



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
UNIVERSIDADE METODISTA DE ANGOLA

O PROFESSOR ANGOLANO NO NOVO CONTEXTO DE MUDANÇA

O Caso das Escolas: Nossa Senhora da Luz (508) e Colégio Júlio Verne

Constança Tomé João de Lima

(Licenciada em Ciências da Educação / opção Psicologia)

Dissertação para Obtenção do Grau de Mestre em Educação e Administração Escolar

Orientação da Professora Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Évora, 2011

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
UNIVERSIDADE METODISTA DE ANGOLA

O PROFESSOR ANGOLANO NO NOVO CONTEXTO DE MUDANÇA

O Caso das Escolas: Nossa Senhora da Luz (508) e Colégio Júlio Verne

Constança Tomé João de Lima

(Licenciada em Ciências da Educação / opção Psicologia)

Dissertação para Obtenção do Grau de Mestre em Educação e Administração Escolar

Orientação da Professora Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Évora, 2011

Folha de APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

- A feliz memória, alegria contagiante de meu belo **Pai, António João Júnior**, partiu para o além há doze anos.
Tudo fizeste para a minha formação, desde as melhores opções pedagógicas ainda que longínquas, não olhavas a custos, aspiravas apenas tornar-me a “Tua Doutora”.
- A minha adorada **Mãe, Lúcia Firmino João**, grande protectora e educadora consequente, não podia passar despercebida tão alta obrigação.
- Meus filhos, razão da minha existência:
Josemar, meu primogénito, cumpridor das suas obrigações e responsabilidades, tens sido referência para todos nós. Quero muito agradecer-te, pela força, coragem, predisposição, teu incondicional apoio e transmissão do teu saber, na concretização deste trabalho.
Lúcio, Nicha e Pati pela paciência e compreensão tida, muito contribuíram com vosso saber e disponibilidade na realização desta obra assim como na minha motivação para conclusão da mesma.
- **José Maria de Lima**, meu esposo, companheiro presente, apesar do teu ciúme ao sentires-te várias vezes substituído pelos livros, tens sido parte integrante da minha vida.
- Queridos manos: razão do meu sucesso, em vós, encontro a força para vencer
Servindo-vos de exemplo e suporte.
Chanda querida mana, minha grande companheira e protectora, sempre ao meu lado com seu conselho certo e sua ajuda prestigiosa.
Tomé, Hélder, Lei, Ló e Giza meus irmãos, pelo apoio e amizade que sempre me proporcionaram.

AGRADECIMENTOS

- A Sr.^a Professora Doutora (PHD), Marília Sota Favinha que assumiu a responsabilidade da direcção deste trabalho, muito lhe agradeço pelos ensinamentos, orientação e motivação sistemática.
- Ao Dr. Nsanda estimado psicólogo, pelo apoio incondicional, pela disponibilidade e sabedoria demonstrada.
- Ao Sr. Dr. Luís Bárbara, pelo apoio e transmissão do seu saber.
- Ao Sr. Dr. Moura Rodrigues, Presidente do Concelho de Administração e Director Geral do Jumbo, que tem sido o impulsionador e motivador para minha formação, muito lhe agradeço pelo meu crescimento profissional.
- A todos os professores das Escolas Nossa Senhora da Paz, 508 e Colégio Particular Júlio Verne, suas respectivas directoras, e de um modo geral a todos aqueles que através das suas sugestões e críticas, me ajudaram a tornar esta obra uma realidade.
- A todos cuja experiência no ensino da Psicologia e cujo conhecimento aprendido estão incorporados neste trabalho, quero aqui agradecer.

EPÍGRAFE

***Posso Todas as Coisas
Naquele que Me Fortalece
(Filipenses 4:13)***

RESUMO

O propósito deste estudo é apresentar uma imagem acessível do profissional da educação, pedagogo, suas vivências quotidianas diante da actual realidade da sociedade que enfrenta os desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico na actual era, a tão inovadora era da informação.

Aqui espelhamos, a actividade do professor Angolano, através do estudo de caso de duas escolas em Luanda, auferida mediante questionário aplicado aos docentes das mesmas.

Constatamos que em Angola, especificamente em Luanda onde se situam as escolas referidas, as mudanças têm ocorrido de forma global, paralelamente ao resto do mundo. Há a ressaltar certas limitações concernentes aos meios de ensino, métodos pedagógicos e materiais didácticos, assim como a melhoria do currículo de formação dos professores, tornando-o mais abrangente, orientado a formação para área empresarial, produtiva e social.

O trabalho elaborado faz referência a actividade do professor, pedagogo, Angolano no novo contexto de mudança. Há neste trabalho informação sobre a arte de ensinar desde a sua origem até aos nossos dias. Uma resenha do profissional da educação, professor, pedagogo, mostra-o como aquele que domina saberes, capacitado e devidamente treinado para actuar somente em espaços escolares, hoje, especificamente em Angola, embora certos realizam suas actividades em outros ramos sociais. Referimo-nos às mudanças ocorridas no processo de ensino, adaptação deste profissional às mesmas, assim como na orientação da educação em espaços não escolares. O pedagogo sai do espaço escolar, que até à pouco tempo era apenas seu espaço restrito de trabalho, para se inserir neste novo espaço de actuação com uma visão redefinida. Empresas, hospitais, ONG, associações, igrejas, eventos, emissoras de transmissão (rádio e TV), entre outros, formam hoje o cenário de actuação deste profissional.

Estas considerações apontam caminhos que poderão orientar a elaboração de directrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia que retirem o pedagogo do limbo profissional e identificado em que se encontra.

Palavras-Chave: Professor, Mudança, Ensino, Aprendizagem, Contexto.

ABSTRACT

The Angolan teacher, in the new context of change - “The Case of the schools NossaSenhora da Luz (508) and Júlio Verne College”

The purpose of this study is to provide an accessible image of the professional of education, pedagogue, his everyday experiences on the current reality of society, facing challenges posed by globalization and technological advancement in the current era, the era of so innovative information.

Here, we have mirrored the Angolan teacher’s activity through a case study of two schools in Luanda, given through a questionnaire applied to the teachers of the same schools.

We found that in Angola, particularly in Luanda where the schools are located, the likeness of the world, the changes have occurred in parallel. There are certain limitations to highlight concerning the means of education, teaching methods and materials, as well as improving the teacher’s curriculum, making them more comprehensive, leading their training to business, productive and social areas.

The elaborate work refers to the activities of the teacher, educator, Angolan, in the new context of change. In this work, there is some information about the art of teaching, their origins to the present day. A review of the professional of education, teacher, pedagogue, the person who dominates knowledge, skilled and trained to act only in school spaces, today, specifically in Angola, although some of them perform their activities in other social areas. We refer to the occurred changes in the teaching process, the professional’s adaptation, as well as the orientation on non-academic areas. The teacher leaves the school space, which until recently was the teacher’s restricted space, to insert this new action space with a redefined vision as: companies, hospitals, NGOs, associations, churches, events, broadcast stations (radio and TV) and others, forming today the professional’s acting scenario.

These considerations point to ways that may guide the development of national curriculum guidelines for teaching courses to withdraw the educator to the professional limbo in which it is identified.

Keywords: Teacher, Changes, Education, Learning, Context.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
EPÍGRAFE	iii
RESUMO	iv
INTRODUÇÃO	1
I. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	3
II. IMPORTÂNCIA DO TEMA	5
III. OBJECTIVOS	6
3.1. Geral	6
3.2. Específicos	6
IV. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
4.1. Definição de Termos e Conceitos	8
4.1.1. A Pedagogia Como Ciência	8
4.1.3. Necessidade de mudança	10
4.1.4. A Sociedade do Conhecimento	10
4.1.5. O Pedagogo	11
4.1.6. O Pedagogo em espaços não escolares	12
4.1.7. Mudança	13
4.1.8. Mudança na Educação como um Processo	14
4.1.9. Reflexo na Qualificação Profissional	14
4.1.11. Contexto	17
4.1.12. Ensino	18
4.1.13. Aprendizagem	19
4.1.14. A Avaliação	19
4.2. Breve resenha histórica: educação ensino e aprendizagem	20
4.2.1. Idade Média	23
4.2.2. Século XVII ao início do Século XX	23
4.3. O Professor no Processo de Aprendizagem	24
4.4. O Perfil do professor actual	28
4.5. A transformação da escola em contextos sociais	30
4.6. A Avaliação como instrumento de socialização	32
4.7. Avaliação: seu Reflexo na Escola	33
4.8. A avaliação na prática escolar	35
4.9. Historial do sistema educativo no contexto Angolano	36
4.10. O Sistema de Educação em vigor / Reforma Educativa	38
4.10.1. Ensino Primário	39
4.10.2. Ensino Secundário	39
4.10.3. Ensino Superior	39
4.10.4. Sobre a obrigatoriedade do Ensino	40
4.10.5. Escolaridade antes do ingresso para o Ensino Superior	40
4.10.6. Sobre a Formação Profissional	40
4.10.7. Sobre os Subsistemas de Ensino	40
4.11. Formação de Professores do Ensino de Base em Angola	41
4.11.1. Caracterização:	41

V. METODOLOGIA.....	43
5.1. Local e Tipo de Estudo.....	43
5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	44
5.3. População e Amostra.....	46
5.4. Procedimentos e dificuldades encontradas.....	47
VII. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS..	49
VIII. CONCLUSÕES, SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES	74
APÊNDICES	

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos professores por sexo	49
Tabela 2 – Distribuição dos professores por grupo etário	50
Tabela 3 – Distribuição dos professores por tempo de serviço na escola	50
Tabela 4 – Distribuição dos professores por anos de serviço docente	51
Tabela 5 – Nível Académico	52
Tabela 6 – Principais mudanças na actividade docente.....	52
Tabela 7 – Contributo das mudanças na actividade docente	53
Tabela 8 – Número de escolas em que lecciona.....	53
Tabela 9 – Horas por semana que se dedica fora da escola a actividades relacionadas com a actividade docente.....	54
Tabela 10 – Outra actividade rentável na educação e para além da educação	55
Tabela 11 – Situação laboral na escola.....	56
Tabela 12 – Gosto pela instituição	56
Tabela 13 – Factores que motivam a continuidade na instituição	57
Tabela 14– Pretende mudar de escola	57
Tabela 15 – Satisfação com o salário como professor.....	58
Tabela 16 – Relacionamento com os órgãos de gestão	59
Tabela 17 – Oportunidade de participar nas discussões da vida da instituição.....	59
Tabela 18 – Disconforto dos trabalhadores por realizarem os mesmos trabalhos.	60
Tabela 19 – Actividades que pode realizar.....	61
Tabela 20 – Locais onde realizar essas tarefas	61
Tabela 21 – Professor como agente de mudança.....	61
Tabela 22 – Professores desconhecem seu papel actual.....	62
Tabela 23 – Horários Rígidos.....	62
Tabela 24 – Existe desorganização e/ou não cumprimento dos programas pedagógicos	63
Tabela 25 – Oportunidades para empregar conhecimentos e actividades no trabalho que realiza	63
Tabela 26 – Necessidade de esforços dos professores na aquisição de conhecimentos e superação	64
Tabela 27 – Satisfação com salário de professor.....	65
Tabela 28– Sentimento de perda de tempo tentar dar o melhor de si para ser um bom professor	65
Tabela 29 – Satisfação caso o filho optasse por seguir a carreira de professor.....	66
Tabela 30 – Opção pela educação novamente.....	67
Tabela 31 – Factores que contribuem para a permanência na educação	67
Tabela 32 – Trabalho não reconhecido pela sociedade	68
Tabela 33– Tempo que ainda planeia leccionar	69
Tabela 34 – Afirmções usadas para explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.....	70
Tabela 35 – Opinião / posição com relação a alguns aspectos	71
Tabela 36 – Utilização de Meios	72

INTRODUÇÃO

O objectivo deste trabalho foi retratar de forma acessível a actividade do professor Angolano no novo contexto de mudança.

Mudança é vista como o processo que coloca em prática um "pacote" de novas ideias, tecnologias inovadoras e procedimentos alternativos (Ellsworth,2000). O professor, como pedagogo, impulsionador e transformador de mentalidades, na nova sociedade do conhecimento – que de acordo Maria Cândida de Moraes, é uma sociedade em que se vive centrando a construção do conhecimento no aluno, o pensar, constituirá o grande diferencial entre as pessoas e as sociedades.

As transformações tecnológicas, que estão a passar por aumento vertiginoso, exigem da educação escolar a formulação de sucessivas e constantes modificações nas propostas pedagógicas vigentes, bem como dos métodos de ensino.

As exigências do mercado de trabalho apontam para uma maior qualificação e, para tal processo o pedagogo pode contribuir, através da qualificação do trabalhador. Sendo assim, as necessidades organizacionais voltam-se para a qualificação dos seus quadros profissionais, a fim de que eles captem e implementem as modificações rapidamente.

Para constatação da actividade do professor Angolano, pedagogo, profissional da educação face às mudanças referidas, foi feito um estudo de caso em Luanda, concretamente em duas escolas de diferentes designações, sendo a Escola Pública nº 508, Nossa Senhora da Paz e o Colégio Particular Júlio Verne, que permitiram tirar algumas conclusões baseadas nos objectivos e hipóteses.

Ao elaborarmos o presente trabalho pretendemos dar a conhecer as linhas orientadoras que fundamentam as opções metodológicas e um resumo das pesquisas realizadas para fundamentar as questões de investigação.

De forma a dar resposta aos objectivos, iniciamo-lo com uma identificação do problema de investigação, posteriormente partimos para a sua justificação, apresentando de seguida os objectivos. Os capítulos que se seguem são a descrição da fundamentação teórica e metodologia. Para finalizar apresentamos uma breve síntese conclusiva e a bibliografia apresentada ao longo do corpo do trabalho.

O presente trabalho está assim estruturado:

Capítulo I – Identificação do Problema: onde se faz a abordagem do tema, destacando as mudanças sociais técnicas e científicas, o papel das mesmas na produção e a importância do homem para fazer face à nova sociedade do conhecimento. Aqui é ressaltada a importância do professor/pedagogo, responsável

pela mudança de mentalidades cuja formação e qualificação deve responder as exigências actuais.

Capítulo II – Fundamentação Teórica: Neste capítulo abordamos termos e conceitos ligados à Pedagogia, desde a sua origem até aos nossos dias, explicamos teorias científicas sobre educação e aprendizagem. Fazemos uma análise sucinta ao sistema educativo no contexto Angolano, a sua actual caracterização, assim como à formação de Professores do Ensino de Base em Angola (nível de ensino que referenciamos no nosso trabalho).

Capítulo III – Metodologia: referimo-nos à metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. São abordadas a população e a amostra, assim como as técnicas, instrumentos e o tipo de pesquisa utilizados.

Capítulo IV – Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados: Aqui apresentamos os resultados por ordem do questionário, enumerado por tabelas e seus respectivos gráficos. Posteriormente, após tratamento estatístico, foi feita a interpretação dos resultados.

Por último, Capítulo V – Conclusões, Sugestões e Recomendações

I. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

As transformações ocorridas nos últimos anos, decorrentes de um conjunto de eventos políticos, técnicos, sociais e económicos, associadas ao processo de reestruturação produtiva, fizeram as instituições de ensino, cientistas e investigadores virarem sua atenção para a necessidade de desenvolvimento das pessoas no contexto social.

A globalização que se consolida no mercado mundial, com o advento da Internet, muda as relações de consumo e o comportamento das pessoas.

As formas como as pessoas se comunicam e se relacionam passam a ser factor de peso na orientação da sua formação profissional. A formação profissional não cessa com a conclusão de um curso, qualquer que seja, antes precisa de continuar e acomodar-se no espírito do profissional sob pena de dissipar-se e desaparecer com o tempo.

As mudanças nos requisitos de qualificação dos profissionais tanto podem potencializar os mecanismos de exclusão social económica quanto podem significar, aliado às propostas mais amplas de democratização da sociedade, um instrumento importante de construção da cidadania, inclusão social e crescimento económico do país.

As transformações tecnológicas em aumento exponencial estão exigindo da Educação Escolar a formulação de sucessivas e constantes modificações nas propostas pedagógicas vigentes, bem como dos métodos de ensino. O momento actual pode ser considerado como um divisor de águas para os métodos de ensino, ultrapassando os métodos tradicionais e consolidando os novos, que por sua vez precisam de constante desenvolvimento, tendo em atenção a interacção entre os educandos e o mundo, que interferem na aprendizagem. Embora em muitas partes do mundo ainda existam dificuldades no ensino e na partilha da informação, estas já estão a ser vencidas, principalmente nos grandes centros onde existem maiores condições de acesso à informação e à cultura escolarizada.

Qualificar pedagogos e administradores para actuarem nas diferentes esferas empresariais, visando os processos de planeamento, formação, actualização e desenvolvimento do corpo funcional da empresa é o foco da Pedagogia Empresarial. Neste sentido torna-se imprescindível no interior das empresas, órgãos públicos, instituições educativas e escolares de todos os níveis (Infantil, Fundamental, Médio, Superior, Jovens e Adultos e Profissionalizantes), a presença de profissionais com conhecimentos especializados em educação, qualificados na gestão, organização, planeamento, avaliação, selecção, recrutamento e formação de funcionários.

A educação assume grande relevância perante essa reestruturação do mundo do trabalho. No universo produtivo, portanto, é necessário que o profissional da educação, dotado de bases teóricas e metodológicas sólidas, assuma um espaço de forma efectiva no interior das organizações.

A actuação desse novo profissional deve ocorrer de forma relacionada e cooperativa com a dos outros profissionais de gestão. Assim será possível elaborar e consolidar planos, projectos e acções que visem colaborar para a melhoria da actuação dos funcionários, bem como para melhorar o desempenho da Organização. Deve-se a todo custo evitar a negação da identidade dos funcionários. O que o pedagogo busca é efectivar os saberes corporativos e colaborar para a melhoria do clima organizacional, da qualidade laboral, da qualidade de vida e aumento da satisfação pessoal de todos

A actuação do pedagogo está aberta. É ampla e extrapola a aplicação de técnicas, visando estabelecer políticas educativas no contexto escolar. A sua actuação avança sobre as pessoas que fazem as instituições e empresas de todos os tipos e áreas.

II. IMPORTÂNCIA DO TEMA

O professor é um profissional que domina determinados saberes com um papel preponderante na sociedade, de quem depende a construção da cidadania, inclusão social e o crescimento económico do País: “a educação assume grande relevância no Universo produtivo, daí a necessidade de qualificar os pedagogos, os professores. A mudança é requisito de qualificação dos profissionais, é imprescindível no interior das empresas, órgãos públicos, instituições educativas e escolares de todos os níveis” (Lewin, 1951) A Pedagogia é um tema muito rico e por ser muito extenso requer muito estudo e pesquisa. Depende não só das gerações passadas, dos investigadores deste campo, mas também de novas gerações de profissionais ousarem e produzirem trabalhos e pesquisa com qualidade científica para dar continuidade ao trabalho já começado. Actualmente, além da Instituição Escolar, nota-se grande interesse nas áreas hospitalar e empresarial, além da clínica clássica. Surgida no século XVII, pedagogia tende para um objectivo prático definido, através de meios (processos e técnicas de ensino) eficientes para alcançá-los.

Dada a importância da pedagogia e do profissional da educação para as diferentes áreas sociais, reside o nosso interesse na escolha do tema, e por outro lado sendo nós profissionais da Educação sentimos a obrigação moral de dar nosso contributo nas questões e actividades do fórum educacional. Esta realidade tem-nos motivado algumas reflexões e preocupações neste domínio e é de certo modo a tela inspiradora e activa deste projecto de investigação.

III. OBJECTIVOS

Toda actividade deve ser orientada para alcançar soluções, metas a atingir, de forma precisa e clara (Bell, 1993). Estamos na presença dos objectivos, que nos servirão de guia de orientação.

Relativamente ao nosso trabalho, os objectivos por nós traçados são os seguintes:

3.1. Geral

- Identificar e analisar as sucessivas mudanças no conceito de Educação, no processo de ensino e aprendizagem.

3.2. Específicos

- Destacar o papel da Pedagogia como ciência da Educação e sua evolução.
- Conhecer as mudanças ocorridas na carreira do professor.
- Estudar o papel do pedagogo ontem, hoje e perspectivas futuras.
- Enumerar as perspectivas de mudança na carreira do professor.
- Sugerir estratégias de adaptação do professor à mudança.

Ao iniciar o presente trabalho de pesquisa estabelecemos hipóteses, que podem ser definidas como “uma proposição hipotética que será sujeita a verificação ao longo da investigação subsequente. Pode também ser vista como um guia para o investigador, na medida em que representa e descreve o método a ser seguido no estudo do problema. Em muitos casos as hipóteses são palpites que o investigador possui sobre a existência de relação entre variáveis ” (Verma & Beard, cit. por Leitão, 1977, p. 38).

Formulamos as hipóteses seguintes:

- As actividades dos professores das escolas: Nossa Senhora da Luz 508 e colégio Particular Júlio Verne restringem -se apenas a docência?
- O professor é agente de mudança no contexto de ensino aprendizagem.
- As mudanças no novo contexto de ensino aprendizagem exigem do professor uma formação multifacetada e contínua?
- Há ligação entre a formação formal e a prática dos objectivos proposto pelo sistema de ensino e aprendizagem, no contexto da escola Pública

nº508 Nossa Senhora da Luz e do colégio particular Júlio Verne?

IV. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1. Definição de Termos e Conceitos

4.1.1. A Pedagogia Como Ciência

Pedagogo significa literalmente aquele que conduz a criança (agogôs, “que conduz”): o escravo que conduz a criança à escola. A Grécia clássica pode ser considerada o berço da pedagogia.

O termo pedagogia amplia-se, adquirindo o sentido de teoria sobre a educação.

Komensky, considerado Pai da Pedagogia e cujo sobrenome foi latinizado para Comenius, recebeu esse título pela descoberta de que o estudante merece cuidados especiais para efectivação de uma aprendizagem mais produtiva e deleitosa.

Os sentidos e a experiência eram de extrema importância para Comenius. Em *Janua-linguarum-reservata* (1631; A porta das línguas reaberta), manual para o ensino de línguas, utilizou desenhos com fins didácticos. Na *Didáctica Magna*, propõe um sistema educativo a ser aplicado da infância aos estudos pós-universitários. A doutrina filosófica de Comenius, à qual ele deu o nome de *pansophia*, propõe a universalização do saber e a supressão dos conflitos religiosos e políticos.

As inovações introduzidas por Comenius nos métodos de ensino influenciaram em grande medida as reformas educativas e as teorias de eminentes pedagogos de séculos posteriores. Constantemente Comenius era chamado a vários países europeus para pôr em prática suas teorias pedagógicas e filosóficas.

Desde então, o ensino transformou-se paulatinamente, retroalimentado por novas propostas educativas iluminadas, em destaque a do francês Jean Jacques Rousseau, no século XVIII, de seus seguidores e de numerosos educadores, mais próximos de nós, auxiliados pela eclosão da Psicologia que confirmou os acertos dos mestres pioneiros.

Os métodos de ensino sucederam-se uns aos outros, sempre no intuito de possibilitar ao aluno uma aprendizagem de acordo com a sua faixa etária.

No decorrer do tempo, a Pedagogia, com seus objectivos e currículo pertinentes, progredia sempre direccionada à eficiência e eficácia do ensino, tomando por fim forma de curso, emancipando-se na Europa e nos Estados Unidos.

Ao consultar o que diz o Director Científico do CEFA, Paulo Ghiraldelli Júnior, encontramos a seguinte definição para pedagogia:

“Trata-se da pedagogia como o campo de conhecimentos que abriga, o que chamamos de "saberes da área da educação" – como a filosofia da educação, a didáctica, a educação e a própria pedagogia”.

A pedagogia está ligada às suas origens na Grécia antiga. Aquele que os gregos antigos chamavam de “pedagogo” era o escravo que levava a criança para o local da relação ensino-aprendizagem; não era exclusivamente um instrutor, ao contrário, era um condutor, alguém responsável pela melhoria da conduta geral do estudante, moral e intelectualmente. Ou seja, o escravo pedagogo tinha a norma para a boa educação; se por acaso precisasse de especialistas para a instrução, conduzia a criança até lugares específicos, os lugares próprios para o "ensino de idiomas, de gramática e cálculo", por um lado, e para a "educação corporal" por outro.

A concepção que diz que a pedagogia é a parte normativa do conjunto de saberes que precisamos adquirir e manter se quisermos desenvolver uma boa educação é mais ou menos consensual entre os autores que discutem a temática da educação.

O termo "pedagogia" designa a norma em relação à educação. "O que é que devemos fazer, e que instrumentos didácticos devemos usar, para a nossa educação?" – é esta a pergunta que norteia toda e qualquer corrente pedagógica, é o que deve estar na mente do pedagogo.

Hoje, a figura do pedagogo clássico converteu-se no professor generalista das séries iniciais do ensino fundamental e nos educadores não docentes que actuam na administração escolar, mas com formação em pedagogia.

Além da Pedagogia no âmbito escolar, actualmente o papel do pedagogo envolve outros ambientes de educação informal.

A Pedagogia empresarial ocupa-se de conhecimentos e competências necessárias à melhoria da produtividade. As habilidades requeridas são ao nível da qualificação, requalificação e formação dentro da empresa, na coordenação de equipas multidisciplinares, no gerar mudanças culturais e acompanhar o desempenho do funcionário.

O pedagogo social cuida da socialização do sujeito, em situações normalizadas ou especiais. Implica o conhecimento e a acção sobre os seres humanos, em actividades com crianças abandonadas, orientação profissional e atenção aos direitos da terceira idade.

O pedagogo hospitalar atende às necessidades educacionais da criança hospitalizada. Requer trabalho dos processos afectivos de construção cognitiva. Envolve actividades como promover a qualidade de vida de crianças hospitalizadas, propiciar uma rotina próxima ao período antes do internamento e acesso à educação.

4.1.2. Paidéia

A palavra Paidéia, de início significa apenas criação dos meninos – pais, paidós, criança – com o tempo adquire nuances que a tornam intraduzível. Tal como refere Werner Jaeger (2001) não se pode evitar expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação, porém nenhuma delas coincide com o que os gregos entendiam por Paidéia. Cada um destes termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.

Na sua abrangência, o conceito de paidéia não designa unicamente a técnica própria para, desde cedo, preparar a criança para a vida adulta. A ampliação do conceito fez com que ele passasse também a designar o resultado do processo educativo que se prolonga por toda vida, muito para além dos anos escolares.

Os sofistas são os criadores da educação intelectual; ampliaram a noção de Paidéia – desde a educação da criança à contínua formação do adulto; valorizam a figura do professor e, ao exigir remuneração, dão destaque ao aspecto profissional dessa função. Formaram um currículo de estudos composto por gramática, retórica e dialéctica. Desenvolveram também a aritmética, geometria, astronomia e música.

4.1.3. Necessidade de mudança

A revolução pós-industrial e a globalização trouxeram grandes benefícios à humanidade, mas com elas vieram também grandes problemas sociais. As inovações tecnológicas e as novas formas de organização trouxeram mudanças radicais no mundo do trabalho, na estrutura da produção de bens e serviços e nos mecanismos de mercado: uma progressiva desregulamentação da actividade económica.

Todas essas transformações estão a conduzir-nos a um novo modelo, a um novo paradigma de organização da economia e da sociedade: uma economia do saber. Estamos diante da famosa e complicada sociedade do conhecimento, na qual o recurso controlador não é mais o capital, a terra ou a mão-de-obra, mas sim a capacidade e experiência dos indivíduos.

Isto significa que, se quisermos uma nação competitiva, teremos que mudar nosso modo de entender e de agir em relação à educação. É preciso modificar profundamente a nossa postura em relação à educação.

4.1.4. A Sociedade do Conhecimento

A noção de “sociedade do conhecimento” (*knowledgesociety*) surgiu no final da década de 90. É empregada, particularmente, nos meios académicos como alternativa

que alguns preferem à “sociedade da informação” (Burch, 2005). *O que caracteriza a revolução tecnológica actual não é o carácter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, num círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos*” (Castells, 1999, p. 413-439).

Castells (1999) diferencia “sociedade do conhecimento” e “sociedade de informação” da seguinte forma: “*sociedade da informação*” coloca a ênfase no conteúdo do trabalho (o processo de captar, processar e comunicar as informações necessárias), e “*sociedade do conhecimento*” enfatiza os agentes económicos que devem possuir qualificações superiores para o exercício do seu trabalho.

Maria Cândida de Moraes (1996) afirma que numa sociedade de conhecimento em que se vive centrando a construção do conhecimento no aluno, o pensar constituirá o grande diferencial entre as pessoas e as sociedades. Saliencia-se que pensar é aprender a ser livre, responsável e honrado. Pensar é esforço e inconformismo para com o mundo e também para consigo próprio. Pensar é duvidar, pensar e criticar não de forma altaneira ou presunçosa senão pelo desejo do bem comum. Pensar não é repetir nem reproduzir. Pensar é activar o que de mais nobre há no ser humano, porque pensar é também sentir e intuir.

A frase de Descartes não é de todo certa: não se trata de “penso logo existo” mas penso, logo vivo. Viver, é encontrar seu próprio caminho e evitar permanentemente a tentação do fácil. O fácil é não pensar (Nora & Vittorio, 1998). Contudo, o ser humano encontra-se inserido num meio em que a comunicação é determinante na sua integração. Assim, no âmbito da educação, deve-se dar especial importância e atenção à língua de comunicação e às línguas utilizadas nas escolas, dado que constituem o veículo por excelência do conhecimento, que permitem o processo de socialização e o enraizamento cultural à dimensão local e global.

- A educação não termina com o último certificado que se consegue obter;
- Estudar ao longo da vida toda é uma necessidade numa sociedade baseada no conhecimento;
- A educação é um grande jogo que se deve jogar (e vencer na economia global).

4.1.5. O Pedagogo

Segundo Franco (2002), a docência é uma profissão com identidade e estatuto epistemológico próprios e o ensino é uma das manifestações da praxis educativa.

Definir o pedagogo como professor (e das séries iniciais) é reduzir a potencialidade da sua inserção na praxis educativa.

Por outro lado, dizer que enquanto pedagogo pode também ser docente das séries iniciais (para o que ele tem que ser formado e preparado, através do conjunto das disciplinas e actividades que compõem o curso, orientadas por docentes de várias áreas que tenham a educação e o ensino como objecto de estudo), significa garantir o único espaço adequado na universidade para a formação dos professores e investigadores para esse nível de escolarização (lembrando que o curso normal médio está em extinção e lembrando que onde se faz pesquisa é na universidade).

Essas considerações apontam caminhos que poderão orientar a elaboração de directrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia que retirem o pedagogo do limbo profissional e identificado em que se encontra.

O pedagogo é um profissional que domina determinados saberes e que, em determinado contexto, transforma e dá novas configurações a estes saberes, ao mesmo tempo que assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua praxis no quotidiano do seu trabalho. Já a Pedagogia aplica-se ao campo teórico-investigativo da educação e ao campo do trabalho pedagógico que se realiza na praxis social. Por isso, entendo o curso de graduação em Pedagogia forme (ou deva formar) o Pedagogo de forma integrada para actuar na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, assim como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (cf. item 2. da proposta de Directrizes, ForumDir, 2004). Mas vamos também assumir que sua formação se dá através da pesquisa que confronta o real e o produzido sobre o real, que aponta possibilidades e perspectivas de transformação da realidade existente, que supera a visão fragmentada dos espaços escolares e não-escolares. Mas assumir que as áreas e demandas específicas, como educação de pessoas com necessidades, educação no terreno, de indígenas ocupara a inserção nas mídias, se faça fora do curso de pedagogia, como aprofundamentos, enriquecimento curricular, especialização, etc., e não no curso em que actualmente se ministra e que visa preparar o pedagogo em três anos.

4.1.6. O Pedagogo em espaços não escolares

Um novo cenário da educação surge no século XXI, com novas perspectivas para o profissional que se insere no mercado de trabalho, sob diversas abrangências, como nos mostra a própria sociedade que vive um momento particular de discussões sobre

globalização, neoliberalismo, terceiro sector ou educação on-line, ou seja, toda uma nova estrutura se firma na sociedade, a qual exige profissionais cada vez mais qualificados e preparados para actuarem neste cenário competitivo.

Segundo Maria Edna Sabina de Oliveira (2005), a educação em espaços não escolares vem confirmar esta discussão que vivenciamos, o pedagogo sai do espaço escolar, que até à pouco tempo era seu espaço (restrito) de trabalho, para se inserir neste novo espaço de actuação com uma visão redefinida da sua actuação profissional.

E esta actual realidade vem, com certeza, quebrar preconceitos e ideias de que o pedagogo está apto para exercer suas funções na sala de aula. Onde houver uma prática educativa, existe aí uma acção pedagógica. Convivemos até há bem pouco tempo com a visão de uma pedagogia inserida no ambiente escolar, na sala de aula, do profissional da educação envolvido com os problemas da educação formal. Uma ideia falsa de que o pedagogo é o profissional capacitado e devidamente treinado para actuar somente em espaços escolares, de que é o responsável pela formação intelectual das crianças, envolvendo-se sempre no quotidiano escolar, com os problemas relacionados à educação formal, propriamente dita. A vida escolar e a educação formal não deixam de ser um foco importante para o Pedagogo, mas deixam de ser os únicos.

Perante a actual realidade em que se encontra a sociedade, a educação tem-se transformado na mola mestra, para enfrentar os desafios que se articulam dentro dela e em todos os seus segmentos, desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico na era actual, a tão inovadora era da informação.

4.1.7. Mudança

Mudança *sf* (*mudar+anca*) **designada** pelo **Moderno** Dicionário da Língua Portuguesa como: **1** - Acção ou efeito de mudar. **2** - Acção ou efeito de fazer passar ou transportar alguém ou alguma coisa de um lugar para outro. **3** - Os móveis que se mudam. **4** - Variação das coisas de um estado para outro. **5** - Modificação ou alteração de sentimentos ou atitudes. **6** - Alteração, modificação, variação. **7** - Substituição. **8** - Transformações que se verificaram numa língua ao longo do tempo e constituem a sua história. *Mudança de estado*: passagem de uma substância de um estado físico (sólido, líquido, gasoso) a outro. *Mudança, uma* mudança ou transformação pressupõe uma alteração de um estado, modelo ou situação anterior, para um estado, modelo ou situação futuros, por razões inesperadas e incontroláveis ou por razões planeadas e premeditadas.

Mudar envolve, necessariamente, capacidade de compreensão e adopção de práticas que concretizem o desejo de transformação. Isto é, para que a mudança aconteça, as pessoas precisam estar sensibilizadas por ela. Perceber a dinâmica das mudanças é uma necessidade. Viver actualizado é uma questão de sobrevivência e uma maneira de visualizar melhor o futuro, já que os novos tempos exigem uma nova postura de pensamento. Existe um mundo que está a acabar e outro que está a começar e as pessoas, naturalmente, tendem, na maioria das vezes a lidar com isso de maneira defensiva, com temor ou rejeição.

Mesmo pessoas mais esclarecidas e actualizadas revelam-se surpresas com as mudanças sociais, políticas, económicas, tecnológicas, culturais, ecológicas, etc., que acontecem ao longo da vida. Essas transformações fazem com que a vida não seja um caminho linear que as pessoas percorram livres e desimpedidas.

4.1.8. Mudança na Educação como um Processo

Mudança é vista como o processo de colocar em prática um "pacote" de novas ideias, tecnologias inovadoras e procedimentos alternativos (Ellsworth,2000). Por outras palavras, a mudança encerra uma dimensão interna e uma dimensão externa, implicando um processo lento que requer tempo, sendo, por vezes, difícil de identificar.

A mudança constitui um processo (Guskey, 1986) que envolve uma melhoria qualitativa (Watzlawicketal., 1975; Watzlawick, 1978), descontinuidades e aprendizagem (Argyris & Schön, 1974), bem como transformações espaciais e temporais, que correspondem a novos entendimentos e novos modos de perspectivar o próprio processo de mudança, Uma análise da literatura sobre mudança revela ainda um conjunto de ideias que nos parecem de realçar e que constituem os aspectos centrais:

- A mudança é um processo complexo que pressupõe a interacção entre factores pessoais e contextuais;
- A mudança é um processo interactivo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas;
- A mudança está intrinsecamente ligada à aprendizagem.

4.1.9. Reflexo na Qualificação Profissional

Geralmente, o pedagogo tem-se caracterizado como profissional responsável pela docência e especialidades da educação, como: Direcção, Supervisão, Coordenação e Orientação Educacional, entre outras actividades específicas da escola. Podemos

dizer que, dificilmente, se encontra o profissional da educação desvinculado da escola propriamente dita e inserido em outras actividades do mundo do trabalho, como em empresas, ainda que esse trabalho se refira à educação, mas numa perspectiva extra-escolar.

Ao analisar a estrutura de organização das disciplinas do curso de Pedagogia, notamos que não há direcção específica para actuação do pedagogo em empresas, facto que dificulta a inserção e conhecimento das possibilidades de actuação desse profissional nos processos produtivos. Por essa razão, e também porque a escola se constitui como um local de trabalho bastante conhecido dos pedagogos, esses profissionais limitam sua procura a essas instituições.

Neste momento, em que o curso de pedagogia passa por um processo de reestruturação, com propostas divergentes de directrizes curriculares e considerando também as modificações ocorridas no processo produtivo, torna-se importante contemplar a possibilidade de actuação desses profissionais noutros sectores do mundo do trabalho.

Na actual sociedade capitalista, os processos produtivos têm sofrido profundas transformações no que se refere ao modo como está organizada a produção, devido, sobretudo, ao avanço tecnológico, bem como à própria necessidade de manutenção do capitalismo.

A qualificação profissional inserida nesse contexto de transformação, por um lado, é alterada e ampliada havendo maior valorização da componente intelectual em detrimento da manual. As exigências do mercado de trabalho apontam para uma maior qualificação, e o pedagogo pode contribuir, neste processo, ao nível da qualificação do trabalhador.

Sendo assim, as necessidades organizacionais voltam-se para a qualificação dos seus quadros profissionais, a fim de que eles captem e implementem as modificações rapidamente. Como parte de uma equipa interdisciplinar, o pedagogo, ao compreender o processo cognoscitivo, pode contribuir na aprendizagem do profissional aguçando o desenvolvimento das potencialidades individuais através da interacção entre os profissionais na selecção de metodologias adequadas, proporcionando condições para que ocorra a aprendizagem por meio do trabalho.

Um outro aspecto da formação do pedagogo refere-se à reflexão sobre a prática, aliando teoria e prática. No âmbito da escola, a praxis é bastante discutida como elemento essencial na prática quotidiana da sala de aula. Ao falar sobre a valorização do saber produzido nas relações sociais, Therrien menciona que o pedagogo enquanto profissional faz das situações concretas que vive o seu instrumento de

reflexão e elabora saber, esse mesmo saber faz com que o docente se relacione mais profundamente com o conhecimento (Therrien, 1996).

Um outro aspecto do trabalho que o pedagogo pode vir a realizar refere-se à elaboração de programas institucionais, ou directrizes didácticas, e poderá ser implementado na empresa, ou em outras organizações laborais. No sector empresarial, podemos constatar que todas as empresas fazem um planeamento prévio das etapas de refinamento contendo conteúdos, objectivos, técnicas e avaliação. Porém, esse planeamento é realizado sem suporte educacional, ainda que o objectivo seja a qualificação dos trabalhadores. Por mais restrito que se entenda esse conceito, em geral, a qualificação refere-se à aquisição de conhecimentos do processo produtivo e desenvolvimento de capacidades intelectuais e comportamentais no sujeito que aprende determinado conteúdo.

4.1.10. A Escola

O termo escola tem origem no grego “*scholé*” (σχολη) e significa espaço de lazer. A escola, tal como a conhecemos actualmente, começou a constituir-se no século XVI, sendo, portanto, uma instituição recente de cinco séculos (Córdoba, s/d).

Segundo o dicionário português, Escola significa “estabelecimento de educação, público ou privado, no qual o ensino, geral ou especializado, é ministrado de forma colectiva e segundo uma planificação sistematizada” (Dicionário Português, 2007). Porém, Canário (2005) salienta que a escola é, sem dúvida, o local educativo onde existe uma separação entre o aprender e o fazer e na qual surgiram alguns paradoxos (segunda metade do século XX) que marcaram a desenvolvimento da escolaridade e consequentemente da escola.

Desde o seu início que a escola é vista como um local de aprendizagens necessárias para a humanidade, ou seja, na sua origem esteve presente uma necessidade de criar um local para o homem pensar e reflectir a humanidade. Se considerarmos a escola como um local onde existe um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura.

De facto, tal como afirma Souza (2001), é nesta linha de direcção que a escola é vista como uma instituição que prima pela construção de valores que induzem as direcções pelas quais a sociedade trilhará o seu futuro cultural. Assim, a educação na escola desempenha um papel fulcral para a socialização, pois esta contribui para a interiorização dos valores que emergem na sociedade e no próprio indivíduo.

A Escola é uma organização e como todas as organizações necessita de um sistema de controlo de gestão global, que não tem como intuito principal a preocupação exclusiva com os elementos de natureza instrumental, no entanto, é importante que os utilizem activamente no interesse da organização, neste caso no meio escolar. Mas, Fontoura (2004) ainda salienta que a “escola é como unidade básica de mudança”, o movimento das “escolas eficazes” ou a “melhoria das escolas” foram alguns dos movimentos que contribuíram para o desenvolvimento da escola enquanto totalidade organizada. Perante Deal (1988) “as escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo” (citado por Costa, 1998, p.130).

4.1.11. Contexto

Contexto, segundo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (Porto, Lello Editores, 1996 e 1999), do latim *contextus*, *-us*, significa reunião, conjunto, sucessão, contexto 1. Modo pelo qual as ideias estão encadeadas no escrito ou no discurso. 2. Argumento; 3. Contextura. Também Alfredo Camacho, em “o nosso Dicionário” designa por Contexto (do latim *contextu*): 1. Texto considerado em conjunto; argumento; 2. colocar alguém a par de algo, alguma coisa, uma acção premeditada para situar um indivíduo num lugar no tempo e no espaço desejado; 3. encadeamento de ideias de um discurso; tecer junto com texto.

Para compreendermos um assunto precisamos estar a par do contexto ao qual pertence (se não sabemos em que situação um facto ocorreu iremos interpretar inequivocamente). Trata-se de toda a envolvente externa da organização, todo o conjunto de elementos que, de forma directa ou indirecta, influenciam a sua actuação e o seu desempenho, como o ambiente económico, tecnológico, sociocultural, político e legal, assim como os clientes.

Contexto (em wikipédia, a enciclopédia livre) é a relação entre o texto e a situação em que ele ocorre dentro do texto. É o conjunto de circunstâncias em que se produz a mensagem que se deseja emitir: lugar e tempo, cultura do emissor e do receptor, etc. e que permitem a sua correcta compreensão. Também corresponde a onde é escrita a palavra, isto é, a oração onde ela se encontra.

Bronislaw Malinowski (citado em Halliday&Hasan, 1989) advogou uma importante teoria acerca do contexto de uso. Ele precisou de um termo que expressasse todo o ambiente onde seria analisado, incluindo o ambiente verbal e a situação na qual o texto fosse falado. Sendo assim, com algumas apologias, criou o termo *contexto of*

situation. Pelo contexto de uso, entendemos o ambiente onde o texto está a ser realizado. Ainda assim, Malinowski precisou de outro tipo de contexto que desse conta não só do que estava a acontecer, mas também de aspectos culturais envolvidos: o *contexto cultural*. Para ele, esses dois tipos de contexto são fundamentais para se compreender um texto. Sendo assim, o contexto de uso é definido pelo ambiente imediato em que determinado texto está a ser produzido. Este conceito é usado para explicar por que certos textos são ditos ou escritos em ocasiões particulares e por que outros não podem ser. A partir do momento em que o falante lê e ouve, faz previsões acerca do que será reproduzido em seguida, influenciado pelo contexto da interação.

São todas as informações que acompanham um texto. Este pode ser: Contexto imediato – elementos que seguem ou precedem o texto imediatamente, incluindo circunstâncias que o motivam. Contexto situacional – trata-se do contexto estabelecido pelos elementos fora do texto que lhe abrem possibilidades de maior entendimento.

4.1.12. Ensino

O ensino e a aprendizagem, embora intimamente relacionados, são distintos.

A este respeito Valadares e Graça (1998, p. 21) definem que “O ensino é, essencialmente, uma negociação de representações ou significados da experiência. O bom professor faz tudo o que é possível para que da negociação com cada aluno se atinja um bom acordo que satisfaça ambas as partes. Mas, se um excelente acordo poderá ocorrer com um aluno (que incorpora na sua estrutura cognitiva, da melhor maneira, as concepções que o professor pretende que ele aprenda), o mesmo poderá não suceder com outro aluno, renitente em aprender significativamente determinados conteúdos. A aprendizagem é um processo pessoal, e, como a estrutura cognitiva de cada ser humano está intimamente ligada à sua componente afectiva, é também um processo marcadamente idiossincrático”.

Em Wikipédia, a enciclopédia livre, ensino é uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos utilizada pelos humanos para instruir e educar seus semelhantes, geralmente em locais conhecidos como escolas.

O ensino pode ser praticado de diferentes formas. As principais são: o ensino formal, o ensino informal e o ensino não-formal. O ensino formal é aquele praticado pelas instituições de ensino, com respaldo de conteúdo, forma, certificação, profissionais de ensino, etc. O ensino informal está relacionado ao processo de socialização do homem. Ocorre durante toda a vida, muitas vezes até mesmo de forma não intencional. O ensino não-formal, por sua vez, é intencional. Em geral é aquele relacionado a processos de desenvolvimento de consciência política e relações sociais de poder entre os cidadãos, praticadas por movimentos populares,

associações, grêmios, etc. Os limites entre estas três categorias de educação não são extremamente rígidos, são permeáveis. Pois aprendemos constantemente e por diferentes vias e agentes.

4.1.13. Aprendizagem

A aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação dá-se através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O *acto ou vontade de aprender* é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o carácter intencional, ou a intenção de aprender; *dinâmico*, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; *criador*, por buscar novos métodos visando a melhoria da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Segundo alguns estudiosos (psicólogos e pedagogos), a aprendizagem é o processo de mudança de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento – conforme aponta a linha behaviorista, experiência, conforme Hilgard, ou ambos, de acordo com os estudos de Brogden (Bugelski, 1956, pp. 18-19). As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos.). O ser humano nasce potencialmente inclinado para aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para a aprendizagem. Há aprendizagens que podem ser consideradas natas, como o acto de aprender a falar, a andar, necessitando que o indivíduo passe pelo processo de maturação física, psicológica e social. Na maioria dos casos a aprendizagem dá-se no meio social e temporal em que o indivíduo vive, a sua conduta muda, normalmente, por esses factores e por predisposições enéticas (Vygotsky, 1991).

4.1.14. A Avaliação

Quando consultamos um dicionário de Língua Portuguesa, na procura de uma definição de avaliar, somos confrontados com expressões como: determinar o valor de; apreciar o merecimento de; supor; julgar; estimar; prezar. Neste sentido e segundo Hadji (1994) “(...) a primeira dificuldade, quando se trata de avaliação, é sobretudo entendermo-nos sobre uma aceção” (p. 27). Ribeiro (1997) define avaliação como “uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação” (p. 75).

Nesta conformidade, a avaliação permite acompanhar o progresso do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de identificar o que aluno já

consegue, aquilo em que ainda tem dificuldades, no sentido de encontrar soluções que possibilitem o seu sucesso. Para Hadji (1994) o avaliador não é “nem um simples observador que diz como são as coisas, nem um simples prescritor que diz como elas deveriam ser, mas um mediador que estabelece a ligação entre um e outro” (p. 178).

Pode então dizer-se que a avaliação é uma componente essencial do ensino e que se vai desenvolvendo paralelamente a este, recebendo uma série de estímulos procedentes de diversas áreas do conhecimento, com as quais mantém importantes relações. Assim, objecto, funções, metodologia e aplicações da avaliação coincidem e repercutem-se directamente sobre as correspondentes componentes e características.

Concluimos que a avaliação pode ser considerada como uma oportunidade excelente para que aqueles que aprendem ponham em prática os seus conhecimentos e sintam a necessidade de defender as suas ideias, argumentos e conhecimentos. Na verdade, a avaliação “deve também ser o momento em que, para além das aprendizagens, aflorem as dúvidas, as inseguranças e as ignorâncias, se realmente houver a intenção de as superar” (Méndez, 2002, p. 17). Só assim, a avaliação cumprirá a sua verdadeira função.

4.2. Breve resenha histórica: educação ensino e aprendizagem

A capacidade de aprender pode ser considerada a principal característica isolada do ser humano. A aprendizagem encontra-se “tão integrada no homem que é quase involuntária, a tal ponto que nossa especialização, como espécie [humana], pode resumir-se na aprendizagem” (Bruner, 1976, p. 133). O processo pelo qual a aprendizagem se realiza tem se desenvolvido continuamente ao longo da história da humanidade, desde as mais longínquas civilizações das quais se tem notícia até hoje, século XXI e, com certeza, continuará pelos tempos fora.

A educação, ao longo da história, coloca-se como um princípio de desenvolvimento e potencialização das capacidades humanas. Desde a pré-história, quando o homem começou a dominar intencionalmente a natureza, passando a transformá-la para melhorar o seu bem-estar, a preocupação em aprender esteve presente. Quando se referem às transformações das concepções que o homem utilizou ao longo da história para explicar o mundo que o cerca, Rodrigues e Dumont (2004) resgatam a época mitológica, quando o homem era pensado a partir da diversidade de deuses, passam pela Antiguidade Clássica, quando a visão de mundo caótico foi substituída pela ideia de cosmos, ordem e estrutura natural que regia todos os acontecimentos, vão para a Idade Média, marcada por uma reflexão religiosa que assume o comando do pensamento, e chegam à modernidade, com diferentes

modelos explicativos da realidade, que rompe com toda a estrutura teológica na qual o homem adquire autonomia e passa a pensar por ele mesmo sobre a sua realidade.

No paradigma antigo de educação, até há poucos anos atrás, o ensino era periodizado em relação à aprendizagem. O sistema educacional colocava desafios que frequentemente se limitavam ao seguimento de programas de ensino previamente estabelecidos, com pouca possibilidade de interferência dos alunos e mesmo dos professores. O ensino era de massa, o aluno era padrão, o professor era quem organizava e distribuía informações e tarefas, a sala de aula era só o local de “assistir a aula”, os conceitos de aula, de desempenho, de professor, de aluno, não eram questionados, simplesmente do professor esperava-se que “desse aula” e do aluno disciplina, obediência e passividade. O ritmo e o fluxo de interações, fundamentais aos processos de aprendizagem, eram maioritariamente controlados pelo professor, que posteriormente deveria prestar contas à coordenação e direcção.

As reacções a esse modelo começaram quando se descobriu que a aprendizagem é um processo tão amplo e tão complexo que deveria ser separado do ensino e estudado em cada um de seus aspectos. Porém, é pesada ainda a herança do antigo paradigma que paira sobre a sociedade, principalmente sobre a comunidade escolar. Ao mesmo tempo em que a maioria dos educadores concorda que o modelo tradicional de ensino é inadequado para os dias de hoje, ao entrarem nas suas salas de aula e fecharem as portas, eles acabam por reproduzir o antigo modelo, negado nos seus discursos; manifestam-se contra as práticas fundamentadas no modelo tradicional, mas, apesar da difusão dos novos paradigmas, das novas tendências educacionais, eles ainda não sabem agir diferente e isso surge como um paradoxo.

O processo de aprendizagem é extremamente complexo, não se restringindo à aquisição de respostas ou mesmo de conhecimentos. Envolve inúmeras variáveis que se combinam de diferentes formas, sujeitas a influências de factores internos, externos, individuais, sociais e culturais (Neto, 1986). A sua evolução para a sociedade do conhecimento e depois para sociedade da aprendizagem é uma realidade na entrada deste terceiro milénio. Há muito mais o que aprender, de modo mais profundo e em menos tempo do que há dez anos atrás. Além disso, existe muita informação e muitas possibilidades diferentes de acesso, chegando-se a cunhar expressões como “poluição da informação” e “explosão da informação” com vista a denominar este fenómeno. A “sociedade da informação”, que segundo Webster (1994) tem sido conceituada sob cinco aspectos (tecnológico, económico, ocupacional, espacial e cultural), embora o não-acesso de uma grande parcela da população aos meios digitais, fonte de grande parte da informação nos dias de hoje. Nesse contexto, seria ingénuo esperar que sistemas centralizados de organização e gestão de

processos de ensino pudessem atender, de modo eficiente, às necessidades cada vez mais específicas e múltiplas de educação. Então, para essas novas necessidades de aprender, torna-se urgente uma nova concepção de educação.

O novo paradigma da educação tem como princípio o desenvolvimento de conceitos e instrumentos que viabilizem, ao sujeito que aprende, passar a controlar seu processo de aprendizagem. Para isso ele deve seguir caminhos não padronizados, eventualmente únicos, e condizentes com sua experiência pessoal, contexto de vida, interesses, características cognitivas e personalidade, além das suas possibilidades objectivas. Esses caminhos de aprendizagem, traçados pelo próprio sujeito-aprendiz terão convergências momentâneas com os caminhos de outros aprendizes, momentos em que as interações serão necessárias, possíveis e certamente intensas. Está clara a falência dos paradigmas anteriores de ensino, pois eles não atendem às necessidades humanas de aprendizagem nesse novo modo de existência, nem aproveitam as possibilidades que se colocam como potencial transformador. Nesta perspectiva, a necessidade de informação torna-se crucial para novas aprendizagens. Pode-se afirmar, então, que em qualquer concepção de aprendizagem, a informação é o elemento indispensável para o seu desenvolvimento e que desde sempre aprender é condição para sobreviver.

A pedagogia da personalidade visava a formação individual.

Baseado no princípio do interesse educativamente legítimo, aquele que expressa as necessidades de desenvolvimento da criança, o educador deve buscar na selecção dos assuntos e na escolha dos métodos e do material de ensino, uma íntima conexão com as necessidades, forças e experiências da criança, seja de forma directa ou indirecta. Por outras palavras, o problema será o de descobrir a relação intrínseca entre a matéria, ou o objecto, e a pessoa, relação esta que, uma vez conscientemente percebida, passa a ser o motivo da atenção (Dewey, 1980).

A pedagogia humanista desenvolvia os indivíduos numa linha onde o Sistema de Ensino/Sistema Educacional era representativo da realidade social e dava ênfase à aprendizagem universal.

Em pleno século XX, a pedagogia humanista procurou, através de seus diversos autores, explicar o comportamento humano dotado de certo grau de imprevisibilidade somente explicável a partir de uma tendência inata do organismo humano para a liberdade. O ser humano possui um senso de escolhas livre e responsável, que lhe permite um elenco de respostas aos estímulos do ambiente, maior do que se dispusesse apenas do instinto e de aprendizagens primárias (Rogers, 1978).

Na pedagogia e nas psicologias humanistas, o ser humano é entendido como um organismo complexo, onde são indissociáveis mente, corpo e sociedade, isto é, ele é

um ser bio-psico-social. Além da tendência inata para a liberdade, o ser humano é visto como possuindo uma tendência natural para a realização, o bem-estar e o crescimento. Ele é intrinsecamente motivado e deseja crescer e aprender sempre mais sobre o seu ambiente e sobre si mesmo (Rogers, 1978, 1981, 1985). A pedagogia humanista fundamenta esta concepção positiva do ser humano em diferentes matrizes filosóficas, como o pragmatismo norte-americano, a fenomenologia e o existencialismo. Contudo, uma referência do século XVIII praticamente atravessa toda a pedagogia humanista: trata-se do pensamento de Jean Jacques Rousseau.

4.2.1. Idade Média

Durante a Idade Média, a aprendizagem, e conseqüentemente o ensino (aqui ambos seguem o mesmo rumo), passaram a ser determinados pela religião e seus dogmas. Por exemplo, uma criança aprendia a não ser canhota, ou sinistra, embora neurologicamente o fosse.

No final daquele período, iniciou-se a separação entre as teorias da aprendizagem e do ensino com a independência em relação ao clero. Devido às modificações que ocorreram com o advento do humanismo e da Reforma, no século XVI, e da sua ampliação a partir da revolução francesa, as teorias de ensino-aprendizagem continuaram a seguir seu rumo natural.

Na Antiguidade Ocidental, a *Educação* era entendida como uma transmissão de técnicas adquiridas. O acto pedagógico tinha, sobretudo, a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dessas técnicas através da iniciativa dos indivíduos (Luzuriaga, 1978). A *Pedagogia* não tinha a dignidade de ciência autónoma, sendo considerada parte da *Ética* ou da *Política* e, por isso, elaborada unicamente com vista ao fim que estas propunham ao homem. Os expedientes ou meios pedagógicos só eram estudados em relação à primeira educação ministrada na infância: ler, escrever e contar (Manacorda, 1989).

A reflexão pedagógica era dividida em dois ramos isolados: um de natureza puramente filosófica, elaborado por conceitos éticos; e outro de natureza empírica ou prática, visando preparar a criança para a vida. O acto de educar era baseado no ser, utilizado para a formação e amadurecimento do homem e a busca da sua consecução completa ou perfeita. Era uma passagem gradual da potência ao acto, da infância até a fase adulta (Abbagnano, 2000).

4.2.2. Século XVII ao início do Século XX

Do século XVII até ao início do século XX, a doutrina central sobre a aprendizagem era demonstrar cientificamente que determinados processos universais

regiam os princípios da aprendizagem, tentando explicar as causas e formas do seu funcionamento, forçando uma metodologia que visava enquadrar o comportamento de todos os organismos num sistema unificado de leis, seguindo o exemplo da sistematização efectuada pelos cientistas para a explicação dos demais fenómenos das ciências naturais.

No século XX muitos acreditavam que a aprendizagem estava intimamente ligada somente ao condicionamento. Desta crença são exemplo as experiências sobre o condicionamento realizadas pelo fisiólogo russo Ivan Pavlov, que condicionou cães para salivarem ao som de campainhas.

Mas antes disso, a Idade Média, por sua vez, celebra a ascensão da Igreja Católica ao comando da cultura e da educação. De acordo com o texto do professor Gadotti, Cristo com os “seus ensinamentos” que “se ligavam essencialmente à vida” torna-se o “grande educador” e estabelecia, através dos pensadores medievais, uma pedagogia mais concreta a partir de suas parábolas. Santo Agostinho e São Tomás de Aquino concretizam essa realização pedagógica medieval em diferentes períodos e de distintas formas: “Chegará o dia – e talvez este já seja uma realidade – em que as crianças aprenderão muito mais e com maior rapidez em contacto com o mundo exterior do que no recinto da escola. ‘Porque retornar à escola e deter minha educação?’, pergunta-se o jovem que interrompeu prematuramente seus estudos. A pergunta é arrogante, mas acerta no alvo: o meio urbano poderoso explode de energia e de uma massa de informações diversas, insistentes, irreversíveis...” (McLuhan cit. p. Gadotti, 1977)

4.3. O Professor no Processo de Aprendizagem

As relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolve interesses e intenções, sendo esta interacção o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação de valores nos membros da espécie humana.

Neste sentido, a interacção estabelecida caracteriza-se pela sucessão de conteúdos, organização, sistematização didáctica para facilitar a aprendizagem dos alunos e exposição onde o professor demonstrará seus conteúdos. No entanto, este paradigma deve ser quebrado, é preciso não limitar este estudo em relação ao comportamento do professor com resultados do aluno, devendo introduzir os

processos construtivos como mediadores para superar as limitações do paradigma processo-produto.

Segundo Gadotti (1999), o educador, para pôr em prática o diálogo, não deve se colocar na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. Desta maneira, o aprender torna-se mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma actividade que surge espontaneamente nos alunos, pois nem sempre é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que a aprendizagem possa ser melhor cultivada, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando as suas acções no desenvolver das actividades (Gadotti, 1999).

O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Para que isso ocorra, é necessária a consciencialização do professor de que o seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto a novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas dos seus alunos e tentar levá-los à auto-realização. De modo concreto, não podemos pensar que a construção do conhecimento é entendida como individual. O conhecimento é produto da actividade e do conhecimento humano marcado social e culturalmente. O papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a actividade construtiva para assimilação.

O trabalho do professor em sala de aula, o seu relacionamento com os alunos, é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e com a cultura. Abreu e Masetto (1990, p. 115), afirmam que: é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflecte valores e padrões da sociedade.

Segundo Freire (1996, p. 96), o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até à intimidade do movimento do seu pensamento. A sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de mamar*. Os seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem as suas pausas, as suas dúvidas, as suas incertezas. O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Apesar da importância da existência de afectividade, confiança, empatia e respeito entre professores e alunos para que se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa autónoma, por outro lado, Siqueira (2005), afirma que os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor. Assim, situações diferenciadas adoptadas com um determinado aluno (como melhorar a nota deste, para que ele não fique de recuperação), apenas norteadas pelo factor amizade ou empatia, não deveriam fazer parte das atitudes de um “formador de opiniões”.

Logo, a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com os seus alunos, da sua capacidade de ouvir, reflectir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também que o professor, educador da era industrial, com raras excepções, deve procurar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente dos seus deveres e das suas responsabilidades sociais.

David Hunt, através do uso de um teste que avalia o nível conceptual (N C) de um indivíduo, concluiu que os professores, tal como os alunos, têm diferentes sistemas conceptuais relativamente ao ensino e à aprendizagem. As atitudes dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem podem ser caracterizadas em Nível Conceptual Alto e Nível Conceptual Baixo. Os professores de nível conceptual alto, contrariamente aos outros, são menos dependentes, mais flexíveis e, essencialmente, mais competentes como professor.

- Permitem a expressão construtiva do aluno,
- Permitem aos alunos levantar questões,
- Permitem aos alunos colocar hipóteses,
- Vêem o conhecimento como um processo em aberto,
- Variam a estrutura e o ritmo de acordo com as necessidades dos alunos,
- Demonstram empatia com quase todos os alunos,
- Lêem e reflectem com os alunos.

Por outras palavras, os professores deste nível conseguem gerir a instrução em grupo e responder às diferenças individuais entre pequenos grupos. Os resultados indicam que o rendimento académico neste tipo de aulas é mais elevado do que nas outras.

Ser o conceito de ler e reflectir. Esta expressão refere-se à capacidade do professor para ser influenciado pelos alunos. Todos sabemos que os alunos são influenciados pelos professores, mas Hunt afirma que o mesmo acontece com os professores eficazes. Alguns alunos necessitam de muita estrutura, outros de menos.

O professor com o Nível Conceptual Baixo, por outro lado, estão fortemente arreigados à ideia de que só existe uma maneira correcta de ensinar. O seu conceito de matéria é igualmente singular. Todo conteúdo tem de ser reduzido a um conjunto de factos que os alunos devem memorizar. Estes professores transmitem quantidades de informação quase exclusivamente de um modo directo. Não é permitido aos alunos levantar questões, em vez disso, têm de responder a uma sucessão de perguntas factuais, de modo semelhante à nossa metáfora das trivialidades na sala de aula. Além disso, estes professores tiram por si todas as conclusões e fornecem-nas simplesmente aos alunos, independentemente do nível de desenvolvimento destes. Por outras palavras toda a gente recebe o mesmo método, necessitando dele ou não. Pelo contrário, os professores no outro Nível, utilizam igualmente uma abordagem altamente controlada com alguns alunos, mas utilizam uma abordagem interdependente com aqueles que já estão prontos a exercer maior autonomia na aprendizagem.

Em termos filosóficos, o quadro de referência de Hunt relembra-nos a importância de compreendermos o nosso próprio pressuposto e crenças acerca do objectivo final do ensino. Há um certo nível de complexidade destes pressupostos, os alunos são considerados essencialmente como sendo todos iguais e como receptores passivos do conhecimento. Os métodos do ensino são escassos, amplamente experimentados, certos e seguros. Os resultados indicam que os alunos não aprendem grande coisa a não ser que o ensino e a aprendizagem envolvem fundamentalmente memorização passiva. Por seu lado, os professores que entendem o processo de ensino aprendizagem a um nível mais complexo, que são capazes de aplicar todos os níveis da Taxonomia de Bloom ao seu próprio ensino, têm maior probabilidade de exercer um impacto positivo sobre uma proporção maior de alunos.

As atitudes do professor face aos alunos são igualmente importantes na construção do ambiente da sala de aula. Os climas de aprendizagem são subjectivos, e todos nós, enquanto crianças, éramos peritos em determinar se o professor gostava ou não dos alunos. Este sentimento é imediatamente evidente nas seguintes questões. O professor acha que somos competentes? Espera que obtenhamos bons resultados? O professor deseja realmente que sejamos bem-sucedidos?

Os seres humanos conhecem desde há muito a importância do conhecimento sobre si próprio. Sócrates afirmava que uma vida não questionada era uma vida que

não valia a pena. É óbvio que a maneira como os professores se vêem e se sentem em relação a si próprios determina fortemente o clima na sala de aula, bem como o desempenho dos alunos. A autoconfiança, o equilíbrio, o autocontrolo e o desejo de conduzir um grupo de crianças, estabelecem uma atmosfera de cooperação e aprendizagem na sala de aula. Do mesmo modo, um professor híper-ansioso, trémulo e inseguro, tende a estabelecer o clima oposto.

A liderança do professor pode rapidamente tornar-se autoritária. A confusão entre autoridade e autoritarismo é talvez o maior dilema que os professores enfrentam. Embora em parte a culpa caiba a todos nós, cabe aos professores especialmente se tiverem sido culpados de ter levado os alunos a confirmarem a ideia do conhecimento como fixo e imutável.

Não paramos de aprender com nossas experiências nem de comprovar os conhecimentos adquiridos à luz delas. Quando, partindo de estudos sobre a natureza da consciência humana, William James (1890) se maravilhou com o facto de que esta consciência é contínua. Como posso perguntou-se ele, levantar-me cada manhã com a mesma consciência, os mesmos pensamentos, os mesmos sentimentos, as mesmas lembranças e a mesma concepção da minha própria identidade que tinha na véspera ao deitar-me? Da mesma forma, segundo Dewey (1973) a continuidade da experiência é uma poderosa verdade da existência humana e um elemento central da teoria da aprendizagem. O princípio da continuidade da experiência significa, por um lado, que cada experiência empresta alguma coisa às experiências anteriores e por outro lado modifica-as.

4.4. O Perfil do professor actual

Segundo Cardoso (1998), o perfil de um professor deve contemplar três áreas de formação: pessoal, centrada no currículo e centrada na organização.

No que respeita à formação pessoal, pretende-se que o professor:

- Enquanto cidadão, assuma no seu dia-a-dia atitudes que visem a promoção de uma sociedade mais justa e mais humana;
- Se empenhe na promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos e esteja convicto da importância do seu papel nessa tarefa;
- Olhe a diversidade humana, étnica, racial, social e religiosa como meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular;
- Desenvolva expectativas positivas em relação às aprendizagens de cada aluno, tendo como referência as suas especificidades étnico-culturais e linguísticas e lhe transmita esse sentimento/convicção.

Relativamente à formação centrada no currículo pretende-se que o professor:

- Permeie o programa e o dia-a-dia na sala de aula e na escola com contributos e perspectivas das diversas culturas representadas na classe, na escola e na sociedade;
- Integre e valorize nas actividades os saberes, os recursos e as experiências que os alunos levam para a classe/turma, numa atitude de constante respeito pelas línguas e culturas das minorias;
- Ajuste as metodologias e os estilos de ensino a eventuais estilos específicos de aprendizagem dos alunos;
- Privilegie modalidades e técnicas formativas e de avaliação como modo de valorizar especificidades étnico-culturais e percursos individuais de cada aluno;
- Entenda a escola como o local por excelência para veicular um olhar reflexivo, tolerante, ponderado e sereno, pensando qual poderá ser o substrato para semelhante escopo: a noção do currículo nas suas várias dimensões – formal, informal, oculta, em sentido restrito ou em sentido lato.

No que concerne à formação centrada na escola enquanto organização, pretende-se:

- Que o professor participe na organização administrativa e curricular da escola e na criação de um clima escolar que tenha em conta a diversidade étnica dos seus alunos e da comunidade envolvente;
- A aprendizagem da escola passa também pelo que acontece nos outros países do seu contexto cultural, já que esse conhecimento produzirá aprendizagens interessantes.
- Existem imensos estudos de pedagogia comparada que podem servir de ajuda à escola como:
 - As políticas de educação empreendidas e quais as consequências para a sociedade as escolas e os alunos,
 - O tipo de formação que é realizado para obter profissionais competentes no âmbito do ensino;
 - Os novos métodos a ensinar e os resultados a obter com eles;
 - As experiências de inovação educativa realizadas e como se submetem ao processo de avaliação.
- A escola tem que realizar estas actividades como instituição que é, e não apenas através do estudo ou esforço isolado dos seus membros. Permitir que os professores vivam estas experiências através de períodos sabáticos, bolsas

ou intercâmbio constitui uma vantagem para a classe docente e, por inerência, para as próprias escolas.

Resumidamente, a Sociedade vive um momento de transição educacional, criando-se uma nova visão de educação e de educar. Neste contexto, surge, também a necessidade de redefinir o papel do professor nesta nova realidade tecnológica e globalizada. O perfil do professor deve ser contextualizado nesta nova era e assente nas perspectivas de ensino da sociedade actual que, sucintamente se centram:

- No ideal de igualdade de oportunidades;
- No valor da diversidade humana;
- Na importância dos meios de acesso, selecção, tratamento e uso de informação para fins pessoal e socialmente úteis;
- Nas finalidades curriculares orientadas para a educação para a cidadania integradora destas variáveis.

Assim é exigido ao docente actual e do futuro, uma concepção do conhecimento transformista, dinâmica e actualizada, baseada numa sabedoria para ler criticamente a sociedade em que vive e para a qual está a educar, reconstruindo em função disso o currículo formal, considerando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Face ao referido, caracterizando-se o professor como intelectual, reflexivo e crítico, considera-se de todo importante e fundamental, que o processo educativo seja flexível a grupos de alunos e entre elementos de uma escola que partilham um mesmo enquadramento organizacional, étnico e sócio-institucional da actividade de ensinar e aprender.

4.5. A transformação da escola em contextos sociais

O bom senso leva a pensar que se a sociedade evolui, a escola só pode evoluir com ela, antecipar e até mesmo inspirar as transformações culturais. Isso significa esquecer que o sistema educativo beneficia de uma *autonomia relativa* (Bourdieu & Passeron, 1970) e que a forma escolar (Vincent, 1994) é em parte construída para proteger mestres e alunos do furor do mundo. Sem dúvida, os professores, os alunos e seus pais fazem parte do mundo do trabalho e, evidentemente, da sociedade civil. Assim, por meio deles, retomando a fórmula de Suzanne Mollo (1970), a sociedade está dentro da escola tanto quanto o inverso. No entanto, a escola não poderia cumprir a sua missão se mudasse de finalidades a cada mudança de governo e tremesse sobre suas bases cada vez que a sociedade fosse tomada por uma crise ou por

conflitos graves. É importante que a escola seja, em parte, um oásis e que continue a funcionar nas circunstâncias mais movimentadas, mesmo em caso de guerra ou de grande crise económica.

A escola não tem vocação para ser o instrumento de uma fracção, e nem mesmo de partidos no poder. Ela pertence a todos. Até mesmo os regimes totalitários tentam preservar essa aparência de neutralidade e paz. Compete ao sistema educativo encontrar um equilíbrio justo entre uma abertura destruidora dos conflitos e sobressaltos da sociedade e um fechamento mortífero, que o isolaria do restante da vida colectiva.

Um outro factor intervém: a despeito das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui *lentamente* porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque as suas condições de trabalho e a sua cultura profissional instalam os professores em rotinas. É por isso que a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz por uma evolução das práticas pedagógicas.

Hoje em dia é de bom-tom preocupar-se com a eficácia, a eficiência e a qualidade da educação escolar. Não nos enganemos: o objectivo é conservar o adquirido, gastando menos, uma vez que os Estados não têm mais os meios de desenvolver a educação como nos tempos de crescimento. *Fazer melhor com menos*, tal é a divisa dos governos há alguns anos. Não é verdade que o contexto de transformação em que se encontra a escola produza mudanças automáticas. Esta transformação deve ser lida e descodificada para incitar a escola à mudança. Ora, os professores e os pais que se apegam ao *status* não tem nenhum interesse em fazer essa leitura. Por outras razões, todos os que acham que a escola custa caro demais e que os impostos são muito pesados colocam-se no campo dos conservadores.

As forças que querem adaptar a escola à evolução da sociedade então são pouco numerosas e constituem uma aliança instável. Por outras palavras, a ideia de que a escola deve formar o maior número de pessoas tendo em conta a evolução da sociedade não é combatida abertamente, mas é um princípio motor para aqueles que a tomam verdadeiramente a sério e fazem disso uma prioridade. Seria, então, absurdo sustentar que, porque a sociedade muda, a escola vá mobilizar toda sua inteligência e segui-la, isto é, antecipar essas mudanças. Sem dúvida, as evoluções demográficas, económicas, políticas e culturais transformam os públicos escolares e as condições de escolarização acabam por *obrigar* a escola a mudar. Ela adapta-se, mas o mais tarde possível e de modo defensivo. Na ausência de adesão massiva das pessoas da escola a uma política de educação visionária e audaciosa, a mudança social adquire,

antes de tudo, aparências de uma imposição a ser ignorada pelo maior tempo possível. O estabelecimento escolar tende a tornar-se moralmente dotado de certa autonomia. Se se quer que o estabelecimento de ensino se torne uma comunidade educativa relativamente democrática, é preciso formar os professores nesse sentido, prepará-los para negociar e conduzir projectos, dar-lhe as competências para um entendimento relativamente sereno com outros adultos, inclusive com os pais (Derouet & Dutercq, 1997; Thurler, 1998, 2000; Perrenoud, 1999c).

4.6. A Avaliação como instrumento de socialização

O professor é um representante dos modelos e valores universalistas, deve garantir a todos os alunos uma igualdade de partida e oportunidades reais para que estes revelem as suas capacidades, recompensando o êxito de qualquer um que se mostre capaz. A escola é, assim, a agência de socialização na qual as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual, a qual procura incutir a aceitação das regras de competição próprias da estrutura.

Para o escritor Robert Dreeben a escola visa, sobretudo a socialização para o trabalho através da valorização de atitudes de "independência" e individualismo, pois cada um deve ser avaliado em relação às suas próprias capacidades, uma vez que as expectativas quer do ensino superior, quer dos empresários, são as de que se possa exactamente o que cada um é capaz de fazer por si próprio. Não que as avaliações devam ser somente individuais, pois o colectivo ensina a divisão e a união, mais os alunos não devem ser acostumados a dividir responsabilidades.

Ao avaliar o produto de um indivíduo como um produto individual, mesmo quando este é fruto de um trabalho colectivo, a dificuldade dos professores em avaliar trabalhos de grupo ou em considerar que os produtos colectivos desses trabalhos possam ser determinantes em termos de classificação, a escola contribui para separar "o homem do outro homem" que é uma das condições da própria alienação. Mas não fica por aqui a relação entre avaliação e alienação. Através da avaliação o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através da avaliação estabelece-se um valor de troca. O que é avaliado é o potencial de trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros e trocado por classificações, graus, certificados ou diplomas. A alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza mas para ser entregue a um avaliador. O sentimento de que o trabalho escolar individual é uma simples mercadoria configura, assim, uma outra importante relação entre a avaliação e alienação.

Sendo a avaliação um dos processos pedagógicos mais importantes pode-se dizer, por analogia, que a escola socializa através da avaliação, mas não de uma maneira mecanicista. Assim, as diferentes modalidades de avaliação terão, elas próprias, impactos muito diferentes na socialização dos indivíduos em escolarização e nem todas serão igualmente funcionais para o mundo do trabalho.

A inadequação das formas de avaliação escolas tradicionais face às exigências da produção, e à necessidade da sua compatibilização no contexto escolar.

4.7. Avaliação: seu Reflexo na Escola

A maneira como a escola avalia é o reflexo da educação que ela valoriza. Essa prática deve ser capaz de julgar o valor do aluno e possibilitar que ele cresça, como indivíduo e como integrante de uma comunidade. A avaliação é uma janela por onde se vislumbra toda a educação. Quando indagamos a quem ela beneficia, a quem interessa, questionamos o ensino que privilegia. Quando o professor se pergunta como quer avaliar, revela sua concepção de escola, de homem, de mundo e de sociedade. Numa prática positivista e tecnicista há uma ênfase na atribuição de notas e na classificação de desempenho, em testes e provas com resultados quantitativos e numéricos. Nela, o mais importante é o produto. Ou seja, reflecte uma educação baseada na memorização de conteúdos. Já a avaliação qualitativa baseia-se num paradigma crítico e visa a melhoria da qualidade da educação. A sua ênfase é no processo. Ela reflecte um ensino que procura a construção do conhecimento.

A avaliação terá seu sentido mais autêntico e significativo se tiver articulação com o projecto político-pedagógico da escola. É ele que dá significado ao trabalho docente e à relação professor-aluno. O projecto pedagógico funciona a partir da acção do professor que realiza um trabalho sério e comprometido sobre a avaliação da aprendizagem no seu espaço de sala de aula. A autonomia docente existe e, graças a ela, as escolas avançam. Existem educadores que conseguem colocar em prática suas propostas, às vezes até transgredindo uma sistemática. Num processo de avaliação da aprendizagem há um foco no todo, no colectivo. Mas há também um outro, nos dois protagonistas, que são o professor e o aluno. O primeiro precisa identificar exactamente o que quer e o segundo tem de ser parceiro. Hoje em dia, o processo de negociação num trabalho de avaliação é fundamental. Essa negociação pressupõe a discussão colectiva de critérios; assim como é fundamental explicitar os objectivos da avaliação para a turma, é preciso também mostrar os resultados. O estudante não pode ficar sem saber como se saiu. É sempre preciso analisar o processo desenvolvido em termos de ensino-aprendizagem. A avaliação deve ser encarada como uma reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria

do sistema de ensino. Além disso, todo professor deve ficar atento aos aspectos afectivos e culturais do estudante, não só aos cognitivos, pois os processos de avaliação vêm impregnados de emoções e aspirações. Durante muito tempo, analisou-se a avaliação desvinculada desse factor de afectividade e o que ocorria era uma análise imperfeita, porque há uma dialéctica entre o afectivo e o cognitivo. Os indicadores de afectividade permeiam a relação com a criança e o seu desempenho. Eles estão claros no entusiasmo e na paixão ao apresentar o resultado de uma pesquisa, ao descobrir a solução de um problema, ao vibrar com um trabalho realizado. Para que eles sejam tidos em conta, a observação é um factor essencial.

Não existe uma fórmula pronta para que o professor realize uma boa avaliação. Se são dadas directrizes claras, o professor faz o seu caminho graças à sua criatividade. Esses recursos devem ser, além de diversificados, participativos, democráticos, relevantes, significativos e rigorosamente construídos. Diversificando os instrumentos é possível abranger todas as facetas do desempenho de um estudante.

A avaliação está sempre relacionada com o poder na medida em que significa controlo. Num modelo tecnicista, em que se privilegia a atribuição de notas e a classificação dos estudantes, ela é ameaçadora, uma verdadeira arma. O poder está no cerne da avaliação e pode ser um instrumento de dominação, despertando medo. Para que seja produtiva, a avaliação deve ser um processo dialéctico, interactivo, que visa fazer do indivíduo um ser melhor, mais criativo, mais autónomo, mais participativo. A mesma precisa levar a uma acção transformadora e também com sentido de promoção social, de colectividade, de humanização. A história pessoal do professor e o modo como ele foi avaliado quando era estudante guiam sua maneira de actuar. Depois, essa marca de identidade vai sendo modificada com a formação, apesar de que os professores, no geral, não têm acesso a pesquisas e seus resultados, tentando apenas acompanhar livros e publicações periódicas.

Esse sistema, porém, só pode ser bem-sucedido se forem garantidas algumas condições, como uma nova proposta pedagógica que valorize a articulação com a comunidade. Além disso, é essencial dar um novo papel ao professor e garantir-lhe uma boa formação contínua, com ênfase no trabalho colectivo. Os professores que usam inadequadamente a avaliação só o fazem porque não estão devidamente preparados.

4.8. A avaliação na prática escolar

As práticas de avaliação, por serem feitas para controlo qualitativo, têm sido muito criticadas. Da maneira que muitas vezes é usada não atende à função educativa. Segundo Libâneo (1991) têm-se verificado alguns equívocos, quanto à sua prática.

O equívoco mais comum é o professor usar a avaliação somente para dar notas, classificando o aluno em "melhor" ou "pio", dependendo do que memorizou. Ainda é comum o professor ser avaliado como "competente" pelo total de alunos reprovados na sua turma. Outro equívoco é fazer uso da avaliação para recompensar ou punir o aluno pelas suas atitudes. A nota é dada e tirada conforme seu comportamento. Cúmulos acontecem como reprovar um aluno por falta de décimos na nota final. O professor deve estimular os alunos e não intimidar com ameaças como o "tirar nota". O terceiro equívoco dá-se pela autoconfiança do professor, quando mede o aluno pelo seu "olho-clínico", profetizando, já no início do ano, qual aluno tem condições de aprovação ou reprovação, baseando-se na sua "sabedoria" e deixando de realizar a avaliação contínua, onde o aluno é valorizado por todas as suas actividades. Agindo assim, muitas vezes o professor relega o aluno, isolando-o a um canto da sala, destruindo sua auto-estima, e responsável por muita evasão escolar. O quarto equívoco ocorre quando certos professores rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor somente dos dados qualitativos, julgando que as provas ou testes aplicados podem prejudicar ou inibir as potencialidades do aluno. Assim sendo, afastam qualquer quantificação de resultados.

Considerar, na avaliação, apenas os aspectos quantitativos ou somente os qualitativos são equívocos que têm consequências da mesma proporção. O bom entendimento de avaliação é considerar, igualmente, os dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo.

A função da escola é introduzir o educando no mundo da cultura e do trabalho, de acordo com as perspectivas traçadas pela sociedade, contando com a colaboração do professor. Já a função pedagógica trabalha com as influências externas e internas do aluno, cabendo ao professor organizar a prática de ensino sem perder o objectivo de desenvolver a autonomia e independência do aluno. Sendo assim, a quantificação deve contar com a apreciação qualitativa dos resultados obtidos. Mas a prova escrita aliada a outros instrumentos de verificação são meios necessários para a informação do rendimento escolar, tendo em conta que tanto a escola como os professores, os pais e os alunos precisam de dados para comprovar, analisar e avaliar os trabalhos desenvolvidos resultando na aprendizagem. Além do que, a nota representa um estímulo externo que desafia o aluno a desenvolver as suas capacidades.

Não se pode discutir avaliação a partir do interior da escola como querem muitos autores. A avaliação feita na escola decorre dos objectivos fixados e estes são fixados, principalmente, a partir da sociedade concreta na qual a escola esta inserida. Se é uma escola capitalista, com certeza expressará os objectivos da escola capitalista bem pautada nos princípios liberais.

Se perguntarmos aos profissionais da educação ou procurarmos os objectivos expressos em qualquer projecto político-pedagógico das escolas, parecerá que todos têm uma causa nobre em defesa do ser humano, porém, ao analisar-se o "processo de avaliação" percebem-se os objectivos não proclamados pela escola.

4.9. Historial do sistema educativo no contexto Angolano

Angola é um país situado na África Austral, ocupa uma área de 1.246.700 Km² e cuja população era estimada em 14.602.002 habitantes em 2002.

É um país plurilinguístico onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e N'gangela. O ensino formal é feito em língua portuguesa, no entanto existem, a nível governamental, discussões sobre a possibilidade da inclusão de línguas nacionais no currículo.

Angola foi, durante cinco séculos, colónia portuguesa e conquistou a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após a independência nacional, é aprovado um novo sistema Nacional de educação e ensino, cuja implementação se iniciou em 1978 e tem como princípios gerais os seguintes:

- Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos,
- Ensino gratuito a todos os níveis,
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Este sistema foi constituído por um ensino geral de oito classes (das quais as quatro primeiras, obrigatórias), por um ensino pré-universitário com seis semestres, um ensino médio de quatro anos (com dois ramos, técnico e normal) e um ensino superior. Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores pobremente formados. O maior impacto tangível do novo sistema de educação constitui numa explosão escolar que se traduziu na grande afluência da população às escolas, pois se em 1974 estudavam cerca de meio milhão de Angolanos, em 1980 esse número era já superior a 1,8 milhões. Não foi possível manter estes indicadores, uma vez que o país, apesar de independente continuou a guerra com acções armadas, cujas consequências se faziam sentir principalmente nas zonas rurais.

Efeitos profundamente nocivos reflectiram-se nas infra-estruturas escolares. Inúmeras escolas foram destruídas.

Em 1986, foi efectuado pelo ministro da educação um diagnóstico do sistema de educação que permitiu fazer um levantamento e auscultação das debilidades e necessidades do sistema. Com base nesse diagnóstico, chegou-se à conclusão da necessidade de uma nova reforma educativa e foi possível, então, traçar as linhas gerais para a mesma.

Em 1990, Angola abandona o sistema mono partidário e envereda para o sistema político multipartidário, o que acarretou mudanças na política educativa. A guerra em Angola foi uma constante desestabilizadora e provocadora de um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar. Grandes fluxos de população dirigem-se para as cidades, consideradas mais seguras, o que aumenta a já grande concentração de população nas capitais de certas províncias, nomeadamente, Lubango, Benguela e principalmente Luanda. Assim, mais de metade da população escolar distribui-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huíla (13%). Nas restantes províncias, essa frequência não alcança os 10%. A frágil e sobressaturada rede escolar do país sucumbe, essencialmente, nas províncias citadas.

Em Luanda, há muito que não existe a classe de iniciação. A pirâmide de população escolar no Ensino de Base é bastante larga na base e estreita no topo, havendo 70.4% no 1º nível e 10.9% no 2º nível. De 1990 a 1992 a taxa bruta de escolaridade atingiu cerca de 82% no ensino primário. A partir de 1992 a situação piora, estimando-se que o número de crianças em idade pré-escolar ultrapassa dois milhões, mas somente 1% dessas crianças têm possibilidade de acesso.

No ano lectivo 1994/95 foram matriculados cerca de 101 mil crianças, o que equivale a uma taxa bruta de matrícula na ordem de 15%. A população em idade escolar, dos 6 aos 14 anos, dentro do sistema escolar é de 4.290.000 e fora do sistema é de 2.020.442, isto é 41,3%. No ano lectivo de 1996, da população angolana em idade escolar, dos 6 aos 14 anos, cerca de 70% corria o risco de cair no analfabetismo, por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Segundo estimativas do Banco Mundial e Unicef, a taxa de analfabetismo é de 60%. A população analfabeta com mais de 15 anos, em 1995, foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas das quais 2,5 milhões são mulheres. Para atenuar o fraco poder de absorção da rede escolar foram criados, no ensino primário, o horário triplo e as turmas pletóricas, com 60 a 80 alunos.

É neste contexto, deveras adverso, que se iniciam os primeiros passos para preparação da 2ª Reforma do Sistema de Educação. Em 2002 a Assembleia Nacional

da República de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação. Este documento contém o delinear do que se pretende com esta acção e o novo sistema cuja estrutura integra os seguintes subsistemas:

- Subsistema da Educação Pré-escolar
- Subsistema do Ensino Geral
- Subsistema do Ensino Técnico - Profissional
- Subsistema de Formação de Professores
- Subsistema da Educação de Adultos
- Subsistema do Ensino Superior

O subsistema do Ensino Geral é constituído por:

- Um ensino primário de 6 classes (básico obrigatório)
- Um ensino secundário, que integra dois ciclos, com duração de 3 anos cada; o 2º ciclo do ensino secundário, tanto normal como técnico tem a duração de 4 anos.

O subsistema de formação de professores, estrutura-se nos seguintes níveis com a duração de 4 e 6 anos, respectivamente

- Médio Normal
- Superior Pedagógico - Compreende ainda acções que se enquadram na formação permanente: Agregação Pedagógica ou Aperfeiçoamento.

De notar que este novo Projecto de Sistema de Educação estava a ser preparado em situação muito precária e que os investimentos na educação são praticamente nulos, face ao “mar” de necessidades e dificuldades. A rede escolar não conheceu aumento significativo, tendo sido apenas remodeladas algumas dezenas de escolas e construídas outras tantas, especialmente na província de Luanda e que albergaram a experimentação da Reforma Curricular.

Face a esta situação, seria apropriado para o sucesso da tarefa vigente que o Ministério da Educação tem em mãos - a Reforma Educativa - que se fizessem investimentos de vulto a fim de se poder levar esta tarefa a bom porto.

4.10. O Sistema de Educação em vigor / Reforma Educativa

No Sistema de Educação recentemente implementado, a Educação Pré-Escolar abarca a Creche e o Jardim Infantil, contando ainda com a Classe de Iniciação, de um ano de duração, equiparada ao último ano do Jardim Infantil.

4.10.1. Ensino Primário.

O Ensino Primário tem 6 anos de duração abarcando no caso do Ensino Geral, a 1ª, a 2ª, a 3ª, a 4ª, a 5ª e a 6ª classes para a Educação Regular e a Alfabetização e a Pós-Alfabetização para a Educação de Adultos.

4.10.2. Ensino Secundário

- **1º Ciclo do Ensino Secundário**

O 1º ciclo do Ensino Secundário tem 3 anos de duração, abarcando:

- Ensino Geral: 7ª, 8ª e 9ª classe para a Educação Regular e para a Educação de Adultos;
- Formação Profissional, 7ª, 8ª e 9ª classe para a Formação Profissional Básica.

O 1º ciclo do Ensino Secundário tem 1 ou 2 anos de duração de *Formação Intermédia*, para profissionalização no domínio da docência dos que tenham concluído a 9ª classe do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, em Educação Regular ou em Educação de Adultos, que não queiram ou não tenham conseguido ingressar no 2º ciclo do Ensino Secundário.

- **2º Ciclo do Ensino Secundário**

O 2º ciclo do Ensino Secundário tem 3 ou 4 anos de duração, abarcando:

- Ensino Geral, A 10ª, a 11ª e a 12ª classes para a Educação Regular e para a Educação de Adultos,
- Formação Média Normal, - a 10ª, a 11ª, a 12ª e a 13ª classe.
- Formação Média Técnica, a 10ª, a 11ª, a 12ª e a 13ª classe.

O 2º ciclo do Ensino Secundário tem 1 ou 2 anos de duração de *Formação Intermédia* para profissionalização dos que tenham concluído a 12ª classe do Ensino Secundário Geral, que não queiram ou não tenha conseguido ingressar no Ensino Superior.

No caso da Formação Média Normal, 1 ou 2 anos após a 12ª classe do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral de Educação Regular ou de Educação de Adultos, e no caso da Formação Média Técnica - 1 ou 2 anos após a 12ª classe do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral de Educação Regular ou de Educação de Adultos.

4.10.3. Ensino Superior

O Ensino Superior está repartido em Graduação e Pós-graduação:

- A Graduação comporta:

- Bacharelato de 3 anos de duração, com carácter terminal, abarcando o 1º, o 2º e o 3º anos;
- Licenciatura de 4, 5 ou 6 anos de duração, abarcando o 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º anos, conforme o curso.
- **- A Pós-Graduação comporta:**
- Pós-Graduação académica;
 - O Mestrado de 2 ou 3 anos de duração,
 - O Doutoramento de 4 ou 5 anos de duração.
- Na Pós-Graduação profissional,
 - Especialização de 1 ano de duração.

4.10.4. Sobre a obrigatoriedade do Ensino

No âmbito do Sistema de Educação em vigor, a escolaridade obrigatória é de 6 anos, correspondentes ao Ensino Primário. Ainda conforme a Lei de Bases do Sistema de Educação, a Classe de Iniciação torna-se também obrigatória.

4.10.5. Escolaridade antes do ingresso para o Ensino Superior

O ingresso para o Ensino Superior é possível após 12 anos de escolaridade, concluindo um curso do Ensino Geral, no 2º ciclo do Ensino Secundário. Este curso dura 3 anos e vem na sequência do 1º ciclo do Ensino Secundário, igualmente com 3 Anos de duração e do Ensino Primário de 6 anos. O mesmo é possível ainda após 13 Anos de escolaridade, concluindo um curso da Formação Média Normal ou da Formação Média Técnica no 2º ciclo do Ensino Secundário. Em ambos os casos, este curso tem a duração de 4 anos e vem na sequência do 1º ciclo do Ensino Secundário e do Ensino Primário.

4.10.6. Sobre a Formação Profissional

A Formação profissional exclusiva para trabalhadores não consta, existindo apenas uma Formação Básica Profissional para jovens e adultos.

4.10.7. Sobre os Subsistemas de Ensino

O projecto educativo que se propõe é um produto de evolução do Sistema de Educação vigente. O novo projecto educativo está melhor articulado e clarificado pelos objectivos estabelecidos para o Sistema de Educação, no seu todo e para os diferentes subsistemas de ensino (*cf.* Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001); é mais abrangente e pertinente tendo em conta as particularidades nacionais. Por isso, é mais favorável à concepção de projectos educativos (incluindo instrumentos

curriculares como objectivos, perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino, materiais pedagógicos) específicos de instituições de ensino que melhor contribuem para o desenvolvimento nacional.

4.11. Formação de Professores do Ensino de Base em Angola

4.11.1. Caracterização:

A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social. O Sistema de Educação tende à formação harmoniosa e integral do indivíduo.

Os Institutos Médios Normais (IMN e INEF) são instituições vocacionadas para a formação de professores de nível médio para exercerem funções nas escolas do ensino de base (regular e de adultos).

O perfil de entrada dos candidatos à frequência dos Institutos Médios Normais é a 8ª classe do ensino de base ou equivalente e ter idade compreendida entre os 13 e 17 anos, para os cursos regulares e acima dos 18 anos para cursos reservados a trabalhadores.

A estrutura dos Institutos Médios Normais não contempla a formação de professores para todas as disciplinas que correspondem aos currículos do Ensino de Base, pois muitos professores, por exemplo, de Moral e Cívica, Educação Visual e Plástica e Formação Manual e Politécnica, são recrutados sem terem a formação 6 inicial, nem se realizam cursos específicos nas respectivas áreas, antes do início de funções.

Grandes dificuldades concorrem na gestão do processo formativo, conduzindo assim para um perfil de saída menos desejado, se comparar os resultados e os objectivos definidos para os Institutos. Nestas instituições constata-se uma formação muito geral, teórica e abstracta. A formação é essencialmente dominada por abordagens normativas prescritas e descritas. As condições de estudo oferecidas aos alunos, tais como: o número excessivo de alunos por turma, ausência de laboratórios e de infra-estruturas desportivas, cantinas, livrarias, falta de manuais escolares para o nível e programas uniformizados e estruturados, a falta de inspecção regular aos Institutos, têm contribuído para a fraca qualidade do Sistema de Educação.

Os currículos oferecem uma formação muito compartimentada e repetitiva, pois o aluno-mestre não assume uma postura de empenhamento auto-formativo e independente. Alguns destes alunos-mestres, preparados neste tipo de currículo, são os professores que leccionam no ensino de base 1º, 2º e 3º nível. A maioria dos professores formados nos Institutos Normais não permanece no Sistema de

Educação. Alguns deles prosseguem os seus estudos a nível superior e outros abandonam o Ministério da Educação e vão para diferentes sectores, à procura de melhores condições salariais e de trabalho.

A maioria dos professores que lecciona nos Institutos Médios Normais não tem perfil adequado, ou melhor, não têm formação com agregação pedagógica. Esta situação é também factor inviabilizador de inserção efectiva dos alunos na prática educativa, acrescido de inadequada organização interna do processo de ensino. Por estes e outros motivos, é inevitável a Reforma do Subsistema actual de Formação de Professores em Angola.

A educação, no âmbito da Lei de Bases do Sistema de Educação, aprovado em Dezembro de 2001, realiza-se através de um Sistema Unificado cuja estrutura integra o Subsistema de Formação de Professores. Os cursos de nível médio são ministrados nos IMN (Instituto Médio Normal, INEF - Instituto Normal de Educação Física e INFAC - Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural) e visa a Formação de Professores para o 1º ciclo do Ensino Secundário, Educação de Adultos e Educação Especial.

A Formação de Professores é uma área do Sistema de Educação que merece uma atenção especial, já que um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo actual, implementado desde 1978 se situa na qualidade e quantidade do corpo docente. A preparação técnico-científica, cultural, moral e cívica do professor é um factor decisivo para o desenvolvimento de toda política educacional. Assim, a melhoria da qualidade de ensino está associada à qualidade dos programas de formação e orientação de professores e ao processo da Reforma do Sistema de Educação que se realiza efectivamente nas escolas.

A avaliação da qualidade da educação tem-se limitado aos indicadores quantitativos e qualitativos, tais como as taxas de reprovação e conclusão de determinado nível de ensino, o espaço educativo (sala de aulas e seus equipamentos), o modelo de gestão do sistema educativo, a quantidade e qualidade dos meios didácticos, do material escolar e do corpo docente.

A avaliação da qualidade dos conhecimentos reais adquiridos pelos alunos ao concluírem determinado ciclo não tem sido aplicada por falta de metodologia adequada para o efeito.

V. METODOLOGIA

5.1. Local e Tipo de Estudo

Temos como base o método de estudo de caso particular. O estudo de caso tem sido definido como “termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso” (Adelmanetal., 1977, p. 94).

O estudo de caso é muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. Tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente. Um estudo de caso interessa-nos sobretudo pela interacção de factores e acontecimentos e, conforme Nisbet e Watt (1980, p. 5) salientam, “por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção”.

Apesar da observação e o questionário serem os métodos mais frequentes nesta abordagem, nenhum método é excluído. As técnicas e recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa.

A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador concentrar-se num caso específico ou situação e identificar ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações.

Elaborámos pesquisa documental e bibliográfica, apoiámo-nos em entrevistas a alguns professores das escolas Nossa Senhora da Luz 508 e do colégio privado Júlio Verne, localizados na província de Luanda. Com base nestas recolhas procuramos perceber as mudanças ocorridas na educação ao longo dos anos, quer no processo de ensino e aprendizagem quer na carreira de professor, perspectivando os desafios futuros, ao novo perfil do professor da actualidade. Particular destaque será dado ao perfil actual do professor face às novas mudanças socioculturais, comportamentais e ontológicas.

Os resultados consideram as opiniões diversificadas dos professores com experiência e vivência na carreira docente, especificamente nas escolas referidas localizadas na província de Luanda, em Angola. Posteriormente apresentamos uma análise comparativa, tendo em atenção a especificidade, formação académica e profissional dos professores, experiências de trabalho, as classes que leccionam, sexo e outras actividades desenvolvidas na escola pelos professores além de leccionar. As

entrevistas foram realizadas aos professores nas referidas escolas com a colaboração da Direcção das mesmas.

5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para realizar um trabalho de investigação, é necessário que o processo empírico tenha subjacente um conjunto de princípios metodológicos que o orientem. Assim, a organização crítica das práticas de investigação é concretizada através da metodologia. Esta fornece ao investigador um conjunto de meios necessários para seleccionar os métodos e as técnicas consideradas mais adequadas para o trabalho em causa.

Deste modo, “a selecção das técnicas, o controlo da sua utilização e a integração dos resultados parciais obtidos constituem a função dos métodos de pesquisa (...). Compete aos métodos organizar criticamente as práticas de investigação, sendo o seu campo de incidência constituído pelas operações propriamente técnicas, das quais portanto se distinguem” (Almeida & Pinto, 1995, p. 80).

Por sua vez, “as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha de informação requerida pela actividade de pesquisa” (Almeida & Pinto, 1995, p. 85). Não obstante, “o tratamento das técnicas, quer qualitativas quer quantitativas, é feito frequentemente num esquema de certa artificialidade, nomeadamente quando são isoladas dos restantes níveis que integram a estratégia de investigação: o metodológico, o teórico e o epistemológico” (Esteves & Azevedo, 1998, p. 1).

Tendo em atenção os objectivos que este trabalho se propõe atingir, as técnicas e instrumentos utilizados neste estudo foram: método de observação, como método de partida para análise e decisão do tema em estudo, a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e o inquérito por questionário do tipo misto.

O método de observação permitiu observar os professores na sua vivência quotidiana, as suas dificuldades e o seu desempenho ao longo de um período, chamando a nossa atenção para o estudo do tema em análise.

Com a revisão bibliográfica, procedemos à identificação, selecção e análise dos trabalhos científicos que se debruçam sobre a actividade do professor no contexto actual, sobre processo de ensino e aprendizagem, os processos de mudança na educação, especificamente em Angola, e outros relacionados com o tema em estudo.

Através da pesquisa documental pudemos identificar, localizar, seleccionar, descrever e interpretar toda a documentação relevante para o objectivo do trabalho.

Segundo McMillan & Schumacher (2001, p. 36), “os documentos são uma fonte de dados muito importante na análise conceptual e em estudos históricos. São gravações

escritas ou impressas de eventos passados (...) e podem ser localizados através de guias especializados, catálogos, índices, bibliografias ou de centros de investigação”.

O questionário como meio instrumento de medida, segundo Sampieri (2006) deve atender à ponderação entre as vantagens e desvantagens contextualizadas no estudo que se estiver a realizar. Este constitui a técnica mais vulgarmente utilizada dado que possibilita uma construção racional de dados, bem como o tratamento quantitativo da informação de forma objectiva e impessoal, o que constitui uma vantagem a salientar face às restantes técnicas.

De um modo geral, o questionário apresenta grandes vantagens, nomeadamente quantificação de uma multiplicidade de dados; maior sistematização dos resultados fornecidos; maior facilidade de análise e conseqüente estabelecimento de correlações entre eles; menor custo na sua aplicação e economia de tempo na recolha e análise de dados.

No entanto, a opção pelo questionário não se faz acompanhar só de vantagens, pois também apresenta algumas desvantagens, das quais se salientam: dificuldades ao nível da sua concepção face às considerações a respeitar e o risco elevado de não obter resposta. No sentido de minimizar as desvantagens inerentes à aplicação do questionário enquanto instrumento de medida, deve-se ter presente que este permite recolher dados providos de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos. No que concerne às questões deste instrumento de medida, estas devem ser claras e compreensíveis para os indivíduos; devem incidir sobre um só aspecto ou uma relação lógica; utilizar uma linguagem apropriada às características da amostra e não devem induzir respostas nem incomodar o indivíduo, não podendo estar baseadas em instituições ou ideais com respaldo social.

A realização de qualquer trabalho de investigação é inerente à recolha de dados, tornando-se necessária a programação das acções a desenvolver para a sua execução. No presente trabalho a técnica de recolha de dados utilizada foi inquérito por questionário aos professores das referidas escolas (Escola 508, Nossa Senhora da Luz e do Colégio Particular Júlio Verne).

Face ao exposto, para este estudo tornou-se necessária a realização de um questionário misto que respeita todos dos critérios mencionados anteriormente. Assim, iniciou-se a construção do questionário com leitura de bibliografia sobre os temas que se pretendem abordar junto dos professores e que respondem às hipóteses colocadas. Esta leitura permitiu a criação de um primeiro conjunto de variáveis a questionar, bem como definir as dimensões em que cada uma das variáveis se insere. Por outro lado, esta leitura também permitiu perceber que um questionário apenas fechado (escolha múltipla) ou apenas aberto (respostas de desenvolvimento) não

serviria para responder aos objectivos que nos propomos, tendo-se decidido por um questionário misto. Após esta primeira fase, o esboço do questionário foi apresentado a um painel de especialistas que se pronunciou sobre a pertinência e ajustamento das questões aos objectivos do estudo. Desta revisão saiu a primeira versão do questionário que foi aplicado a três professores fora da amostra, no sentido de encontrar dificuldades de resposta ou compreensão da pergunta colocada. Com base nestes dados o questionário foi reajustado e encontrou-se a versão final, aqui apresentada (anexo 1).

Elaborou-se um questionário escrito global (ver anexo nº 1) que visa comprovar as seguintes hipóteses:

- A actividade do professor não se restringe apenas à docência.
- O professor é agente de mudança no contexto de ensino e aprendizagem.
- As mudanças no novo contexto de ensino-aprendizagem exigem do professor uma formação multifacetada e contínua.
- A segurança de uma formação sólida está relacionada com as ideias propostas pelo sistema de ensino e aprendizagem.

Como modelo de pesquisa optou-se pelo descritivo não experimental, sem manipulação de variáveis.

Os resultados desta análise de dados serão organizados em tabelas para que seja possível sua interpretação e apresentação.

5.3. População e Amostra

População é a totalidade de pessoas, animais, plantas ou objectos, da qual se podem recolher dados. É um grupo de interesse que se deseja descrever ou acerca do qual se deseja tirar conclusões (Barros 1986).

É importante que o investigador defina cuidadosa e completamente a população antes de recolher a amostra, incluindo uma descrição dos membros que devem ser incluídos. Para cada população, há muitas amostras possíveis e qualquer delas deve fornecer informação dos parâmetros da população correspondente. É importante definir os critérios que permitem determinar se um indivíduo pertence ou não à população em estudo. Para isso, define-se conceptualmente a população (ex. hipertensos). Falta ainda saber o que se entende por "hipertenso". Este é o critério operacional que vai permitir saber quem pertence à população. Tem de ficar bem definido quem é hipertenso.

Amostra é um subconjunto de uma população ou universo. A amostra deve ser obtida de uma população específica e homogénea por um processo aleatório. A

aleatoriedade é condição necessária para que a amostra seja representativa da população (Barros 1986).

As amostras devem ser obtidas por métodos aleatórios, sempre que se pretende tirar conclusões sobre a população mas muitas vezes são obtidas por métodos não aleatórios, ou seja, recorre-se a amostra por conveniência. Por exemplo, a amostra pode ser todos os bebés nascidos a 7 de Maio, em qualquer dos anos. Neste último caso, as conclusões a retirar do estudo, apenas se reportam à amostra.

Na investigação que aqui apresentamos, a População definida para o estudo consiste dos professores que leccionam o Ensino Primário em escolas. A amostra é constituída por todos os professores que leccionam o ensino primário nas escolas do Ensino Primário Escola 508 Nossa Senhora da Luz e Colégio Particular Júlio Verne na Província de Luanda.

Inicialmente havíamos escolhido apenas uma escola, a Nossa Senhora da Luz, mais por insuficiência de dados recorremos a mais uma escola alargando assim a amostra, permitindo verificar e comparar as respostas em duas escolas com carácter diferente com vantagens para nós, sendo uma Pública e outra de Ensino Particular.

5.4. Procedimentos e dificuldades encontradas

A escolha das escolas a participar no estudo foi directa e voluntária: uma escola do ensino Público “508 Nossa Senhora da luz” e outra do ensino particular “Colégio Júlio Verne” ambas sedeadas na cidade de Luanda.

Os professores que leccionam nestas duas escolas constituem a amostra deste estudo. No entanto, devido ao reduzido tamanho da amostra não será possível, a partir destes resultados, extrapolar as conclusões obtidas para a população de professores do ensino primário. Ainda assim, é possível apontar um plano geral para esta população.

Encontrámos algumas dificuldades na recolha dos questionários, tendo constatado que há um elevado número de professores a não responder, principalmente na Escola do sector público, tendo sido uma das razões que nos levou a alargar a amostra à escola do sector privado.

As escolas escolhidas são de sectores diferentes quanto ao enquadramento orgânico com objectivo de comparar as respostas de professores sujeitos a regimes diferentes. Depois de definida a população de investigação, desenhou-se método investigativo. Para o êxito deste adoptamos os seguintes procedimentos:

- Elaboração um questionário único para todos os elementos da população de investigação.

- Para um melhor tratamento estatístico dos dados obtidos, a cada questionário ou pergunta formulada apresentou-se várias possibilidades de resposta, assim como possibilidade de resposta aberta, onde o respondente podia expressar os seus pontos de vista – o questionário foi estandardizado com perguntas fechadas e abertas.
- Relativamente ao questionário salientamos que:
 - Foram feitos contactos prévios com a direcção das escolas escolhidas, para informar a nossa pretensão e objectivos, bem como a solicitação da colaboração destas no trabalho que iríamos realizar;
 - Foi determinada a amostra, conforme os procedimentos descritos;
 - Foram explicados os objectivos e a importância do inquérito a ser aplicado;
 - Foram dadas as instruções para o preenchimento dos questionários;
 - Foram recolhidos os questionários distribuídos.

No plano inicial, a pesquisa abarcaria uma amostra de 34 professores, na Escola Nossa Senhora da Luz 508; foram distribuídos 40 questionários, apenas 11 foram recolhidos e determinados como amostra, sendo um número não representativo da população da referida escola. Como segunda opção escolhemos o colégio Particular Júlio Verne com uma população correspondente a 36 professores, dos quais apenas foram recolhidos 16 questionários válidos, determinados como amostra, constituindo um total de 27 professores a população em estudo das escolas referenciadas.

Uma vez concluída a recolha de dados passamos ao seu tratamento, sua análise e apresentação. De acordo com a investigação referenciada seleccionamos a técnica mais adequada e comumente usada em investigação desta natureza, designada como estatística descritiva e o método de cálculo por percentagem, consistindo na comparação das proporções de duas amostras. Concretamente, o estudo apresentado compara a escola Pública nº 508 Nossa Senhora da Luz e o Colégio Particular Júlio Verne, a primeira com uma amostra de constituída por 11 professores e a segunda constituída por 16 professores como espelhamos no capítulo que se seguem.

VI. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise e interpretação dos dados são as fases em que serão tiradas conclusões que auxiliam o pesquisador a descrever o fenómeno. Assim, depois de colhidas as informações do questionário - instrumento de colecta de dados utilizado na pesquisa, elas foram seleccionadas, ordenadas, classificadas e registadas, para então, em seguida, o pesquisador elaborar suas considerações finais a cerca do fenómeno. Essas conclusões serão apresentadas através de gráficos e tabelas.

Tabela 1
Distribuição dos Professores por Sexo

	Escolas				Total
	Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		
		F	%	F	%
Masculino	0	0	4	25	4
Feminino	11	100	12	75	23
Sexo Total	11	100	16	100	27

A tabela 1 refere-se à distribuição dos professores por género. Com uma frequência total de 27 professores na primeira escola, a Pública, responderam 11 professores, todos do sexo feminino, correspondendo a uma percentagem de 100%. A segunda escola, o Colégio Particular, teve 16 respondentes, sendo 4 do sexo masculino equivalente a uma percentagem de 25% e 12 do sexo feminino correspondente a 75%.

Relativamente ao sexo, constatamos que em ambas escolas há predominância do género feminino no seu quadro docente. Este aspecto, no nosso entender, deve-se às características dos alunos que frequentam as escolas; sendo crianças do ensino primário, requerem um tratamento especial adaptado a este grupo etário. Estas características, como competências individuais/ profissionais inerentes do sexo feminino, a sensibilidade, o amor maternal, paciência, adaptação fácil ao comportamento da criança, contrariamente ao sexo masculino, justificam a presença em maior percentagem do género feminino nas duas escolas.

Tabela 2

Distribuição dos professores por grupo etário

Grupo Etário	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
<de 20 anos	0	0	1	6,25	1
21-30 anos	3	27,3	9	56,25	12
31-40 anos	4	36,4	2	12,5	6
41-50 anos	3	27,3	3	18,75	6
51-60 anos	1	9	1	6,25	2
> 60 anos	0	0	0	0	0
Total	11	100,0	16	100	27

A observação dos registos na tabela 2, respeitante à distribuição dos professores por grupo etário permite constatar que na escola Pública 508 a frequência mais elevada encontra-se na faixa etária de 31-40 anos, enquanto no Colégio Particular a frequência mais elevada se verifica na faixa etária de 21-30 anos. Os dados em referência permitem-nos concluir que os professores da Escola Pública 508 fazem carreira, nesta faixa etária já adquiriram certa experiência, sendo uma mais-valia para a escola.

Contrariamente, no Colégio Particular o recrutamento recai sobre os mais jovens. Estes têm mais energia física, disponibilidade, diminuindo com isso o absentismo e garantindo sua afirmação profissional. No cômputo geral no colégio privado há mais exigências laborais e os mais velhos nem sempre as suportam.

Tabela 3

Distribuição dos professores por Tempo de Serviço na Escola

Anos de serviço	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
< 1	0	0	5	31,2	5
1 - 4	2	18,1	6	37,5	8
5 – 8	3	27,2	1	6,2	4
9 - 15	1	9	3	18,7	4
16 - 22	1	9	0	0	1
> 22	4	36,3	1	6,2	5
Total	11	100	16	100	27

Referindo-nos ao tempo de serviço, conforme espelha a tabela 3, verificamos que a escola Pública tem os professores mais antigos, onde 36,3% já completaram mais de 22 anos de serviço. Estes fixam-se na escola por várias razões, sendo o principal objectivo a carreira profissional.

No colégio Particular os professores com mais tempo de serviço encontram-se no intervalo de 1-4 anos, representando 37,5%, valores estes alcançados pelas exigências da própria instituição. Os professores que aqui laboram priorizam o rendimento financeiro, não permitindo que as exigências laborais se sobreponham a este, caso contrário abandonam com facilidade a instituição onde estão e vão à procura de melhores condições.

Tabela 4
Distribuição dos professores por anos de serviço docente

Anos de serviço	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
< 1	0	0	1	12	1
1 – 2	1	9	4	25	5
3 – 5	1	9	3	19	4
6 – 9	3	27,2	0	0	3
10 - 15	2	18,1	2	13	4
15 - 20	0	0	2	7	2
> 20	4	36,3	4	25	8
Total	11	100	16	100	27

De acordo tabela 4, tendo em conta o tempo de experiência profissional, a predominância, nas duas escolas, foi de 36,3% para os professores com mais de 20 anos de experiência, na escola pública, e 25% para o colégio particular. Podemos constatar que na escola primária a selecção recai para os professores com mais anos de experiência, pelas características do ensino neste nível. O ensino primário constitui o primeiro estágio da educação escolar, sendo normalmente frequentado por crianças com idade a partir dos seis anos, antecedido do ensino pré-escolar e precedido pelo ensino secundário. Aí se reveste a sensibilidade e seriedade da actividade docente, direccionada para os professores mais experientes e com maior grau académico, como podemos constatar na tabela 5, referente ao nível académico, Tendo o colégio Particular maior percentagem que a escola Pública.

Tabela 5
Nível Académico

Nível Académico		Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
		F	%	F	%	F
< Ensino Médio		0	0	0	0	0
Ensino Médio	Magistério Primário / IMNE	1	9	5	31,2	6
	Outros	3	27,2	2	12,5	5
Ensino Superior	ISCED	4	36,3	5	31,2	9
	Pedagogia / outros	3	27,2	4	25	7
Total		11	100	16	100	27

Tabela 6
Principais Mudanças na actividade docente

	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
	Reforma Educativa	3	27,3	5	31,2
Maior responsabilidade no ensino	0	0	2	12,5	2
Amor a Profissão	0	0	1	6,2	1
Maior aprendizagem dos alunos	1	9	1	6,2	2
Necessidade de pesquisa científica frequente	1	9	0	0	1
Surgimento de novas unidades escolares;	1	9	0	0	1
Aumento na qualidade de ensino	2	18,1	0	0	2
Melhoria dos salários	1	9	0	0	1
Sem resposta	2	18,1	7	43,7	9
Total	11	100	16	100	27

A tabela 6 refere-se às principais mudanças na actividade docente. As duas escolas apontam a reforma do sistema educativo em vigor no País desde 2002 como a mudança com maior efeito, tendo a Escola Pública atribuído 27,3% e o colégio Particular 31,2% de peso a este factor. Este aspecto deve-se à importância da reforma

na actividade docente, pois visa aprimorar os conhecimentos, capacitar e contribuir para a melhoria no processo de ensino.

Tabela 7

Contributo das mudanças na actividade docente

Contributo das mudanças na actividade docente	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Nova dinâmica de trabalho	0	0	1	3,7	1
Redução da carga horária; mais tempo para investigar	0	0	1	3,7	1
Mais responsabilidade e vigilância	0	0	2	7,4	2
Capacitação do professor na transmissão de conhecimentos aos alunos	3	11,1	1	3,7	4
Compreender e entender melhor as crianças	0	0	1	3,7	1
Diversas formações; aumento do conhecimento pedagógico	3	11,1	2	7,4	5
Sem resposta	5	18,5	8	29,6	13
Total	11	40,7	16	59,2	27

Em relação ao contributo das mudanças na actividade docente, como podemos ver no quadro 7 nas duas escolas aponta-se que as mudanças serviram para capacitação do professor na transmissão de conhecimentos aos alunos e permitiu diversas actividades formativas para o aumento do conhecimento pedagógico.

Tabela 8

Número de escolas em que lecciona

Número de escolas em que lecciona	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Apenas nesta escola	6	54,5	10	62,5	16
2	4	36,3	6	37,5	10
3	1	9	0	0	1
4 ou mais	0	0	0	0	0
Total	11	100	16	100	27

Em relação ao número de escolas em que os professores de ambas escolas leccionam concluímos que nos professores do colégio particular, apesar de maior liberdade de colaboração em diferentes escolas, têm maior frequência de professores que leccionam apenas numa escola (cerca de 10), correspondendo a 62,5%, assim como os que leccionam apenas em duas escolas, com frequência de 6 sujeitos, correspondendo a 37,5% em relação à escola pública. Nesta registámos 4 professores que leccionam apenas na escola em que responderam correspondendo a 54,5% e em duas escolas com frequência 6 correspondente a 36,3%.

Tabela 9

Horas por semana que se dedica fora da escola a actividades relacionadas ao trabalho docente

Horas	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	
4	5	45,5	7	43,8	12
5 – 8	2	18,2	6	37,5	8
9 – 12	1	9,1	1	6,2	2
+ de 12	0	0	2	12,5	2
Sem resposta	3	27,2	0	0	3
Total	11	100	16	100	27

A tabela 9, que complementa a anterior, reflecte o número de horas por semana que os professores se dedicam, fora da escola, a actividades relacionadas com o trabalho docente. Aqui encontramos maior percentagem de professores na escola pública 508, correspondendo a 45,5% em relação ao colégio particular com 43,8%.

Tabela 10

Outra actividade rentável na educação e para além da educação

Tipo de actividade	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total F
	F	%	F	%	
Sim, na área de educação	3	27,3	3	18,7	6
Sim, fora da área da educação	2	18,2	3	18,8	5
Sem Resposta	6	54,5	10	62,5	16
Total	11	100	16	100	27

A tabela 10 faz referência a outras actividades rentáveis na educação e para além da educação. Constatamos que na escola pública, à semelhança das tabelas anteriores 8 e 9, há maior percentagem, correspondendo a 27,3%, que no colégio particular com 18,7% de professores que se dedicam a outra actividade rentável na educação.

Os professores do colégio particular, por serem mais jovens e leccionarem há muito pouco tempo na instituição, têm necessidade de se firmarem, ganhando confiança da Direcção e mostrando as suas competências, por esta razão permanecem mais horas no Colégio. Nos professores da escola pública verifica-se maior liberdade de colaboração com outras instituições. Se relacionarmos esta informação com a da tabela 11, sobre a situação laboral, percebemos que esta abertura a outras actividades se pode dever ao facto de serem já efectivos na escola, não sentindo a necessidade de se afirmar perante os directores/responsáveis. Pelo contrário, na escola privada metade dos professores são contratados temporariamente por prestação de serviços (50%).

Tabela 11
Situação laboral na escola

Situação	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Efectivo	8	72,7	1	6,2	9
Prestação de serviço por contrato temporário	3	27,3	8	50	11
Prestação de serviço sem contrato	0	0	4	25	4
Outros	0	0	0	0	0
Sem resposta	0	0	3	18,8	3
Total	11	100	16	100	27

Tabela 12
Gosto pela instituição

Satisfação	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Gosto Muito	9	81,8	14	87,5	23
Não gosto	0	0	1	6,2	1
Gosto Pouco	2	18,1	1	6,2	3
Total	11	100	16	100	27

Verificamos que 87,5% dos professores do colégio particular gostam muito da sua instituição, comparativamente a 81,8% dos professores da escola pública. Ou seja, em termos de satisfação com o local de trabalho não se verificam diferenças significativas ente os professores no ensino público e no ensino privado, nas escolas que compõem esta amostra.

Encontramos as razões para este nível de satisfação organizacional na tabela 12 relacionada com os factores de motivação para o trabalho. Concluimos que os professores do colégio particular estão muito mais motivados, e o principal motor dessa motivação está relacionado com actuação do professor, já que esta é aberta e permite aplicação dos métodos de ensino vigente. Estes aspectos, ligados à experiência dos professores com mais de 20 anos de trabalho e formação académica,

com o grau profissional superior constatadas nas duas escolas permitem confirmar a hipóteses sobre a existência de relação entre a formação formal e a prática dos objectivos propostos pelo sistema de ensino e aprendizagem.

Por outro lado no colégio privado a actuação aberta do professor torna-os mais criativos e são incentivados. Na escola pública não há incentivos estão pouco motivados, permanecem por falta de alternativas de emprego.

Tabela 13
Factores que motivam a continuidade na instituição

Factores motivacionais	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Organização e objectivos bem claros p/ com os trabalhadores	0	0	5	31,2	5
Profissionalismo dos chefes da equipe docente	1	9	2	12,5	3
Superação e formação profissional dos seus Tabelas	0	0	3	18,7	3
Actuação do professor é aberta e permite aplicação dos métodos de ensino vigente	0	0	6	37,5	6
Bom Salário e Estímulos diversos	0	0	0	0	0
Sem resposta	10	90,9	0	0	0
Total	11	100	16	100	27

Tabela 14
Pretende mudar de escola

Pretende mudar de escola	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Sim	0	0	4	25	4
Não	11	100	12	75	23
Total	11	100	16	100	27

Na tabela anterior, referente à pretensão de mudança de escola constatamos, pelo número de respostas dos professores de ambas, que estão bem nas suas escolas embora a maior percentagem se registe na escola pública pelas razões já

atrás enunciadas ligadas à situação laboral, sendo a maioria professores efectivos, o factor idade, tendo atenção à faixa etária verificada (a maior parte dos docentes inquiridos está situada dos 31 a 40 anos) e pela necessidade que sentem em seguir uma carreira docente numa instituição do Estado. Os professores no ensino particular, pelo número inferior de percentagem comparativamente à escola pública, poderão mudar de escola pelas mesmas razões contratuais, flexibilidade e mobilidade fáceis, subordinando-se às exigências da referida escola e motivados pelo factor remuneração.

Tabela 15
Satisfação com o salário como professor

Satisfação	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total F
	F	%	F	%	
Sim	1	9,1	4	25	5
Não	10	90,9	12	75	22
Total	11	100	16	100	27

A tabela 13 refere-se à satisfação com salário auferido como professor. Os professores inqueridos em ambas escolas não estão satisfeitos. Na escola pública 100% dos inqueridos enquanto no colégio particular a percentagem é inferior a esta, correspondendo a 75%. Esta diferença deve-se ao facto da remuneração ser relativamente superior a da escola pública e mesmo assim não corresponde as exigências dos referidos professores.

No cômputo geral não é nada agradável trabalhar com colaboradores insatisfeitos e desmotivados. As pessoas aceitam um trabalho e decidem o esforço que lhe vão dedicar baseando-se na recompensa financeira que esperam receber. Caso a remuneração não corresponde ao desempenho, os indivíduos não dedicarão ao trabalho, a atenção e empenho necessários prejudicando, deste modo, todo um processo de ensino e conseqüentemente a instituição a que estão ligados.

Tabela 16

Relacionamento com órgãos de gestão

Tipo de relacionamento	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total F
	F	%	F	%	
O melhor	2	18,1	6	37,5	8
Razoável	5	45,4	7	43,7	12
Distante	0	0	0	0	0
Muito próximo	3	27,2	1	6,2	4
Sem resposta	1	9	2	12,5	3
Total	11	100	16	100	27

Na tabela 16, que se refere ao relacionamento com os órgãos de gestão, ambas têm um relacionamento razoável com maior frequência na escola pública (45,4%) enquanto o colégio particular tem 43,7%. Um relacionamento razoável com os órgãos de direção é positivo se considerarmos que na vida humana há sempre algo que diferencia os homens, sejam quais forem os indivíduos que compõem um grupo.

A existência de um relacionamento razoável com os órgãos de gestão dará oportunidade aos professores de participarem nas discussões da vida da instituição como espelha a tabela 13 seguinte.

Tabela 17

Oportunidade de participar nas discussões da vida da instituição

Existência de oportunidade	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total F
	F	%	F	%	
Sim	8	72,7	15	93,7	23
Não	3	27,2	1	6,3	4
Total	11	100	16	100	27

Constatamos que no colégio particular 93,7% dos professores que responderam ao questionário participam nas discussões da vida da instituição, e na escola pública 72,7% dos inquiridos têm esse tipo de participação. Embora na escola pública se verifique uma menor participação, os valores continuam a ser bastante satisfatórios.

Os dados permitem-nos concluir que em ambas as escolas há um convívio de interacção e parceria estável, condicionada por atitudes recíprocas, onde se partilham interesses interpessoais, grupais e organizacionais. Verificamos também que os professores nas escolas referidas realizam outras actividades ligadas à instituição, não se restringindo apenas à docência, pelo que se verifica a hipótese: a actividade do professor não se restringe apenas à docência, ou seja, os professores têm outras actividades profissionais além de dar aulas, embora muitos deles realizem essas actividades apenas na escola em que leccionam.

Complementamos esta afirmação analisando a tabela seguinte que, pelos resultados que apresenta, confirma que o professor não se dedica apenas à actividade docente. Estes dados apontam que os professores não se sentem desmotivados ou desconfortáveis com o seu trabalho pois não realizam sempre o mesmo tipo de tarefas. No colégio particular 100% dos professores está satisfeito com o seu trabalho e a escola pública essa percentagem desce para 72,7%.

Tabela 18

Desconforto dos professores por realizarem o mesmo trabalho

Desconforto	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Sim	3	27,2	0	0	3
Não	8	72,7	16	100	24
Total	11	100	16	100	27

Além de saber se os professores podem realizar outras tarefas além de dar aulas, consideramos também importante saber quais são essas actividades, onde as realizam e com que áreas se relacionam. Para isso, no questionário foram colocadas questões abertas pedindo a indicação de quais as actividades realizadas e onde. Nas tabelas 19 e 20 encontramos as respostas dadas. De um modo geral as actividades são nas áreas sociais e de ajuda ao próximo.

Tabela 19

Actividades que pode realizar

Escola 508 – Nossa Senhora da Luz	Colégio Júlio Verne
Psicóloga	Assessoria em diversos ramos
Educadora;	Consultas psicológicas; auditoria de <i>stock</i>
Edição e redacção de documentos	Registo de pessoal;
Apoiar determinados sectores	Informática;
Sociólogo	Aconselhamento familiar; agente social
Campanha de sensibilização (lixo, sida)	Palestras; seminários
Trabalho comunitário	Biblioteca

Estas tabelas complementam as anteriores confirmando as diferentes actividades dos professores no novo contexto de mudanças e testemunhando que o local de trabalho do professor deixou de ser apenas a escola, passando estes a trabalhar em vários locais de carácter social e organizacional.

Tabela 20

Locais onde realizar essas tarefas

Escola 508 – Nossa Senhora da Luz	Colégio Júlio Verne
Supermercado;	
Ramos da saúde	Clínicas
Creche;	Centros Comerciais
Editora, secretaria	Ministério da Justiça
Recursos humanos, psicologia do trabalho	Serviço de Migração Estrangeiro
Igreja; bairro; escola	
Cadeias	
Educação	
Comunidades urbanas e rurais	
Empresas	

Tabela 21
Professor como agente de mudança

Professor como agente de mudança	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total F
	F	%	F	%	
Sim	10	90,9	16	100	26
Não	1	9	0	0	1
Total	11	100	16	100	27

Os resultados de ambas escolas confirmam que o professor é um agente de mudança, como consequência das mudanças efectuadas ao perfil do professor actual e à sua tarefa, diversificando-a em outras actividades que complementam ou substituem a docência.

Tabela 22
Professores desconhecem seu papel actual

Professores desconhecem seu papel actual	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total F
	F	%	F	%	
Sim	5	45,4	1	6,2	6
Não	6	54,5	15	93,7	21
Total	11	100	16	100	27

Na escola pública constatamos que 54,5% dos professores conhecem o seu papel actual enquanto no colégio particular 93,7 conhecem o seu papel. Esta tabela reflecte que no colégio há mais organização, sendo as tarefas melhor distribuídas e não permanece a rotina. Individualmente cada um conhece a sua actividade prevalecendo a exigência e o rigor em maior proporção que na escola pública. Para complementar verifiquemos a tabela 23.

Tabela 23
Horários Rígidos

Horários Rígidos	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total F
	F	%	F	%	
Sim	10	90,9	9	56,2	19
Não	1	9,1	7	43,7	8
Total	11	100	16	100	27

As duas escolas confirmam a rigidez nos horários tendo o colégio particular menos frequência, correspondendo a 56,2% da amostra, contrariamente à escola pública onde 90% confirmam a rigidez dos horários.

O controlo do tempo é um dos pilares que mantém a velha sociedade industrial, a lógica cartesiana, o universo newtoniano (Gleiser, 1997) e, nas escolas, o sistema seriado.

Esta afirmação de Gleiser (1997) confirma a importância da gestão do tempo transmitindo-nos o carácter sério da actividade docente nas duas instituições, tal como mostram os resultados da tabela anterior.

Tabela 24

Existe Desorganização e/ou não cumprimento dos programas pedagógicos

Programas pedagógicos	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Sim	3	27,3	1	6,3	4
Não	8	72,7	15	93,7	23
Total	11	100	16	100	27

Com a análise da tabela 24, concluímos que as duas escolas são organizadas, verificando-se o cumprimento dos programas pedagógicos. Ainda assim, no colégio particular a percentagem de respostas positivas é de 93,7% enquanto na escola Pública é relativamente inferior, 72,7%. Este aspecto é de extrema importância pois permite a eficiência, eficácia na produtividade e consequentemente a melhoria da actividade docente. Podemos constatar que há ligação entre a formação formal e a prática dos objectivos propostos pelo sistema de ensino nas duas escolas, confirmando aqui mais uma das hipóteses.

Tabela 25

Oportunidades para empregar conhecimentos e capacidades no trabalho que realiza

Oportunidades	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Sim	7	63,6	11	68,7	18
Não	4	36,4	5	31,3	9
Total	11	100	16	100	27

Os professores confirmam em ambas escolas que lhes é dada a oportunidade para empregarem os conhecimentos e capacidades na actividade que realizam. No colégio particular a frequência é superior com 11 professores a responderem afirmativamente, correspondendo a uma percentagem de 68,7% comparativamente a escola pública com 7 professores a responderem de forma positiva e uma percentagem correspondente de 63,6%.

Tabela 26

Necessidade de esforço dos professores na aquisição de conhecimentos e superação

Esforço	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	
Sim	10	90,9	14	87,5	24
Não	1	9,1	2	12,5	3
Total	11	100	16	100	27

A tabela 26 refere-se à necessidade de esforço dos professores na aquisição de conhecimentos e superação. Neste campo as duas escolas confirmam que é necessário fazer esse esforço, com maior percentagem para a escola pública com 90,1% seguida do colégio particular com 87,5%.

No nosso entender a maior percentagem na escola pública deve-se ao facto desta ser menos exigente que o colégio particular no perfil dos professores. Enquanto os professores que leccionam no colégio particular, pelas exigências e competências requeridas na sua contratação já está estimulado o processo de aquisição de conhecimentos.

Como qualquer profissional, o professor para ensinar tem de dispor de saberes organizados em diversas dimensões (Barbier, 1996). No novo contexto, especificamente de ensino, o professor deve estimular o próprio processo de aquisição de conhecimentos e senti-lo como necessidade.

Tabela 27

Satisfação com profissão de professor

Satisfeito	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Sim	8	72,7	11	68,7	19
Não	3	27,3	5	31,3	8
Total	11	100	16	100	27

Na tabela 27 verificamos que 72,7% dos professores da amostra afirmam sentirem certa satisfação pela profissão de professor, comparativamente a 68,7 % dos professores do colégio particular. O que nos leva a concluir que, no geral, os professores das duas escolas sentem-se profissionalmente satisfeitos.

No que concerne especificamente à satisfação profissional dos professores, Cordeiro-Alves (1994) define-a como um sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela educação, defesa e mesmo felicidade face à mesma.

A relevância e o interesse acerca da satisfação profissional surge pelo facto de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como sejam, o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento, o empenho, o sucesso e a realização profissional dos sujeitos (Frase & Sorenson, 1992; Jesus, 1992, cit. por Jesus, 1995)

Na Psicologia Social, o conceito de satisfação no trabalho é definido como um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho (Smith, Kendall & Hulin, 1969, cit. por Seco, 2000) resultante da comparação do esperado de uma situação e o que se conseguiu obter dela (Locke, 1976, cit. por Heitor, 1996).

Tabela 28

Sentimento de perda de tempo tentar dar o melhor de si para ser um bom professor

Perda de tempo	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Sim	0	0	1	6,3	1
Não	11	100	15	93,7	26
Total	11	100	16	100	27

Na tabela 28 vimos o reflexo da satisfação profissional dos professores das duas escolas, onde 100% das duas amostras responderam de forma positiva na dedicação do tempo esforçando-se para serem bons professores. Em nossa análise vimos aqui expressa a satisfação, motivação, empenho e desenvolvimento manifestado em relação a actividade docente.

Tabela 29

Satisfação caso o filho optasse por seguir a carreira de professor

Satisfação	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Sim	5	45,5	10	62,5	15
Não	6	54,5	6	37,5	12
Total	11	100	16	100	27

Na tabela 29 verificamos que embora os professores se sentiram satisfeitos na profissão de professor, no colégio particular, obtemos maior percentagem na satisfação dos pais, caso os filhos optassem pela profissão de professor, com 62,5% de respostas positivas, comparativamente a 45,5% na escola pública, o que nos leva a concluir o seguinte:

A carreira vem sendo, desde muito cedo, foco de preocupação e interesse dos pais quando o assunto são os filhos. Mas essa preocupação torna-se ainda mais evidente na adolescência, quando a escolha de uma profissão está próxima. É o momento em que, conquistando sua própria identidade e compreendendo suas próprias singularidades, o adolescente tem que definir-se, conhecer-se e escolher sua profissão com base na sua realidade pessoal e sociocultural. É fundamental para os pais conhecer as preferências dos filhos, pois podem criar uma ponte que ajude o jovem a obter mais informações sobre as opções profissionais, sem tomar a decisão por eles e sem criar falsas ilusões.

Tabela 30
Opção pela educação novamente

Repetia a opção	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total F
	F	%	F	%	
Sim	0	0	11	68,7	11
Não	11	100	5	31,3	16
Total	11	100	16	100	27

A Tabela 30 completa a tabela anterior, e verificamos que os professores encontram certa satisfação, mas não fariam novamente a opção por esta profissão, como constatamos na escola pública, onde 100% da amostra refere que não faria novamente a opção, enquanto no colégio particular 68,7% voltariam a escolher a profissão de professor.

Concluimos que o colégio particular prestigia de certa forma a profissão dos professores de maneira a que seus profissionais se sintam apaixonados e amantes da profissão o que não acontece na escola pública.

Tabela 31
Factores que contribuem para permanência na educação

Factores	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total F
	F	%	F	%	
Instituição com futuro estável	4	36,4	1	6,3	5
Amor pelo trabalho	8	72,7	9	56,3	17
Bom Salário	0	0	0	0	0
Bem-estar e constante formação	6	54,5	5	31,3	11
Trabalho reconhecido pela sociedade	1	9,1	2	12,5	3
Medo de perder o emprego e/ou falta de outras alternativas	0	0	2	12,5	2

Referindo-nos ao factor que contribui para permanência na educação, verificamos que é o amor pelo trabalho a maior motivação dos professores das duas escolas: 72,7% correspondendo aos professores da escola pública e 56,3% aos do colégio particular.

Envolvimento, desejo de ser útil, empenho no trabalho, tudo isso é necessário para levar avante a tarefa que nos é confiada. Mas não é necessário somente levar avante a tarefa; é preciso que o trabalho traduza qualidade e intensidade de amor, produzindo realização íntima naquele que o empreende. O trabalhador deve vibrar com o trabalho.

Tabela 32

Trabalho não reconhecido pela sociedade

Trabalho não reconhecido pela sociedade	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total F
	F	%	F	%	
Ensino como refúgio dos desempregados	3	27,3	8	50	11
Docentes não têm formação pedagógica / não exercem a profissão por vocação	5	45,5	11	68,7	16
Actividade docente como negócio pessoal ou fonte de rendimento	4	36,4	9	56,3	13
Salário pago não vai de encontro a actividade realizada	6	54,5	10	62,5	16

A tabela 32 refere-se ao não reconhecimento do trabalho do professor por parte da sociedade pelos seguintes motivos: ambas escolas afirmam que há docentes sem formação pedagógica, não exercem a profissão por vocação, a escola pública com 45,5 % da mostra enquanto o colégio particular com 68,7%.

Ser professor nunca foi fácil. Durante séculos exigiu-se que o professor fosse um modelo de virtudes, e mais recentemente que desempenhasse as funções de um técnico, capaz de mudar os comportamentos e atitudes de todo o tipo de alunos.

Vocação pode ser compreendida como uma estratégia defensiva. A compensação das precárias condições de trabalho é apreendida na perspectiva individual, no gosto pela profissão, no dever, na vocação. A ausência dessas características é causadora dos problemas de ensino. O professor que possui vocação para realizar seu trabalho, automaticamente carrega consigo uma grande dedicação para realizar o mesmo. Do mesmo modo existem professores que se dedicam sem ter vocação. Aderiram a profissão por várias razões assumem o compromisso e dedicam-se ao seu trabalho com responsabilidade, dedicando o seu tempo aos alunos, auto preparação das aulas, mantendo uma convivência amigável e autêntica com os seus alunos, pais, colegas e comunidade no geral.

Tabela 33

Tempo que ainda planeia leccionar

Tempo	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Enquanto fisicamente capaz	7	63,6	9	56,3	16
Até completar tempo para aposentadoria	3	27,3	3	18,7	6
Até que apareça algo melhor	2	18,2	2	12,5	4
Deixarei brevemente	1	9,1	1	6,3	2

Referindo-nos à tabela 33 alusiva ao tempo que ainda pensa leccionar em ambas escolas os professores são de opinião que se manterão na actividade enquanto forem fisicamente capazes disso, com 63,6% dos professores da escola pública e 56,3% dos do colégio particular a responder dessa forma. Isto significa dizer que em consequência do amor que têm manifestado à profissão de professor têm pretensões de continuar a leccionar até ao fim da carreira.

Tabela 34

Afirmações usadas para explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos

Afirmações usadas para explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica	4	36,4	1	6,3	5
Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos	2	18,2	0	0	2
Ambiente de insegurança física da escola	0	0	0	0	0
Poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades Intelectuais do aluno	6	54,5	1	6,3	7
Não cumprimento do conteúdo curricular	0	0	0	0	0
Sobrecarga de trabalho do (as) professores (as), dificultando o planeamento e Preparo das aulas	5	45,5	3	18,8	8
Indisciplina dos alunos na sala de aula	3	27,3	5	31,3	8
Baixo salário dos professores que gera insatisfação e desmotivação para a actividade docente	4	36,4	1	6,3	5
Meio em que o aluno vive	7	63,6	4	25	11
Nível cultural dos pais dos alunos	1	9,1	5	31,3	6
Falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos	8	72,7	7	43,8	15

Constatamos aqui que no decorrer da sua actividade, o professor se confronta com alguns aspectos relevantes na aprendizagem dos seus alunos. Na tabela constatamos que os professores das duas escolas referem-se à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos: a escola pública com 72,7% enquanto o colégio particular com 43,8%. A família é um contexto de socialização especialmente relevante para a criança. Antigamente costumava-se atribuir à criança toda culpa por seu fracasso escolar. Hoje, porém, já se reconhece que as dificuldades em *aprendizagem* não se dão no vazio e sim em contextos, tanto situacionais, quanto interpessoais. Não podemos falar de dificuldades tendo somente a criança como ponto de referência: o "contexto" em que a criança se encontra precisa ser considerado. Assim, quer a *família*, quer a escola, podem ser grandes responsáveis pela determinação dos distúrbios de *aprendizagem*.

O lar e a vida familiar podem proporcionar, através do seu ambiente físico e social, as condições necessárias ao desenvolvimento da personalidade da criança.

Tabela 35

Posição/opinião com relação a alguns aspectos

Opinião com relação ao comportamento Direcção, professores e alunos face a aprendizagem	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
A indisciplina de estudantes desta escola dificulta o aprendizado	3	27,3	3	18,8	6
O(a) director(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos Alunos	9	81,9	10	62,5	19
Sinto-me seguro, pessoalmente, antes, durante e após o meu trabalho nesta escola	6	54,5	8	50	14
O(a) director(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com as normas Administrativas	6	54,5	7	43,8	13
O(a) director(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com a manutenção da escola	7	63,6	8	50	15

Na tabela 35 as duas escolas relevam a atenção adequada aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos por parte das directoras, confirmamos pelos resultados: 81,9% correspondendo a escola Pública e 62,5 ao colégio particular.

Entende-se que o director é a figura central para promover o ganho de qualidade que a educação tanto necessita. Da mesma forma que o seu papel é importante, a sua rotina está cada vez mais complexa. Quotidianamente, o director deve dar conta de diferentes "gestões": do espaço físico, dos recursos financeiros, das questões legais, do planeamento, da interacção com a comunidade, das relações interpessoais com funcionários, professores e famílias e do entrosamento com os programas e metas do Ministério de Educação. Tudo isso, com um objectivo maior, a aprendizagem dos alunos. E mais: o bom director indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipa e, é claro, resolve problemas.

Tabela 36
Utilização de Meios

Utilização de Meios	Escola 508 – Nossa Senhora da Luz		Colégio Júlio Verne		Total
	F	%	F	%	F
Computadores	4	36,4	0	0	4
Internet	2	18,2	0	0	2
Fitas de vídeo	3	27,3	0	0	3
Jornais e revistas Informativas	7	63,6	4	25	11
Livros de consulta para professores	8	72,7	8	50	16
Livros de leitura	8	72,7	11	68,8	19
Livros didácticos	8	72,7	12	75	20
Retroprojector	0	0	0	0	0

Relativamente aos meios de ensino mais usados nas duas escolas como retrata tabela 36, constatamos que os meios mais frequentes são os livros didácticos sendo a escola pública com uma percentagem de 72,7%, enquanto o colégio particular com 75%.

Da análise à tabela, verificamos que a escola Pública tem diferentes meios de ensino estando todos à disposição dos professores com maior predominância para os livros didácticos. Encontramos meios de ensino actuais e os mais frequentes no sentido de promover a capacitação docente, proporcionar uma maior integração da escola, alunos, meios técnicos e professores.

Desde o século XVI que a questão dos meios de ensino provoca crescentes discussões. O peso crescente das tecnologias na sociedade não explica tudo. O que está em jogo é de outra natureza, trata-se de descobrir o meio de ensino mais eficaz. As pesquisas mundiais neste domínio, como refere Carlos Castano (1991), são quase unânimes em reconhecer que não existe um meio de ensino mais eficaz do qualquer outro. A maioria dos objectivos educativos pode ser conseguida através da instrução ministrada por qualquer meio, ou por uma variedade de meios. Apenas quando se introduz uma nova tecnologia no ensino, é possível registar uma melhoria no rendimento dos alunos, mas que raramente ultrapassa os 15%. Passada esta fase inicial, o rendimento obtido volta a assemelhar-se ao conseguido com outros meios. Constata-se também que não existe uma relação privilegiada entre os meios de ensino

e os diferentes tipos de tarefas de aprendizagem. A maioria dos meios pode ser utilizada de uma maneira eficaz para apresentar a informação dos mais distintos tipos de aprendizagem.

VII. CONCLUSÕES, SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

Conclusões

As transformações ocorridas nos últimos anos, como consequência de um conjunto de eventos políticos, técnicos, sociais e económicos fez as instituições de ensino, cientistas e pesquisadores virarem sua atenção para a necessidade de desenvolvimento das pessoas, educadores e formadores, no contexto social impondo mudanças.

Após debruçarmos a nossa análise na constatação da actividade laboral do pedagogo/professor, não só como educador mais como interventor em diferentes actividades do âmbito económico-social em Angola, especificamente no estudo de caso na instituição de ensino – estatal ou público, assim como particular ou privado – tendo em atenção os resultados obtidos ao longo da nossa investigação da análise e interpretação de dados concluímos:

- As actividades dos professores das escolas Pública Nossa Senhora da Luz e Colégio Particular Júlio Verne não se restringem apenas à docência. Verifica-se que em ambas há um convívio de interacção e parceria estável, condicionada por atitudes recíprocas, onde partilham interesses interpessoais, grupais e organizacionais. Verificamos também que o professor nas escolas referidas realiza outras actividades ligadas à instituição, não se dedica apenas à actividade docente, pelo que não há desconforto dos professores porque não realizam sempre o mesmo trabalho.
- Em ambas os professores têm um relacionamento razoável com os órgãos de direcção, tendo maior número de frequências a escola pública que o colégio particular. Um relacionamento razoável com os órgãos de direcção é positivo se considerarmos que na vida humana há sempre algo que diferencia os homens sejam quais forem os indivíduos que compõem um grupo. Por semelhanças ou diferenças que sejam seus modos de vida, suas ocupações, seu carácter ou sua inteligência, o facto de haverem sido transformados num grupo, coloca-os na posse de uma espécie de mente colectiva que os fazem sentir, pensar e agir de maneira muito diferente daquela pela qual cada membro dele, tomado individualmente, sentiria, pensaria e agiria, caso se encontrasse em estado de isolamento (Le Bom, s/d).

A existência de um relacionamento razoável com os órgãos de gestão dará oportunidade aos professores de participarem nas discussões da vida da instituição.

- Na escola primária a selecção recai para os professores com mais anos de experiência, pelas características do ensino neste nível. Nas duas os professores têm capacitação científica e pedagógica e anos de experiência para actuar neste nível, constituindo o processo inicial da educação escolar.

- A profissão de pedagogo, professor é bem aconselhável se procura segurança de emprego. Para optar por um curso de Pedagogia é preciso gostar de crianças e não ter muito apreço por altos salários. Realmente, apesar do prestígio alcançado pela carreira de educador, muitos ainda não recebem remuneração condizente com a responsabilidade que estes profissionais têm em mãos. No cômputo geral não é nada agradável trabalhar com colaboradores insatisfeitos e desmotivados. As pessoas aceitam um trabalho e decidem o esforço que lhe vão dedicar baseando-se na recompensa financeira que esperam receber. Caso a remuneração não corresponda ao desempenho, os indivíduos não dedicarão ao trabalho a atenção e empenho necessário prejudicando, deste modo, todo um processo de ensino e conseqüentemente à instituição a que estão ligados.

- Os professores do colégio particular estão muito mais motivados e o aspecto relevante tem a ver com actuação do professor, é aberta e permite aplicação dos métodos de ensino vigente, avaliada pela experiência dos professores com mais de 20 anos e formação académica, com o grau profissional superior constatadas nas duas escolas.

- Actualmente verifica-se que o papel do professor das escolas estudadas vai muito além da actividade docente. Ele é agente de mudança no contexto de ensino/aprendizagem, possuindo para tal uma formação multifacetada e contínua. A Pedagogia está estritamente relacionada à área educativa ou docente, contudo, sabe-se que esta graduação habilita o profissional a actuar também na supervisão orientação e em projectos de recursos humanos.

- Há relação existente nas duas escolas entre a educação académica e a prática dos objectivos propostos pelo sistema de ensino, com a Reforma Educativa de 2002.
- As principais mudanças ocorridas na carreira docente nos últimos anos, apontadas pelos professores das duas escolas, foram a reforma do sistema educativo em vigor no País; esta reforma aprimorou os conhecimentos, capacitou-os e contribuiu para a melhoria do processo de ensino, na transmissão de conhecimentos aos alunos e permitiu diversas actividades formativas para o aumento do conhecimento pedagógico.

Em suma, pelos dados alcançados com este trabalho de investigação podemos inferir que no contexto actual o papel do professor nas escolas angolanas não se limita à docência. Podemos encontrar professores ligados ao sistema de gestão escola, mas também a outras actividades de cariz social (hospitais e campanhas, ONGs) e empresarial. Por outro lado, são também responsáveis pela revisão de programas, currículos e conteúdos dos cursos de formação de professores.

Estas mudanças sentiram-se principalmente após a reforma do sistema educativo que entrou em vigor em 2002, e que embora ainda pequena, já faz sentir uma melhoria dos meios e instrumentos de trabalho bem como uma maior adaptação à realidade social e económica do país.

Embora estes dados se limitem, como já referimos, a uma amostra muito restrita, não permitindo alargar as conclusões à população de professores angolanos, acreditamos estar lançada a base da caracterização do perfil do professor angolano. Esta permitirá o desenvolvimento de novos estudos comparativos e descritivos para traçar um perfil geral e a partir dele desenhar cursos de formação e programas mais ajustados às necessidades do país, mas principalmente dos alunos e seus professores.

Sugestões e Recomendações

- A revisão do salário dos professores pelos órgãos competentes de forma a dar mais dignidade à classe, incentivá-los e motivá-los. Não nos devemos esquecer que o salário tem uma conotação emocional muito grande, pelo dinheiro recebido o funcionário costuma fazer uma avaliação do eu e do seu valor profissional.
- A melhoria dos meios, métodos e instrumentos de trabalho para aperfeiçoar e adaptar o ensino à nova realidade e adequá-lo às novas tecnologias. As pessoas acham difícil manter o nível de produção quando as condições não são boas. Deverão existir esforços no sentido de dirigir as atenções de forma a adequar as condições ao nível das pessoas e da actividade docente criando satisfação e desempenho em condições agradáveis e harmoniosas.
- Revisão do conteúdo dos programas e currículos de curso e formação de professores de forma a melhorar e expandir a actividade docente, não se limitando apenas à sala de aulas mas direccionando-o para outras actuações nas áreas empresariais, sociais e de recursos humanos.
- Será também pertinente aplicar o questionário construído para esta investigação a outros professores, ampliando a amostra de modo a ser possível a validação estatística do mesmo e a sua utilização como instrumento de medida noutros trabalhos de pesquisa.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (2000), *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Andery, M. A. (1996). *Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. São Paulo/Rio de Janeiro: EDUC.
- Bachelar, G. (2998). *Um Novo Espírito Científico*. São Paulo: Nova Cultural.
- Bárbara, L. C. (2001). *A Avaliação da Satisfação com a Formação*, Dissertação de Mestrado não publicada.
- Barros, A. J. P. (1986). *Fundamentos de Metodologia: um Guia Para a Iniciação Científica*. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Benjamin, C. (1998) *Enciclopédia Ilustrada do Conhecimento Essencial*. Rio de Janeiro: Reader's Digest Brasil.
- Brinkman, R. & Kirschner, R. (2006). *Aprendendo a Lidar com Pessoas Difíceis*. Rio de Janeiro: Editora Sextante.
- Camacho, A. (1996) Nosso Dicionário cit.pp.149
- Carvalho, F., et al (1996). *Psicologia das Organizações*. Alfragide: McGrawHill
- Castells, M. (1999). *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, (pp.411-439).
- Chaves, E. O. C. (1981). O curso de pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação actual. In *Cadernos CEDES*, 1(2). Rio de Janeiro: Cortez, (pp. 47-49)
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações* 2. ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2000). *Recursos humanos* (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Dias, J. R. (2009). *EDUCAÇÃO – O Caminho da Nova Humanidade: Das coisas às pessoas e aos valores*, Porto: Papiro Editora.
- Dicionário Lello da Língua Portuguesa (Porto, Lello Editores, 1996 e 1999).
- Donaldson, M. (1996). *A Mente Humana*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Ellsworth, J. (1994). *Education on the Internet*. Indianapolis: Seams Publishing.
- Franco, M. A. (2003). *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus.
- Freire, M. (2008). *Educador, Educa a Dor*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gohn, M. G. (2011). *Educação não formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro sector*, (2. Ed). São Paulo: Cortez.
- Jaeger, W. (1995). *Paidéia: A formação do homem grego*, (3 ed.). Editora Martins Fontes, São Paulo, 2001, publicada pela primeira vez na Alemanha em 1936.
- James W. (1890).Princípios da Psicologia, estudo sobre a Natureza Humana ed. electrónica 2004.
- Júnior, J. F. (s/d). *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Cortez.

- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*, (6. ed.). São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (s/d). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001
- Mccourt, F. (2009). *O Professor*. Lisboa: Editorial Presenças.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S.(2001). *Research in Education: A Conceptual introduction*, (5ª ed.). Harrisonburg (U.S.A.): Addison Wesley.
- Moraes, M.C. (1996). *O paradigma educacional emergente*. Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Moreira, M. A., & Buchweitz, B. (1993). *Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Noffs, N. (2003). Aprendendo a Aprender. *Revista VENCER!* 42.
- Pellegrini, D. (2005). Referenciais do MEC mostram competências que o professor precisa desenvolver para dar aulas melhores. *Revista Nova Escola on-line*, 131.
- Pinto, U. A. (2002). O Pedagogo escolar: Avançando no debate a partir de experiência nos cursos de Complementação Pedagógica. In Pimenta, S.G. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, A. E. A. (2003). *Pedagogia Empresarial: actuação do pedagogo na empresa*. Rio de Janeiro: Wak.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora
- Rousseau, J-J. (1978a). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural.
- Silva, A. M.; Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). *Askew Educ. Soc.*, 90, (pp. 173-188). Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Ukomensky, J. A. (2001). *Nova Enciclopédia Barsa*. São Paulo: Barsa Consultoria Editorial.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando par melhorara a aprendizagem Amadora*: Plátano Edições Técnicas. Coleção Plátano Universitária.
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e linguagem*, (3.ed.). São Paulo: M. Fontes.

ANEXOS

Questionário

O objectivo do presente questionário consiste num estudo sobre Tema: **o professor Angolano no novo contexto de Mudanças**. Este questionário será anónimo e não servirá como avaliação dos professores ou da escola, serve apenas para a realização de uma dissertação de Mestrado.

Contamos com a sua ajuda, a qual desde já agradecemos.

Assinale com X a resposta da sua preferência.

Sexo: Feminino **Masculino**

I. Idade:

Menos de 20 anos----- Mais de 60
Entre 21 e 30 anos-----
Entre 31 e 40 anos-----
Entre 41 e 50 anos-----
Entre 51 e 60 anos-----

II. Tempo de serviço na Escola:

Menos de 1 ano-----
Entre 1 e 4 anos-----
Entre 4 e 8 anos -----
Entre 9 e 15 anos-----
Entre 16 e 22 anos-----
Mais de 22 anos-----

III. Há Quantos Anos Você Lecciona?

Há menos de 1 ano.

De 1 a 2 anos.

De 3 a 5 anos.

De 6 a 9 anos.

De 10 a 15 anos.

De 15 a 20 anos.

Há mais de 20 anos.

1- Ao longo da sua actividade docente que grandes mudanças recorda?

2- Das mudanças mencionadas quais acha que contribuíram para o seu crescimento profissional? Como?

IV. Em Quantas Escolas Você Trabalha?

3- Apenas nesta escola.

4- Em 2 escolas.

5- Em 3 escolas.

6- Em 4 ou mais escolas.

V. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE.

- Menos que o Ensino Médio
- Ensino Médio – Magistério /INE
- Ensino Médio – Outros
- Ensino Superior – Pedagogia./Outros
- Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED)

VI. Gosta da Instituição onde trabalha?

a) Gosto muito----- b) Não gosto----- Gosto pouco----

VII. Qual é o factor que lhe motiva a trabalhar nesta Escola

a) Organização e objectivos bem claros para com os seus trabalhadores

b) Profissionalismo dos chefes da equipa docente

c) Superação e formação profissional dos seus quadros tendo em atenção as mudanças técnicas científicas

d) A actuação do professor é aberta permite a aplicação de métodos de ensino vigentes

d) Bom salário e estímulos diversos

VIII. Nesta Instituição

X.1. O relacionamento com os órgãos de Gestão da Escola é:

a) o melhor

b) razoável

c) distante

d) muito próximo

X.2. Os professores sentem-se pouco à vontade, porque realizam o mesmo trabalho

Sim

Não

X.3. Os professores não conhecem seu actual papel

Sim

Não

X.4. Os professores sentem a necessidade de se aperfeiçoar

Sim

Não

X.5. Os horários são rígidos

Sim

Não

X.6. Existe uma desorganização e os programas pedagógicos não se cumprem

Sim

Não

X.7. O papel do professor restringe-se apenas à docência

Sim

Não

X.8. Como professor só tenho lugar na educação ou na instituição de ensino

Sim

Não

IX. Como professor hoje, com o desenvolvimento técnico científico e a performance dos trabalhadores nos mais diferenciados ramos, pode desenvolver diferentes actividades.

Indica algumas actividades que pode desenvolver e onde as pode desenvolver:

Actividade	Local
_____	_____
_____	_____
_____	_____

X. Os professores têm a oportunidade de participar nas discussões sobre a vida da Instituição.

a) sim b) não

XI. Como professor sente-se um agente de mudança no contexto do ensino e aprendizagem

a) sim b) não

Porquê? _____

XII. Há muitas oportunidades para empregar os conhecimentos e capacidades no trabalho que realiza?

a) Sim b) Não

Porque:

XIII. Há a necessidade de esforço de cada professor na aquisição de conhecimentos e superação constante.

a) Sim b) não

Porquê? _____

XIV. O meu trabalho não é reconhecido pela sociedade pelo seguinte:

a) O ensino tornou-se o refúgio dos desempregados

Sim Não

b) Alguns docentes não têm formação pedagógica e não exercem a profissão por vocação

Sim Não

c) Fazem da actividade docente negócio pessoal ou fonte de rendimento

Sim Não

d) O salário pago não vai de encontro a actividade realizada pelo professor

Sim Não

XV. Qual é o factor que contribui para a sua permanência na Educação?

a) Uma Instituição com futuro, estável

b) Amo aquilo que faço

c) Paga-se um bom salário

d) Sinto-me bem e estou em constante formação

e) O meu trabalho é reconhecido pela sociedade

f) O medo de perder o emprego e a falta de outras alternativas

XVI. Você está satisfeito (a) com a sua profissão de professor

Sim.

Não.

XVII. Por quanto tempo ainda pensa continuar ensinando

Marque apenas uma opção

Enquanto fisicamente eu for capaz.

Até completar o meu tempo para aposentadoria.

Continuarei ensinando até que apareça algo melhor.

Certamente deixarei a profissão brevemente.

XVIII. Você pretende mudar de escola?

Sim.

Não.

XIX. Você está satisfeito(a) com o seu salário como professor (a)

Sim.

Não.

XX. Algumas vezes, no último ano, você sentiu que é perda de tempo tentar dar o melhor de si para ser um bom professor?

Sim.

Não.

XXI. Se você pudesse voltar atrás no tempo, você faria a opção pela educação novamente?

Sim. Não

Porque

XXII. Se seu filho optasse por seguir a carreira de professor você ficaria satisfeito

Sim Não.

Porque

XXIII. Algumas afirmações usadas para explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos

Assinale sua posição, considerando a situação dos alunos na sua escola

(Marque com X)

. São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica.

. Estão relacionadas aos conteúdos curriculares que são inadequados às necessidades s alunos

. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola

. Encontram-se na escola que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.

- . Estão relacionadas ao não cumprimento do conteúdo curricular.

- . Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planeamento e no preparo das aulas.

- . São decorrentes da indisciplina dos alunos na sala de aula.

- . Ocorrem devido ao baixo salário dos professores que gera insatisfação e desmotivação para a actividade docente.

- . Originam-se no meio em que o aluno vive.

- . São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.

- . Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos

XXIV. Indica se você utiliza ou não os seguintes meios na sua escola

(Marque apenas uma opção em cada linha.)

	Sim	Não
Computadores.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fitas de vídeo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornais e revistas informativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros de consulta para os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros de leitura.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros didáticos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retroprojector	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Não utilizo porque a escola não tem, mas acho necessário.

Utilizo porque a escola tem e somos orientados para o uso se necessário

**XXV. Relativamente as afirmações abaixo, indica sua posição (continuação)
(Marque apenas uma opção em cada linha.)**

A indisciplina de estudantes desta escola dificulta o meu trabalho de ensinar.

O(a) director(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.

Sinto-me seguro, pessoalmente, antes, durante e após o meu trabalho nesta escola.

O(a) director(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com as normas Administrativas.

O(a) director(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com a manutenção da escola.

XXVI. QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEAMENTO DAS AULAS?

Até 4 horas semanais.....

De 4 a 8 horas semanais....

8 Horas ou mais.....

XXVII. DURANTE A SEMANA, QUANTAS HORAS VOCÊ DEDICA, FORA DA ESCOLA, À ACTVIDADES RELACIONADAS AO SEU TRABALHO COMO PROFESSOR (Por exemplo, corrigindo provas, Auto preparando-se etc.)?

(A) Até 4 horas semanais.

(B) De 4 a 8 horas semanais.

(C) De 8 a 12 horas semanais.

(D) Mais de 12 horas semanais.

XXVIII. QUAL É A SUA SITUAÇÃO LABORAL NESTA ESCOLA? (Marque apenas uma opção)

Efectivo

Prestação de serviço por contrato temporário.

(D) Prestação de serviço sem contrato.

(E) Outros.

XXIX. ALÉM DE PROFESSOR, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE RENTÁVEL?

Sim, na área de educação.

Sim, fora da área de educação.

Não.

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO