, a mais clara e precisa possível, a respeito do objeto de estudo, [...] procura trazer para os alunos os elementos mais importantes [...], recuperando o conhecimento acumulado [...]. Na prática pedagógica atual, [...] a aula acaba se resumindo no seguinte: -Apresentação do ponto; -Resolução de um ou mais exercícios-modelo; - Proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem. O professor dá o ponto e pode até perguntar: “alguma dúvida?”, “você entenderam, né?”, antes de passar para os exercícios de aplicação e dar a lição de casa. Mas os alunos nem se dispõem a apresentar as dúvidas, pois já sabem, por experiências anteriores, que essa pergunta é meramente formal, ou seja, de modo geral, o professor não está interessado na dúvida do aluno, nem disposto a explicar novamente. No caso de haver dúvida, a tendência é o professor atribuí-la a problemas do aluno, quando não sentir-se ofendido em sua capacidade de explicar. Se explica novamente, o faz da mesma forma, apenas repetindo. O educando, conseqüentemente, não tem campo psicológico para se expressar, já que o que importa é a exposição do professor (VASCONCELLOS, 1992, p.1).

Por conseguinte, podemos dizer que o maior risco dessa perspectiva de ensino, baseado em metodologia de caráter expositivo, é a não aprendizagem significativa pela ausência do diálogo. O diálogo consiste na interação entre o sujeito-aprendiz, o objeto e o educador e contexto social, cultural. No que concerne à educação, na vertente política, o modelo expositivo torna o indivíduo objeto de determinada ação (VASCONCELLOS, 1992).

Atrelado a isso, faz parte deste todo o processo assente no ensino modelar, a forma como a educação se configurou depois da descolonização dos países africanos e depois das independências, em particular, a de Angola. O modelo educacional, em 2023, que vigora no

país, é um modelo imposto pelo colonizador português, baseado nos parâmetros ocidentais, exógenos que comprometem em grande medida a eficácia de um ensino que faça sentido. Portanto, seria interessante refletirmos sobre o que se ensina em matemática, o que se ensina sobre as línguas e sobre a ciência da natureza dentro do contexto angolano ou ainda na província do Kwanza-Sul, em particular Libolo? O que as escolas ensinam sobre a valorização da cor negra, hoje, em Angola, para descolonizar as mentes daquelas pessoas que, ainda hoje, infelizmente, dizem, por exemplo: “estás no Brasil? Case com uma mulher branca ou mulata”<sup>33</sup>. Esse são exemplos dos resquícios deixados pela colonização portuguesa. Para Freire (1978), a educação implementada pelo colono português, que até aos dias de hoje vigora no país, tinha como finalidade atentar contra as identidades dos povos africanos. No entanto, de maneira alguma, buscava, no verdadeiro sentido, a reedificação do país. Freire (1978, p.15) ratifica:

A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, [...] reproduzindo, [...] a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquelas ideologias [...], o de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se "brancos" ou "pretos de alma branca". Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de "nativos".

Portanto, o modelo de ensino em vigor que é externo, reproduz um pensamento colonizador e desqualificador da cultura angolana, necessitando de olhares importantes para dar respostas a situações como a que Dez dos Dez (2022) vivenciou. Trabalhar o ensino dentro da realidade do educando significa incluí-lo na construção desse processo, implica respeitar e valorizar os conhecimentos e as experiências dos estudantes.

Para Freire (1996) e Pimenta (1995) refletem a prática como ponto de partida para a análise e reflexão teórica, criticamente situado e reelaborado. Isto é, a partir dos objetivos do processo ensino-aprendizagem, movimento este inseparável (ensinar-aprender são parte de um mesmo percurso), planejar o ensino conectado com as realidades sociais, culturais, políticas, econômicas dos sujeitos. Por isso, na ótica de Freire (1996), a própria teoria, que nas palavras

---

<sup>33</sup> Expressão falada por muitas pessoas em Angola para designar pessoas com tonalidade de pele mais clara.

dos colaboradores se tornaria prática a partir de sua aplicação, torne-se tão visível, tão exato, tão verdadeiro e se aproxime tanto da realidade, que pareça prática. Nesse movimento, teoria-prática-teoria tornam-se possibilidades de, no caminho do ensinar-aprender, rever planos de aula, rever metodologias didático-pedagógicas, rever processos de avaliação (SANTOS, 2011; FREIRE, 1996; PIMENTA, 1995).

A ação da teoria e da prática no que concerne à função de ensinar é considerado como o cerne de todos os fazeres docentes (PIMENTA, 1995). Portanto, quando se trata da teoria, dentro daquilo que é o próprio processo de ensino, não se pode reduzi-la simplesmente à ocasião da qual o futuro professor irá aplicar as técnicas e métodos de ensino aprendidos. Por isso, é que a Didática, a grande área da qual encontramos a Prática de ensino, na sua forma mais específica, mostra a função de produção de novos conhecimentos dentro de uma determinada realidade.

Necessário se faz, portanto, reconstruir tal processo com a participação crítico-ativa dos educadores. A fala de Nhoka (2022) é prova de que uma educação de melhor qualidade, que dê resultados desejados, será alcançada, somente, caso nos assumamos como sujeitos com espírito transformar:

[...] os professores de prática e os professores selecionados, [...] para o processo da supervisão aos estagiários também têm atividades letivas na escola. Então, constitui [...] dificuldades de mobilidade [...] para com essas escolas. [...] Falo [...], por exemplo, duma escola que dista há quase quarenta quilômetros ou trinta quilômetro fora da sede comunal do Kissongo. Essas [...] escolas se encontram nas aldeias. Constitui problema até à própria Direção de escola deslocar-se aos [...] estagiários. Nossos estagiários se encontram em atividades sem professor tutor, também sem professores supervisores [...]. Então, praticamente os nossos estagiários se encontram a estagiar por eles mesmos, e desta feita não achamos que, na formação de magistério, o 3º ano de formação, a 11ª, a 12ª, o estudante esteja apto para dirigir esse processo de forma isolada. Por isso que é um estágio, e se é supervisionado, impera-se de que o mesmo seja acompanhado [...] por um tutor, por um supervisor a fim de ajudar na superação de certas insuficiências que [...] ele vai apresentar. (Nhoka, dez., 2022).

Não será possível, dentro do modelo no qual se situa, ainda hoje, o Magistério em Angola, deixar que seus estagiários sigam por si só. Freire (1996) considera que um dos fatores que se deve levar em consideração no processo da educação e ensino é fazer com que exista essa possibilidade de que, na relação entre educadores, educandos e outros intervenientes, seja vivenciada a capacidade de “[...] assumir-se como ser social, e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 1996, p. 41). Portanto, nas palavras de Freire (1996), estaríamos a falar de indivíduos (professores,

educandos e outros intervenientes na sociedade) capazes de perceber a sua realidade do mundo numa dimensão diferente, que não seja na vertente de um ensino mecanizado e tecnicista; capazes, sobretudo, de pensar que as experiências de mundo, tanto individuais quanto coletivas, podem contribuir no processo de transformação social.

#### 4.3 AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR: tensões e desafios

O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de [...]democracia. É preciso aceitar a crítica séria, fundada, que recebemos, de um lado, como essencial ao avanço da prática e da reflexão teórica, de outro, ao crescimento necessário do sujeito criticado. Daí que, ao sermos criticados, por mais que não nos agrada, se a crítica é correta, fundamentada, feita eticamente, não temos como deixar de aceitá-la, retificando assim nossa posição anterior. (FREIRE, 2001, p.31)

Diferente de outras categorias, aqui, discutimos os desafios que, apesar de todos os esforços conjuntos que se vêm fazendo para melhoria de um estágio supervisionado curricular de qualidade, o caminho para que isso se torne realidade é ainda longo. Isto porque estamos tratando de uma escola sem corpo diretivo criado e funcionando apenas com um coordenador da Comissão de Gestão e sem orçamento próprio, ou seja, sem qualquer verba, ficando, desta forma, dependente das contribuições feitas pelos estudantes. A instituição escolar, situada na cidade de Libolo, Kwanza-Sul, Angola, completou, em 2023, nove anos de existência. E, apesar dos avanços no tocante ao seu compromisso com a formação de futuros professores, dando maior oportunidade a estes, a escola enfrenta diversos retrocessos desde a gestão, a organização e orientação da avaliação do Estágio. Isso é, as tensões entre o espaço institucional, quer do ponto de vista político quer do ponto de vista pedagógico, têm interferido, de maneira significativa, no desenvolvimento do processo de forma geral. As palavras de Mbwanja (2022) e Kambwiji (2022) sustentam claramente os nossos argumentos:

[...] Tem havido, mas [...] a outra parte não entende porque [...] atualmente, a parte política fala mais alta. A parte técnica até é rebaixada. Por exemplo, na colocação dos estagiários nas comunas<sup>34</sup>, [...] debatemos que não [...] porque o acompanhamento será difícil. Nós não temos meios, seria aqui [...] mas não. A parte política falou mais alto porque ele garante, quando passa nas comunidades, que têm professores. [...] Dessa vez, são 70 estagiários. “Temos 70 estagiários, vão vir professores aqui”. Agora, contrapor a eles não dá,

<sup>34</sup> Administrativamente, o país, Angola, é dividido em comunas, municípios e províncias. Comuna é um distrito, entre vários em que se subdivide um município. Geralmente, é composto por bairros e povoados.

senão, temos a cautelado essa parte. Os nossos estagiários depois de terminarem são encaminhados na escola do Ensino Primário [...] porque o perfil de saída deles é para dar aula no Ensino Primário, somente. [...] não pode ir no Pré-Escolar, porque não fez esse curso. É simplesmente [...] de iniciação a 6ª classe. Mas, como eu disse atrás, a parte política tem mais voz. Rebaixamos, e é uma imensa realidade local (Mbwanja, dez.,2022.).

Diante desses fatos, não será difícil imaginar quão difícil tem sido a realização da avaliação desses estagiários e que modelo de avaliação tem se aplicado. Provavelmente, não fuja muito do que Luckesi (2002, p.29) denomina por avaliação “[...] a serviço de uma pedagogia dominante”. Porque, tal como tem sido materializado o referido processo, este se configura mais propriamente num modelo instrumentalista que atende às regras de um grupo social e aos seus interesses.

Conforme Luckesi (2002), a aprendizagem escolar, infelizmente, ainda está sendo desenvolvida dentro de um protótipo que a entende como instrumento de duplicação das sociedades. E, nesse contexto, o principal elemento que fundamenta este padrão social é o conjunto de procedimentos autoritários. Para o autor, a probabilidade é que o próprio processo da avaliação se expressa de forma autoritária.

Portanto, faz-se necessário (re)pensar e situar o processo educativo numa nova realidade que atenda ao contexto atual, fazendo com que a atividade da avaliação esteja baseada numa educação de caráter transformadora (LUCKESI, 2002). E sobre a avaliação, Luckesi (2022, p.28) afirma: “A avaliação educacional [...] e a avaliação da aprendizagem escolar são meios e não fins em si mesmas. [...] a avaliação não se dá [...] num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzindo em prática pedagógica”, o que talvez não tenha sido este o entendimento de Kafápula, (2022), conforme a sua explanação:

[...] é necessário serem avaliados. [...] Esse processo atribuímos por parte dos subdiretores pedagógicos, distribuimos um material que é a [...] grelha de observação onde [...] figuram todos os itens inerentes ao processo de ensino-aprendizagem desde (os métodos, a parte introdutória, desenvolvimento, conclusão). Todas as fases didáticas estão inclusas, e os procedimentos a realizar-se em cada uma das fases nós espelhamos, orientamos [...] (Kafápula, nov., 2022).

A parte negativa [...] parte desde os superiores deste Ministério. [...] Por exemplo, eu tive alunos que vieram de casa para o módulo 2. [...] A idade estava mesmo [...] muito além. Isso dificulta muito o estagiário. É a parte negativa que [...] mais notei, [...] encontrar alunos que vieram [...] de casa sem

passar na iniciação, nem na 1ª, até no módulo 2, (que é 3ª e 4ª) [...] e continuar a estudar (Katambi, nov., 2022).

[...] O perfil de saída é [...] para o ensino primário. [...] desde a 1ª classe até a 6ª classe. Agora, [...] já não é novidades para o professor [...], ainda estamos numa fase de improviso, me parece. O professor é formado, o seu perfil de saída é para o ensino primário, mas, às vezes, é colocado na Iniciação. Imagine! Colocado na Iniciação. Então, eles aí alegam que, em função de insuficiência de professores, tem que cobrir. (Kambwiji, nov., 2022).

Nas vozes dos colaboradores, a intervenção política no processo da avaliação do estágio tem sido um dos principais que impedem o desempenho mais significativo desta atividade. Porém, existe também a questão de como tem sido realizada a avaliação. Quando Kafápula (2022) faz referência à distribuição das grelhas para avaliar os estagiários, que num primeiro momento delegam a responsabilidade aos subdiretores pedagógicos da escola, o problema é que esse modelo de avaliação, baseado em grelhas, focado nos aspetos mais técnicos de ensino, pode se configurar no que Luckesi (2022) chama de “vazio conceitual”. A avaliação do estágio não se restringe a momentos isolados e supervisionados esporadicamente. Uma avaliação dessa natureza nada tem a ver com o processo de ensino-aprendizagem acompanhado de forma sistemática. A avaliação é determinada por um padrão teórico que envolve a educação e o mundo do sujeito.

Dando sequência aos fragmentos de Kafápula (2022), sobre as tensões no desenvolvimento das avaliações, ele argumenta:

[...] várias vezes [...], o modelo acompanhado pelo professor [...] tutor [...] não tem espelhado muita realidade. [...] Nós ignoramos, porque [...] eles dizem: “ah! Se eu der um feedback real, eu posso [...] contribuir para a reprovação do aluno”. Então Coloca uma nota da maneira dele. Aparece aí [...] 20, quando na verdade há [...] erros ortográficos, [...] erro de concordância, erro do processo de condução da aula. Então aparecendo 20, 18, 19 [...], notamos que os números são muito exorbitantes. Então [...], muitas vezes ignoramos e colocamos simplesmente as notas dos professores da escola de formação e dos membros da Direção Municipal. (Kafápula, dez., 2022).

Conforme a explanação do entrevistado, vimos que o referido processo avaliativo, muitas vezes, não retrata a realidade do que acontece em sala de aula. O processo pode, talvez, parecer mais como formalidade do que propriamente para melhorar a aprendizagem. Nesse sentido, Rodrigues afirma (2020, p. 39):

A tomada de decisão sobre o que fazer após o estabelecimento de um juízo de valor sobre algo não pertence ao ato avaliativo. Ela pode acontecer, ou não, em função da decisão do gestor da ação (que, não necessariamente, é o próprio agente do ato avaliativo). [...] a avaliação sozinha não muda uma realidade considerada insatisfatória a partir de um referencial estabelecido. O que promove a mudança é o que se faz após a conclusão do ato avaliativo.

Portanto, de acordo com a autora, o mais interessante, num processo de avaliação, não são os resultados propriamente que dependem, conforme as palavras de Kafápula (2022), de quem avalia. Nesse contexto, o interessante seria levar em consideração o que se viu e o que se aprendeu desse processo avaliativo, construindo alternativas que tragam mudanças significativas.

Retomando sobre as interferências política dentro do processo de ensino-aprendizagem, principalmente na classe docente, não deveria surgir no sentido de prepotência, e, muito menos, no sentido publicitário. A política, nesse quesito, tornar-se-ia relevante, na medida em que venha a oferecer maior oportunidade de apoio, empenhando-se de forma permanente numa formação qualificada dos professores primários. E esse empenho se daria, por exemplo, no que diz respeito à autonomia dos profissionais da educação (diretores, coordenadores, professores etc.). Respeito este que só pode ser considerado a partir do momento em que suas decisões passam a ser aceitas e valorizadas. Podemos citar, por exemplo, a decisão de que um estagiário, ou mesmo qualquer profissional da educação, assuma a sala de aulas simplesmente na área da qual ele foi formado. De acordo com Katambi (2022),

Seria ficarem [...] próximo das escolas em que eles são formados, para melhor acompanhamento. [...]. Fora é muito difícil. Se o professor reclama acompanhar o estagiário que está no Kissongo, e eu como estagiário? [...] Seria bom que ficassem mesmo perto da escola de formação. Ou então, [...] já que é assim [...] teria pelo menos [...] transporte. [...] Transporte não temos. Se os afetivos não têm, e os estagiário? Pior ainda. E isso dificulta muito. O estagiário pode ir para qualquer lugar com [...] vontade de dizer: [...] vou estagiar da melhor maneira. [...] Chega aí, tantas dificuldades. [...] Vai desanimando este estagiário. [...] Única coisa, acima de tudo, é mesmo [...] o melhoramento do trabalho. (Katambi, nov., 2022)

Os argumentos de Katambi (2022) mostram claramente o descumprimento do documento normativo, que depois de ter feito a formação de professores para exercer sua função docente no Subsistema de Ensino Primário, acabou sendo direcionado a um outro subsistema de ensino. Isso pelo fato de a escola não ter autonomia pela decisão de seus educandos, tirando-lhes o direito de decidir e cumprir o estipulado nos documentos normativos (encaminhar seus educandos às escolas de aplicação nas classes de ensino primário e acompanhá-los até o final

do curso). Ou seja, os estudantes são sacrificados por questões políticas. Coloca-se em jogo a formação do educando em troca do populismo. De um lado, encontramos profissionais preocupados com o bem-estar e direito dos educandos; de outro, indivíduos que, para projetarem as suas imagens como dirigentes de referência (fruto das promessas feitas às populações) põem em risco a formação dos futuros professores.

Falando sobre aspectos que podem comprometer uma avaliação baseada num processo de ensino-aprendizagem que valorize os conhecimentos dos educandos, analisamos o fragmento de Nhoka (2022):

Na fase do exame profissional [...], nos surpreendemos em chegarmos lá [...] e encontrarmos a aula planificada para o pré-escolar. [...] Sentimos [...] dificuldades em avaliarmos uma aula [...] para o pré-escolar, já que nós na Escola de Magistério, o curso [...] é [...] formação para [...] professores do ensino primário. [...] Constitui um grande [problema] na sua formação [porque] esteve direcionada com metodologias para o ensino primário [...]. (Nhoka, dez., 2022).

De acordo com o fragmento, é muito comum, nos dias de hoje, pensar o processo da avaliação na vertente mais tradicional, aquele modelo em que os professores centram a atividade avaliativa em metodologias e em técnicas de ensino. A escola não é um espaço único de aprendizagem e, portanto, a avaliação pode levar em conta outros conhecimentos dos estudantes, que são parte do próprio processo. Para Freire (1967), tanto o professor quanto o estudante, como seres existentes, não podem restringir-se em conhecimentos técnicos. Na mesma linha de ideia, Rodrigues corrobora (2020, p.46)

Pensar a avaliação para além das questões instrumentais, técnicas e burocráticas, focando na análise do percurso dos sujeitos, pode construir um caminho para evitar a reafirmação de processos de exclusão do educando em relação à escola. Assim, a utilização de conceitos ou notas ocorre de modo bastante similar e com riscos parecidos de não atender aos objetivos da avaliação na escola.

De acordo com a autora, uma avaliação centrada no uso das técnicas e manipulação de instrumentos, sem envolver as trajetórias de vida dos educandos, é por si só uma forma de privar o educando no seu direito à educação escolar.

Além do direito do educando à educação, fazemos referência do direito à autonomia do gestor escolar para que possa desenvolver sua tarefa no sentido de proporcionar um ensino a favor da mudança. No entanto, Freire (1967, p.23) diz: “Se esta educação só é possível enquanto

compromete o educando como homem concreto, ao mesmo tempo o prepara para a crítica das alternativas apresentadas pelas elites e dá-lhe a possibilidade de escolher seu próprio caminho”.

Portanto, política não é imposição. Política é diálogo. A política precisa ser compreendida como o meio do qual um político vê a oportunidade para contribuir com o desenvolvimento social, cultural, econômico de uma população. É pensar o outro em seu lugar de referência. Essa intervenção política, que tem sido desenvolvida de maneira equivocada dentro do processo de ensino, Katambi (2022) é, dentre outros, que mostra seu descontentamento sobre os desafios enfrentados na realização do estágio:

[...] Não colocar os alunos muito distante. [...] Não trabalho, [...] me tirar daqui para o Kissongo. [...] Fica difícil [...] o aluno sair daqui para Kissongo, não tem um trabalho [...] que lhe possa ser remunerado mensalmente. [...] como [...] este aluno vai ficar? Alguma coisa [...] não vai fazer bem. [...] Vai pensar [...] o transporte [...], a alimentação. Porque tudo é na conta do próprio estagiário. Isso fica difícil. (Katambi, nov., 2022).

Os desafios narrados pelo entrevistado merecem intervenção política. Propostas de melhores salários, maior autonomia e bem-estar dos professores, apoio material e outros meios necessários que fortaleçam um processo da avaliação que garanta um ensino-aprendizagem significativo. Portanto, toda “[...] prática da avaliação[...] preocupada com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos” (LUCKESI, 2008, p. 32).

Envolve, também, de acordo com Freire (1996), a luta da classe docente na defesa dos direitos que lhes cabe. É importante que se lute pelos direitos dessa classe. Não é possível aceitar, que um estagiário, desprovido de qualquer meio financeiro ou mesmo alimentar, seja colocado a fazer um estágio durante um ano fora de sua comuna. Aliás, o mesmo foi claro em dizer que nem o próprio professor consegue chegar a essas localidades por falta de meio de transporte. Isso mostra claramente o quanto se faz necessário valorizar mais a classe docente. E tal conforme o entrevistado, torna-se imprescindível o melhoramento das condições de trabalho. Portanto, é necessário lutarmos para que haja melhorias necessárias. Conforme afirma Freire (1996), a mudança é difícil, demora, mas é possível acontecer. Ainda de acordo com autor, é tarefa do professor cumprir a sua responsabilidade como docente, mas, para que isso aconteça, é necessário que tenha à sua disposição condições favoráveis para o efeito. E o mesmo se diga para o caso dos estagiários. Para que cumpram com zelo, responsabilidade e adquiram conhecimentos e aprendizados que os ajudem a proporcionar um ensino de qualidade no seu campo profissional, é necessário que tenham condições para sua realização.

Não estamos alheios às últimas reformas feitas em Angola, além de tantas outras políticas como resultado dos esforços feitos pelo executivo angolano no sentido de proporcionar uma educação e ensino de qualidade no país. Para isso, vê-se a necessidade de melhorias e mudanças no processo da avaliação dos futuros professores. Luckesi (2008) considera a avaliação como uma reflexão dos atributos de um objeto analisado. Esse procedimento exige um certo posicionamento de mantê-lo na sua essência ou modificá-lo. Para o autor, essa avaliação, criada a partir de entendimentos individuais sobre o objeto por meio de normas antes estabelecidas, trará maior aceitação quanto maior for a sua aproximação das ideias determinadas. Dito de outro modo, Luckesi (2008, p. 35) explicita: “[...] esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade (do objeto da avaliação). [...] a seleção dos ‘sinais’ que fundamentarão o juízo de valores dependerá da finalidade a que se destina o objeto a ser avaliado”.

Nesse contexto, aferimos que uma avaliação feita dentro dos critérios estabelecidos tem sua relevância a partir do momento em que os resultados das análises correspondam às finalidades dos critérios pré-definidos. Por outro lado, os elementos que justificam a análise do objeto terão sua dependência aos objetivos dos quais se destina o elemento da avaliação. Portanto, ainda de acordo com o autor, o processo de avaliação, no seu todo, exige um posicionamento sobre o que vai ser avaliado e um posicionamento decisivo sobre o processo o qual foi avaliado (LUCKESI, 2008).

Em vista disso, temos sugerido, ao longo desta dissertação, que é preciso que existam ações concretas. Mesmo os países que, muitas vezes, têm nos servido de referência, a exemplo de Portugal e Brasil, o seu sucesso, depende também de descentralização de poderes, maior autonomia aos gestores escolares e mais investimento na educação. Várias vezes nos questionamos que qualidade de ensino se espera e muito se fala no país, onde os professores são mal remunerados, dificultando até mesmo suas deslocações em locais onde se encontram os futuros professores para sua avaliação, em que os gestores escolares não têm poder de decisão dentro da função em que foram propostos. As palavras de Kafápula (2022) são muito bem claras em mostrar como se dá essa realidade, pelo menos na escola de Magistério do Libolo, em Calulo, Kwanza-Sul, Angola:

[...] o estágio aqui tem estado condicionado [...] por questões políticas. Hoje os estagiários, em vez de estarem simplesmente com [...] tutores, supervisores [...], no caso, acabam de levar aí na sala de aulas de setembro até junho. E periodicamente nós, caso haver facilidade de nos deslocarmos até a escola onde eles estiverem colocados passamos lá, ao contrário, não temos como [...] porque [...] estamos condicionados por questões de transportes [...]. Eles são

colocados até 25, 30 quilómetros. Sem transporte inviabiliza nosso trabalho. (Kafápula, dez., 2022).

Além disso, levando em consideração a interpretação dos dados, destacando outros desafios tendo como referência o lugar de fala de Nhoka (2022), verificamos, no relato a seguir, situações de ordem tanto formativas quanto de orientação da política do processo de estágio na articulação com os momentos principais da formação das crianças do Subsistema de Ensino Pré-Escolar e do Subsistema de Ensino Primário.

[...] Temos encontrado [...] dificuldades no encaminhamento de nossos estagiários para as Escolas de Aplicação. As nossas orientações é de que [...] não poderiam estagiar em classes ligadas ao pré-escolar, [...] tendo em conta que o pré-escolar [...] alberga até o Jardim de Infância (dos 3 anos até aos 5anos). [...] porque a formação técnica e profissional [...] está direcionada [...] para o Ensino Primário. E naquilo que é o subsistema [...] plasmado [...] na Lei 17/16, que retifica a Lei 13 de 2001, [...] no Subsistema do Ensino [...] Pré-Escolar, Subsistema de Ensino Primário, [...] nós formamos para o Subsistema de Ensino Primário. [...], mas [...] temos visto [...] casos nas Escolas de Aplicação em que [...] nossos estagiários [...] têm estado [...] a administrar aulas para o Ensino Pré-Escolar [...] o que nós achamos um problema. (Nhoka, dez., 2022).

Nos capítulos anteriores, deixamos claro, de forma minuciosa, como se encontram divididos os subsistemas de ensino em Angola. A Lei 17/16, de 7 de Outubro, alterada pela Lei 32/20, de 12 de Agosto, ratifica nossos argumentos. É necessário que se encare o ensino com seriedade, deixando de lado o improvisado. O Currículo de Formação de Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário (reforma curricular - 2019), a que tivemos acesso, consta, neste, os planos de Estudos dos dois subsistemas de ensino (Ensino Pré-Escolar e Ensino Primário). Equivale dizer que as áreas de formação destes profissionais são diferentes. O que consideramos não fazer qualquer sentido um estagiário que tenha recebido sua formação para atuar no ensino primário fazê-lo no pré-escolar; situação que tem ocorrido não só com os estagiários, mas também com os professores aprovados em concursos públicos.

Isso tem vindo a repercutir negativamente até quando os professores das escolas responsáveis pela formação realizam as avaliações finais das provas de aptidão profissional. E talvez seja, aqui, que precisaríamos de um pouco de bom senso da parte de quem cabe o poder de decisão. Percebemos, durante nossa pesquisa, educadores comprometidos com a educação e capazes de refletirem suas próprias práticas. Freire (1996) é claro quando fala que um dos momentos mais importantes na formação docente é quando o professor chega a refletir e criticar a sua própria prática. E Nhoka (2022) articula seus pensamentos aos de Freire:

Muitos deles vieram da escola de formação geral, e a ferramenta didática-pedagógica no momento de avaliação acaba [...] fornecendo [...] dados um pouco deturpantes. [...] Olhando para [...] as notas [...] atribuídas para cada item da avaliação, [...] olhando pelo tempo de serviço que tenho. Digo: não, aqui não condiz com a realidade. [...] Quem sai a perder? O aluno sai no final [...] com [...] nota alta, [...] muitas vezes, mas as competências são baixas. (Kafápula, dez., 2022).

No entanto, isso está mais do que visível que é muito difícil chegar aos objetivos que se pretendem alcançar. Primeiro, porque está o peso de consciência do corpo docente que irá fazer a avaliação final dos estagiários. Isto porque, durante o ano (com raras exceções), não contam com a presença dos professores tutores e supervisores em razão da falta de condições de trabalho para se deslocarem ao local onde estes estão realizando o estágio. Segundo, também está a questão de muitos dos estagiários estarem colocados a estagiar nas classes fora do seu campo de formação e, durante a avaliação final, são avaliados de acordo com os critérios do seu curso. Ou seja, o estudante faz o curso de formação para o ensino primário, realiza seu estágio em um outro subsistema (o pré-escolar), mas é avaliado com base no curso de formação voltado ao ensino primário. Terceiro, conforme as palavras de Kafápula (2022), a avaliação destes estágios é imprescindível, mas, pelas dificuldades de deslocamento aos locais, é dada a responsabilidade de avaliarem os estudantes aos subdiretores pedagógicos.

E, na mesma linha de ideia, também acredita que esses subdiretores pedagógicos não têm conhecimentos suficientes para a referida tarefa, pelo que, muitas vezes, os estudantes recebem notas excelentes, mas que não demonstram, de fato, o processo por eles desenvolvido. Nossos questionamentos em relação a esses aspectos são vários: Que tipo de formação é essa, para quê, para quem e para onde? A avaliação do estagiário cabe exclusivamente ao tutor (professor responsável da turma) que irá acompanhá-lo e orientá-lo durante o último ano de estágio, sob supervisão dos professores de Prática da escola de formação. Portanto, são necessárias mudanças de paradigmas.

Para Freire (1996), a educação que caracteriza o ser humano é aquela pela qual ele encontra possibilidades de intervir ativamente no mundo. Uma educação que resulte na esperança de desenvolvimento e melhores condições nos vários setores da esfera social – economia, saúde, educação, cultura e ensino com qualidade para todos. E essa educação é alcançada por meio de um ensino baseado no rigor, na responsabilidade, na ética, no comprometimento. Ter comprometimento com a educação e ensino é ter consciência de que o educando, durante a fase de sua formação, não pode caminhar por si só. Que a sua aprendizagem

não deva ser avaliada em um único dia, muito menos pela aquisição e exibição das técnicas adquiridas durante os anos que antecederam o período do estágio (o que podemos denominar por demonstração do pensamento mecânico).

Freire (1996, p.59) argumenta:

[...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando [...] tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever [...] de ensinar, de estar [...] presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Do exposto, é mister afirmarmos que o nosso ato de existir, na condição de professor, fundamenta-se, exatamente, a partir do momento em que se percebe que o acompanhamento aos estagiários para instruí-los e com eles construir saberes é uma obrigação nossa. E que levar em consideração o desejo dos educandos em experimentar outros conhecimentos e saberes durante suas atividades, no estágio curricular, é sinônimo de respeito a eles. É dentro desse contexto que se aprende a conviver na base do diálogo, da convivência e na diferença com o outro. O ensino baseado na transmissão de conhecimento perpetua a ideia de superioridade do professor e, desta forma, tira a liberdade do educando, assim como percebemos em fragmentos de entrevista concedida por Katambi (2022) e Dez dos Dez (2022):

[...] O aluno estagiário ainda não tem [...] ferramentas necessárias para combater certos problemas que vai encontrando. [...] Não tivemos tutor. [...] Essa falta de tutor nos levou [...] a encontrar [...] problemas. [...] Fomos, apenas, supervisionados uma vez. Esta única vez, também, foi o momento da [...] avaliação. [...] Foi muito difícil mesmo. [...] Tivemos diretor pedagógico [...], mas também era professor [...] naquele momento, ele também está a dar aulas, não dava [...] lhe incomodar para [...] tirar algumas dúvidas. (Katambi, nov., 2022).

Seria bom que o acompanhamento fosse semanal, nada. [...] fica difícil uma pessoa que não acompanhou durante o ano, e [...] ser avaliado num único dia. Quer dizer, [...] todos os erros serão colmatados nesse dia. [...] O professor chega para me avaliar, [...] vai querer obrigar [...] tudo. Vai dizer: [...] cometeste aí. Cometeste aí. [...] Esses erros, às vezes, teriam sido ultrapassados antes desta [...] avaliação (Katambi, nov., 2022).

[...] As dificuldades que [...] poderia [...] frisar é [...] as escolas [...] onde fomos colocados para estagiar é [...] muito distanciada da sede. [...] A via de acesso também complicava. [...] Por outra, [...] a alimentação. Nós dependíamos dos pais. São pais que, [...] para conseguir um bocado para a casa familiar e também [...] nós, dificultava. [...] Nós ocupávamos maior tempo no estágio, e foi muito difícil (Dez dos Dez, nov., 2022).

[...] Eu não tive professor tutor. Desde o 1º trimestre até ao último, trabalhei

sozinho. [...] Parecia que eu já fosse alguém do Estado, em regime de contrato. Fiz muito trabalho que me dificultou [...] (Dez dos Dez, nov., 2022).

Para melhor desmistificarmos isso, fomos em busca do Decreto Presidencial 273/20, de 21 de Outubro, documento normativo que orienta o processo de desenvolvimento do estágio e, por sua vez, a realização da avaliação final. O artigo 40º vai ao encontro com o que a escola faz no que concerne à autonomia e responsabilidade da constituição do corpo de júri, pois cabe a essas escolas a tarefa de coordenar a constituição desses membros e, no seu ponto 1º, esclarece: “O júri das provas de avaliação final do Estágio Profissional Supervisionado é nomeado pelo órgão competente para o efeito [...] da escola de magistério” (ANGOLA, 2020, p.5204). Quanto à sua constituição, pontua:

a) um educador ou um professor de entre os que, na escola de aplicação, apoiaram tutorial mente o estagiário; b) um professor [...] da escola de Magistério de entre os que asseguraram a orientação do estagiário e que lecciona uma disciplina de metodologia específica de ensino da disciplina ou das disciplinas a leccionar que o curso prepara; c) um professor da [...] escola de Magistério de entre os que lecciona a disciplina ou as disciplinas a leccionar que o curso prepara; d) um agente de educação e ensino, externo à escola de aplicação e à instituição que lecciona o curso, designado pelo respectivo Gabinete Provincial de Educação entre os referidos no nº 1 do artigo 95º da Lei nº 17/16, de 7 de outubro [...]. (ANGOLA, 2020, p.5205)

Do artigo 95º da Lei 17/16, de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino: “entende-se por Agentes da 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 efetivo serviço nos diferentes subsistemas de ensino” (ANGOLA, 2016, p.4006).

De acordo com os argumentos apresentados pelos nossos entrevistados, narrando suas tensões e vivências no estágio, Pimenta (1995) diz que o estágio tem a finalidade de levar o estagiário a ter contato com o seu campo de atuação do ponto de vista profissional. O estágio ganha sentido a partir da sua reflexão sobre a realidade do espaço de atuação. Ainda de acordo com a autora, o desenvolvimento de estágio baseado em grelhas de observação caiu no esquecimento. Já não é capaz de enxergar o sentido real do desenvolvimento do estágio. No entanto, daí a necessidade que os professores tutores e supervisores façam, em comunhão com seus estagiários, experiências potencializadores de processos profissionais acolhedores, éticos, humanamente pensados, vividos, tendo como referência a educação como prática de liberdade, democrática e esperançosa, sobretudo (FREIRE, 1967; 1996). Nessa direção, poderemos,

especificamente, no contexto da escola de Magistério de Libolo, Angola, construir processos de estágio supervisionado curricular referendados em perspectivas mais democráticas de educação, socialmente referenciada e criticamente reelaborada.

**DE LIBOLO, ANGOLA, PARA O PPGEn/UESB, VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA, BRASIL:** aprendizados, desafios e recomendações em torno do estágio supervisionado curricular

**(KU LUBHOLO, NGOLA, PHALA O PPGEN/VESB, VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA, BRASIL:** Kudilonga, kuzokela ni kubhana itendelesu bhu kashi ka jitajyu jolange)

Como é dramático ter sempre de escolher, preferir um caminho a outro, o sim ou o não! Por que no Mundo não há lugar para o talvez? Estou no Mayombe, renunciando a Manuela, com o fim de arranjar no Universo maniqueísta o lugar para o talvez. (PEPETELA,1980, p. 7)

*Mokwenda mo kumóna* é uma expressão em kimbundu, muito utilizada em Calulo. Cresci ouvindo bastante minha mãe falando. A expressão, que transmite a ideia de que somente se adquire algo andando e conhecendo lugares, vai predominar na primeira parte desse texto das considerações finais e, ao mesmo tempo, o início de outros caminhos.

As fronteiras das quais me propus a atravessar do ponto de vista geográfico trouxeram, para mim, muitos aprendizados. Seria ingenuidade de nossa parte pensar que o processo de ensino, bem como o da aprendizagem se resume simplesmente naqueles que se processam no espaço das instituições escolares. Não! Aprendemos com o meio social e na relação entre nós e o outro. O próprio processo de ensino em si nos oferece várias outras possibilidades da aprendizagem, que não necessariamente sejam as recebidas em sala de aula. As pessoas não aprendem do processo como tal, elas aprendem com o processo. Freire (1978) afirma que o fundamental não é o que se aprende durante o desenvolvimento de uma atividade de leitura ou da escrita, mas o entendimento crítico do objeto do que se trata a leitura feita.

Quero com isso afirmar que, com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, comprometida com seu compromisso de desenvolver um ensino baseado no diálogo, na democracia e na liberdade dos educandos, aprendi não somente conteúdos científicos que me auxiliariam no desenvolvimento da minha atividade como docente. Pelo contrário, a universidade mostrou a mim novos caminhos para descobrir outras aprendizagens dentro e fora do contexto escolar.

Conforme Pimenta (1995; 2005; 2006), a atividade do estágio é também uma forma de pesquisa para outras descobertas. As interações que tive com professores, colegas do grupo de pesquisa e a partilha constante dos textos durante a reescrita desta dissertação são exemplos

desses aprendizados ao longo da minha vida de pesquisador-professor. Todo esse processo foi bastante significativo.

Durante esse período, aprendi outros saberes e (re)aprendi o que considerava que era correto (dentro dos modelos instituídos). Nesse período, aprendi e comecei a perceber os pequenos resquícios que demonstram racismo, preconceito e opressão - situações presentes em Angola, mas que somente a partir de cá, do outro lado do Atlântico, as percebi de forma mais evidente. Todos esses elementos foram possíveis, principalmente, a partir do momento do estágio, em duas turmas da graduação, com meu orientador, José Jackson Reis dos Santos. Diferente de Angola, onde, infelizmente, a relação com os professores ainda tende a ser vertical, durante o estágio a relação entre professor – estudante foi de forma horizontal e com uma atividade na base do diálogo e compreensão das diferentes vidas ali presentes em sala de aula.

Portanto, de acordo com Freire (1978), as pessoas não adquirem conhecimentos ou saberes desconectados do mundo da vida. Nesse contexto, podemos afirmar que as pessoas não aprendem durante as atividades do estágio supervisionado sem levar em conta a relação com a realidade social e cultural na qual vivem. Aprendemos com o estágio e ao realizar o estágio. Tudo é estágio. São Paulo, Tapurah, Abaetetuba, Pau dos Ferros, Pontes e Lacerda, Cuiabá, Rio de Janeiro, Vilhena, Natal, Boquim, Salvador, Vitória de Conquista, Jequié, Uberaba, Uberlândia, Fortaleza, Kibala, Huambo, Benguela, Luanda, Cela, Sumbe, Gabela. Todos esses lugares e tantos outros dos quais eu passei, foram estágios para, com e na vida. Porque nos processos vividos, na interação com o meio social, de acordo com Freire (1978), senti-me convidado a refletir sobre aquelas realidades.

Portanto, apesar do conjunto de esforços implementados por parte do governo angolano, desde os períodos colonial tardio, o imediato pós-independência e os últimos anos desde fim da guerra civil, a educação e o ensino-aprendizagem apresentam, ainda, resquícios da colonização, que parece bastante latente em Angola e se manifestam de maneira muito visível a partir das próprias práticas de ensino. Em alguns casos, apresenta características racistas, discriminatória, excludente e autoritária, baseada no populismo, desafios que precisam ser superados.

No mais, com o intuito de discutirmos os desafios e potencialidades do estágio supervisionado curricular no contexto da formação de professores primários na escola de Magistério Primário do Libolo, Angola, recorreremos ao Decreto Presidencial 273/20, de 21 de Outubro, documento que regula e orienta a formação de professores para o Ensino Primário quanto para professores do Ensino Pré-Escolar, bem como retomamos reflexões oriundas da análise das entrevistas realizadas com os nove colaboradores.

No transcorrer do texto, fomos frisando as enormes dificuldades que o processo de ensino em Angola vem enfrentando, desde o período colonial, momento em que o país esteve sobre a colonização do colono português, e negada há muito tempo o direito ao ensino e educação. Depois da independência, o MPLA, estando no poder, procurou estabelecer estruturas escolares, implementou novas políticas de ensino, dando assim mais oportunidade aos angolanos. Portanto, sabemos que mais do que a implementação de infraestruturas e implementação de Leis, faz-se necessária a formação daqueles que farão valer as políticas de ensino. E, apesar do que tem se vindo a fazer como resultado das reformas ocorridas, principalmente, no que diz respeito à formação docente, começamos a perceber que o futuro para melhorias tanto no tocante às infraestruturas que visam oferecer um ensino e aprendizagem melhor, há outras necessidades como melhores políticas que valorizem os profissionais da educação, a autonomia aos gestores escolares e professores, bem como a luta pelo exercício de uma educação emancipadora, libertadora e dialógica.

Os resultados da nossa pesquisa mostram-nos que a educação se encontra ainda baseada nos discursos denominados “ordens superiores”, ou seja, muitas vezes, os gestores escolares não têm autonomia de decisão, pois parecem mais meros expectadores que gestores propriamente.

Apesar das várias reformas efetuadas desde a independência até aos dias de hoje, havendo maior abertura por parte da educação em termos de escolarização formal, o ensino carece de mais investimentos. Um dos principais fatores que impede o melhor desempenho do ensino é a interferência política em instituições de ensino, com realce ao populismo do que trabalhar a educação na sua razão de existir. A falta de seriedade no cumprimento dos documentos normativos é outro problema que dificulta o andamento desse processo, pois os documentos anunciam algo que, concretamente, pouco se realiza.

Sobre o estágio na Escola de Magistério Primário do Libolo, a escola enfrenta dificuldades enormes. Desde a sua criação, em 2013, até às vésperas da nossa pesquisa, não teve corpo diretivo nomeado. Com dez anos de existência, para sua gestão, a escola depende de contribuições da Comissão de pais e Encarregados de Educação. E não só, o Plano de Estudo do currículo de formação de professores contém várias disciplinas que muito contribuem no processo de aprendizagem da criança e do adolescente. Por exemplo, as Expressões, que englobam as disciplinas de Expressão Motora, Expressão Plástica e Expressões Musical. Essas disciplinas não são ministradas durante o estágio, porque, de acordo com entrevistas realizadas, a escola de Magistério não tem condições para a prática dessas disciplinas. Falamos sobre salas

acústicas ou mesmo, ainda, qualquer quadra desportiva. No entanto, muitas vezes, durante a realização dos estágios supervisionado, essas disciplinas não são contempladas.

Por falta de autonomia por parte dos gestores, conforme vimos afirmando, os estagiários realizam seus estágios nos diferentes subsistemas, havendo total desvio em relação ao curso que fez. Além disso, são encaminhados para escolas de aplicação fora da cidade sem o devido apoio, descumprindo, assim, as orientações do Decreto Presidencial 273/20, de 21 de Outubro. Com isso, a maioria acaba fazendo o estágio sem apoio tutorial.

Por último, a realização do estágio ainda é baseada nos modelos anteriores, em que a competência ou os saberes individuais dos estudantes não são considerados, o que se configura em opressão, visto que se estaria a tirar o direito do estudante de exteriorizar sua história, seus desejos, suas aprendizagens. A avaliação, para além de estar centrada nos critérios pré-definidos na grelha de avaliação, é materializada de forma inadequada, conforme percebemos em fragmentos de falas apresentadas no quarto capítulo.

Portanto, os desafios são vários e, de fato, precisa-se reconhecer a persistência e vontade tanto do corpo docente quanto da classe dos estudantes, o espírito de bom senso, vontade e o desejo de levar adiante a profissão a qual se propuseram a seguir.

Concluimos a nossa análise fazendo referência ao Decreto Presidencial 273/20, de 21 de Outubro, documento que normatiza a formação de Professores Primários. Constam nele excelentes contribuições e orientações sobre a realização e avaliação do estágio supervisionado curricular para os professores formados em escolas de Magistérios. Enquanto documento orientador, aponta direcionamentos e caminhos para o estágio. Talvez seja necessário retomar e aprimorar a relação entre o que se propõe oficialmente e as condições concretas para atribuir materialidade ao que já existe legalmente.

Avaliar o estágio numa dimensão social da realidade do sujeito, assente num modelo mais libertador, mais democrático, crítico e reflexivo, é outro desafio e recomendação aqui indicada. Uma avaliação que se baseia em critérios pré-definidos, conforme anunciamos no quarto capítulo, em nada contribui para o desenvolvimento do professor nem para o avanço do conhecimento do estudante.

Portanto, sugerimos um estágio que implica o respeito aos saberes desses estudantes; um estágio que, desde o início, professor e estagiário tenham a consciência que a aprendizagem esteja a ser construída em conjunto, e ninguém é doador de conhecimento. E que, portanto, a busca por uma educação longe da opressão e a luta e recusa pelas orientações por meio da imposição de opressores, precisa ser uma função de todos. Para tal, precisam ser discutidos durante as práticas de ensino.

Durante as entrevistas, percebemos que a classe docente, atenta aos documentos normativos e conscientes de seus papéis (o de desenvolver um ensino de qualidade com os futuros professores) procuram, a todo o custo, oportunizar o melhor de si, sem perder de vista a luta por maior autonomia da escola e melhores condições de trabalho

Desse modo, sugerimos, aqui, nessa parte final de nossas considerações finais, um plano orçamental para as escolas em geral e, em particular, para as de Formação de Professores, a exemplo do Magistério do município do Libolo.

Aproveitamos, portanto, nesta parte final, mencionarmos situações que durante a nossa pesquisa foram nos inquietando e que podem, futuramente, transformar-se em objetos de novas pesquisas. São questões como: 1. Qual é a função do Estado e dos poderes locais no que diz respeito ao acompanhamento para a melhoria do processo da educação, ensino e aprendizagem no país? 2. Quais são os desafios das escolas de formação de professores na gestão, organização e materialização do estágio supervisionado num país com poder centralizado? Essas, entre outras questões, poderão contribuir com o desenvolvimento de outras pesquisas, assim como para a elaboração de políticas públicas mais direcionadas ao campo do estágio supervisionado, da educação e formação de maneira geral.



## REFERÊNCIAS

(ILONDEKESU YA KWATEKESA)

“[...] sem se querer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. [...] a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao combate recriador do mundo” (FREIRE, 1992. p.5).



Imagens autorizadas pela Isabel Calei, mãe. Foi uma homenagem aos meus filhos Ana Maria Alfredo, Nelisa Alfredo, Manuela da Conceição Alfredo, Carlos Alfredo e Ana Tecas Alfredo, por terem resistido à falta de roupa, calçados e melhor alimentação durante o período de estudos no Brasil.

ALFREDO, F. C.; TORTELLA, J. C. B. Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. **EccoS**, São Paulo, n. 33, p. 125-142, jan/abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71531141008.pdf>. Acesso em: 21 de jun. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/sea>. Acesso em: 20 jun. 2020

ANGOLA. **Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975**. Disponível em: <http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2016/01/1975.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

ANGOLA. CONSELHO DA REVOLUÇÃO. **Lei n. 4, de 9 de dezembro de 1975**. Luanda: INA, 1976.

ANGOLA. **Lei nº 13/01, de 31 de dezembro 2001**. Institui as Bases do Sistema Educativo. Luanda: Assembleia Nacional, 2001. Disponível em: [https://www.unicef.org/angola/sites/unicef.org.angola/files/2018-06/Lei%2013\\_01\\_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf](https://www.unicef.org/angola/sites/unicef.org.angola/files/2018-06/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf). Acesso em: 19 de jun. 2020.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Currículo de formação de professores do Pré-escolar e do Ensino primário: reforma curricular**, 2009.

ANGOLA. **Lei n.º 17/16, de 07 de outubro de 2016**. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. - Revoga a Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei. Luanda: Diário da República, I Série, n.º 170, 22p. 07 de out. de 2016a.

ANGOLA. Ministério da Educação. Ministério da Administração do Território. **Decreto Executivo Conjunto n.º 221, de 29 de dezembro de 2016**. E criada a Escola do II Ciclo do Ensino Secundário, denominada Magistério Primário, sita no município do Libolo, província do Cuanza Sul, com 10 salas de aulas, 20 turmas, 02 turnos com 36 alunos por sala e capacidade para 720 alunos. - E aprovado o quadro de pessoal da escola ora criada, constante dos modelos anexos ao presente Decreto Executivo Conjunto, dele fazendo parte integrante. Gabinete dos Recursos Humanos: Luanda, 2016b.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Currículo de formação de professores do pré-escolar, e do ensino primário reforma curricular. Currículo das escolas de magistério**. INDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação: Luanda, 2019.

ANGOLA. **Decreto n.º 273/20, de 21 de outubro de 2020**. É aprovado o Regime Jurídico da Formação Inicial de Infância, de Professores do Ensino Primário e do Ensino Secundário. - E revogada toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma, nomeadamente o Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio. Luanda: Diário da República, I Série, n.º 168, 30p. 22 de out. de 2020a.

ANGOLA. **Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020**. Que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. - Revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei, adita os artigos 124.º - A, 124.º - B e 124.º - C, e república a referida Lei. Luanda: Diário da República, I Série, n.º 123, 32p. 12 de ago. 2020b.

- ARAÚJO, O. H. A. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e3096048, 2020. DOI: 10.14244/198271993096. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3096>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ASSAI, Natany Dayani de Sousa; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; ARRUDA, Sérgio de Melo. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4Lr6V5dnYRvn98z4JVwWwVG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. de 2022.
- QUIAGE, Balgido. **Educação em Angola** – antes, durante e depois da independência. Disponível em: <<https://balgidoquiage.wordpress.com/2014/09/17/educacao-em-angola-antesdurante-e-depois-da-independencia/>>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira da; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 510-520, ago. 2011. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1661>>. Acesso em: 21 de jul. 2022.
- BARROSO, J. A formação de professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-143.
- BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Coord.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004.
- BENITO, Gladys Amelia Vélez *et al.* Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 1, p. 172-178, jan./fev. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/666nz3qZRSPVxQTCVK9yc7c/?lang=pt>. Acesso em: 27 de jul. de 2022.
- BITTENCOURT, Marcelo. **“Estamos juntos!”: O MPLA e a luta anticolonial (1961-1974)**. Luanda: Kilombelombe, 2008.
- BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan.-jul., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 30 de jul. 2022.

BRITO NETO, Manuel. **História e educação em Angola: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. e Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CARDOSO, E. M. Silva; FLORES, M. A. A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios. In: CARDOSO, Ermelinda Monteiro Silva; FLORES, Maria Assunção. **Minho: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 656-666.

CARVALHO, P. Angola: Estrutura Social da Sociedade Colonial. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 7, p. 57-69, 2003. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ras/1185#quotation>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CAVALO, A. C. M.; PEREIRA, F. Saberes profissionais e formação inicial de professores, em Angola. **Cadernos de Educação**, Rio Grande do Sul, n. 64, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/3300>. Acesso em: 28 de jul. 2022.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA DO COMITÉ CENTRAL DO MPLA. **História do MPLA**. v. 1º (1940-1966).

CHIMUCO, S. M.; PACHECO, J. A. **A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: um estudo no Instituto Médio Normal de Educação de Benguela/Escola de Formação de Professores**. Disponível em: <https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2022/03/Forges-18-68.pdf>. Acesso em: 03 de dez. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

EDUARDO, P. T. **Políticas públicas de educação e formação profissional inicial e contínua em Angola**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FELDMANN, Marina Graziela; TARCISO MASETTO, Marcos; ALVES FREITAS, Silvana. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. **Revista e-Curriculum**, vol. 14, núm. 3, jul-set., 2016, p. 1130-1150.

FIGUEIREDO, Carlos Filipe Guimarães. **Retratos do Libolo**. 1. ed. Vol.2. Portugal: Chiado. 2016.

FIGUEIREDO, Leonor. **O fim da extrema esquerda em Angola: como o MPLA dizimou os comités Amílcar Cabral e a OCA (1974-1980)**. Lisboa: Guerra e Paz, 2017.

FIGUEIREDO, Leonor. **Luanda 1974-1975. O movimento estudantil**. Lisboa: Sinapsis, 2012.

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hyw7s8nb3jLKrwgbgfS4c3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, D. J. As línguas nacionais e o prestigioso português em Angola. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (SIELP), II., Uberlândia.

**Anais** [...] Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, 2012, p. 01-18. Disponível em:

[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_083.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_083.pdf). Acesso em: 18 de mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Vol. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO, J. S. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 63-92.

GIROUX, H. (org). **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2.ed. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Trad. de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Censos 2014**. RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO E HABITAÇÃO. Luanda, Angola – 2014

KEBANGUILAKO, D. **A educação em Angola**: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975-1992. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 59, p. 1003-1031, out.-dez., 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Dn4CYmKD5W5dw4ygQLBCxzN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de jul. 2022.

LINTON, R. **O homem**: uma introdução à antropologia. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei *et al* (Org.). **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva).

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-100.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINAZZO, Celso José; ERTHAL, Camila Daniela; LIMA, Priscila de Fátima de Castro. **Edgar Morin**: o pedagogo contemporâneo da complexidade. Anais do XXII Seminário de Iniciação Científica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 01-06.

MARTINAZZO, Celso José. **Ambientes virtuais**: enfatizando a autonomia e a aprendizagem. Revista da Universidade Vale do Rio Verde: vol. 12, n.1. jan./jul. 2014, p. 455-469.

MARTINS, G. A. THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MELO, Maria Julia Carvalho, Almeida Lucinalva Ataíde Andrade. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPED, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p.34-51, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/990/355>. Acesso em: 18 de jul. 2022.

MESSIANT, Christine. **Sur la première génération du MPLA**: 1948-1960. Lusotopie, 1999.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de ago. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: Políticas e Práticas. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORIN, E. **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa (Orgs.). **Sobre teoria e prática: ensaios e narrativas de experiências formativas e pedagógicas**. Passo Fundo: EDIUPF, 2019.

MÜHL, E. e MAINARDI, E. Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar, **Revista Espaço Pedagógico**, 26(3), 2019, p. 738-757.

NGULUVE, A. K. **Política Educacional Angolana (1976-2005):** organização, desenvolvimento e perspectivas. 2006. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

PACHECO, Carlos. **MPLA:** um nascimento polémico (as falsificações da história). Lisboa: Vega, 1997.

PACHECO, J. A. FLORES, A. F. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PEPETELA. **Mayombe**. 5.a edição Publicações Dom Quixote Lisboa, 1980.

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

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 25 mai. de 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso: 15 de jul. 2022.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e Docência: Diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.professorrenato.com/attachments/article/159/Est%C3%A1gio%20e%20doc%C3%Aancia-diferentes%20concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2022.

PRELÓT, M. **As doutrinas políticas**. Lisboa: Presença, 1974.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINTAS, J.B.; BRÁS, J.G.V.; GONÇALVES, M. N. A Formação de Professores em Angola: reflexões pós-coloniais. **Revista TransVersos**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 31-46, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/42032/29144>. Acesso: 10 de jul. 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed.Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2011.

SANTOS, M. **Cultura, educação e ensino em Angola**. Braga: Portugal, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, A. C. Levar a escola à senzala: Plano de ensino primário rural em Angola (1961-62). **Episteme Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa**, ano IV, n. 10, 11 e 12, p. 133-164, 2002. Disponível em: [http://www.adelinotorres.info/africa/Amadeu%20Castinho%20Soares\\_Levar%20a%20Escola%20%20C3%A0%20Sanzala.pdf](http://www.adelinotorres.info/africa/Amadeu%20Castinho%20Soares_Levar%20a%20Escola%20%20C3%A0%20Sanzala.pdf). Acesso em: 12 de jun. 2022.

SOARES, A. C. **Universidade em Angola e a sua criação em 1962**. Luanda: Edição Kulonga Especial, 2003, p.149-164.

SPINK, M. J. P. Os métodos de pesquisa como linguagem social. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2002, p. 09-21.

SPINK, M. J. P.; MENEGON, V. A pesquisa como prática discursiva. *In*: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 63-92.

TALI, Jean-Michel Mabeko. **Dissidência e poder de estado: o MPLA perante a si próprio: ensaio de história política (1962-1977)**. Luanda: Nzila, 2001a. (Coleção Ensaio – 3, v. 1).

TALI, Jean-Michel Mabeko. **Dissidência e poder de estado: o MPLA perante a si próprio (1962-1977): ensaio de história política**. Luanda: Editorial Nzila – Coleção Ensaio 3, 2001a. (Coleção Ensaio – 4, v. 2).

TANGA, L. **O ensino indígena em Angola e o papel dos missionários**. 2012. 70 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) – Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas. Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *In*: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAU, F. **Angola: Trilho para o desenvolvimento**. Universidade aberto, cidade Lisboa. Ed. Universidade Aberta. 2002.

ZAU, F. **O professor do ensino primário e o desenvolvimento dos recursos humanos em Angola (uma visão prospectiva)**. 2005. 868 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Aberta, Lisboa, 2005.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para os(as) professores(as)

- Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Norte (ISPK)  
 Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED)  
 Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte (FSPKN)  
 Universidade Católica de Angola (UCAN)  
 Universidade Jean Piaget de Angola.  
 Instituto Médio Normal de Educação Física (IMNEF)  
 Outra  
 Especificar: \_\_\_\_\_

Gênero:

- Feminino  
 Masculino  
 Outro  
 Especificar: \_\_\_\_\_

Faixa etária:

- Entre 26 e 28 anos  
 Entre 28 a 45 anos

Ano que iniciou e concluiu o Ensino Superior

- a) 2013  
 b) 2016

Licenciado  Cursando

Disciplinas que leciona na escola de Magistério (pode assinalar mais de uma opção):

- Informática  
 Higiene Escolar  
 Psicologia  
 História e Expressão Motora  
 Prática e Seminário de Estágio Pedagógico  
 Filosofia e Língua Portuguesa  
 Química  
 Biologia  
 Metodologia de Ciência da Natureza  
 Língua Portuguesa  
 Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa  
 Matemática  
 Educação Musical  
 Expressão Motora  
 Metodologia de Geografia  
 Física

- ( ) Inglês  
 ( ) Geografia  
 ( ) Outra especificar:

ASEAGE - Análise Sociológica de Ed., Gestão e Admimi. Esccol

Curso superior

- ( ) Educação Física  
 ( ) Biologia  
 ( ) Matemática  
 ( ) Língua portuguesa  
 ( ) Filosofia  
 ( ) História  
 ( ) Psicologia  
 ( ) Pedagogia  
 ( ) Geografia  
 ( ) Química

Outro

Especificar:

Ensino Primario

Tempo de experiência profissional

Onze anos

Tempo de atuação na Escola de Magistério do Libolo

Sete anos

1. Durante a sua atuação como supervisor (a) de estudantes de estágio, qual o quantitativo máximo e mínimo de alunos que ficam sob sua orientação durante o ano letivo?
2. Como você pensa e compreende o estágio na formação do futuro professor?
3. Como se dão as orientações para a realização do estágio e de que forma tem vindo a ser materializado?
4. Sobre as condições de produção do relatório final, há um modelo? Seguem as prescrições do regulamento de estágio da instituição? Há outros documentos de apoio na produção dos relatórios? Quais? Quais são os critérios para a produção do relatório? Como se dá o processo de sua produção?
5. Você destacaria algumas vivências como aspectos positivos de sua prática docente? Em caso positivo, quais?
6. Existe alguma interação entre a escola de Magistério e as escolas de aplicação nas quais os estudantes desenvolvem o estágio? Se sim, como se dá essa interação? Isso vem contribuindo na melhoria da prática dos estagiários? Descreva.
7. Que práticas você propõe ao longo do estágio? Além do relatório final, há outras

atividades?

8. Como ocorre o processo de avaliação do estágio?
9. Quais são os critérios da avaliação final dos estagiários?
10. Quantas, e como são as fases do estágio para os futuros professores?
11. Qual é a relação entre o professor tutor e o professor supervisor?
12. Você sugeriria mudanças no processo de organização, desenvolvimento e avaliação do estágio? Quais?
13. Quais os principais desafios enfrentados no cotidiano da sua prática docente?
14. A partir de que classe é ministrada a disciplina de Práticas Pedagógicas?
15. Qual é a relação entre a disciplina Práticas Pedagógicas e o Estágio?
16. O Currículo de formação de professores apresenta dois Planos de Estudo. O primeiro é direcionado à formação de professores para o Ensino Primário e o segundo é para o Ensino Pré-escolar. Como tem sido esse cruzamento dos planos de estudo que no final encaminharia os futuros professores nessas áreas ?
17. No momento da direcionamento dos estagiários para o campo de estágio, como ocorre esse processo? Existe algum critério?
18. Onde se situam as escolas de aplicação? Há apoios materiais para os estagiários?
19. Existem, nessa escola, professores de Práticas Pedagógicas e especialistas em Metodologia Integrada do Pré-Escolar e Ensino Primário?
20. Gostaria de dizer algo sobre o estágio profissional supervisionado que ainda não foi perguntado?

Fase final da entrevista: despedida e agradecimento.

Data da entrevista: 07.12.022

? pedir o roteiro das entrevistas

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os estudantes estagiários

### INFORMAÇÕES SOBRE O ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA OS ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS

O roteiro desta entrevista conta com 17 perguntas, (todas abertas). A elaboração se deu a partir dos dados de identificação, atuação profissional, percepção dos discentes quanto ao estágio profissional supervisionado. Procurou-se também abordar assunto como: os desafios e as potencialidades do estágio, percepção da Prática Docente, a Prática Pedagógica e a relação entre a escola de origem e a escola de aplicação, relação entre tutores-supervisores-estagiários.

Para o efeito, foram entregues e/ou enviados os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), em duas vias, para o participante assinar, sendo uma via destinada ao mesmo e outra via ao pesquisador para oficializar a entrevista e uso dos dados.

### APÊNDICE B

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS

Prezado (a) estudante,

Este roteiro tem como objetivo obter informações sobre sua vida estudantil (Ensino Primário, I Ciclo e II Ciclo), bem como informações sobre o seu processo de formação docente. Com esse propósito, solicitamos que responda às questões abaixo. E, no entanto, garantimos o sigilo das informações por você declaradas de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nome (opcional): Santiago Artur Cahanito António.  
 Curso: Magistério Primário Período: matinal.  
 Idade: 22 Nacionalidade: angolano.  
 Sexo: Masculino Profissão: professor.  
 Estado civil: solteiro.  
 Ocupação: estudante.

Para avaliar o tempo despendido para a realização de seus estudos, preencha os parênteses com as datas (ano) de início e término de cada nível escolar:

Exemplo: (2010 - 2012)

( ) Ensino Primário

( ) I Ciclo

( ) II Ciclo (2017 - 2021)

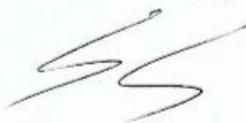
Observações: \_\_\_\_\_

1. A escolha da profissão docente foi uma opção? Justifique.
2. Há dificuldades que se verificam durante o estágio? Em caso positivo, descreva-as.
3. Qual é a sua expectativa em relação à profissão docente? Explique.
4. De que forma você enxerga a relação teoria-prática em sala de aula?

5. Você considera necessário melhorar o processo de acompanhamento do estágio? Explique.
6. De que forma tem sido realizada a avaliação do estágio?
7. Quais são as suas impressões quanto ao estágio profissional supervisionado?
8. Você considera importante o estágio no contexto da formação de professores? Explique.
9. Em sua opinião, qual é a importância da disciplina de Prática e Seminário de Estágio Pedagógico no seu curso?
10. ~~Em sua opinião~~, como eram as aulas de estágio durante sua formação? Você considera que faltou algo? *antes ainda havia aulas durante o estágio. Hoje já não.*
11. Em seu ponto de vista e pelas suas vivências, a forma como são propostas as disciplinas de ~~estágio~~ <sup>metodologia</sup> na estrutura curricular do curso é suficiente para sua formação como docente e para o exercício da profissão?
12. Você sai preparado (a) para ministrar aulas no ensino ~~de base~~ <sup>primário?</sup>? Justifique. *As disciplinas de metodologia foram suficientes para a sua formação como docente.*
13. Você teria como identificar, durante sua formação, as disciplinas pedagógicas e de estágios cursadas que mais te marcaram?
14. Nas aulas de prática, você entende que aprendeu a ensinar? Houve preocupação com a dimensão didático-pedagógica dos conteúdos?
15. As aulas das disciplinas de prática, em sua opinião, tendem a que perspectiva de formação?
16. Você participou de algum projeto de ensino, pesquisa e extensão na área de estágio? Se sim, de que forma contribuiu para sua formação?
17. Depois desta nossa conversa, teria algum comentário que considere relevante e que gostaria de socializar ao analisar as disciplinas do último ano de Magistério?

Muito obrigado pela sua colaboração.

Data: 02.11.2022



## APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE DEZ DOS DEZ

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Pronto, começou a nossa gravação. Nós já estamos aqui com o nosso entrevistando, colaborador da nossa pesquisa, Santiago Artur António. Ex-estagiário da escola de Magistério, do período de dois mil e vinte e um, dois mil e vinte e dois.

MANUEL ALFREDO - Todos os critérios da pesquisa foram informados ao nosso estagiário e, aqui, então, quando são, agora, que horas devem ser? Dezesesseis horas e cinquenta e sete minutos, estamos a começar a nossa entrevista. Santiago, a nossa primeira questão aqui é saber se a escolha da profissão docente foi uma opção sua, e por que escolheu essa profissão?

DEZ DOS DEZ - Bem, eh, dizendo que não foi de livre escolha em primeira instância. Desde a minha adolescência, eu queria sempre ser um contabilista. Sim, gostaria de ser contabilista, mas por motivo financeiro, dificultou um pouquinho, um pouquinho atingir os meus objetivos. Sendo assim, procurei um curso técnico médio que eu poderia me ajudar no futuro, não é? Arrecadar emprego e possivelmente seguir aquilo que são os meus objetivos no ensino superior. E, aqui em Calulo, o único ensino médio que temos, e técnico é só o FPP, que é a formação de professores para o ensino primário. Como não tinha mais outro lugar onde ir, então, fui obrigado a ir naquele local, fui, aí, terminamos e aqui estamos.

PESQUISADOR - Certo. Hum, durante o estágio supervisionado, houve dificuldade da sua parte? Se houve, quais foram essas dificuldades?

DEZ DOS DEZ - Bem, as dificuldades que eu poderia aqui frisar é relativamente o local de serviço: ah, as escolas, né? Onde fomos colocadas para estagiar é uma escola muito distanciada da Sede. Então, a via de acesso também complicava, e, por último, ou seja, por outro, diz respeito alimentação, né? Nós dependíamos dos pais. São pais que, se calhar, pra conseguir um bocado pra a casa familiar e também pessoal, que somos nós, dificultava um pouquinho. Então, nós ocupávamos maior tempo no estágio, e foi muito difícil, mas motivação com os alunos não apresentávamos, fazíamos o nosso máximo, né? Que é para terminarmos bem e obtivermos um bom resultado.

PESQUISADOR - Mas essas, essas dificuldades que mencionou terem acontecido durante o estágio num contribuiu, não criaram alguns precalços na concretização dos vossos objetivos, que é terem um estágio supervisionado bem feito na íntegra?

DEZ DOS DEZ - Esse é nosso objetivo, sair-se bem, não é? Desde a décima até a décima terceira, ter bom resultado. Agora, esses obstáculos que fomos encarando, colocamos em primeira instância a motivação mental, não é? Trabalhamos duro e procuramos lidar com aquilo que é realidade. Nós aceitamos, e, assim, procuramos mecanismo e nos adaptamos com o meio. Então, foi suficiente que é para terminarmos o médio.

PESQUISADOR - OK. Eh, agora sobre a profissão docente. Eh, eh, visto que o seu foco, ou seja, o teu desejo, o teu sonho era fazer um curso de Contabilidade.

DEZ DOS DEZ - Certo, certo.

PESQUISADOR - Só que, por outras razões já mencionadas por ti, e decidiste, então, fazer a formação de professores. Agora, quais são as tuas expectativas no que diz respeito a essa profissão, daqui mais pra frente? O que é que você espera?

DEZ DOS DEZ - Da educação ou contabilidade? Da educação? Bem, eu aprendi muito com a educação. Depois do médio, aprendi muita coisa sobre a educação, não aquilo que eu pensava anteriormente. Até agora procurei, né? Ou seja, me adaptei e gostei muito do curso que eu segui, e nós sabemos que o educador é o espelho da sociedade. Quase, quase toda a gente que fazem parte da sociedade, não é? Estão, aí, praticam as suas ações, trabalham conforme trabalham graças ao educador, nós sabemos que enquanto criança, as crianças, embora vão com um conhecimento não padronizado, mas a responsabilidade do professor, né? Liquidar todas aquelas problemáticas. Procura métodos eficiente. Tudo isso o professor faz com amor, não é? Não simplesmente naquilo que diz respeito interesse financeiro. Professor aqui é professor de verdade, é aquele que sabe equilibrar as coisas.

PESQUISADOR - Eh, então, nesse caso, depois que terminar o ensino superior, esperas o quê com a profissão?

DEZ DOS DEZ – Bem, dar o meu máximo. Tem se dito que principal objetivo da nova geração é fazer aquilo que é geração antiga não fez: melhorar o ensino. Então, está aqui também um dos meus objetivos, eu vou procurar, não é? Dar o meu máximo e procurar formar pessoas que podem dar também o seu contributo quando duas pessoas ou mais participam, não com as mesmas atividades, é que as coisas saem melhor. Então, meu objetivo é melhorar o ensino.

PESQUISADOR - OK. Dez dos Dez, eu, outra coisa que eu gostava de saber já está mesmo nessa quarta questão. De que forma é que enxergava, ouvia durante a formação de professores, que são quatro anos, certo?

DEZ DOS DEZ – Certo.

PESQUISADOR - De que forma é que você via a relação entre a teoria e a prática dentro da sala de aula?

DEZ DOS DEZ - Bem, pra dizer que foi bom, não é? Mas, por outra parte, uma ilusão. Porque eu percebi que, enquanto a fase teórica, né? Que é a décima décima primeira e a metade da décima segunda. Eh, aprendemos muita teoria. E quando chegamos na prática havia muita dificuldade porque era complicado vincular teoria com a prática porque a formação em que eu tive era mais teoria e eu percebia que tudo aquilo que eu aprendi não coincidia com a realidade, então, fui obrigado, às vezes, a ser criativo, não é? Procurar outras metodologias. Bem, as metodologias aprendi, sim, mas foi um pouquinho vincular com a prática, através do nível das crianças, a idade das crianças e também o meio, a linguagem tudo influenciou. E a formação que eu aprendi, ela parecia que fosse pra uma sociedade mais desenvolvida. Até poderíamos dizer que, para o primeiro ciclo (ensino secundário), com o conhecimento que eu recebi, eu vejo, aqui, é mais simples ensinar, pessoal do primeiro ciclo com relação ao ensino primário.

PESQUISADOR – Percebi. Alguma coisa, assim, um exemplo mais bem prático, algo que você aprendeu na teoria e que quando você foi aplicar na prática você viu que não coincidiu? Alguma coisa que lhe vem em mente nesse momento que diz: “ - Olha, fiz isso, mas quando fui, aí, não deu certo, não cruzou.”

DEZ DOS DEZ - É, sim, é quanto aprendizagem da criança. Nós vimos que, por exemplo, em práticas pedagógicas e seminários, né? Que é a prática pedagógica. Nós vimos que a criança aprende brincando. A brincadeira é intrínseco da criança. Então, nós professores, devemos deixar as crianças brincar, não, não é? Simplesmente devemos acompanhá-los porque tudo aquilo contribui para a sua aprendizagem. Só que é uma sala de aula e nós temos apenas quarenta e cinco minuto. E era difícil controlar trinta e dois ou mais alunos, né? E deixar brincar sem atingir um objetivo. Nós temos o plano de aula. Nós temos a docificação e nós somos obrigados a seguir essa deusificação. E quando a gente leva mais tempo, deixar as crianças a brincar, dificilmente conseguimos atingir aquilo que é o nosso objetivo e isso eu via que dificultava tanto.

PESQUISADOR - – Eh, Dez dos Dez, vocês, durante o estágio, eh, acredito que tiveram alguns professores ou mesmo um professor que acompanhava o vosso estágio.

DEZ DOS DEZ - Bem, generalizando, sim, mas, em particular, eu não tive professor tutor, não tive tutor, desde o primeiro trimestre até ao último trimestre, trabalhei sozinho. Por isso, que eu disse: algumas coisas tive que adaptar, eu aprendi que, depois daí, no terceiro ano, hum, na décima terceira, eu teria um tutor em que, na qual, poderia colocar minhas perguntas e aprender com ele, mas isso não aconteceu. Parecia que eu já fosse alguém do estado em regime de contrato. Fiz muito trabalho que me dificultou no serviço, né? Mas, ainda assim, como eu disse, não fiquei cabisbaixo. Procurei assistir aulas de forma, ah... a partir de vídeos, né? Baixava vídeos e aprendi didáticas brasileiras, não é? E eu vi que valeu a penas para mim trabalhar sem tutor, né? A princípio, eu via que seria muito difícil, mas poderia dizer que valeu a pena trabalhar sem tutor.

PESQUISADOR – Agora, já que não teve acompanhamento, isso na décima terceira classe. Você realizou o estágio, eh, sem acompanhamento de nenhum tutor, certo? Todo ano, certo? Todo ano. Então, nesse caso, o que é que você acha que deveria ser melhorado em termos de acompanhamento dos estagiários?

DEZ DOS DEZ – Bem.

PESQUISADOR - Como deveria ser?

DEZ DOS DEZ – Eu gostaria que os estagiários tivessem mesmo um tutor porque o tutor, aí, serve da guia, é, aí, onde o estagiário está a terminar o médio, é a fase muito importante, é, aí, se deve ter certeza se verdadeiramente o estagiário aprendeu ou não. Agora, na ausência do tutor, dificulta muito saber. É complicado, no fim do ano, vir avaliar a pessoa em apenas uma aula. São várias aulas que o estagiário leciona, mas ser avaliado em apenas uma, acho que fica muito complicado. Já com um tutor, não é? Aquela habilidade que o tutor tem poderia passar também para o estagiário. Então, né? Acho que seria necessário mesmo os estagiários terem um tutor.

PESQUISADOR - Sim. Linkando nessa questão, eh, o Dez dos Dez já respondeu. Eh, temos uma questão, que é: foram normalmente realizadas a avaliação do estágio? Durante esse período, normalmente, como é que se processa essa, essa avaliação do estágio? Avaliasse como? Durante esse período todo? A avaliação é feita de que maneira? Tanto do ponto de vista geral (do princípio?). Como é que eles acompanham pra ver se você está a dar bem aulas ou não, se tem alguma avaliação durante o ano ou só no final, e se é só no final, como é feito?

DEZ DOS DEZ - OK. A informação que nós recebemos enquanto estagiário sobre o corpo diretivo é que poderíamos nos acompanhar. As avaliações seriam trimestrais. Cada trimestre, a escola, né? Poderia fazer uma avaliação para os estagiários. Não sei se com os outros estagiários aconteceu. Mas, na escola onde eu estava inserido, não. Não tive avaliação do primeiro trimestre, do segundo nem do terceiro, simplesmente, a última avaliação. Como ocorreu? Bem, o estagiário planifica a aula, né? E, em seguida, participam, eh, fazem parte da fase de avaliação. Dois membros do corpo, ou seja, da escola onde o estagiário trabalhou durante o ano, que geralmente têm sido a diretora e a dona da, ou seja, a responsável da... a coordenadora da classe, da classe. Um ou dois membros da repartição municipal e quatro que venha diretamente da escola de formação. Então, o estagiário planifica a aula, posto na turma, não é?

DEZ DOS DEZ Como se fosse uma aula normal: apresenta, termina a sua aula e chega a fase de autoavaliação, autocrítica, onde o estagiário diz aquilo que falhou e o porquê falhou. Até aí, termina, ou seja, não termina, depois tem a voz da coordenadora de classe ou do coordenador da classe, depois, a direção também diz alguma coisa, da escola, eh, onde o estagiário trabalhou e no final, né? Os professores acompanhantes que vieram avaliar fazem a conclusão e terminam. Ficamos à espera dos resultados. Depois de alguns meses, colam na vitrine, está tudo feito.

PESQUISADOR – Então, o resultado não é anunciado naquele dia?

DEZ DOS DEZ - Não, não, não, não é necessário.

PESQUISADOR - OK. E, nesse caso, quais são as suas impressões quanto ao estágio profissional? Até hoje, a impressão que você tem, a ideia que você tem sobre o estágio supervisionado, qual é? É algo bom, que poderia continuar a existir ou que não é necessário estágio? Qual é a impressão que você tem do do ponto, tipo, qual é o teu ponto de vista sobre o processo do estágio durante o ano?

DEZ DOS DEZ – Bem. Eu acho que o processo de estágio poderia continuar, sim, e é muito bom porque é a fase final, como eu já disse, é a fase onde os formadores procuram certificar se realmente o formando aprendeu ou não. Se realmente eles atingiram o objetivo ou não, e é a fase em que os estagiários também procuram dar o seu máximo, mostrar que realmente aprenderam, né? Onde o estagiário procura também agradar os olhos de quem lhe está, como posso dizer... acompanhar, né? Então, eu agradeceria que os estágios continuassem porque é fundamental para o próprio estagiário. Certo?

PESQUISADOR - OK. Na sua forma de pensar, eh, qual é a importância da disciplina de prática e seminário de estágio pedagógico no curso de formação de professores de ensino primário?

DEZ DOS DEZ - Bem, essa disciplina é muito importante, como diz, prática e seminário e estágio pedagógico. É uma disciplina ligada muito à prática, não é? E como eu disse anteriormente, nós aprendemos muita teoria, então, a prática vem vincular a teoria aquilo que nós aprendemos na teoria com a prática. Ele que procura mecanismo, métodos suficiente que é pra dar resposta àquelas problemáticas relativamente à teoria. Ele que nos ajuda a vincular a teoria com a prática. Então, poderia dizer que também é uma disciplina muito importante, não é? No currículo de formação para professores.

PESQUISADOR - Essa disciplina vocês começam a aprender a partir de que classe?

DEZ DOS DEZ – 11ª classe. Sim.

PESQUISADOR - Você considera que faltou alguma coisa? Durante o estágio, vocês ainda têm aulas, não?

DEZ DOS DEZ – Não, não. Já não. Essa modalidade começou, né? Ou seja, entrou em vigor no nosso ano, sim, anteriormente eles tinham duas disciplinas, quer dizer, eles estudavam nas sextas-feiras. Trabalhavam de segunda a quinta-feira. Na sexta-feira, apresentavam aquilo que são as dificuldades que encaravam durante o processo de ensino e aprendizagem com seus alunos. Já na nossa fase, já não tivemos a oportunidade de começar, eh, ou seja, de dar sequência com algumas disciplinas, era simplesmente estágio.

PESQUISADOR - No seu ponto de vista, e pelas suas vivências do que você vivenciou durante o estágio, a forma como são propostas as disciplinas de estágio, na estrutura curricular do curso, é suficiente para a sua formação como docente para exercício da profissão, ou seja, nós queremos entender, eh, quais são as disciplinas que normalmente, durante a formação toda de professores, foram muito ao encontro àquilo que seria a realização do vosso estágio? Tem alguma disciplinas? Tem várias outras disciplinas que normalmente já vos direcionavam para aquilo que vocês fariam durante o estágio?

DEZ DOS DEZ - Sim, vamos encontrar a Metodologia de Matemática e Metodologia de Geografia, as Metodologia das Expressões são essas, e Metodologia de Língua Portuguesa. São essas disciplinas que prepararam os estagiários. Eles deram métodos suficientemente para os estagiários conseguirem aplicar, durante seu processo de ensino, na transmissão do seu conhecimento.

PESQUISADOR - Então, são disciplinas todas de metodologia.

DEZ DOS DEZ - Certo, certo. Todas. Por exemplo, a Metodologia das Expressões.

PESQUISADOR - Certo.

DEZ DOS DEZ – Ele, essa disciplina procura métodos para lecionar o ensino de Educação Física, Manual Plástica e Musical. Metodologia de Língua Portuguesa procura métodos pra dar resposta ao ensino de Língua Portuguesa, de Geografia sucessivamente.

PESQUISADOR - É o que contribui naquilo que você fará durante o estágio?

DEZ DOS DEZ – Certo, certo, certo.

PESQUISADOR – E, e achas que a forma como elas foram estruturadas, por exemplo, elas começam em que a classe essas as metodologias e você acha que são suficiente, foram bem colocados ou faltou alguma coisa?

DEZ DOS DEZ - Bem, olhando naquilo que foi o nosso estágio, né? Eu poderia dizer que valeu a penas, né? Do meu ponto de vista estar tão bem colocados. Algumas disciplinas são colocadas na décima segunda e outras, ah, na décima primeira. Na décima segunda, vamos encontrar somente a metodologia de Língua Portuguesa, senão me engano, e as demais, ou seja, na décima primeira, vamos encontrar metodologia de Língua Portuguesa e as demais encontramos na décima segunda, certo.

PESQUISADOR - Então, entendi. E esse curso de formação de ensino primário, você depois de terminar, você acha que é, sai exatamente bem preparado para dar aulas no ensino primário?

DEZ DOS DEZ - Poderia dizer que sim, não é? Mas os outros vejam melhor do que a gente, né? Existe aquilo que é o cego, eh, dizer não é, eh, falar de boca cheia, né? Mas recebi vários elogios durante a minha fase de estágio, né? Os professores disseram que foi muito bem, valeu a penas e que serviu de motivação, e que até os professores que me me avaliaram disseram que; eu trabalhei com a iniciação, então, na fase do estágio eles ficaram um pouquinho promíscuo. Disseram: “Dez dos Dez, eu não acharia que tu poderias terminar no período que terminaste. Pela classe que tu lecionas, nós acharíamos que poderíamos levar duas horas e nós sabemos que uma hora tem tem a duração simplesmente de quarenta e cinco minutos”, mas, em trinta minuto, eu consegui mostrar aquilo que aprendi, não é? Durante a minha fase de formação. Eles elogiaram-me muito e disseram que para continuar assim. Valeu a penas e agradei tanto, né? Então quanto se estou capacitado ou não, eu diria que sim, estou capacitado para selecionar aulas no ensino primário, estou sim.

PESQUISADOR - OK. Hum, agora, tem ideia ou teria como identificar algumas disciplinas que você estudou durante o período da tua formação no magistério, que mais te marcou e porquê?

DEZ DOS DEZ – Eh, toco na Língua Portuguesa, primeiro Língua Portuguesa e Matemática. Língua Portuguesa porque é a língua de comunicação no país, em particular, aqui no ensino primário, acho que o conhecimento que nós transmitimos às crianças é parte da linguagem portuguesa, é graças à Língua Portuguesa que nós conseguimos transmitir o conhecimento. Então, é necessário que o professor tenha o domínio básico, no mínimo, da Língua Portuguesa, e nós tivemos um professor, né? Que realmente nos ajudou bastante no que diz respeito a esta disciplina, aprendemos muito no que, quanto a metodologia de Língua Portuguesa e como a Língua Portuguesa enquanto disciplina valeu a pena. Matemática porque é a disciplina que resolve problemas de cálculo na sociedade, e é necessariamente que as crianças devem ter esse domínio básico de cálculo. Então, também é necessário que o professor tenha o domínio básico da Matemática e tivemos, sim, a formação para isso. Então, eu diria que essas disciplinas são fundamentais, né? Para mim e também para os alunos.

PESQUISADOR - Durante as aulas de prática, na visão do Dez dos Dez, eh, acha que aprendeu mesmo a ensinar de verdade? Houve uma preocupação da parte dos professores no sentido de que vocês aprendessem mesmo no verdadeiro sentido?

DEZ DOS DEZ - Nunca entendi bem a pergunta.

PESQUISADOR - O nosso objetivo é saber se, durante as aulas, ou mesmo no final dessas disciplinas de prática, você saiu de lá sentindo-se seu preparado para dar mesmo aulas. E se, também durante as aulas, você viu que houve preocupação total da parte dos professores no sentido de que vocês aprendessem mesmo bem?

DEZ DOS DEZ - Bem, vamos dizer naquilo que é a transmissão geral, né? Dos professores. Isso, naquela disciplina.

PESQUISADOR - Certo.

DEZ DOS DEZ Ah, naquela, sim, de fato. Eu poderia dizer que não. Não saí capacitado da disciplina de prática. Até porque a disciplina é prática, mas aprendemos mais teoria do que a própria prática. Tivemos pouco tempo de estágio. Só tivemos estágio na décima terceira, embora começamos o estágio pedagógica na décima segunda, mas, por motivos de, da COVID,

naquela altura, não foi possível, não é? Participar no que diz respeito o estágio pedagógico. Então, tivemos que aprender mais teoria na disciplina de prática do que a própria prática. E dificultou bastante. Dificultou. Não é? Porque o professor não soube transmitir, não é? O conhecimento. Não. Não é isso, mas dizer que também não saí capacitado, não. Não saí capacitado. Não estou capacitado.

PESQUISADOR - Não estás capacitado?

DEZ DOS DEZ - Na disciplina de prática, não estou capacitado.

PESQUISADOR - OK. Nesse caso, quando SANTIAGO fala que, na disciplina de Prática propriamente, houve mais teoria do que a prática...

DEZ DOS DEZ – Certo.

PESQUISADOR - Como é que se daria essa prática?

DEZ DOS DEZ - Como o termo diz, prática. Então, era de tudo aquilo que a gente aprendeu nas metodologias de ensino, não é? Era da responsabilidade da disciplina de prática levar o estagiário a vincular, a mostrar, na realidade, dizer, tudo aquilo que aprendemos em metodologia de Matemática, que se faz assim, Educação Física, Português. Então, aqui, é isso. Ou seja, o professor poderia demonstrar, não é? Que realmente se faz, ou então, olha, eu não poderia, o estagiário enquanto aluno poderia mostrar e melhorar aquilo que são aspectos negativos: não, aqui não farias assim, mas, sim, deste jeito. Então, não tivemos essa oportunidade dessa chance. Como eu disse, o estágio só tivemos na décima terceira e também não tivemos acompanhamento, só o último dia de avaliação é que os professores foram até lá e nos avaliaram. Então, foi difícil. Agora, quanto à teoria, lemos, sim, fizemos avaliações, fizemos. Tivemos positiva e tivemos. Mas, no que diz respeito à prática, tive que me adaptar como disse. Fui criativo. E valeu a pena.

DEZ DOS DEZ – Eh, eu queria também, durante a realização do estágio, que foi de um ano certo?

DEZ DOS DEZ - Sim.

PESQUISADOR - Houve algum projeto, eh, de ensino, pesquisa, extensão, ou seja, atividades. Aconteceram algumas atividades que visavam pelo menos a capacitação dos estagiários entre a escola de aplicação, onde você esteve colocado e a escola-mãe, que é do magistério ou a repartição da educação? Participaram em algum evento, participaram de outros que, pelo menos, o objetivo foi trabalhar um pouquinho a questão do estágio supervisionado?

DEZ DOS DEZ - Sim. Houve sim. Eh, na escola onde eu estagiei, eu agradeço muito aquela escola porque aprendi muito naquela escola a partir dos alunos como também a partir do corpo diretivo daquela escola. E os colegas, os professores. A escola onde eu trabalhei, onde eu fiz o meu estágio, é uma escola, podia dizer, séria que é missão católica. É uma escola que, cada trimestre, tinha sempre seminário, tinha sempre seminário e era, aí, onde sempre capacitavam os professores. Escolhiam sempre alguns professores que é para, eh, transmitir algum conhecimento, pra dizer alguma coisa, ou seja, para apresentar algumas dificuldades, propostas, muitas coisa aconteceram aí, vários encontros e formações e aprendi muito. Aprendi muito sim.

PESQUISADOR – Eh, nós estamos a terminar a nossa entrevista, e eu gostava de perguntar se alguma coisa sobre o estágio supervisionado você gostaria de realçar, fazer menção e que eu

não tenha perguntado ou que você, também durante a nossa conversa, tenha se esquecido de falar? Então, está a vontade. As tuas vivências no estágio.

DEZ DOS DEZ – Em primeira instância, agradecer o tempo, né? Que me foi dispensado, é mais uma experiência, aí, aprendi muito. Agora, no que diz respeito a algumas atividades que aconteceram. Enquanto estagiário e o que mais me motivou. É a comemoração do dia dos professores. Foi um dia de presentes, foi um dia da festa e eu tive a oportunidade de me interagir e arranjar confiança com pessoas que durante o ano, né? Não tive chance. Não sei se é o afeto ou uma outra explicação que se poderia dar, mas naquela atividade tivemos a oportunidade de nos conhecermos melhor e valeu a pena expor que, que recebi um presente. E um presente que acho que vai continuar na minha memória para sempre, certo? E só tenho a dizer que o estágio valeu a penas e é muito importante. Outra coisa não me vem na mente, né? Só tenho que agradecer o tempo dispensado.

DEZ DOS DEZ – Eu realmente é que agradeço, e sei que também a minha universidade terá muito prazer em poder ler essa nossa dissertação, que é um grande contributo, e essa sua disponibilidade de participar da nossa pesquisa, realmente vai fazer com que a pesquisa, em si, também ganhe outros contornos, não é? Do ponto de visto positivo para podermos enxergar, ainda mais, aquilo que a gente tem vindo a fazer, né? Que a nossa escola tem vindo a fazer propriamente ou, em especial, a forma como tem se realizado o estágio supervisionado aqui no município do Libolo. Eu vou pedir obrigado e ficar aqui, se permitir, o compromisso de, a qualquer momento que eu precise, pelo menos mais alguma informação daquilo que a gente tratou aqui, eu também vou entrar em contato novamente.

DEZ DOS DEZ - Sem problemas.

PESQUISADOR – Santiago, você terá oportunidade de ler a nossa dissertação. Então, vamos fechar aqui a nossa entrevista e, mais uma vez, só agradecendo mesmo. Estamos juntos. Obrigado.

DEZ DOS DEZ - OK. Obrigado.

Entrevista realizada com Santiago Artur Xavito António, no dia 02 de dezembro de 2022, na sala de reuniões da Biblioteca Maria Carolina, em Calulo, Angola.

## APÊNDICE D - QUADROS DE SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

**Quadro 1: Sistematização dos dados para fins de análise**

Categoria	Fragmentos de discursos	Fonte e data
<p><b>Caracterização dos colaboradores e escolha da profissão</b></p>	<p>[...] foi uma opção minha porque eu sempre sonhei [...] ensinar. [...] aos 17 anos, comecei a dar explicação de certas disciplinas [...] na qual foi explicando certos conteúdos de matemática, física, química. E quando [...] entrei para o II Ciclo [...] fazer o curso de formação de professores [...] fui desenvolvendo mais as habilidades de como leccionar uma determinada aula. Então, foi mesmo uma opção minha [...] (Kene Mbila, nov., 2022).</p> <p>[...] as dificuldades do estágio [...] foi (sic) encarar os alunos [...], quando eu me deparei em leccionar [...] conteúdos com as crianças. A dificuldade foi (sic) de encará-los. Como iria de explicar [...] conteúdos, visto que eles são menores de idade e a sua maneira de percepção é diferente [...]? Foi uma das principais dificuldades dentro da sala de aula. (Kene Mbila, nov., 2022).</p> <p>[...] A dificuldade fora da sala de aula foram diversas; e, praticamente, na locomoção de casa para escola [...] minha casa fica muito distante da escola. Então, a dificuldade foi sempre em caminhar [...] de casa para escola sem [...] transporte, ou seja, sempre ir mesmo a caminhar todo ano e vice-versa. (Kene Mbila, nov., 2022).</p>	<p>Entrevista, Kene Mbila, nov., 2022.</p>

	<p>E por outra [...], a dificuldade que encontrei é na própria escola [...]. A escola não estava munida de materiais didáticos.</p> <p>No ano em que eu estava a estagiar, não tinha materiais suficientes para [...] dar início às aulas. [...] houve a necessidade de [...] procurar os materiais. E também o subdiretor e o responsável da área da direção não foi me entregar o programa da disciplina [...] (Kene Mbila, nov., 2022).</p> <p>[...] do ponto de vista negativo, [...] é sobre os professores de práticas. [...] o erro é de deixar os estagiários sozinhos e supervisionar simplesmente no final para dar nota final. Esse [...] é um erro, porque não se sabe o momento que o professor está a leccionar; [...] estar [...] a ser assistido [...] passa mal. [...] aí, a aula não decorre de maneira regular. [...] com esses motivos, [...] há necessidade de os professores que estão a supervisionar darem negativas nesse estagiário. [...] Eles teriam, tipo, tendo em conta as aulas que ele já deu. Não [...] simplesmente daquela aula que está a ser assistida. Não poderia ser assim, porque não se sabe, [...] o ser humano tem sempre algo de errado. [...] Porventura, esse professor estagiário pode estar mal naquele momento. (Kene Mbila, nov., 2022)</p>	
<p><b>Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios</b></p>	<p>No meu caso, a minha tutora é atenta. [...] é atenta por quê? Porque nós fomos sempre trabalhando. Sempre que eu leccionava [...], ela já me avisava: “não, [...] aqui deves melhorar, e aí sucessivamente”. (Kene Mbila, nov., 2022).</p>	<p>Entrevista, Kene Mbila, nov., 2022.</p>

	<p>[...] praticamente eu não digo reprovação. Ninguém reprovou. Mas, alguns colegas [...], as notas deles [...], acho [...] medíocres [...] porque não é aconselhável, tipo, um professor que ministrou uma determinada aula, e ter uma nota final de 10, 12, 13 ou 11 valores.</p> <p>(Kene Mbila, nov., 2022).</p> <p>[...] Sobre o Pré-Escolar, o professor [...] está na formação de professores para o ensino primário, [...] que [...] vai da 1ª [...] até 6ª classe. [...] Agora, quando a escola coloca o professor do ensino primário na Iniciação, já está no Pré-Escolar. [...] A Iniciação não faz parte do Ensino Primário. Então, há [...] dificuldade de como trabalhar, porque os conteúdos [...], o Programa do Pré-Escolar é diferente do Ensino Primário. Por exemplo, o que professor do Ensino Primário aprendeu para leccionar uma [...] aula, na Iniciação, ele vai ter muitas dificuldades e [...] vai atropelar certos princípios. Porque é aquilo que [...] disse: os programas são mesmo diferentes, esse é um grande erro, digo, que [...] o nosso país ou Ministério da Educação tem cometido. Um grande erro.</p> <p>(Kene Mbila, nov., 2022).</p>	
<p><b>Tensões e desafios na relação teoria-prática</b></p>	<p>[...] a teoria e prática, normalmente, os conteúdos que [...] recebemos na [...] formação foram mais teóricos de que práticos [...] nós aí aprendemos os métodos, as técnicas, e sempre fomos [...] alertados [...] que, para leccionarmos a aula, devemos ter em mente o nível cognitivo do aluno, o nível social e a idade. [...] só que [...]</p>	<p>Entrevista, Kene Mbila, nov., 2022.</p>

	<p>nós recebemos os conteúdos teóricos, mas [...] na prática, algumas coisas [...] não conseguimos aplicar devidamente. [...] eu leccionei [...] a 6ª classe. [...] Tive dificuldade de leccionar certos conteúdos [...] porque tinha alunos que não sabiam ler [...]. Então [...], usei os métodos, só que esses métodos foram muito difíceis. [...] Não estava a conseguir conciliar em dar estudos dirigidos com [...] alunos com dificuldades, e dar o conteúdo com aqueles alunos que estão mais avançados. [...] A dificuldade entre a teoria e a prática foi nesse sentido [...] (Kene Mbila, nov., 2022).</p> <p>[...] a teoria foi sempre [...] ao longo da formação [...] o pré-estágio [...] são aulas [...] que não têm um período de duração [...] longo. É [...] uma semana ou duas [...] e, aí, regressamos [...] na academia em que, na qual, temos recebidos os conteúdos teóricos. Então, a relação entre os conteúdos teóricos e a prática, [...] essa relação sempre estão ligados.</p> <p>[...] É na [...] teoria que recebemos [...] conteúdos [...] para [...] aplicar na prática. [...] Não há prática sem teoria [...] as duas [...] estão ligadas. Então, eu consegui relacionar os conteúdos teóricos com as aulas práticas[...] (Kene Mbila, nov., 2022).</p> <p>[...] As 9 disciplinas é um único professor. Eu dava: Matemática, História, Geografia, Educação Manual. Praticamente, [...] eu [...] achei que é muita carga para mim, mas eu vi aquilo, [...] não como algo muito difícil, porque eu queria aprimorar [...] o estágio. [...] Queria [...] me</p>	
--	--	--

	<p>profissionalizar porque se eu [...] desse só uma disciplina, como, por exemplo, Matemática, [...] não teria a capacidade [...] de saber como se procede em outras [...] disciplinas. Então [...], vi aquilo [...] como [...] parte [...] mais importante. [...] Embora que é muito esforço, mas fui vendo que as coisas estavam indo bem. (Kene Mbila, nov., 2022).</p>	
<p><b>Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios</b></p>	<p>Eu só fui visitado no momento de dar a nota final. [...] Eles não conseguiram mais ir supervisionar; como [...] os alunos estão, quais [...] as dificuldades. Agora [...] estão a encontrar...[...] praticamente o papel deles [...] foi [...] desligado dos estagiários. (Kene Mbila, nov., 2022).</p> <p>[...] normalmente [...], temos o período de estágio [...] supervisionado, que é a prática pedagógica. [...] Tenho que receber uma nota final da prática 3, porque [...] tive a nota da prática 1, prática 2. E tenho que a ter a nota final da prática 3. Como é que vai se dar essa nota? [...] Os professores de práticas vão supervisionar uma [...] aula do [...] estagiário, em que [...] vão analisar quais [...] os procedimentos que ele usou para a determinada aula [...] vão fazer análise, vão fazer críticas e também vão dar recomendações. [...] Aí vai se ter uma nota final. Essa nota [...] é que vai fazer a vez da prática supervisionada. (Kene Mbila, nov., 2022).</p> <p>Depois que [...] começa o estágio, eles ficam desligados.</p>	<p>Entrevista, Kene Mbila, nov., 2022.</p>

	<p>[...] Aí quase ao final do ano, eles têm afixado listas na vitrine da escola-mãe [...] na qual o estagiário vai ser visitado no dia X. Além dessa lista afixada, [...] têm [...] enviado [...] documento na escola [...] na qual o estagiário está [...] a leccionar de que teremos uma reunião na escola mãe. [...] A partir daquela reunião [...], os professores de práticas [...] vão dividir as disciplinas que vocês vão leccionar naquele dia, mas de acordo com a escola do estagiário. [...] Imagine que na terça-feira tens Matemática e Português, o primeiro tempo [...] não vão aparecer. Podem aparecer na turma de outro estagiário. Isso implica que no segundo tempo [...] vão te falar: não, [...] você, no segundo tempo, como é Matemática, [...] vai leccionar Matemática. [...] A partir daquela disciplina [...], você vai leccionar o conteúdo da tua aula anterior. É [...] daquele conteúdo que você vai leccionar. Eles vão estar lá, [...] assistir a tua aluna. (Kene Mbila, nov., 2022).</p>	
--	---	--

**Fonte:** Pesquisa direta do autor, 2022.

**Quadro 2: Sistematização dos dados para fins de análise**

Categoria	Fragmentos de discursos	Fonte e data
<p><b>Caracterização dos colaboradores e escolha da profissão</b></p>	<p>[...] tem havido, mas é que a outra parte não entende porque [...] atualmente, a parte política fala mais alta, a parte técnica[...]é rebaixada. Por exemplo, na colocação dos estagiários nas comunas, [...] debatemos que não[...]porque o acompanhamento será difícil. Nós não temos meios, seria aqui[...], mas não. A parte política falou mais alto, porque ele garante, quando passa nas comunidades, que têm professores. [...] “dessa vez, são 70 estagiários. “Temos 70 estagiários. Vão vir professores aqui”. Agora, contrapor a eles não dá. Senão, temos a cautelado essa parte (Mbwanja, dez.,2022.)</p> <p>Os[...]estagiários, depois de terminarem, são encaminhados às escolas do Ensino Primário. Só são mesmo para o ensino primário, porque o perfil de saída deles é para dar aula no ensino primário, somente. Não pode ir no secundário, porque não é de especialidade. [...]Não pode ir no pré-escolar, porque não fez esse curso. É simplesmente para o Ensino Primário (de iniciação à 6ª classe.</p> <p>Mas, como eu disse atrás, a parte política tem mais voz, rebaixamos. [...] É uma imensa realidade local. (Mbwanja, dez.,2022.)</p>	<p>Entrevista, Mbwanja,dez., 2022.</p>

<b>Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios</b>	-	-
<b>Tensões e desafios na relação teoria-prática</b>	-	-
<b>Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios</b>	<p>Na altura, cada acompanhante tinha 36. Não, desculpa. A turma é composta por 36. Para acompanhante, só tinha previsão de acompanhar quatro a seis na escola de aplicação. (Mbwanja, dez., 2022).</p> <p>Depois do término da 12ª classe, vão para o último ano, [...]13ª; nesse caso, já no estágio. E para serem despachados nas escolas onde vão fazer o estágio, passam pela distribuição a nível da Repartição Municipal, na área do Ensino Gral. [...] que tem as escolas onde têm os professores tutores que possam acompanhar esses estudantes. Então, a distribuição, para além da escola, é da tutela da Direção Municipal. (Mbwanja, dez., 2022).</p> <p>[...]quem faz a lista geral [...] é mesmo o Magistério. Depois encaminha para o Ensino Geral. [...] Só vem a lista geral. [...] Cabe [...]à área de Educação e Ensino fazer a distribuição. (Mbwanja, dez., 2022).</p> <p>[...]a avaliação cabe ao professor de Práticas, que tem todo material. [...] O professor de Práticas, juntos com os professores acompanhantes, vão sempre visitar esses alunos perante o professor tutor, que vão encontrar na escola de aplicação. [...] esse professor tutor entra sempre em interação com os professores acompanhantes ou o professor de Prática. Sobretudo, o</p>	Entrevista, Mbwanja, dez., 2022.

	<p>professor de Prática. (Mbwanja, dez., 2022).</p> <p>Sim, [...] fazem relatório mensal. Nesse relatório entram [...] portfólios, uma grelha de observação de aulas. Então, a elaboração do relatório entra também todas as dificuldades (pontos positivos e negativos) ao longo de todos os trimestres e apresentam ao professor de Prática. [...] Saem da Escola de Aplicação e encaminham para o Magistério. [...] É a professora que faz, para ver as dificuldades [...], o comportamento [...]. (Mbwanja, dez., 2022).</p>	
--	--	--

**Fonte:** Pesquisa direta do autor, 2022.

**Quadro 3: Sistematização dos dados para fins de análise**

Categoria	Fragmentos de discursos	Fonte e data
<b>Caracterização dos colaboradores e escolha da profissão</b>	-	Entrevista, Nhoka, dez., 2022.
<b>Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios</b>	<p>[...] a escola de Magistério, pelo facto de não ser [...] orçamentada, [...] nos leva a sobrevivermos [...] simplesmente daquilo que é a comissão de pais e encarregados de educação. (Nhoka, dez., 2022).</p> <p>[...] para minhas atividades, na cadeira [...] de metodologia de ensino da Matemática, [...] e no estágio supervisionado, tenho estado a desenvolver atividades [...] no ponto de vista, digamos de socorro. [...] Não gostaríamos de que a matemática fosse administrada, [...] nas escolas, do jeito que é. [...] Um professor vai ensinar números e operações. Ele tem [...], por exemplo, como unidade; números e operações. Sobre unidade, adição de números inteiros de 1 até 10, por exemplo, mais ou menos assim. Sabemos que todo [...] número é constituído por ordem e, nessa ordem, quando [...] vamos descoordenar as classes dos números, cada um algarismo na sua ordem tem uma denominação específica: é unidade, é dezena, é centena, é unidade de milhar, etc. Então, o processo de adição, subtração, começando naquilo que é a sua ramificação, que é a divisão que é a subtração [...], a multiplicação que é a soma sucessiva, poderíamos [...] perceber o quê? Ensina-se nas escolas primárias a noção de juntar. Temos aqui 15 bagos de</p>	Entrevista, Nhoka, dez., 2022.

	<p>milho, juntamos a 10 bagos de milho e vamos ter 25 bagos de milho. A criança não consegue perceber qual é a classe que adicionou, ou seja, que a criança perceba que deve adicionar a unidade com unidade, dezena com a dezena. [...] só há uma possibilidade de discutirmos isso é ensinando a [...] criança [...], esses passos nessas operações, se nós trabalharmos com meios de ensinos específicos [...]. É um conjunto de meios de ensinos que nós temos, particularmente eu, como desafio em levar os nossos estagiários do magistério e, em particular, na administração de aulas de matemática manuseando meios de ensinos estruturados [...] específicos experimentados já universalmente [...] por vários teóricos em educação no ensino da matemática que, de alguma forma, deixarmos aquilo que é tradicional no ensino primário em nós administramos nossas aulas com meio de ensinos não estruturados: bagos de milhos, frutas, etc. [...], que até muitos deles constituem risco na sua utilização tendo em conta aquilo também que é o número de alunos que os nossos estagiários, às vezes, têm tido nas salas de aulas [...], sessenta, setenta alunos, então, fica muito complicado para trabalhar. (Nhoka, dez., 2022).</p> <p>[...] é [...] aqui onde temos encontrado [...] dificuldades no encaminhamento de nossos estagiários para as escolas de aplicação quando as mesmas [...], às vezes, com as nossas orientações de que [...] não poderiam estagiar em classes ligadas ao pré-escolar. [...] tendo em conta que o pré-escolar poderia albergar até o jardim de infância. Dos 3 anos até aos 5. E os cinco anos que</p>	
--	--	--

	<p>pueram combinar com a classe da iniciação.</p> <p>[...] não podem porque a formação técnica e profissional [...] está direcionada [...] para o ensino primário. E naquilo que é o subsistema [...] plasmado [...] na Lei 17/16, que ratifica a Lei 13 de 2001, leva [...], de alguma forma, no subsistema do ensino [...] pré-escolar, subsistema de ensino primário. [...] nós formamos para o subsistema de ensino primário. [...] Mas [...] temos visto [...] casos nas escolas de aplicação em que alguns [...] nossos estagiários [...] têm estado [...] a administrar aulas para o ensino pré-escolar [...] o que nós achamos um problema. (Nhoka, dez., 2022).</p> <p>Um problema como? Na fase do exame profissional [...], nos surpreendemos em chegarmos lá [...] e encontrarmos a aula planificada para o pré-escolar. [...] sentimos [...] dificuldades em avaliarmos uma aula [...] para o pré-escolar, já que nós, na Escola de Magistério, o curso que [...] o estagiário [...] foi submetido é para a formação para [...] professores do ensino primário. [...] Constitui um grande [problema] na sua formação [porque] esteve direcionada com metodologias para o ensino primário e ele acaba trabalhando num pré-escolar. [...] nós prepararmos alguém para trabalhar [...] com [...] idades compreendidas de 6 a 11 anos e chegarmos no terreno trabalharmos com idades menores a esta [...]. É um contraste, porque a forma de trabalhar o currículo, a metodologia, às técnicas a serem usadas são completamente diferentes. (Nhoka, dez., 2022).</p> <p>[...] naquilo que espelha o Decreto [...] é competência obviamente da escola que</p>	
--	---	--

	<p>forma, distribuir em função das necessidades das escolas que possuem um protocolo com a Escola de Magistério, [...] é, aqui, onde é obviamente entram certas burocracias [...] naquilo que é a necessidade [...] das administrações municipais junto da [...] direção municipal, no caso a educação [...] retirar um conjunto de crianças fora do sistema de ensino. Então, [...] as nossas competências ficam um bocadinho subordinadas [...] a esse aspecto. Mas diria: toda uma escola [...] criada por um decreto tem toda a competência de formar os quadros, desde a classe inicial até a final [...], quer [...] dizer, [...] no período de estágio é nosso aluno. É aluno do Magistério. Ainda não é [...] professor filiado [...] à Direção Municipal de Educação, que pudesse ser colocado em qualquer [...] escola que não tivesse um protocolo com a escola de magistério porque até nessas condições o estagiário não é [...] professor, [...] não tem nenhum documento que o certifica, que dá autorização pra administrar aulas. Claro que não. Só no final do estágio, com a realização do exame, ele terá [...] a nota do estágio supervisionado e culmina, obviamente, com um curso. Aí sim é autorizado, através de um certificado, obviamente autenticado pelos órgãos competentes que lhe autoriza o desempenho das funções pedagógicas [...]. (Nhoka, dez., 2022).</p> <p>[...] à [...] direção municipal da educação [...] dezembro, [...] para esse ano letivo 2022 – 2023, [...] endereçamos a lista do corpo de [...] estagiários para as escolas de aplicação obviamente. Coube a administração municipal, acho que na pessoa do vice administrador, no Centro de</p>	
--	---	--

	<p>Aconselhamento, fazer a distribuição dessas guias. [...] legalmente seria atividade desenvolvida na Escola de Magistério [...] pelos órgãos de apoio à gestão de escola. Eu refiro à área profissional e aos professores de prática. (Nhoka, dez., 2022).</p> <p>[...] ouvimos de um protocolo assinado entre a direção municipal de educação e a administração municipal em que [...] um apoio, obviamente, podia ser suportado por meio das administrações comunais do ponto de vista do transporte e do ponto de vista alimentar e não só. E também, obviamente, do ponto de vista dos materiais gastáveis [...], mas obviamente esse protocolo não sei como é que anda, [...] o magistério não recebemos esse documento a fim de aferirmos como obviamente esses estagiários poderiam trabalhar, nós não sabemos nada disto. Mas, de alguma forma, acreditamos que as administrações [...] comunais têm estado a dar um certo suporte aos nossos estagiários porque até então não recebemos reclamações por parte dos estagiários. Mas [...], de alguma forma, na minha opinião particular, em conversas singulares com certos estagiários, não por exemplo, na escola de magistério [...] têm estado a falar obviamente aquilo que são um conjunto das dificuldades que eles vivem nessas localidades [...]. A habitação, transporte tem sido por conta própria e até [...] temos estagiários que desde que foram pra essas zonas no arranque do ano letivo até aqui, ainda não voltaram às localidades de proveniência, como necessidade obrigatória, por exemplo, estarem na escola de magistério, para algumas concertações em função daquilo</p>	
--	--	--

	<p>que são o conjunto de dificuldades, do ponto de vista pedagógico e não só [...]. (Nhoka, dez., 2022).</p> <p>[...] sim, mudanças essas que, de alguma forma, não pudessem beliscar aquilo que é [...] ajudarmos enquanto escola de formação de professores. [...] o tirar um número considerado de crianças fora do sistema de ensino. [...] vemos que temos muito poucas escolas públicas [...] em zonas urbanas [...] há [...] uma aparição de muitas escolas privadas ou público-privadas em torno das escolas públicas. [...] nós gostaríamos de estender a nossa atividade até as escolas público-privadas como, por exemplo, o caso que tem estado a acontecer com a Escola Santa Maria Mazzarelo. [...] além dessa sugestão [...], gostaríamos, obviamente, que as escolas de aplicação fossem [...] próximas da escola de magistério e que os nossos estagiários fossem salvaguardados em terem um professor tutor experiente na sala de aula e [...] o professor supervisor afeta a escola de magistério estar de forma periódica, conforme indica [...] a Lei. Gostaria de ver isso melhorado [...], isso se vai refletir naquilo que é a qualidade dos nossos estagiários no final do estágio. (Nhoka, dez., 2022)</p> <p>[...] o estágio supervisionado é o culminar do curso do ponto de vista profissional. É o momento de conciliar a teoria e a prática. Não só do ponto de vista dos conhecimentos científicos [...] metodológicos. Mas [...] do ponto de vista de sugestão, de que o próprio processo como [...] capacita o estagiário numa fase de viver a realidade dos fatos na formação. A acredito que ainda é um bocadinho</p>	
--	---	--

	<p>deficiente no que nós temos estado a desenvolver, e fruto disso temos estado a sentir toda uma necessidade de remodelarmos aquilo que é a sugestão do currículo em função da realidade [...] que nós obviamente acabamos vivendo. Nós, cá, por exemplo, na escola de magistério achamos nós que temos tido dificuldades muito elevadas naquilo que é a supervisão das aulas, tendo em conta a localização das escolas de aplicação. Muitas delas sem acesso do ponto de vista da mobilidade dos professores, mesmo dos próprios estagiários para essas escolas de aplicação. [...] Achamos [...] que, sendo o culminar do curso, é a certificação dos objetivos gerais traçados para o curso. Acredito ser de extrema importância, e que o mesmo, para além daquilo que é [...] aplicação prática de todo um conhecimento teórico, [...] metodológico, sobretudo que os estagiários tiveram ao longo da formação na escola de magistério, é o momento de conciliar no terreno [...] as atividades do ponto de vista laboral. E, nesse contexto, com um acompanhamento do professor tutor, [...] o professor supervisor que, de alguma forma, são capazes de não só do ponto de vista da transmissão, de [...] outros conhecimentos importantes que, muitas vezes, não são abordados nas salas de aulas tendo em conta a carga horária distribuída para cada uma das disciplinas. (Nhoka, dez., 2022).</p>	
<p><b>Tensões e desafios na relação teoria-prática</b></p>	<p>Eu referi a princípio de que os professores de prática e os professores selecionados, de forma geral, para o processo da supervisão aos estagiários também têm atividades letivas na escola. Então, constitui um conjunto de dificuldades de</p>	<p>Entrevista, Nhoka, dez., 2022.</p>

	<p>mobilidade [...] para com essas escolas. [...] Falo [...], por exemplo, numa escola que dista há quase quarenta quilômetros ou trinta quilômetro fora da sede comunal do Kissongo. Essas [...] escolas se encontram nas aldeias. Aldeias essas que têm uma direção única na sede comunal. Constitui problema até à própria Direção de escola deslocar-se aos [...] estagiários.</p> <p>[...] fomos capazes de descortinar, há bem pouco tempo, [...] para este ano letivo (o que parece recorrente) também, nos anos anteriores, mas com maior incidência para este ano. De que nossos estagiários se encontram em atividades sem professor tutor,</p> <p>também sem professores supervisores [...]. Então, praticamente, os nossos estagiários se encontram a estagiar por eles mesmos, e, desta feita, não achamos que, na formação de magistério, o 3º ano de formação, a 11ª, a 12ª, o estudante esteja apto para dirigir esse processo de forma isolada. Por isso que é um estágio, e se é supervisionado, impera-se de que o mesmo seja acompanhado [...] por um tutor, por um supervisor a fim de ajudar na superação de certas insuficiências que [...] ele vai apresentar. (Nhoka, dez., 2022).</p> <p>Surgem necessidades em zonas com pouco acesso, por exemplo, Kissongo, Kabuta. E, às vezes, naquelas aldeias afetas a comuna mais um bocadinho distante, às vezes, que não dá acesso. E esses estagiários têm estado a trabalhar sem a nossa supervisão. (Nhoka, dez., 2022).</p>	
--	---	--

<b>Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios</b>	[...] acho que, no meu caso, para o ano 2021 – 2022, dezembro, trabalhei com sete estagiários, mas, claro, numa supervisão muito aquém daquilo que podíamos propor como a escola de formação de professores. Nós, cá.	Entrevista, Nhoka, dez., 2022.
---	--	--------------------------------

**Fonte:** Pesquisa direta do autor, 2022.

**Quadro 4: Sistematização dos dados para fins de análise**

<b>Categoria</b>	<b>Fragmentos de discursos</b>	<b>Fonte e data</b>
<b>Caracterização dos colaboradores e escolha da profissão</b>	-	Entrevista, Kambwiji, nov., 2022.
<b>Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios</b>	O estágio é fundamental para uma determinada área de formação. Por isso que é mesmo estágio, mas [...]precisamos fazer mais para este quesito, porque primeiro, [...] ainda bem que temos aqui essa questão. Nossos estagiários, às vezes, são colocados em determinadas direções escolares que impossibilitam o seu acompanhamento (Kambwiji, nov., 2022).	Entrevista, Kambwiji, nov., 2022
<b>Tensões e desafios na relação teoria-prática</b>	-	-
<b>Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios</b>	[...]aqui temos uma questão complexa, porquê? Porque nós precisamos, como se trata mesmo de um Estágio Profissional, [...]colocar professores que de certa forma dominam essas metodologias para acompanhar. Depois precisaríamos também colocar os nossos estudantes em escolas próximas que facilitasse o próprio acompanhamento. Porquê? Os alunos que são colocados fora da nossa sede municipal só têm exame final, não tem acompanhamento de estágio. E as pessoas de direito me aparecem que não têm essa preocupação porque o aluno que está no estágio é um período em que o aluno precisa ser superado. Os que vão fora não têm este acompanhamento, simplesmente os que ficam aqui dentro (Kambwiji, nov., 2022).	Entrevista, Kambwiji, nov., 2022

	<p>[...] às vezes, professor de Língua Portuguesa, por sinal professor de Metodologia de Língua Portuguesa tem que acompanhar até as outras aulas que não têm nada a ver com a metodologia pela qual eu foi formada. [...] Isso[...]de certa forma, cria, para o próprio aluno, um desconforto. Porque quando aparece, por exemplo, professor de Matemática para dizer não, aqui é assim a metodologia. E[...]o aluno diz não, [...] aqui é assim, porque o professor de Língua Portuguesa disse isso, mas o professor de Matemática vem e diz: não, aqui</p> <p>em Matemática tem de ser assim. Para mim é um problema para o estágio. É um problema que gostaria até, na pesquisa, que reforçasse esse lado no sentido de olharmos para a escola de formação de professor. Olharmos para os estagiários com olhos mesmo de ver, porque nós precisamos formar pessoas que amanhã poderão servir e integrar a sociedade. Então devem ser bem formados. Não é porque nós estamos mal formados, só que estamos a atravessar praticamente fronteiras. E isso é um imprevisto. (Kambwiji, nov., 2022).</p>	
--	--	--

**Fonte:** Pesquisa direta do autor, 2022.

**Quadro 5:** Sistematização dos dados para fins de análise

Categoria	Fragmentos de discursos	Fonte e data
<b>Caracterização dos colaboradores e escolha da profissão</b>	-	-
<b>Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios</b>	-	-
<b>Tensões e desafios na relação teoria-prática</b>	-	-
<b>Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios</b>	<p>[...]os nossos estagiários, após terminarem a 12<sup>a</sup>, vão para 13<sup>a</sup>, e [...] nós temos criado um modelo de distribuição dos[...]estagiários nas escolas, queríamos trabalhar com um número exato de escola de aplicação que também facilitaria o nosso trabalho na questão de acompanhamento das aulas.</p> <p>Mas, por sua vez, a Direção Municipal, ou seja, a Administração Municipal entende colocar os estudantes nas áreas onde não têm professores[...]. (Njolomba, dez., 2022).</p> <p>Mudanças são bem-vindas porque onde há mudança significa dizer [que] há de haver melhorias. Sim, eu sugeriria algumas mudanças. Primeiro: Uma das mudanças é a forma como nós acompanhamos os nossos estudantes em função da distância. Outra mudança é</p> <p>[...]que tivéssemos um pouco mais a participação da comunidade em geral. Cá no Libolo, eu digo assim, a nossa escola em termos de instrução é[...] única escola profissional que existe. Nós temos estado a</p>	Entrevista, Njolomba, dez., 2022.

	<p>observar o aluno quando termina a sua formação; ele vai em outras paragens, e já praticamente consegue procurar um emprego, ainda que não for no Estado, mas no particular [...]. Então eu sugeria que a comunidade, de uma forma geral, olhasse mais para a escola do Magistério. E também a própria escola ser munida daquilo que são os próprios meios materiais. (Njolomba, dez., 2022).</p>	
--	---	--

Fonte: Pesquisa direta do autor, 2022.

**Quadro 6:** Sistematização dos dados para fins de análise

<b>Categoria</b>	<b>Fragmentos de discursos</b>	<b>Fonte e data</b>
<b>Caracterização dos colaboradores e escolha da profissão</b>	<p>[...] comecei [...] aprender a [...] profissão em dois mil e doze. [...] Ascendi à categoria de mestre, [...] a função que eu exerci, os meus ajudantes e [...] mestres notaram que eu gostava de ensinar. [...] Em função [...] das ideias dos colegas que fizemos o primeiro ciclo, [...] diziam [...] seria bom [...] como aqui havia esse curso [...] de formação [...] achei por bem fazer, porque [...] teria acesso rápido aos concursos. [...] Então, [...] achei por bem levar a cabo esse curso. [...] porque tinha aquela paciência de ensinar [...].</p>	Entrevista, Katambi, dez., 2022.
<b>Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios</b>	<p>[...] acho importante ter estagiado. O mais importante foi terminar ano, porque sem remuneração, [...] terminar o ano foi mesmo difícil. Mas [...] acho importante porque é para consolidar [...] tudo o que se aprendeu na teoria. [...] Mesmo na prática, [...] essa disciplina de Prática, Seminários e Estágio Pedagógico nos dá ferramentas de como [...] trabalhar dentro da sala de aula. Só que de [...] maneira teórica. [...] Podemos praticar um pouquinho com os colegas. Só que trabalhar com [...] colegas é [...] diferente trabalhar com o aluno da iniciação. [...] esse colega já sabe como perguntar. [...] Ali o aluno não vai conseguir perguntar [...]; às vezes, tem vergonha do professor, [...] tem receio dos colegas rirem [...] daquilo que vai perguntar. Mas, estando [...] dentro da sala, para além daquelas ferramentas que a [...] disciplina [...] oferece, entrar em contato direto com o aluno é muito importante. (Katambi, dez., 2022.).</p>	Entrevista, Katambi, dez., 2022.

<p><b>Tensões e desafios na relação teoria-prática</b></p>	<p>[...] geralmente, a pessoa [...] que trabalha com essas classes sempre há um curso a seguir, que [...] não tive [...] oportunidade de saber [...] como é. [...] As dificuldades são quais? [...] Só são três disciplinas, mas essas três disciplinas vamos encontrar num único livro. [...] O conteúdo está aí [...]. Então, o que me ficou difícil é o quê? Muitos me diziam: “[...] você deve interligar as coisas. Enquanto estás a falar de uma disciplina [...] debes tocar também sempre nos aspetos de [...] outra disciplina.” [...] Então, me ficava muito difícil. Não foi fácil. [...] Porque o Magistério não oferecia formação para estarmos dentro desse Sistema de Adulto. Então, foi muito difícil. (Katambi,dez., 2022).</p> <p>A teoria, eu diria, [...] fica mais [...] leve. [...] Porque [...], daquilo que [...] estamos a aprender na teoria, quando vai na prática é difícil. [...] Podemos aprender que ensinar a contar, devemos utilizar esses instrumentos: temos utilizado pedrinhas, por exemplo, não é? [...] ensinar a contar um aluno que ainda não tem esse domínio. [...] às vezes, esse aluno não consegue manusear [...] os próprios objetos. Então, a teoria [...] prática, fica [...] difícil conciliar. [...] Porque, às vezes, podemos transmitir o conhecimento. O aluno pode ter [...] noção [...] que [...] escrevemos alguma coisa. [...] Para lhe levar a entender aquilo que ele escreveu, [...] é mais difícil. [...] Vi isso: que é muito difícil. [...] Eu via [...] o bom mesmo é ler para entender uma coisa. Mas praticar, [...] difícil. [...] Porque a prática leva a usar muitas estratégias. [...] Quando, aqui, às vezes, não está [...] dar certo, deve recorrer aí. E o aluno [...] sempre exige alguma coisa. (Katambi,dez., 2022).</p>	<p>Entrevista, Katambi, dez., 2022.</p>
--	---	---

	<p>[...] tenho essa experiência [...] com o professor [...] de metodologia de Matemática. [...] falávamos muito na divisão de números naturais, então, ele nos ensinou a agrupar pedrinhas [...]. Conta um grupo de pedrinhas [...], começa a dividir da quantidade que for necessária. [...] indo na prática, os alunos descompassavam este método. [...] podes lhe dar este método, mas [...] não consegues dizer: “[...] esse é o dividendo, isso vai ser o diminuendo [...]” estava mesmo difícil [...]. Com o professor [...], na verdade, aprendemos isso, e me foi difícil introduzir isso aos meus alunos. (Katambi,dez., 2022).</p> <p>Eu tive a teoria, mas a prática sempre é essencial. Tivemos essa prática. Só que imediatamente [...] fui submetido numa classe [...] que era muito difícil. Muito difícil. Porque os alunos estavam muito muito aquém daquilo que se esperava. (Katambi, dez., 2022).</p> <p>Anteriormente, não sei se é por causa das ocupações dos professores, havia aulas práticas na décima segunda. Mas nós já não tivemos. Às vezes, duas, três ou cinco aulas, o professor vai seguindo como é que você vai dar nas aulas. Mas, [...] isso não aconteceu conosco. Terminamos a décima segunda, fomos para a décima terceira, diretamente para o estágio. (Katambi, dez., 2022).</p> <p>Só algumas simulações, dentro da sala de aula, com [...] colegas. Não tivemos essa oportunidade. Outros grupos [...] tiveram [...]; nós não tivemos. No caso deste grupo, que está a estagiar este ano na décima segunda, tiveram aulas práticas. [...] Nós não tivemos por causa [...] da pandemia. (Katambi,dez., 2022).</p>	
--	---	--

<p><b>Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios</b></p>	<p>As dificuldades foi ter calhado numa aldeia [...] que os alunos, tendo uma idade já avançada, mas [...] estavam muito crus [...]. Há momento que você vai notar a idade. [...] Catorze anos, [...] não sabe devidamente o alfabeto. [...] Então, estava muito difícil. E [...] muitos alunos que viviam muito distante [...] seis, cinco quilômetros da escola [...] chegavam sempre tarde. A entrada [...] era treze horas. [...] atrasa trinta minutos [...] quarenta. [...] esse tipo de aluno, como é que poderíamos trabalhar com eles durante a aula [...]? Muito difícil! [...] Para além do [...] constrangimento do táxi, sair [...] pra lá sempre [...] a pé. A gente estava no período da tarde. Foi mesmo difícil. (Katambi,dez., 2022).</p> <p>[...] na altura, não me remendiava [...] por falta de material. Era mesmo a pé, [...] às vezes [...], pela semana, [...] vai uma vez de táxi ou [...] os colegas te davam boleia. (Katambi,dez., 2022).</p> <p>Esse acompanhamento, pelo menos, seria semanal. [...] nós, [...] eu digo: [...] nem os que estavam aqui dentro, nem os que estavam nas aldeias, foram acompanhados da melhor maneira. [...] o aluno estagiário ainda não tem devidamente [...] ferramentas necessárias para combater certos problemas que vai encontrando. [...] Não tivemos tutor. [...] Essa falta de</p>	<p>Entrevista, Katambi, dez., 2022.</p>

	<p>tutor nos levou [...] a encontrar [...] problemas. [...] Esses problemas fomos acarretando até no final do ano. [...] Fomos, apenas, supervisionados uma vez.</p> <p>Esta única vez, também, foi o momento da [...] avaliação. [...] Foi muito difícil mesmo. [...] tivemos diretor pedagógico [...], mas também era professor [...], naquele momento, ele também está a dar aulas, não dava [...] lhe incomodar para [...] tirar algumas dúvidas. No final da aula, podes perguntar, [...] ele diz: “[...] epah! [...]eu posso te dar um bocado, mas seria bom se tivessem tutor</p> <p>para ver o começo e o final da [...] aula.” Mas isso não acontecia! Não acontecia! (Katambi, dez., 2022).</p> <p>Só tivemos uma única avaliação. [...] Essa [...] avaliação é que nos serviu [...] como exame. [...] Seria bom que o acompanhamento fosse semanal, nada. E agora? Vamos só pensar um pouquinho; fica difícil uma pessoa que não acompanhou durante o ano, e [...] ser avaliado num único dia. Quer dizer, [...] todos os erros serão colmatados nesse dia. [...] O professor chega para me avaliar, [...] vai querer obrigar [...] tudo. Vai dizer, [...] cometeste aí, cometeste aí. [...] esses erros, às vezes, teriam sido ultrapassados antes desta [...] avaliação. Porque [...] nós podemos dar aulas, mas com a presença do nosso professor [...] a nos acompanhar [...] nossa aula [...]. (Katambi, dez., 2022).</p> <p>[...] eles vão formar [...] grupo de professores que vão avaliar os [...] estagiários [...]. Então, vai</p>	
--	--	--

	<p>[...] lá na escola [...] ver [...]; calhei com o professor fulano, fulano [...] que vão me avaliar no dia X. E eles podem entrar em colaboração consigo para verem o tempo que poderá ser avaliado. [...] Chegam a um consenso entre eles dizendo: “[...] no tempo X, vamos ter folga, podemos avaliar o aluno.” Pode ser [...] primeiro tempo, [...]segundo, ou pode ser, então, também no último tempo. [...] Depende muito da disponibilidade do aluno ou também do professor porque esse grupo não vai avaliar um único estagiário. [...] Por dia, podem avaliar dois, três estagiários, principalmente, nas escolas [...] que há muitos estagiários. Por exemplo, no Lufumexi, havia 10 estagiários. Então, não seria possível serem avaliados no mesmo dia. (Katambi,dez., 2022).</p> <p>[...] por falta de professor de prática, [...] também foram submetidos alguns professores que lecionam as metodologias. [...] Dois professores da mesma escola, acompanhados por um membro da repartição municipal da educação. [...] Chegam, aí, com alguns requisitos por preencher: o princípio, [...] como vai entrar, [...] vai declarar os objetivos da aula [...] que [...] vai lecionar. Estes requisitos todos [...] estão aí no formulário que eles levam. Vão preenchendo onde vais cometer, onde vais acertar. [...] tudo [...] vão anotando durante a aula. [...] Chega o momento da crítica. A [...] direção da escola [...] vão criticando [...] nos aspetos que falhaste. (Katambi,dez., 2022).</p> <p>Eles anunciam [...] as datas de avaliação. [...] Pode abranger uma semana, essas avaliações.</p>	
--	---	--

	<p>[...] O aluno não pode faltar. Se faltar, às vezes, os professores não vão ter mais tempo. Não dão [...] mais nenhuma oportunidade. [...] Cabe ao professor, ao [...] estagiário, estarem preparados no dia [...] que se marcar. [...] A disciplina, eles seguem o horário da escola. [...] Tema também, isso é opcional. [...] Muitos diziam: “[...] não, debes, pelo menos, repetir um tema que você achou que os alunos já entenderam.” Mas aquilo não tem nada a ver. [...] por exemplo, se eu for avaliado hoje, [...] 1º tempo, estiver Matemática, e eles quiserem me avaliar em Matemática, eu devo lecionar Matemática. (Katambi, dez., 2022).</p> <p>De [...] forma [...]positiva, eu digo, foi trabalhar com um grupo durante um ano. Fazer com que o aluno que estava [...] embaixo, subir. [...] saber que, daqueles alunos que eu trabalhei, transitaram. [...] porque eu os encontrei num nível [...] baixo, e eles subiram. [...] A parte negativa [...], isso já parte desde os superiores deste ministério. [...] Introduzir alguém que está a vir [...] de casa numa determinada classe. [...] Por exemplo, eu tive alunos que vieram de casa para o módulo 2. [...] A idade estava mesmo [...] muito além. Isso dificulta muito o estagiário. É a parte negativa que [...] mais notei, [...] encontrar alunos que vieram [...] de casa sem passar na iniciação, nem na 1ª, até no módulo 2, (que é 3ª e 4ª) [...]e continuar a estudar. (Katambi, dez., 2022).</p> <p>Por exemplo, um aluno [...] com doze anos [...] não teria necessidade de ser colocado no módulo 2. [...] Começaria</p>	
--	---	--

	<p>mesmo da iniciação, [...] porque dificulta muito este professor. [...] Vou preparar uma matéria de leitura, [...] é aquilo que [...] se aprendeu [...], na 3<sup>o</sup> e 4<sup>a</sup>, a Língua Portuguesa deve estar virada para leitura de textos. [...] Vou preparar uma aula de leitura. Este aluno que veio de casa. [...] é que vai perceber este conteúdo? [...] apenas vai acompanhar o som dos outros. [...] ele desconhece quase tudo.</p> <p>Então, [...] obriga trabalhar com este aluno de [...] maneira separada. Ensinar novamente o alfabeto. [...] como juntar as sílabas, [...] os sons vocálicos. [...] É mesmo difícil. (Katambi, dez., 2022).</p> <p>Mensalmente, teria mesmo acompanhamento, porque o aluno vai [...] tirar sempre aquela coisa que [...] está [...] fazer confusão no seu interior: [...] Como [...] vou aplicar isso? O professor terá capacidade [...] de ensinar este aluno estagiário que está passar [...] necessidades. [...] E não colocar os alunos muito distante. Porque [...] não trabalho, por exemplo, vão me tirar daqui para o Kissongo. Por natureza, o homem, [...] às vezes, dezenove, vinte anos, já tem uma responsabilidade [...].</p> <p>Então, fica difícil. [...] o aluno sair daqui para Kissongo, não trabalha, não tem um trabalho [...] que lhe possa ser remunerado mensalmente. Lhe tira daqui [...] como [...] este aluno vai ficar. Alguma coisa [...] não vai fazer bem. [...] Vai pensar nas [...] responsabilidades que ele deixou. O transporte [...], a alimentação. Porque tudo é na conta do próprio estagiário. Isso fica difícil. (Katambi, dez., 2022).</p>	
--	--	--

	<p>Seria ficarem dentro, próximo das escolas em que eles são formados, para melhor acompanhamento. [...]. Fora, é muito difícil. Se o professor reclama acompanhar o estagiário que está no Kissongo, e eu como estagiário? [...] Seria bom que ficassem mesmo perto da escola de formação. Ou então, [...] já que é assim [...] teria pelo menos [...] transporte. [...] Transporte não temos. Se os afetivos não têm, e os estagiário? Pior ainda. E isso dificulta muito. O estagiário pode ir para qualquer lugar com [...] vontade de dizer: “[...] vou estagiar da melhor maneira.” [...] Chega aí, tantas dificuldades. [...] Vai desanimando este estagiário. [...] Única coisa, acima de tudo, é mesmo [...] o melhoramento do trabalho. (Katambi, dez., 2022).</p>	
--	--	--

**Fonte:** Pesquisa direta do autor, 2022.

**Quadro 7:** Sistematização dos dados para fins de análise

Categoria	Fragmentos de discursos	Fonte e data
<b>Caracterização dos colaboradores e escolha da profissão</b>	-	-
<b>Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios</b>	<p>[...]organização desse processo[...]dependeria da escola. O que [...] devia ter se feito é: olhar para o número de alunos que se tem, olhar para o número de professores, olhar para as escolas mais próximas. E, aí, distribui-los [...] conforme [...] orienta o documento [...]: seis alunos repartidos para uma turma [...], ter um dia de trabalho para cada um deles, [...] e reservar [...] uma hora [...] para [...] a análise. Infelizmente, não tem sido desta forma. [...] o processo [...] acaba sendo [...] atrapalhado na componente da pressão social. Há comunidades distantes onde não há professores, então, a Administração [...], junto da Direcção Municipal criam um convénio, [...] também acho da Direcção Provincial. As instruções venham de lá. Não há professores no ativo, pegam nos estagiários. [...] Não somos nós [...] a distribuir, mas, sim, a Administração Municipal. Um pouquinho controverso isso. [...] Distribuir [...] para atender as necessidades. (Kafápula, dez., 2022.</p> <p>[...] o estagiário [...] ainda precisa de aprimorar algumas técnicas, [...] precisa de aprimorar as suas práticas. Logo, a colocação do estagiário, avaliação do estagiário por mim, [...] por mim não devia ser colocado naquele lugar onde o tutor [...] não vá. E também [...] o estagiário, em nenhum momento, [...] devia ser o dono</p>	Entrevista, Kafápula, dez., 2022.

	<p>ou titular da sala de aulas. Pode sim colaborar, [...] mas nunca assumir plenamente [...] o ano letivo até o final. Não! [...] ele precisa ainda ser orientado [...].</p> <p>Logo teria aqui um acompanhamento muito mais minucioso. [...] Mas a condicionante externa não nos permite [...]. Pode até acontecer um dia desses. (Kafápula, dez., 2022)</p> <p>[...] depende do que [...] realmente [...] o Ministério da Educação [...] achar [...] como consenso, mas [...] ouvindo [...] dos próprios técnicos que trabalham com a disciplina de prática, as escolas de formação e ouvirmos também, se calhar, das administrações municipais</p> <p>[...] por mim, dentro da experiência, [...] poderia haver [...] uma forma [...] diferente de organização desde o primeiro dia ao último [...] ter um projeto político pedagógico[...] que se encaixa</p> <p>nas realidades vivenciadas, [...] as dificuldades [...] infelizmente. [...] Vamos dizer que aqui há muita coisa para melhorar [...]. (Kafápula, dez., 2022.</p> <p>[...] um dos desafios que [...] coloco aos [...] estagiários [...] é sobre a escrita. [...] Eu digo, olha: [...] o ensino primário é um ensino fundamental, é, aqui, onde o aluno tem muitas recordações boas do professor.</p> <p>Tem</p> <p>que ser formatado a todos os níveis [...], tem sido o nosso desafio [...] na escola, [...] no aspecto caligráfico, ortográfico, aspecto da apresentação, [...] o meu maior desafio é orientar da melhor forma o homem na sociedade. [...] Eu digo: [...]</p>	
--	--	--

	<p>para mim, o professor [...] preparado, não é quem me apresenta 20 valores, mas, sim, que me apresenta as exigências da [...] sociedade. Eu digo, quem vai ser o professor hoje? [...] olhando para o perfil de saída, [...] olhar para os aspectos ortográficos, caligráficos, aspetos matemáticos, [...] cálculos [...]olhando pra essas exigências [...], eu digo [...] várias vezes: olha, você já conseguiu. (Kafápula, dez., 2022).</p>	
<p><b>Tensões e desafios na relação teoria-prática</b></p>	<p>[...] na verdade, a prática é aquilo que se diz: [...] é [...] a sólida profissionalização do mestre. (Kafápula, dez., 2022).</p> <p>[...] a realização do estágio supervisionado, [...]como já disse, [...] acaba sendo o momento em que o aluno acaba de integrar todas as metodologias que aprendeu de forma teórica para, então, colocá-los em prática [...]. (Kafápula, dez., 2022).</p> <p>Alguns autores [...] dizem que a prática seria boa se fosse levado em verdade. [...] Que verdade é que eu me refiro? [...] O estágio significa [...], é sinónimo de que alguém tem que experimentar toda a ferramenta teórica que tem para realizar [...] na prática do seu cotidiano. (Kafápula, dez., 2022).</p> <p>Pela experiência [...], olhando para o programa, os conteúdos da 13ª, eu [...] já tenho levado da 11ª. [...] 13ª é uma/outra questão que [...] falhar, [...] a maior parte das ferramentas é que levam. (Kafápula, dez., 2022).</p> <p>A prática [...] levamos da 11ª primeira a 12ª, quando chega a</p>	<p>Entrevista, Kafápula, dez., 2022.</p>

	<p>13<sup>a</sup>; pelo fato de já terem agregado toda [...] ferramenta didática pedagógica, eles entendem que estão prontos para trabalhar. Mas nós [...] entendemos [...] que [...] falta mais [...] processos a serem polidos, se assim posso considerar. [...] Então vou dizer que a distribuição dos estagiários, em linhas gerais, não tem sido de nossa responsabilidade. [...] A Administração entende que quem está estagiando, já pronto. Não carece mais de nenhuma superação, [...] quando, na verdade, a realidade é outra. [...] Quem faz a distribuição é a Administração (Kafápula, dez., 2022).</p>	
<p><b>Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios</b></p>	<p>[...] o estágio aqui tem estado condicionado [...] por questões políticas. Hoje, os estagiários, em vez de estarem simplesmente com [...] tutores, supervisores [...], no caso, acabam de levar, aí, na sala de aulas de setembro até junho. E, periodicamente, nós, caso haver facilidade de nos deslocarmos até a escola onde eles estiverem colocados, passamos lá, ao contrário, não temos como [...] porque [...] estamos condicionados por questões de transportes [...]. Eles são colocados até 25, 30 quilômetros. Sem transporte inviabiliza nosso trabalho. (Kafápula, dez., 2022).</p> <p>Esse processo carece ser guiado, [...] ser corrigido, porque [...] é aqui onde o indivíduo vai experimentando as técnicas. Logo, estaria em presença contínua de alguém experiente, (nós, supervisores) [...] para [...] olharmos: [...] tentou este</p>	<p>Entrevista, Kafápula, dez., 2022.</p>

	<p>método. Até [...] aqui estás bem. Este tentar se vai continuar [...] ou não. Embora não há melhor método, mas, sim, este cabe [...] em função de alunos que tens [...]. Aí, é onde eu digo [...] que o [...] supervisor deveria estar aí [...] de modo que [...] orientasse, da melhor forma, o estagiário. Encaixá-los sobre os métodos, de acordo com a faixa etária, [...] a percepção do aluno [...], o ambiente da turma [...]. É nesse sentido que [...] me refiro se fosse bom e em verdade. (Kafápula, dez., 2022).</p> <p>[...] é necessário serem avaliados. [...] Esse processo atribuímos por parte dos subdiretores pedagógicos, distribuimos um material que é a [...] grelha de observação onde [...] figuram todos os itens inerente ao processo de ensino aprendizagem desde (os métodos, a parte introdutória, desenvolvimento, conclusão). Todas as fases didáticas estão inclusas, e os procedimentos a realizar-se em cada uma das fases nós espelhamos, orientamos. Mas, infelizmente, aquilo que se diz: ninguém orienta aquilo que não sabe. Muitos deles vieram da escola de formação geral, e a ferramenta didática-pedagógica no momento de avaliação acaba [...] fornecendo [...] dados um pouco deturpantes. [...] Olhando para [...] as notas [...] atribuídas para cada item da avaliação, [...] olhando pelo tempo de serviço que tenho. Digo: não, aqui não condiz com a realidade. [...] Quem sai a perder? O aluno sai no final [...] com [...] nota alta, [...], muitas vezes,, mas as competências são baixas. (Kafápula, dez., 2022).</p>	
--	--	--

	<p>[...] por várias vezes [...], o modelo acompanhado pelo professor [...] tutor [...] não tem espelhado muita realidade. [...] Nós ignoramos, porque [...] eles dizem: “ah! Se eu der um feedback real, eu posso [...] contribuir para a reprovação do aluno”. Então, coloca uma nota da maneira dele. Aparece, aí, [...] 20, quando, na verdade, há [...] erros ortográficos, [...] erro de concordância, erro do processo de condução da aula. Então, aparecendo 20, 18, 19 [...], notamos que os números são muito exorbitantes. Então [...], muitas vezes, ignoramos e colocamos simplesmente as notas dos professores da escola de formação e dos membros da Direção Municipal. (Kafápula, dez., 2022).</p> <p>A prova de aptidão profissional é num único dia. As avaliações contínuas [...] são aquelas [...] tidas periodicamente. Nós programamos, mas por insuficiência de transporte, desse período a esse período (I trimestre, II trimestre), [...] quinzenalmente ou mensalmente... [...] Mas, trimestralmente, [...] temos pedido duas avaliações, [...] a gente encarrega essas avaliações aos diretores pedagógicos. E eles, a partir da grelha de observação, nos entregam [...] essas avaliações feitas [...] até encontrar a média do trimestre. Para, então, pegarmos [...] a nota final, [...] prova de aptidão profissional. Sendo monodocência, para não dizer que ele está mais abalizado nisso, [...] naquilo, então, a que coincidir no dia o exame final é com a qual [...] vai trabalhar, porque ele levou todas as</p>	
--	---	--

	<p>técnicas da escola de formação (desde a Língua Portuguesa, Matemática, [...] as nove disciplinas do Ensino Primário. (Kafápula, dez., 2022).</p> <p>O professor que acompanhou é que [...] faz o relatório, mas com orientação da subdireção pedagógica. Não há um relatório fixo. [...] Relatório modelo não pode existir, [...] cada escola, [...]cada aluno, apresenta uma determinada debilidade ou [...] potencialidade, que precisa ser desenvolvida. Logo, dentro daquilo que foi observado, pode-se espelhar no relatório. [...] em tempos atrás, eu orientei uma escola, onde eu fui, [...] que constasse também no relatório a postura dos [...]alunos: [...] a sua apresentação, [...] indumentária, como [...] aparecem, o corte do cabelo, a postura [...] do futuro professor em sala de aula, no pátio escolar. Eu pedi para quês fizessem menção sobre esse assunto. [...] nós escola de formação podemos ter um projeto político pedagógico [...] criarmos uma linha numa perspectiva. Então, [...] não há um modelo fixo. [...] (Kafápula, dez., 2022).</p>	
--	--	--

**Fonte:** Pesquisa direta do autor, 2022.

**Quadro 8:** Sistematização dos dados para fins de análise

Categoria	Fragmentos de discursos	Fonte e data
<p><b>Caracterização dos colaboradores e escolha da profissão</b></p>	<p>[...] dizendo que não foi de livre escolha, [...] desde a minha adolescência, [...] queria [...] ser um contabilista. [...] Mas, por motivo financeiro, dificultou [...] atingir os meus objetivos. Sendo assim, procurei um curso técnico médio que [...] poderia me ajudar no futuro [...] arrecadar emprego, e [...] seguir [...] os meus objetivos no ensino superior. [...] aqui em Calulo, [...] único ensino médio [...] técnico é o F.P.P. [...] Formação de Professores para o Ensino Primário. [...] Não tinha [...] outro lugar onde ir, então, fui obrigado a ir [...]. Terminamos, e, aqui, estamos. (Dez dos Dez, dez., 2022)</p>	<p>Entrevista, Dez dos Dez, dez., 2022.</p>
<p><b>Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios</b></p>	<p>[...] o processo de estágio poderia continuar [...], é a fase onde os formadores procuram certificar se [...] o formando aprendeu ou não.</p> <p>Se, realmente, [...] atingiram o objetivo ou não. [...] É a fase em que os estagiários também procuram dar o [...] máximo, mostrar que [...] aprenderam. [...] Procura [...] agradar os olhos de quem lhe está... (como posso dizer): acompanhar.</p> <p>Então, eu agradeceria que os estágios continuassem, [...] é fundamental para o próprio estagiário [...]. (Dez dos Dez, dez., 2022)</p> <p>Não saí capacitado da disciplina de Prática. Até porque a disciplina é prática, mas aprendemos mais teoria do que a própria prática. Tivemos pouco tempo de estágio. [...] por</p>	<p>Entrevista, Dez dos Dez, dez., 2022.</p>

	<p>motivos da COVID, [...] não foi possível [...] participar no [...] estágio pedagógico. Então, tivemos que aprender mais teoria na disciplina de prática do que a própria prática. E dificultou bastante. Dificultou. Não é porque o professor não soube transmitir [...] o conhecimento. Não é isso, mas dizer [...] também: “saí capacitado”, não. Não saí capacitado. (Dez dos Dez, dez., 2022)</p>	
<p><b>Tensões e desafios na relação teoria-prática</b></p>	<p>Bem, [...] foi bom [...]. Por outra parte, uma ilusão. [...] Eu percebi [...] enquanto a fase teórica, [...] a 11ª e [...] metade da 12ª, [...] aprendemos muita teoria. [...] Quando chegamos na prática, havia muita dificuldade. [...] era complicado vincular teoria com a prática. [...] a formação [...] que eu tive era mais teoria. [...] Tudo aquilo que [...] aprendi não coincidia com a realidade. Então, fui obrigado, [...] a ser criativo: [...] procurar outras metodologias. [...] As metodologias aprendi, sim, mas foi difícil [...] vincular com a prática, através do nível das crianças, da idade [...] e também do meio. A linguagem [...] influenciou. [...] A formação [...] aprendi [...], parecia [...] para uma sociedade mais desenvolvida. (Dez dos Dez, dez., 2022)</p> <p>[...] por exemplo, em Práticas [...], vimos que a criança aprende brincando. A brincadeira é intrínseca da criança. Então, [...] devemos deixar as crianças brincarem. [...] Simplesmente devemos acompanhá-los, porque [...] contribui para a sua aprendizagem. Só que é uma sala de aula [...], temos apenas 45 minutos. [...] Era difícil</p>	<p>Entrevista, Dez dos Dez, dez., 2022.</p>

	<p>controlar 32 ou mais alunos [...], deixar brincar sem atingir [...] objetivo. Nós temos o plano de aula. Nós temos a dossificação, e nós somos obrigados a seguir essa dosificação. E quando a gente leva mais tempo, deixar as crianças [...] brincarem, dificilmente conseguimos atingir [...] o nosso objetivo. [...] Isso [...] dificultava tanto. (Dez dos Dez, dez., 2022)</p>	
<p><b>Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios</b></p>	<p>[...] as dificuldades que [...] poderia [...] frisar é [...] o local de serviço: as escolas [...] onde fomos colocados para estagiar é uma escola muito distanciada da sede. [...] A via de acesso também complicava. [...] Por outra, [...] a alimentação. Nós dependíamos dos pais. São pais que, [...] para conseguir um bocado para a casa familiar e também [...] nós, dificultava[...].</p> <p>[...] Nós ocupávamos maior tempo no estágio, e foi muito difícil. Mas motivação com os alunos [...] apresentávamos. Fazíamos o nosso máximo [...] que é para terminarmos bem e obtivermos [...] bom resultado. (Dez dos Dez, dez., 2022)</p> <p>[...] eu não tive professor tutor. Desde o 1º trimestre até ao último, trabalhei sozinho. Por isso, [...] disse algumas coisas tive que adaptar. [...] Parecia que eu já fosse alguém do Estado, em regime de contrato. Fiz muito trabalho que me dificultou no serviço [...]. Mas, como [...] disse, [...] não fiquei cabisbaixo. Procurei assistir aulas [...] a partir de vídeos [...] e aprendi didáticas brasileiras. E [...] vi que valeu a pena, para mim, trabalhar sem tutor [...]. A princípio, eu via que seria muito difícil, mas [...] valeu a pena</p>	<p>Entrevista, Dez dos Dez, dez., 2022.</p>

	<p>trabalhar sem tutor. (Dez dos Dez, dez., 2022)</p> <p>A informação [...] sobre o corpo diretivo é que poderiam nos acompanhar. [...] Cada trimestre, a escola [...] poderia fazer uma avaliação para os estagiários. [...] Não tive avaliação do I trimestre, do II nem do III. Simplesmente, a última avaliação. [...] O estagiário planifica a aula [...] e, em seguida, [...] fazem parte da fase de avaliação dois membros [...] da escola onde o estagiário trabalhou [...], geralmente, tem sido a diretora ou [...] a responsável [...] da classe. Um ou dois membros da Repartição Municipal, e quatro que venham diretamente da escola de formação [...]. O estagiário planifica a aula, posto na turma [...] apresenta. Termina a [...] aula [...], chega a fase da autoavaliação, autocrítica onde o estagiário diz aquilo que falhou e o porquê falhou [...].</p> <p>Depois, tem a voz da coordenadora [...] ou [...] coordenador da classe, depois, a direção [...] da escola, [...] onde o estagiário trabalhou. E, no final, [...] os professores acompanhantes que vieram avaliar fazem a conclusão e terminam. [...] Depois de alguns meses colam na vitrine, e está tudo feito. (Dez dos Dez, dez., 2022).</p>	
--	---	--

**Fonte:** Pesquisa direta do autor, 2022.

**Quadro 9:** Sistematização dos dados para fins de análise

<b>Categoria</b>	<b>Fragmentos de discursos</b>	<b>Fonte e data</b>
<b>Caracterização dos colaboradores e escolha da profissão</b>	<p>[...] a escolha da profissão docente foi uma escolha minha, porque, desde pequena, eu sempre gostei muito desta profissão. Sempre que alguém me pergunta se queres ser quê quando cresceres, a única profissão que me vinha na mente era esta. Nunca me veio uma outra profissão na mente.</p> <p>[...] Só queria ser mesmo professora, por isso, é que eu fiz esta formação. O meu pai era professor [...] eu via o que ele fazia e aquilo criou-me uma paixão pela profissão. (Kota Tecas, nov., 2022).</p>	Entrevista, Kota Tecas, nov., 2022.
<b>Percepções sobre o estágio supervisionado: tensões e desafios</b>	<p>[...]o acompanhamento não foi muito bom porque anos anteriores os estagiários eram acompanhados. Em cada final dos trimestres os professores iam lá e supervisionavam e corrigiam [...] algumas falhas.</p> <p>Já[...]nós fomos supervisionados apenas no final, e por este motivo houve muitas falhas por nossa parte. Se eles tivessem nos acompanhado trimestre por trimestre, e nos corrigissem aonde nós tivéssemos falhado mais cedo, [...] no final não teríamos cometidos os erros que nós cometemos[...] (Kota Tecas, nov., 2022).</p> <p>[...]bom, porque[...]aquilo que aprendeste ne, você vai[...]certificar, na pratica, se na verdade aprendeste bem ou não. Você vai aplicar aquilo que você aprendeu na teoria para a prática (Kota Tecas, nov., 2022).</p>	Entrevista, Kota Tecas, nov., 2022.
<b>Tensões e desafios na relação teoria-prática</b>	[...] nós aprendemos na teoria. Quando fomos para a prática, [...] conseguimos nos [...]	Entrevista, Kota Tecas, nov., 2022.

	<p>certificar, que aquilo que os professores ensinavam, algumas coisas coincidiam com o que [...] praticávamos [...], por exemplo, ter [...] o controle do tempo, [...] bom uso racional do quadro [...] (Kota Tecas, nov., 2022).</p> <p>Tivemos a Metodologia de Matemática, da Ciência da Natureza, [...] de História, de Geografia, de Língua Portuguesa. [...] nessas disciplinas [...], ensinam técnicas e métodos de como [...] vais agir na sala de aula. [...] essas técnicas [...] ajudam muito porque você vai aprender como [...] vais fazer [...], vais lidar com essa situação e o resto é só mesmo ter domínio do conteúdo [...] (Kota Tecas, nov., 2022).</p> <p>“[...] Sim, houve no estágio nos primeiros meses. Nós chegamos no campo e nós víamos, daquilo que nós aprendemos, tudo era diferente daquilo que tínhamos que fazer. Ensinaram uma outra coisa, mas, no campo, tudo era diferente: os métodos eram os mesmos, mas a forma de trabalhar era diferente[...] Kota Tecas, nov.,2022</p> <p>[...] no plano de aula, nas fases didáticas, no momento da introdução [...] o professor [...] vai saudar, [...] vai [...] escrever os preliminares, motivação. [...] eles ensinaram que tens que motivar os alunos sempre [...] na introdução, no desenvolvimento [...] e [...] na conclusão. [...] Nós chegamos lá, aquilo ficou [...] muito diferente. Você quer motivar no princípio da aula, os alunos estão nem aí, não ligam para o</p>	
--	---	--

	<p>que você fala. Você canta, eles tão nem aí. Então, você deixa passar aquele momento. (Kota Tecas, nov., 2022).</p> <p>É bom, porque você vê aquilo que aprendeste, né? Você vai se certificar na prática, se na verdade aprendeste bem ou não. Você vai aplicar aquilo que [...] aprendeu na teoria para a prática. (Kota Tecas, nov., 2022).</p> <p>[...] quando nós aprendemos os conteúdos, eu via que [...] a disciplina não tinha [...] tanta importância, porque era uma disciplina [...] difícil na teoria. Já na prática, foi outra coisa também diferente. (Kota Tecas, nov., 2022).</p>	
<p><b>Avaliação do estágio supervisionado curricular: tensões e desafios</b></p>	<p>[...] achei que o acompanhamento não foi muito bom porque, anos anteriores, os estagiários eram acompanhados trimestres por trimestres [...] e corrigiam já algumas falhas que eles tinham [...] na nossa vez [...], fomos supervisionados apenas no final [...], por este motivo, houve muitas falhas por nossa parte. Se eles nos tivessem acompanhado trimestre por trimestre [...] e nos corrigissem onde nós tivéssemos falhado [...], no final, não teríamos cometido os erros que nós cometemos (Kota Tecas, nov., 2022).</p> <p>Avaliação do estágio foi feita apenas quase ao final do ano [...]. Eles nos deram um tema, a disciplina, o tempo em que seria leccionado [...]. Quando chegou o momento [...], eles chegavam na turma e sentavam atrás. Dei a minha aula normalmente; depois de atingir o objetivo do tempo estipulado, eles saíram</p>	<p>Entrevista, Kota Tecas, nov., 2022.</p>

	depois entraram novamente para fazer as críticas e elogiar o que estava bom e criticar o que estava mau. (Kota Tecas, nov., 2022).	
--	--	--

**Fonte:** Pesquisa direta do autor, 2022.

**ANEXOS**

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP Nº 5.452. 209, DATADO NO DIA 06 DE JUNHO DE 2022**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.452.209

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1923337.pdf	05/04/2022 18:08:37		Aceito
Declaração de concordância	Autoriza_Uso_Imagem.pdf	05/04/2022 18:05:07	Manuel João António Alfredo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento.pdf	05/04/2022 18:04:49	Manuel João António Alfredo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declar_Compromisso.pdf	05/04/2022 18:04:23	Manuel João António Alfredo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autoriza_Coleta.PDF	05/04/2022 18:03:59	Manuel João António Alfredo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	05/04/2022 18:03:34	Manuel João António Alfredo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaManuel.pdf	05/04/2022 07:56:14	Manuel João António Alfredo	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevistas.pdf	05/04/2022 07:52:43	Manuel João António Alfredo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 06 de Junho de 2022

Assinado por:

**Leandra Eugenia Gomes de Oliveira  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(a) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

#### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Manuel João António Alfredo  
1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: José Jackson Reis dos Santos

#### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

##### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

*Estágio de Docência na Escola de Magistério Primário do Libolo em Angola: vozes sobre a formação de professores*

##### 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

*A pesquisa está ser desenvolvido por três motivos:*

*o primeiro, é pelo fato de que, sendo professor levou-me a reconhecer as falhas cometidas durante o exercício da minha função na condição de professor. O que se explica, por falta de uma formação inicial. Considerando que o processo de ensino-aprendizagem não se reflete, somente, no domínio do ponto de vista técnico ou científico dos conteúdos ministrados. Mas sim também a vertente didático e pedagógica;*

*o segundo, diz respeito ao fator nacionalidade, no caso de Angola, lugar no qual vivenciei experiências de docência nas escolas de Magistério, cuja realidade sobre a realização dos estágios profissionais supervisionados suscitaram-me interesse em aprofundar o referido assunto;*

*quanto ao terceiro, do ponto de vista acadêmico, a formação no ensino superior e a coordenação de um projeto que visa a realização de Seminários sobre a formação de professores em Angola, por meio da instituição (Fundação Maria Carolina), do qual sou responsável em parceria com grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Justifica igualmente o interesse pela pesquisa que contribuiriam de forma positiva nas minhas incompletitudes.*

Seja  
conscien  
te: ao  
imprimir  
este  
docume  
nto, se  
necessár  
io, use a  
frente e  
o verso  
do  
papel. :)

Página 1

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

*Luqa*

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

- Analisar os desafios e as potencialidades do estágio de docência vivido no contexto da formação de professores primários na Escola de Magistério do Libolo, Angola.
- Compreender a dimensão história, a(s) concepção (ões) e as orientações sobre o estágio de docência em Angola;
- Compreender a(s) concepção (ões) e orientações oficiais sobre o estágio de docência para a formação de professores primários; e,
- Identificar os principais desafios e potencialidades para vivência do estágio de docência na Escola de Magistério de Libolo.

**3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

*O senhor responderá a um questionário com 22 perguntas sobre suas percepções quanto ao processo do Estágio Profissional Supervisionado na Escola de Magistério do Libolo: a apreensão dos conteúdos do estágio, a prática docente com base nas metodologias utilizadas durante as aulas e outras informações relativa ao tema centra da pesquisa.*

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

*As entrevistas serão feitas na sala de reuniões da Biblioteca Maria Carolina, na comuna de Calulo, município de Libolo, Angola. Nos dias 02, 03,04, 05 de maio de 2022 para os estagiários e 09, 10, 11 para professores e diretor.*

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

*A entrevista terá a duração de 45 minutos.*

**4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?**

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Página 2

*lwaa*

*1. A probabilidade de riscos é mínima pelo que poderá, possivelmente haver desconforto ou constrangimento de sua parte durante a entrevista. O que foi acautelado durante a elaboração do roteiro no sentido de evitar e fazer com que o senhor se sinta à vontade ao dialogar conosco. Nos momentos em que houver a necessidade de interromper a entrevista, faremos imediatamente respeitando o tempo necessário para a retomada da mesma. Adiantamos ainda, que levaremos em conta todos os protocolos de segurança sobre a Covid – 19, desde o distanciamento e a higienização das mãos e dos instrumentos de coleta de dados.*

**4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE:** (meios de evitar/minimizar os riscos):

*Como forma de deixá-lo confortável, garantimos o sigilo total da sua identificação. O teu nome não será identificado, o roteiro das entrevistas serão colocados em um envelope fechado, sendo aberto somente no momento da entrevista e com a sua presença. Mesmo após todo o processo, o senhor presenciará o processo do armazenamento.*

*Atendendo o momento em que vive por conta da pandemia, serão observadas as normas de biossegurança para o efeito, e caso haja necessidade, será providenciado assistência de caráter emergencial no dia e no momento da entrevista.*

### **5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)**

**5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS** (aos participantes da pesquisa):

Pode trazer contribuições significativas para o universo escolar, na medida em que se descortinam algumas concepções já naturalizadas sobre o processo de ensino e aprendizagem, identificando e confrontando determinados modos de agir no espaço da sala de aula, possibilitando ao professor, outro olhar sobre o objeto e sobre si mesmo.

**5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS** (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

*Visto que a pesquisa trata sobre a formação de professores, com o foco no estágio profissional supervisionado, estudo desenvolvido na escola do município. Acreditamos que trará grandes benefícios a comunidade acadêmica, na medida em que terão olhares diferenciados sobre a importância e a valorização dos vários saberes necessários à prática docente para a formação do futuro professor.*

### **6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):**

**6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: *Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.*

**6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**

R: *O pesquisador responsável lhe ressarcir estes custos.*

Página 3

Rubricas:

*lwaa*

Seja  
conscien  
te: ao  
imprimir  
este  
docume  
nto, se  
necessár  
io, use a  
frente e  
o verso  
do  
papel. :)

ANEXO C – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS**

Escola N.º 39 Dr. A. A. Neto Município Ubaldo Província Touga - Sul  
 Disciplina Matemática Período Tarde Classe 4.º Trimestre II Horas 12:50'

D-Item - Planificação	1. Mau	2. Med	3. Suf	4. Bom	5. M. Bom
0.1 - Definição dos objectivos				X	
0.2 - Relação objectivos - conteúdo			X		
0.3 - Relação conteúdo - métodos			X		
0.4 - Relação conteúdo - meios de ensino				X	
1 - Item Introdução/motivação inicial	#####	#####	#####	#####	#####
1.1 - Contactos iniciais com os alunos (entrada e saudação)			X		
1.2 - Controlo das condições iniciais do trabalho (chamada e higiene)				X	
1.3 - Controlo da tarefa do dia anterior			X		
1.4 - Orientação aos objectivos da aula			X		
2 - Item - Desenvolvimento da aula	#####	#####	#####	#####	#####
2.1 - Domínio do conteúdo				X	
2.2 - Clarificação do conteúdo				X	
2.3 - Linguagem (oral e escrita) do professor			X		
2.4 - Correção dos desvios linguísticos dos alunos		X			
2.5 - Prestação de atenção individualizada nas situações de aprend. Dos alunos		X			
2.6 - Controlo da turma		X			
2.7 - Aspectos educativos		X			
2.8 - Gestão do tempo			X		
3 - Item - Avaliação	#####	#####	#####	#####	#####
3.1 - Realização de avaliação contínua				X	
3.2 - Utilização dos instrumentos de avaliação planificados				X	
4 - Metodologias utilizadas	#####	#####	#####	#####	#####
4.1 - Orientação para a construção do conhecimento				X	
4.2 - Acções motivadoras que estimulam a participação dos alunos				X	
4.3 - Acções activas dos alunos durante a aula			X		
5 - Item - Manipulamento do material	#####	#####	#####	#####	#####
5.1 - Utilização de quadro		X			
5.2 - Utilização dos diversos meios de ensino				X	
5.3 - Orientação e observação dos meios de ensino				X	
6 - Item - Conclusão da aula	#####	#####	#####	#####	#####
6.1 - Perguntas de controlo				X	
6.2 - Resumo da aula				X	
6.3 - Orientação da tarefa para a casa			X		
6.4 - Cumprimento dos objectivos da aula			X		
7 - Item - Atitude do docente	#####	#####	#####	#####	#####
7.1 - Relações humanas com os alunos			X		
7.2 - Criatividades			X		
7.3 - Sentido de Autocrítica				X	
<b>5-M. Bom, 4-Bom, 3-Suf, 2-Med, 1-Mau</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>36</b>	<b>56</b>	<b>0</b>

Para determinar a nota da aula procede-se:  
 Nota da aula =  $(\text{das notas dos itens}) \times \frac{31}{102}$   
 Total 102 nota da aula 43,1 por extenso Três e cinquenta um,  
 Data 26 / Maio / 2022

O supervisor Kelton Vitor De Jesus      O professor observado Jaime Jaime

Média = 12,25

Recomendações ao professor observado

- 1 - O mapa de ensino seleccionado teria um rítmo de, prático e não desenhado em um determinado contexto.
- 2 - O professor deve fazer a recapitulação da aula passada, e introduzir a noção de tema da minha aula.
- 3 - Verificar a qualidade da tarefa, controlar o tempo e deixar destacar aspectos educativos presentes no conteúdo em questão.
- 4 - O professor ao dar as unidades de tempo não pode restringir-se somente a horas, minutos e segundos.
- 5 - Os métodos de ensino em todas as fases didáticas devem ser muito seleccionados.
- 6 - Na fase da consolidação, a actividade de marcação da tarefa como bug ou erro é essencial que o professor indique como e quando os alunos podem tomar como referência não se dependendo unicamente no livro.

Registério ... do Libano/ Cauão 26 / Maio / 2022

## ANEXO D – GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL

  
 REPÚBLICA DE ANGOLA  
 ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO LIBOLO  
 DIRECÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
 ESCOLA DE MAGISTÉRIO DO LIBOLO

**EXAMES GERAIS DE APTIDÃO PROFISSIONAL DE ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO/20**

**GUIÃO DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA AULA**

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

ANO LECTIVO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ CLASSE: \_\_\_\_\_

ESCOLA DE APLICAÇÃO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ CLASSE: \_\_\_\_\_

DISCIPLINA: \_\_\_\_\_ TEMPO LECTIVO: \_\_\_\_\_ DURAÇÃO: \_\_\_\_\_

UNIDADE TEMÁTICA: \_\_\_\_\_

ASSUNTO/TEMA: \_\_\_\_\_

**Iº PLANIFICAÇÃO**

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Valores	Valore	Argumentação
<b>PLANO DE AULA</b>			
Apresentação do Plano	0.5		
Plano Bem Estruturado	1		
<b>OBJECTIVOS</b>			
Formulação correcta e clara	1.5		
Relação com conteúdo, métodos e meios de ensino:	0.5		
<b>MEIOS DE ENSINO</b>			
Elaboração	0.5		
Seleção correcta	0.5		
<b>MÉTODOS, PRINCÍPIOS E FORMAS ORGANIZATIVAS</b>			
Seleção correcta	1		
<b>TOTAL</b>	<b>5.5</b>		

**IIº EXECUÇÃO DA AULA**

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Valores	Valores	Argumentação
<b>INTRODUÇÃO</b>			
Entrada, saudação e higiene:	0.25		
Chamada	0.25		
Controlo da tarefa do dia anterior	0.5		
Orientação aos objectivos	0.5		
<b>DESENVOLVIMENTO</b>			
Domínio científico e lógico do conteúdo	2		
Concordância do conteúdo com o tema	1		
Operacionalização dos métodos, meios e princípios	1.5		
Gestão do tempo	0.5		
Realização da avaliação contínua	0.5		
Controlo da turma	0.5		
Participação activa dos alunos	0.5		
Aspectos educativos	0.5		

Adaptado "Subdirectão Pedagógica"

<b>CONCLUSÃO</b>		
Síntese do conteúdo	1	
Perguntas comprovativas (orais ou escritas)	0.5	
Cumprimento dos objectivos	0.5	
Orientação da tarefa	0.5	
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	

**IIIº PERFIL DO PROFESSOR**

<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>	Valores	Valores
Abertura/Criatividade	0.25	
Facilita aprendizagem	0.25	
Linguagem escrita do professor	0.25	
Linguagem oral do professor	0.25	
Voz audível	0.25	
Relação professor/ aluno	0.25	
<b>TOTAL</b>	<b>1.5</b>	

**IVº AUTO CRÍTICA**

<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>		
Aspectos positivos	1	
Aspectos a melhorar	1	
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	

**COTAÇÃO GERAL DA AULA**

NOTA DO JÚRI: 1º  2º  3º

RECOMENDAÇÕES: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

O Estagiário: \_\_\_\_\_  
 JÚRIS: 1º \_\_\_\_\_ 2º \_\_\_\_\_ 3º \_\_\_\_\_

Libolo, aos \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

O Coordenador de curso

\_\_\_\_\_

## ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

<b>TÍTULO DA PESQUISA:</b>	Estágio de Docência na Escola de Magistério Primário do Libolo em Angola: Vozes sobre a formação de professores
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b>	Manuel João António Alfredo

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa;
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

**AUTORIZO**, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa  
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Vitória da Conquista, Bahia, 01/04/2022

*Silvete José*

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

*Manuel João A. Alfredo*

Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital  
(Se for o caso)

Página 1

Rubricas:

*lwaa*

## ANEXO F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

<b>TÍTULO DA PESQUISA:</b>	Estágio de Docência na Escola de Magistério Primário do Libolo em Angola: Vozes sobre a formação de professores
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b>	<i>Manuel João António Alfredo</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa;
- e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

**AUTORIZO**, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa  
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Vitória da Conquista, Bahia, 01/04/2022

*Pedro Aguiar*

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

*Manuel João A. Alfredo*

Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital  
(Se for o caso)

Página 1

Rubricas:

*lwaa*

## ANEXO G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

<b>TÍTULO DA PESQUISA:</b>	Estágio de Docência na Escola de Magistério Primário do Libolo em Angola: Vozes sobre a formação de professores
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b>	<i>Manuel João António Alfredo</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa;
- e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004),

**AUTORIZO**, através do presente documento, e **CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa  
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Vitória da Conquista, Bahia, 01/04/2022

*Kelson Vilas Alexandre Ferreira*

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

*Manuel João A. Alfredo*

Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital  
(Se for o caso)

Página 1

Rubricas:

*lwaa*

## ANEXO H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

<b>TÍTULO DA PESQUISA:</b>	Estágio de Docência na Escola de Magistério Primário do Libolo em Angola: Vozes sobre a formação de professores
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b>	Manuel João António Alfredo

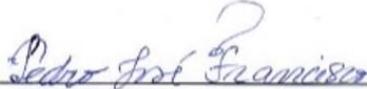
Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

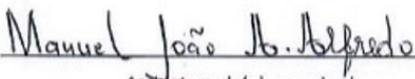
- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa;
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

**AUTORIZO**, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa  
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Vitória da Conquista, Bahia, 01/04/2022

  
 Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

  
 Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital  
(Se for o caso)

Página 1

Rubricas:

lwaa

## ANEXO I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

*Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020*

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

<b>TÍTULO DA PESQUISA:</b>	Estágio de Docência na Escola de Magistério Primário do Libolo em Angola: Vozes sobre a formação de professores
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b>	Manuel João António Alfredo

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa;
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

**AUTORIZO**, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa  
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Vitória da Conquista, Bahia, 01/04/2022

Santiago Artur Cabrito António  
 Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

Manuel João B. Alfredo  
 Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital  
 (Se for o caso)

Página 1

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié  
 (73) 3528-9727 | cepj@uesb.edu.br

Rubricas:

lwaa

## ANEXO J – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

<b>TÍTULO DA PESQUISA:</b>	Estágio de Docência na Escola de Magistério Primário do Libolo em Angola: Vozes sobre a formação de professores
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b>	<i>Manuel João António Alfredo</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

**AUTORIZO**, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa  
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Vitória da Conquista, Bahia, 01/04/2022

*Adelino Aguedo Francisco Manuel*  
 Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

*Manuel João A. Alfredo*  
 Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital  
 (Se for o caso)

Página 1

Rubricas:

*lwaa*

## ANEXO K – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

<b>TÍTULO DA PESQUISA:</b>	Estágio de Docência na Escola de Magistério Primário do Libolo em Angola: Vozes sobre a formação de professores
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b>	Manuel João António Alfredo

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

**AUTORIZO**, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa  
 do indivíduo pelo qual sou responsável

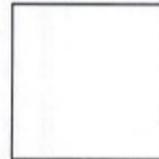
Vitória da Conquista, Bahia, 01/04/2022

Suzete Mauria F. Homgela.

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

Manuel João Ab. Alfredo

Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital  
(Se for o caso)

Página 1

Rubricas:

lwaa

## ANEXO L – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

<b>TÍTULO DA PESQUISA:</b>	Estágio de Docência na Escola de Magistério Primário do Libolo em Angola: Vozes sobre a formação de professores
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b>	<i>Manuel João António Alfredo</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

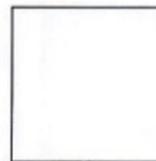
**AUTORIZO**, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa  
 do indivíduo pelo qual sou responsável

Vitória da Conquista, Bahia, 01/04/2022

*Olivalira Faustino Rezende José*  
 Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

*Manuel João A. Alfredo*  
 Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital  
 (Se for o caso)

Página 1

Rubricas:

*lwaa*