

Formação e prática educativa de professores secundaristas de Lubango, em Angola

Manuel Caluvi Nicolau¹

0000-0002-7135-7782

José González-Monteagudo¹

0000-0002-3094-8092

Resumo

Esta pesquisa visou a descrever e a compreender as práticas educativas e curriculares dos professores de educação moral e cívica, em escolas secundárias da cidade do Lubango, Angola. A razão da investigação reside no fato de não existirem trabalhos que fazem referência à essa temática no contexto de Angola. Esta é uma pesquisa de estudo de caso de natureza qualitativa, caráter descritivo e interpretativo, que estuda uma situação real em seu contexto cotidiano. A mesma foi realizada em escolas do ensino secundário e contou com a amostra intencional de 17 participantes. Para recolhimento, tratamento e interpretação da informação, foram utilizadas a técnica de entrevista em profundidade e a análise de conteúdo. Os resultados demonstram que a prática educativa é deficiente e faz recurso ao ensino tradicional e modelo transmissivo, sendo realizada por docentes que, na sua maioria, não têm a formação inicial, porque os critérios de admissão valorizam apenas as habilitações literárias. A formação contínua de que beneficiam não reflete as reais dificuldades dos docentes e é pouco notório o trabalho prestado pela administração escolar no acompanhamento das atividades escolares. Para existir boa prática educativa é fundamental investir na formação específica dos professores, na avaliação interna e externa das escolas, a fim de construir-se mais infraestruturas escolares, apetrechá-las e atribuí-las uma boa gestão face aos desafios atuais da educação.

Palavras-chave

Formação de professores – Prática educativa – Modelos de ensino-aprendizagem – Escolas secundárias – Educação moral e cívica.

1- Universidade de Sevilha, Sevilha, Espanha. Contatos: mannic@us.es; monteagu@us.es.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945191996>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

*Training and educational practice of secondary school teachers in Lubango, Angola**

Abstract

This research aimed to describe and understand the educational and curricular practices of teachers of moral and civic education in secondary schools in the city of Lubango, Angola. The reason for the investigation lies in the fact that there are no studies that make reference to this theme in the context of Angola. This is a case study research, based on qualitative and interpretive approaches, which studies a real situation in its everyday context. It was carried out in secondary schools and had an intentional sample of 17 participants. The in-depth interview technique and content analysis were used to collect, process and interpret the data produced in the research process. The results show that educational practice is deficient and makes use of traditional teaching and the transmissive model, and it is carried out by teachers who, for the most part, do not have initial training, because the admission criteria only value academic qualifications. The continuous training they receive does not reflect the real difficulties faced by teachers and the work carried out by the school administration in monitoring school activities is little known. For good educational practice to exist, it is essential to invest in the specific training of teachers, in the internal and external evaluation of schools, in order to build more school infrastructure, equip it and give it good management in the face of the current challenges of education.

Keywords

Teacher training - Educational practice - Teaching and learning models - Secondary schools - Moral and civic education.

Introdução

Angola é um país situado na África Austral, com uma superfície de 1. 246.700 quilômetros quadrados e uma população estimada em 26 milhões de habitantes, sendo 52% mulheres. Conta com 42 anos de independência e 15 anos de paz. É um país plurilinguístico, onde o português é considerado a língua oficial, existindo outras línguas nacionais, tais como: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Nyaneka, Oshikwanyama, Fyote, Cokwe, Ngangela e outras. O índice de pobreza está avaliado em 58,8% da população rural, contra 18,5% da população urbana.

O contexto de paz que Angola vive, desde 2002, tem contribuído positivamente para dar passos na implementação da nova reforma educativa, baseada na Lei nº 13/01, aprovada em 31 de Dezembro de 2001, visando a melhorar a qualidade do processo educativo. Esse fato permitiu o contínuo enquadramento no plano curricular do sistema educativo de mais disciplinas no processo de ensino-aprendizagem, tal como a disciplina

de educação moral e cívica, cuja finalidade é a formação da pessoa e da cidadania, como conteúdo da educação escolar (ANGOLA, 2001).

Pensamos que a boa prática educativa dos professores pode ajudar os alunos a aprender, construir e estimar valores que fazem com que sejam mais responsáveis, livres e iguais em direitos. Tal prática contribuirá significativamente para uma boa convivência e aprendizagem, tendo em vista as características da sociedade atual, tida como sociedade de informação e da diversidade, que faz parte do mundo globalizado. Sendo Angola um país que sofreu muitos conflitos e na tentativa de se melhorar as relações interpessoais e facilitar a convivência dentro da diversidade cultural, houve a necessidade de introduzir-se, no currículo, uma nova disciplina denominada educação moral e cívica.

A reforma educativa é uma revolução importante para o processo de ensino e aprendizagem, porque visa a inovar e adequar o ensino de acordo com o desenvolvimento econômico e científico. Nessa base, em Angola, a educação de valores não é vista como tema transversal, pois, à luz da reforma educativa, a disciplina é obrigatória, sendo encarregada fazer a respectiva abordagem.

O presente estudo visou a descrever a formação e as práticas educativas realizadas pelos professores das escolas secundárias, partindo das experiências dos principais atores do processo educativo. Pensamos que este estudo pode interessar pelo fato de contribuir com uma visão mais assertiva acerca da realidade educativa dos professores no seu cotidiano, de maneira a inspirar a inovação, a formação e a prática docente adequada que contribua para melhoria da atuação em sala de aulas e, conseqüentemente, na qualidade de ensino em função da diversidade cultural dos alunos. Nesse sentido, Muñoz (2009) argumenta que investigar a respeito da prática docente para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem deve ocupar um lugar central na preocupação dos professores de continuar com a nobre tarefa de pesquisar para ensinar e orientar melhor a aprendizagem.

Metodologia

Esta investigação utilizou a metodologia de estudo de caso que, no entender de Denzin; Lincoln (2013), é o método ativo de aprendizagem, que parte da descrição de uma situação real visando a estudar essa realidade em seu contexto cotidiano. O método focaliza a compreensão da percepção ou opinião das pessoas envolvidas na pesquisa acerca da formação e prática educativa dos docentes. Quanto à natureza da investigação, é de caráter qualitativa, porque geralmente evita números e lida com interpretações da realidade social (FLICK, 2013).

A amostragem é não probabilística e utilizou a amostra intencional, pelo fato de selecionar participantes que têm a noção do objeto de estudo, sendo constituída por 17 participantes, entre professores, diretores de escolas secundárias e responsáveis da direção da educação. Para adesão dos participantes ao projeto, tivemos de negociar com eles devido à implicação em termos de audiência na pesquisa. Yáñez (2010) adverte que a relação entre docentes e investigadores não é fluida. Quando não se negocia o acesso ao campo, resultam-se incongruência com lógica diferente e mal-entendido.

Desse modo, foi crucial salvaguardar a identidade dos participantes atribuindo-lhes nomes fictícios, o que contribuiu para a boa adesão à pesquisa, pois, segundo Banks

(2010), existem outras maneiras de garantir ou proteger a identidade nos estudos de caso. É preciso saber que o anonimato e a identidade dos participantes podem ser assegurados, nas publicações, pelo uso de pseudônimos para pessoas, instituições e lugares.

Feito o desenho e aprovação dos instrumentos, realizou-se a entrevista em profundidade com o objetivo de compreender a realidade da prática educativa realizada em escolas secundárias. Assim, seguindo a contribuição de Goetz; Lecompte (2010), os dados provenientes das entrevistas foram gravados e, depois, registrados mediante à transcrição que, em seguida, foi apresentada aos participantes para garantir a confiabilidade e validade dos dados. No entanto, Olabuénaga (2012) refere que os dados não falam por si, há que fazer falar, extrair inferências e significados.

Assim, para análise, tratamento e interpretação da informação, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, cujo objetivo foi classificar, codificar, analisar o conteúdo e construir as categorias significativas. Desse modo, foi essencial investigar profundamente o conteúdo dos depoimentos, organizar e transformar as narrativas resultantes das entrevistas em categorias de análise mais significativas (SIMONS, 2011).

Na ótica de Flick (2015), a informação qualitativa em estudo de caso não se associa de maneira muito estreita com a generalização dos resultados. Para fazer-se a generalização estatística em estudo com entrevistas, deve-se basear em amostra representativa da população, visando a quantificar os resultados. Mas, como utilizou-se uma amostra não representativa, Kvale (2011) recomenda que se faça a generalização analítica, pois fornece conhecimentos de um estudo que pode ser utilizado como guia para o que poderia ocorrer em outro caso, em função da semelhança e diferença entre si.

Contexto educativo em Lubango

Durante o período colonial, em Angola, viviam poucos portugueses por ser considerada como terra de exílio. Para inverter o quadro, Portugal criou condições para atrair as famílias portuguesas a viverem naquele território, implementando o ensino, em 1845. Norton de Matos, responsável português, pensou que o ensino ajudaria a civilizar os indígenas, aprendendo a falar, ler e escrever o português, fazer as quatro operações aritméticas, dando-lhes conhecimento da moeda corrente de Angola e alguns conhecimentos acerca da higiene. Era proibido falar outras línguas (LIBERATO, 2014).

Em 1978, Angola adotou o seu sistema de educação, caracterizado essencialmente por uma maior oportunidade de acesso à educação e à continuação dos estudos, o alargamento da gratuidade e o aperfeiçoamento permanente do pessoal docente. As pesquisas realizadas em África acerca da educação, segundo Sacco; Ferreira; Koller (2016) referem que os conflitos armados influenciaram negativamente o sistema de ensino dos países em que houve guerra. Assim, Angola não é uma exceção.

Na época da independência, a população angolana na sua maioria era analfabeta, na ordem de 85%. Desse modo, segundo Helena (2014), o governo teve de enfrentar vários desafios devido à falta de docentes e aliado ao fato de a liderança no setor educativo ser exercida por líderes sem formação. Diante desse quadro, o governo teve de recorrer ao apoio de outros países para auxiliar, devido à explosão massiva de alunos e à fraca rede de infraestruturas, sem materiais escolares, programas e currículos mais sistematizados e eficientes.

Para Adra (2016), atualmente o número de alunos matriculados em todos os níveis de ensino aumentou de 2,2 milhões, em 2001, para 8 milhões, em 2014. Entretanto, ainda existem fortes assimetrias no seu acesso, com 22% das crianças em idade escolar fora do sistema educativo, tanto nas áreas urbanas como nas rurais. Esse elevado número deve-se à falta de escolas, visto o colonizador ter construído poucas nos centros urbanos. Nesse contexto, as crianças que vivem em famílias pobres apresentam níveis de participação escolar muito inferior, particularmente, nas zonas rurais. Desse modo, os desafios do setor foram confirmados pelo Censo de 2014, que demonstrou que a taxa de analfabetismo permanece elevada e estável no país, calculada em 34%, sendo a maioria na ordem de 60%, correspondendo à zona rural.

A formação de professores em Angola

A formação de professores em Lubango é uma área do sistema de educação que merece uma atenção especial, já que um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo atual, implementado desde 1978, se situa na qualidade e quantidade do corpo docente. Para Molina (2012), a formação docente requer que a abordagem da complexidade recupere uma série de aspectos indispensáveis na construção de dispositivos que implicam resolver problemas, explicar, argumentar, recolher informação e desenvolver uma estratégia de resolver determinada problemática nos diversos contextos sociais.

Atualmente, como argumenta Maria (2015), a aprendizagem dos professores e a transformação ou colocação do seu conhecimento em prática em benefício do crescimento dos alunos têm sido os principais problemas associados com a necessidade constante do desenvolvimento profissional do professor em um sentido mais amplo, para contribuir na evolução da escola e qualidade de ensino.

Sabemos que formar professores está relacionado com as políticas que cada país implementa no âmbito do desenvolvimento educacional. Nessa ótica, o trabalho de Kamus; Souza (2016) espelha a necessidade de implicar os docentes como sujeitos políticos da ação de formação no agir e fazer, pois constitui um desafio para a melhoria da qualidade de educação básica. Assim, essa formação foi reservada ao Estado Angolano, mas, devido à demanda pela procura, contribuiu para que houvesse abertura para as instituições do ramo privado. No entanto, o agravamento das condições de trabalho dos professores e a pouca qualidade dos programas têm estimulado o debate entre os especialistas, a fim de se buscar novas políticas de atuação que visam a melhorar as condições de trabalho, realizar reformas curriculares e inovação de programas para o processo formativo dos docentes.

Para Rodriguez; Armengol; Menezes (2017), geralmente faz parte dos objetivos das propostas de formação a possibilidade de transferência da aprendizagem para a prática profissional, de maneira a corresponder o mundo acadêmico com o mundo de trabalho. Nessa base, para se realizar uma formação completa, tal como justifica Traibas (2008), é necessário que haja uma interligação entre os saberes referentes à área disciplinar, metodológica, didática e psicopedagógica. Essa interligação entre os saberes é que contribui fortemente para a relação indissociável e de interdependência entre a teoria e a prática, vice-versa.

A estrutura do sistema de educação angolano, aprovado em 1977 e implementado em 1978, contempla o ensino médio normal e o magistério primário, com duração de quatro

anos. Houve outras formações intermediárias de professores, denominadas por Superação de Professores e Formação Acelerada, que visavam a, em pouco tempo ou em menos de quatro anos, preparar docentes para trabalharem no ensino primário. Os magistérios são instituições vocacionadas para a formação de professores de nível médio para exercerem funções nas escolas do ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário (ANGOLA, 2004).

Caracterização da formação de professores

A estrutura das escolas não contempla a formação de professores para todas as disciplinas que correspondem ao currículo do 1º ciclo do ensino secundário, pois, muitos professores, por exemplo, de educação moral e cívica, educação visual e plástica, educação física e educação laboral, são recrutados sem terem a formação inicial. Em muitos casos, não se realizam cursos ou seminários específicos nas respectivas áreas antes de começarem a lecionar. Os resultados são muitas dificuldades na gestão do processo formativo, o que conduz, assim, para um perfil de saída menos desejado, se compararmos os resultados e os objetivos definidos pelo ministério da educação (ANGOLA, 2014).

Nessas instituições de formação de professores, realiza-se uma formação muito geral, teórica e abstrata, essencialmente dominada por abordagens normativas prescritivas e descritivas. As condições de estudo oferecidas aos alunos caracterizam-se pelo excessivo número de alunos por turma, ausência de laboratórios e de infraestruturas desportivas, cantinas, livrarias, falta de manuais escolares e programas uniformizados e estruturados. A falta de inspeção regular às referidas escolas pode contribuir ou influenciar na qualidade do sistema de educação (ANGOLA, 2010).

As pesquisas a respeito da formação de professores, segundo Silva Júnior; Gariglio (2014), surgem ligadas à profissionalização do ensino e do magistério, em função do empenho de investigadores em esclarecer a natureza dos conhecimentos profissionais que serviriam de base ao exercício da docência. Nesse sentido, ajudaria os governos a projetarem padrões curriculares nacionais para a formação de professores, bem como as metas a serem alcançadas pelos centros de formação inicial e continuada.

Currículo de formação de professores

Para os professores que estão trabalhando, alguns cursaram a formação de professores, oferecida pelo ministério da educação, tal como expõe a Lei de Bases nº13/2001, do Sistema da Educação, que determina que a formação de professores de todo o ensino secundário tem de ser feita pelo magistério e ensino superior. Nessa formação, o aluno-mestre não assume uma postura de empenho autoformativo e independente, já que o currículo utilizado remete para uma formação muito compartimentada e repetitiva (ANGOLA, 2004).

Assim, está previsto que os docentes frequentem a formação inicial nas seguintes especialidades: francês, inglês, português, matemática e física, história e geografia, biologia e química, educação visual e plástica e educação Física. Vale salientar que a execução desse plano curricular não é de cumprimento obrigatório a nível de todo país,

pois depende das condições de cada contexto, o qual tem por função implementar os cursos na especialidade onde existir condições para isso.

No que tange à especificidade desta pesquisa, as escolas de formação de professores, sediadas no Lubango, não ministram a formação de professores para as disciplinas de educação visual e plástica, educação laboral e educação moral e cívica.

Professores no contexto angolano

A definição de professor, de acordo com a legislação angolana que regula o subsistema de formação média normal, considera professores os técnicos formados em magistérios primários e em escolas de formação de professores, de nível secundário, habilitados a exercerem a atividade docente em escolas do ensino primário ou do 1º ciclo do ensino secundário. Assim, para além da definição de professores, é igualmente esclarecido o estatuto de agentes de educação: técnicos formados em outras escolas, que não são as de formação de professores, e que exerçam a atividade docente em escolas do ensino primário ou I ciclo do ensino secundário (ANGOLA, 2011).

Nessa perspectiva, o professor é considerado como aquele que ensina e organiza o trabalho prático e colabora na investigação. No contexto de Angola, o professor de educação moral e cívica, educação visual e plástica, educação laboral é o indivíduo recrutado para trabalhar no setor educativo, a fim de lecionar na escola secundária a referida disciplina. Mesmo não tendo a formação inicial, os critérios de seleção são as habilitações literárias que o candidato tem, tendo como mínima exigência 9ª classe, não importando se a mesma resultou da formação geral ou da formação profissional.

Para Barrón (2015), o professor é um sujeito que toma decisões e emite juízos tendo em conta as suas crenças. A tomada de decisão permite analisar os momentos interativos vividos durante a prática docente com o objetivo de inovar para o bom desenrolar do processo educativo.

A prática educativa

No panorama educacional, podemos entender a prática como uma *praxis* que implica conhecimento para se alcançar determinado objetivo, pois a prática refere-se ao saber fazer. Desse modo, temos a teoria educativa como conhecimento formal existente ou produzido a respeito da educação e da prática educativa como sendo a atividade de ensinar e educar que se desenvolve nos centros educativos (ÁLVAREZ, 2012).

Para Hernández et al. (2013), a prática educativa, cuja função fundamental é reconstruir e reinventar a existência humana, consiste em um conjunto de ações sociopedagógicas organizadas em um tempo e espaço de caráter histórico, que permite ensinar e aprender a partir de experiências formativas e práticas. No trabalho de García; Loredó; Carranza (2008) está patente a ação que o professor desenvolve em aula, referindo-se, especificamente, ao processo de ensinar em contexto institucional, considerando o centro da educação o aluno que aprende e vai à busca do seu conhecimento, pelo que pressupõe transformações no processo, de maneira a basear-se não só no ensino, mas também em uma educação baseada na aprendizagem.

Segundo Juan et al. (2015), a análise da prática educativa deve realizar-se por meio dos acontecimentos que resultam da interação entre professor – aluno e aluna, vice-versa. Uma vez que o comportamento e sentimentos dos alunos dependem de fatores sociais, como a atitude do professor, o ambiente que cria na sala de aula é um elemento essencial para motivar e desenvolver as emoções dos alunos.

Modelos de ensino

Existem vários modelos de ensino, dentre os quais o tradicional que, para Geijo (2008), está centrado na transmissão - recepção de conhecimentos e as correspondentes visões de considerar os alunos como tábua rasa e de considerar a ciência como um conjunto de conhecimentos absolutos e inquestionáveis que o professor deposita na cabeça vazia dos educandos. Esses, por sua vez, de forma passiva, internalizam e reproduzem quando for exigido nos exercícios ou exames para medir o nível de aquisição dos conteúdos.

O modelo construtivista, segundo Werneck (2006), sustenta que a aprendizagem resultaria de um processo de construção individual do sujeito a partir de suas representações internas e da interpretação pessoal. Esse modelo refere que o aluno seja ativo na construção do seu conhecimento e compreenda cada fase do processo, perceba os vínculos existentes entre eles e incorpore como seu aquele conteúdo.

Para além desses estilos, ainda se destaca a aprendizagem cooperativa que, na visão de Navarro et al. (2015), é definida como uma forma de trabalho em grupo baseada na construção coletiva de conhecimento e desenvolvimento de habilidades que contribuem para uma aprendizagem pessoal e social, em que cada membro do grupo é responsável por sua aprendizagem e pela dos outros membros do grupo.

A administração escolar e a sua função

Segundo Ayala; Molina; Prieto (2012), para existir o sucesso educativo é necessário que a administração escolar tome medidas pertinentes com vista ao alcance dos objetivos. Ela deve articular deliberações relativas à organização das escolas, currículos e a formação dos professores tendo em conta as reais possibilidades que elas podem oferecer para que se alcancem os objetivos do ensino. Para tal, segundo Fernández; Hernández (2013), é imprescindível que a administração escolar utilize um modelo de liderança compartilhada (colaborativa), capaz de contribuir para que haja boas práticas educativas nas escolas, pois fomenta a implicação, colaboração e participação democrática na maneira de atuar.

Assim, somos apologistas de que a qualidade de ensino, à semelhança de Mulford (2006), depende também da liderança e responsabilização que os docentes utilizam no contexto de trabalho. Daí a necessidade de se compreender o trabalho realizado pelos líderes nas escolas secundárias, a fim de selecionar e de adotar, entre os vários tipos de liderança, aquele que melhor contribui para uma educação integradora.

Para Ricardo (2012), a administração escolar busca garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos participantes no processo educativo e leve-os a agirem de acordo com os propósitos

preconizados pela direção escolar. Segundo Fernández; Rodríguez; Fernández (2016), a competência docente é o conjunto integrado de características pessoais, conhecimentos, habilidades e atitudes que são necessárias para uma atuação eficaz no processo de ensino-aprendizagem em diversos contextos. Acreditamos que para cumprir com esse intento, há a necessidade de a administração escolar avaliar as competências dos docentes para encontrar argumentos que permitem emitir juízos de valor pertinentes para elaboração de desenhos curriculares e sua aplicação na formação inicial de futuros docentes e a formação permanente dos professores já em desempenho da profissão.

Em suma, a administração escolar também tem a função de controlar ou gerir a instituição escolar, para garantir a definição e o cumprimento dos ideais sobre os quais se construiu o processo de gestão, que é um processo de procura, disputa, conquista e socialização da supervisão desse controle de decisão que cada escola segue durante o seu funcionamento.

Contexto educativo em Lubango

A cidade do Lubango tem uma superfície territorial de 3.140 quilômetros quadrados e uma população estimada em 731.575 habitantes. Segundo os dados da direção provincial da educação na província da Huíla, mencionados pelo portal angop, o ano letivo de 2016 contou com 850 mil alunos matriculados, nas 1.826 escolas existentes, com 18.195 docentes, número ainda insuficiente para atender a demanda de alunos e de escolas na região, daí existir um *déficit* que está calculado na ordem de 3.094 docentes. O município do Lubango tem 199.514 alunos, dos quais 48.313 estão matriculados em 21 escolas do ensino secundário do primeiro ciclo, em um processo assegurado por 7.176 professores destacados nas comunas da Arimba, Hoque, Huíla e Quilemba.

O trabalho é realizado em um ambiente difícil, pois existem problemas de saneamento nas escolas secundárias, falta de água, energia, livros de textos, falta de mais salas de aulas, papel, giz, quadro para escrever, entre outros. Algumas dificuldades têm sido minimizadas com o dinheiro resultante do pagamento trimestral da coparticipação coerciva exigida às famílias ou encarregados dos alunos. Muitas dessas famílias, sem recursos financeiros, estão descontentes desse sistema de coparticipação, porque tal iniciativa é local e não resultou de uma orientação do ministério da educação.

Resultados e discussão

Expressamos, de maneira narrativa, os resultados do enfoque qualitativo, sistematizados em diversas categorias, com descrições dos assuntos mais significativos, que apresentamos nas seguintes categorias:

Métodos de ensino

É uma categoria que visou a identificar os métodos de ensino mais predominantes durante as aulas. Assim, foi evidente que os professores das escolas secundárias continuam a utilizar o método expositivo e o modelo transmissivo, justificando-se nesses termos:

[...] hoje, o professor continua a usar o método expositivo frequentemente e não há recurso às novas tecnologias; é preciso repensarmos a sala de aulas. (Tchissingui, entrevista, professor, 02/05/2015).

Precisamos repensar a sala de aulas, currículos, habilidades, a competência... é necessário inovar e continuar a realizar reformas. É necessário ser honesto e repensar a educação para melhorar e não evocar sempre a guerra. (Entrevista, diretor 1, 12/10/2015).

Utilizamos ainda os modelos tradicionais, precisamos acompanhar a dinâmica para que haja um bom desenvolvimento educativo. (Ndala, entrevista, professor, 20/04/2015).

É evidente que os docentes precisam aprender saberes metodológicos para realizarem aprendizagens significativas. Para tal, é necessário variar os métodos e apoiar-se, em alguns casos, nas tecnologias de informação e comunicação que, para Rodriguez (2015), quando bem utilizadas, contribuem para transformar e desenvolver competência em vários domínios do saber por meio de interações práticas. Assim, para Maria (2015), é necessário colocar o conhecimento em prática para transformação ou benefício do crescimento dos alunos e contribuir com a evolução da escola e da qualidade de ensino.

A prática educativa

Essa dimensão visou a descrever a maneira como é realizada a prática educativa dos professores de educação moral e cívica, a qual foi caracterizada, pelos participantes, com os seguintes argumentos:

A prática educativa não é boa, é essencial envidar esforços para melhorarmos, pois, ainda verifica-se uma relação arcaica entre o docente e o aluno, com recurso aos métodos de transmissão de conteúdos. Sem utilizar os métodos mais ativos, não há recurso às novas tecnologias. É preciso inovar e repensarmos a sala de aulas, os currículos, competências, a frequência, para melhorar e não evocar sempre a guerra como justificativa. (Diretor 2, entrevista, 12/10/2015).

A prática educativa é razoável, existem alguns fatores que estão na base destas atuações e entre os quais temos a destacar: a atitude quer do professor quer da liderança escolar que pouco fazem para o sucesso educativo. Não temos muitos professores qualificados, pois tivemos de avançar com os que apareceram para não fecharmos as escolas. Precisamos formadores competentes, inspetores e supervisores suficientes, porque, na realidade, não se faz sentir o trabalho que prestam na observância da componente letiva e não letiva dos docentes. (Responsável 1, entrevista, 04/11/2015).

Está claro que é necessário melhorar a atuação do docente durante a prática educativa e a liderança escolar deve desempenhar o seu papel no supervisionamento de todas atividades escolares, pois, segundo Maureira; Moforte; González (2014), a liderança escolar e o clima escolar são fatores que geram condições favoráveis para se alcançar bons resultados nos projetos educativos.

Estilo de liderança

É um indicador que consistiu em identificar o fluxo das relações interpessoais no processo educativo, assim, relativamente a esta categoria, podemos conferir ainda a predominância da liderança autoritária em detrimento de outras, tal como podemos constatar nas expressões seguintes: “Aqui na sala quem manda sou eu, que os incomodados se retirem, porque eu não chamei ninguém para vir à escola” (Makeyeye, entrevista, professor, 08/05/2015). “Os incomodados com o que falo, peço que saiam da aula [...] na sala quem manda são os professores”. (Mutango, entrevista, professora, 29/04/2015). Ou, como diz a outra: “esperem pela vossa vez para mandarem” (Ndinlau, entrevista, professora, 20/04/2015).

Está claro que predomina o autoritarismo, dificultando as relações interpessoais durante a aprendizagem. O trabalho de Mulford (2006) refere que o sucesso e a qualidade das atividades escolares dependem também da liderança e da responsabilização dos docentes no contexto de trabalho. Daí a necessidade de se compreender a liderança implementada pelos professores e diretores escolares para que haja boa prática educativa, dinâmica, inovadora nas ações a serem empreendidas, nos métodos e estratégias de aprendizagens que favoreçam a colaboração entre todos os responsáveis do processo.

Formação inicial de professores

Esta categoria visou a caracterizar a formação dos professores. Os resultados evidenciam que existem docentes sem formação inicial para lecionarem as disciplinas com que hoje trabalham e justificaram-se nos seguintes moldes:

Realmente a maioria dos professores não possuem agregação pedagógica ou formação inicial de professores para o efeito, até porque não tem constituído critério para se ser professor. Reconhecemos que muitos apresentam baixo nível de escolaridade e sem boa qualificação. Mas tivemos de arrancar com os estudos para a nova geração com os docentes que conseguimos; é melhor continuarmos assim do que fecharmos as escolas por falta de docentes. (Entrevista, responsável 1, 04/11/2015).

Não houve tempo para se formar os docentes, daí que a maioria dos professores não têm formação aproximada para lecionar a disciplina de EMC, porque não existe, no curso de formação de professores, especialidade que ajudaria a trabalhar especificamente com essa dimensão do saber. (Nzunzi, entrevista, professora, 17/08/2015).

Embora não haja dados oficiais, a nível nacional, acerca de professores sem formação inicial, é notório, nesta amostra, que algo não vai bem. Afinal, não se está muito preocupado em saber a percentagem dos professores sem formação inicial pelo fato de os responsáveis considerarem esse elemento irrelevante para se ser professor. Prova disso é que qualquer pessoa, desde que tenha o nível académico exigido, com ou sem formação inicial de professorado, pode ser professor. Por isso, Caloia; Barboza (2014) defendem que a qualidade na formação de professor pode ser entendida no sentido daquela que se ajusta às reais necessidades dos docentes, em função da diversidade de

contextos sociais e profissionais em evolução e que tenha repercussão na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O professor e a continuação dos estudos

Nessa dimensão, descreve-se a realidade em que vivem os docentes: é perceptível que passam por muitas dificuldades criadas pela direção da escola para o trabalhador estudante, daí que os docentes apelam ao bom senso dos líderes escolares para darem importância à contínua superação acadêmica dos professores, tal como podemos constatar:

A direção escolar dá uma ajuda deficiente ao professor que se forma, e, por vezes, não permitem mesmo que os docentes estudem, chegando até a ficarem tristes com o fato, em vez de se alegrarem; talvez pensem que os professores venham a ter mais conhecimentos que eles. Quando tomam conhecimento que existem docentes a estudar, criam problemas de «barramento ou obstáculos» e tornam-se mais autoritários. Eu só consegui estudar por influência de alguém que me defendia. (Ndinela, entrevista, professora, 20/04/2015).

Infelizmente, a direção da escola não ajuda, deixei de estudar por causa disso; ao se aperceberem que estávamos a estudar, receberam os nossos horários e trocaram com outros professores que lecionavam no período oposto e que não estavam a estudar. Deram-nos outros horários que, por sinal, coincidiam com o nosso horário de estudo. Quando tentei reclamar, o diretor disse que eu devia escolher uma opção entre trabalhar e estudar. Deste modo, acabei desistindo de estudar e o meu colega preferiu deixar de trabalhar. (Cassinda, entrevista, professora 22/10/2015).

É essencial que a administração escolar deixe de impedir a formação dos docentes e passe a incentivar a formação, pois, segundo Garcia; Garcia (2009), a formação de professores visa a dotar os profissionais não apenas de capacidades técnicas para ensinar, mas também de habilidades de investigação adequadas para a análise das consequências do que estão fazendo em relação aos alunos, escola e a sociedade, visando ao bem-estar. No entanto, relativamente a essa dimensão, os diretores escolares, em sua defesa, argumentaram o seguinte:

Não existe política de proteção como tal para o professor continuar a estudar. Simplesmente temos exigido que nas escolas haja mais professores não estudantes, porque os que estudam acabam se ausentando muito do local de trabalho. Primeiro é trabalhar e, se existir espaço, é que podem estudar. (Entrevista, diretor 3, 18/11/2015).

Não temos lei de facilitação para o docente aumentar os seus conhecimentos; aliado à falta de vagas nestas instituições, nos baseamos na norma de trabalhador - estudante e não de estudante - trabalhador, para não prejudicar os alunos, mas temos docentes a estudar nos mais variados níveis. (Entrevista, diretor 2, 18/11/2015).

Como sustenta Díez (2014), quando os professores não tiverem boa preparação para trabalhar com a diversidade, podem surgir conflitos, incapacidade e frustração por não saberem como lidar com essa realidade heterogênea, daí a necessidade da formação específica e contínua de professor.

Crítérios de admissão de professores

Procuramos identificar o perfil de docente admitido na educação. Nesse sentido, os resultados revelam que os critérios de recrutamento de docentes são problemáticos, valorizando mais a formação acadêmica e não a profissional, tal como é narrado pelos participantes em seus depoimentos:

Fomos buscar aqueles que apareceram, mas que não tinham competências acadêmicas para poder assegurar o próprio processo de ensino... Era necessário para as escolas não fecharem. (Entrevista, responsável 1, 04/11/2015).

São admitidos a partir da oitava ou décima segunda classe em diante; a lei não especifica o tipo de formação, se é profissional ou geral, podendo, assim, servir para professor: o veterinário, o serralheiro ou o pedreiro, desde que tenha as habilitações literárias exigidas. (Nhama, entrevista, professora, 03/11/2015).

Como se pode esperar, o processo de ensino-aprendizagem pode estar afetado em termos de qualidade, pois a componente formação inicial é indispensável para que haja aprendizagem significativa para os alunos. Nessa base, Larrosa (2010) ressalta que nem todas as pessoas servem para essa profissão, daí a necessidade de se selecionar docentes com perfil adequado, competentes, capazes de dedicar-se à profissão com bom desempenho ético. Também Díez (2014) acrescenta que quando os professores não têm boa preparação para trabalharem com a diversidade, podem surgir: conflitos, incapacidade e frustração, por não saberem como lidar com uma realidade heterogênea, daí a necessidade da formação específica para os professores.

Planejamento de atividades escolares

Essa categoria baseou-se em descrever e caracterizar as atividades de planejamento dos docentes no exercício da profissão. Os resultados revelam que alguns professores planejam as aulas, ao passo que outros fazem improvisos:

As reuniões de coordenação ou as planificações são mal feitas (num período curto de duas horas no máximo), consideradas insuficientes para se planificar as aulas para duas semanas ou para um mês. Em alguns casos, os professores trazem apenas os livros... Prestam pouca atenção à própria preparação das aulas, por isso, os professores apresentam muitas dificuldades durante a aula e isso deve-se à falta de comprometimento. (Entrevista, diretor 1, 12/10/2015).

Ainda durante a reunião de planejamento de aulas, não se faz a auscultação e superação de possíveis dificuldades dos professores acerca da maneira de abordar esses temas, tal como se refere a seguir:

Não se abre momentos para troca de experiência, sobre como abordar determinados temas que podem oferecer mais dificuldades ou grau de complexidade; não se faz a planificação entre professores que lecionam a mesma disciplina e classe, o que facilitaria o debate entre os colegas. (Mutango, entrevista, professora, 29/04/2015).

Sabemos que o planejamento das atividades é essencial para o alcance dos objetivos, pois os programas apresentam os conteúdos e objetivos, mas não detalham como trabalhar com os alunos essas matérias. Nessa perspectiva, o planejamento de atividades escolares, no pensamento de García-Valcárce; Basilotta; López (2014), requer uma preparação mais rigorosa para trabalhar bem com grupos de colegas acerca das estratégias e técnicas a serem implementadas durante as aulas, em função do contexto em que os alunos estão submetidos. Os planos de aulas, de acordo Elliot (2010), ajudam a estabelecer quais aspectos essenciais da matéria os alunos devem compreender, tendo em conta as suas dificuldades particulares em perceber os fenômenos. Ela é a base para a prática docente e ajuda a decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, avaliar e refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem antes, durante e depois da ação.

O contexto das escolas secundárias

Sabemos que a escola é uma infraestrutura que oferece espaço apropriado para que o professor e o aluno trabalhem na consecução do objetivo da educação superiormente emanado. No entanto, elas caracterizam-se por diversas facetas, tal como referem os participantes seguintes:

As escolas do interior, na sua maioria, possuem salas ao ar livre, têm menos qualidade que as escolas urbanas, pois as primeiras, na sua maioria, funcionam ao ar livre, sem paredes. Com turmas muito próximas umas de outras, em algumas salas as divisões são feitas na base das árvores existentes naturalmente ou por divisões feitas com chapas de zinco; algumas turmas funcionam nas tendas e outras debaixo das árvores. (Entrevista, responsável 2, 04/11/2015).

As escolas dos centros urbanos têm mais condições materiais e infraestruturas em comparação com as escolas do interior, mas, também existem salas debaixo de árvores que apresentam menos qualidade em consequência de existir poucos recursos, quer materiais quer humanos. (Entrevista, diretor 2, 18/11/2015).

Na realidade, as escolas carecem de condições aceitáveis para que haja sucesso e aprendizagem significativa. Para inverter o quadro, na visão de Rivas; Leite, Cortes (2015), a escola deveria ser um lugar prioritário de formação dos alunos, que dá resposta a todos os agentes implicados no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, Peleato (2010) adverte os professores que necessitem de uma prática educativa bem feita, devem

exigir uma escola mais apetrechada, democrática, com desenvolvimento de programas e estratégias que garantam a atenção à diversidade existente atualmente nas escolas.

Dificuldades dos docentes

Os docentes deparam-se com dificuldades de várias ordens, tal como podemos conferir no pensamento expresso pelos participantes nas seguintes narrativas:

Não tivemos uma formação inicial de professores; introduziu-se a reforma curricular sem se formar primeiro o professor para tal... as dificuldades têm a ver com o distanciamento que existe entre as disciplinas que lecionamos e aquelas em que nos formamos. Por exemplo, sou docente de Educação Laboral e EMC, mas me formei em ciências económicas e jurídicas... é difícil se enquadrar. (Mutango, entrevista, professor, 29/04/2015).

Ainda continuamos a transmitir os conteúdos e conceitos, mas a vivência das temáticas abordadas durante a aula é uma dor de cabeça. Os professores preocupam-se em ensinar o que está certo, justo e aconselhado ao aluno, mas este, ao sair da escola para casa, depara-se com situações opostas àquilo que aprendeu na escola [...] sinto dificuldade em aliar a teoria à prática no âmbito da educação moral e cívica e os modelos de ensino-aprendizagem. (Catumbo, entrevista, professora, 14/04/2015).

Diante dessa situação, Garcia; Garcia (2009) argumentam que é necessário acompanhar os docentes nos seus processos de desenvolvimento profissional e conhecer como atuam na aula, o que fazem, como vivem o seu trabalho e descrever as características de casos concretos que acontecem durante a aula tanto com o professor como com o aluno. Já que as boas práticas não são perfeitas, precisam de planeamento para melhorar a qualidade de ensino.

Conclusão

A compreensão da prática educativa dos docentes das escolas secundárias em Lubango foi feita na base de reflexão a respeito das características que apresenta. Assim, no que tange à prática educativa realizada pelos professores de educação moral e cívica, essa é considerada deficiente, pois faz menção ao ensino tradicional e modelo transmissivo, pelo fato de os docentes não utilizarem os métodos ativos, nem as tecnologias de informação e comunicação que permitem a boa participação dos alunos durante a aula.

A maioria dos docentes não tem a formação inicial, porque implementou-se a reforma educativa antes de se formarem os docentes. Em função disso, é necessário formar e admitir docentes com competência para cobrirem a rede nacional de ensino. Os professores precisam de formação contínua e inovadora devido às dificuldades resultantes da prática educativa realizada em algumas escolas secundárias sem condições favoráveis. É pouco notório o trabalho prestado pela administração escolar, supervisão e inspeção, pois não fazem um acompanhamento adequado das atividades escolares realizadas pelos docentes e nem as ajudam a superar as dificuldades. No entanto, a supervisão e a inspeção

são cruciais para o sucesso das atividades escolares, por isso, devem funcionar em equipe, porque contribuem para orientação e melhoria dos trabalhos que os professores realizam antes, durante e depois das aulas.

Os responsáveis das escolas precisam de formação para deixarem de ser autoritários e atuarem como gestores democráticos e colaborativos face aos desafios das escolas. Daí a necessidade da continuação de reajustes das políticas educativas para garantir a boa sustentabilidade da prática educativa dos professores, valorizando a formação inovadora, aumentar a cifra do orçamento para o setor da educação, de forma a fazer investimentos nas infraestruturas escolares. Portanto, é essencial que se implementem as avaliações externa e interna das escolas, para entender-se o seu estado real e ajudar na elaboração ou atualização da política educativa, de maneira a buscar mudanças para a melhoria da qualidade de ensino e sua influência na vida dos cidadãos da sociedade angolana.

Em suma, não se trata de uma investigação absoluta e com resultados generalizados, devido à metodologia e amostra selecionada. Por isso, as pesquisas futuras são necessárias no âmbito educacional. É preciso incentivar a produção de conhecimento no contexto angolano, para compreender e melhorar o sistema de educação, gestão, formação e a prática educativa dos professores, em função dos desafios atuais do mundo globalizante e buscar continuamente o intercâmbio internacional.

Referências

ADRA. **Educação no orçamento geral do Estado**. Luanda: Adra, 2016. Disponível em: <http://www.adra-angola.org/wp-content/uploads/2016/07/Analise-ADRA_OGE-2016_Educacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio, artigo 2.º, ponto. **Diário da República**, Luanda, 2011.

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/2001, de 31 de Dezembro. **Diário da República**, Luanda, 2002.

ANGOLA. Ministério da educação. **Currículo da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário**. 1. ed. Luanda: Inide, 2004.

ANGOLA. Ministério da educação. **Relatório da fase de experimentação do ensino primário e do 1º ciclo do ensino secundário**. Luanda: Inide, 2010.

ANGOLA. Ministério da educação. **Relatório de monitorização sobre educação para todos-exame nacional 2015 da educação para todos**. Luanda: Inide, 2014.

ÁLVAREZ, Carmen. La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. **Educativo Siglo XXI**, Murcia, v. 30, n. 2, p. 383-402, 2012.

AYALA, Carlos; MOLINA, Victor; PRIETO, Romero. Singular agreements between the administration and schools for educational success. **Revista de Educación**, Madrid, n. ext., p. 195-219, 2012.

BANKS, Marcus. **Los datos visuales en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2010.

BARRON, Concepción. Concepciones epistemológicas y práctica docente: una revisión. **Revista de Docencia Universitaria**, Valencia, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2015.

CALOIA, Francisco; BARBOZA, Jussara. Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. **Revista EccoS**, São Paulo, n. 33, p. 125-142, 2014.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Las estrategias de investigación cualitativa**. Tradução de Verónica de Iraola; Servanda de Hagen. 1. ed. Barcelona: Gedisa, 2013.

DÍEZ, Enrique. La práctica educativa intercultural en secundaria. **Revista de Educación**, Madrid, n. 363, p. 12-34, 2014.

ELLIOTT, John. El estudio de la enseñanza y del aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 68, n. 24, p. 223-242, 2010.

FERNÁNDEZ, José; HERNÁNDEZ, Antón. Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. **Perfiles Educativos**, Coyoacán, v. 35, n. 142, p. 27-41, 2013.

FERNÁNDEZ, Maria; RODRÍGUEZ, Jesus; FERNÁNDEZ, Francisco. Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. **Revista Bordón**, Madrid, v. 68, n. 2, p. 85-101, 2016.

FLICK, Uwe. **El diseño de investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2015.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2013.

GARCÍA, Benilde; LOREDO, Javier; CARRANZA, Guadalupe. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Tijuana, n. esp., p. 1-15, 2008.

GARCIA, Soledad; GARCIA, Carmen. It is you who has the solution! The training process for beginner teachers. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2009.

GARCÍA-VALCÁRCE, Ana; BASILOTTA, Verónica; LÓPES, Camino. Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de primaria y secundaria. **Comunicar**, Huelva, v. 21, n. 42, p. 65-74, 2014.

GEIJO, Pedro. Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 19, n. 1, p. 77-94, 2008.

GOETZ, Judith; Lecompte, Margaret. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 2010.

HELENA, Rebeca. **O ensino da história em Angola entre 1960 e 2012: evolução, formação de professores e cooperação internacional**. 2014. Tese (Doutorado em História e Arqueologia) – Universidade do Porto, Lisboa, 2014.

HERNÁNDEZ, Claudia et al. Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. **Perfiles Educativos**, Coyoacán, v. 35, n. 139, p. 1-20, 2013.

JUAN, Núñez et al. The relationship between teacher's autonomy support and students' autonomy and vitality. **Teachers and Teaching**, London, v. 21, n. 2, p. 191-202, 2015.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 53-66, 2016.

KVALE, Steinar. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2011.

LARROSA, Faustino. Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 13, n. 4, p. 43-51, 2010.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 1003-1031, 2014.

MARIA, Flores. Teacher learning and learning from teaching. **Teachers and Teaching**, London, v. 21, n. 1, p. 1-3, 2015.

MAUREIRA, Oscar; MOFORTE, Carla; GONZÁLEZ, Gustavo. Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. **Perfiles Educativos**, Coyoacán, v. 36, n. 146, p. 1-20, 2014.

MOLINA, Odiel. El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. **Revista TESI**, Salamanca, v. 13, n. 3, p. 240-267, 2012.

MULFORD, Bill. Leadership for improving the quality of secondary education: some international developments. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, v. 10, n. 1, p. 1-22, 2006.

MUÑOZ, Juan. La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 79-103, 2009.

NAVARRO, Ignasi et al. Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 33, n. 1, p. 99-117, 2015.

OLABUÉNAGA, José. **Metodología de la investigación cualitativa**. 5 ed. Bilbao: Deusto, 2012.

PELEATO, Irene. Implicaciones educativas del contacto entre culturas. **Revista TESI**, Salamanca, v. 11, n. 3, p. 302-305, 2010.

RICARDO, Ângelo. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, 2012.

RIVAS, José; LEITE, Analía; CORTES, Pablo. La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 19, n. 1, p. 228-242, 2015.

RODRÍQUEZ, David; ARMENGOL, Carme; MENESES, Julio. La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. **Revista de Educación**, Madrid, n. 376, p. 229-251, 2017.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, Rosa. Las TIC como ecosistema para la construcción de la competencia intercultural. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 19, n. 1, p. 309-329, 2015.

SACCO, Airi; FERREIRA, Cléa; KOLLER, Silvia. Se não bater, não aprende: educação e direitos da criança e do adolescente em Angola. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 11-21, 2016.

SILVA JÚNIOR, Geraldo; GARIGLIO, José. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 871-892, 2014.

SIMONS, Helen. **El estudio de caso: teoría y práctica**. Madrid: Morata, 2011.

TRAIBAS, Gemma. El nuevo perfil profesional del profesorado de secundaria. **Revista Educación XXI**, Madrid, n. 11, p. 183-209, 2008.

WERNECK, Vera. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, 2006.

YÁÑEZ, Julián. The practice of innovation in education and our knowledge about it. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 14, n. 1, p. 1-5, 2010.

Recebido em: 22.02.2018

Revisado em: 24.04.2018

Aprovado em: 13.06.2018

Manuel Caluvi Nicolau é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sevilha, pesquisador da linha de investigação de agentes e processos de orientação, formação e desenvolvimento profissional.

José González-Monteagudo é investigador de perfil internacional e tem participado em projetos internacionais em universidades de Europa e América. Áreas de interesse: teorias educativas, metodologias biográficas, migrações e diversidade cultural.