

Vol XV, Ano 15, Núm 1, jan-jun, 2022, pág. 8-30.

A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NOS ALUNOS DE 4º ANO DO ISCED SUMBE, ANGOLA.

Fidel Luis Alvarez Alvarez,
Rosária Tito Valentim Ramos.

Resumo

O objectivo do trabalho: elaborar uma estratégia didáctica para aperfeiçoar a formação de competências docentes nos estudantes do 4º ano de História do Instituto Superior de Ciencia de Educação do Sumbe (ISCED-S) desde o papel do professor acompanhante de prática pedagógica. Utilizaram-se métodos de nível teórico: histórico – lógico; indutivo - dedutivo; analítico – sintético; modelagem, e métodos empíricos e estatísticos – matemáticos. Obtém-se como resultados: uma sistematização dos referentes teóricos que sustentam a formação de competências docentes e a diversidade de enfoques e práxis sobre as práticas pedagógicas gerais e posicionar o foco as condições específicas de Angola; diagnosticou-se o estado actual da formação de competências docente nos estudantes do 4º ano de História desde o papel do professor acompanhante das Práticas Pedagógicas II, no Liceu de Sumbe, que permitiu definir as líneas estratégicas na formação de competências que estão sendo obstaculizados pelo limitado enfoque interdisciplinares durante o desenvolvimento do curso de História; a falta de uma articulação maior no institucional e a necessidade de fortalecer legalmente as relações com os professores acompanhantes da Prática Pedagógica; mostrou-se que uma estratégia para formação de competências docente estruturada em: fundamentação; objectivos; diagnóstico; plano e organização; instrumentação e execução; avaliação é pertinente para aperfeiçoar a formação de competências docentes nos estudantes do 4º ano de História do ISCED-Sumbe.

Palavras Chávez: competência, competências docentes do professor de História, prática pedagógica II, professor acompanhante.

Education of teaching skills in 4th year students of ISCED Sumbe, Angola

Abstract

The aim of the work: to develop a didactic strategy to improve the training of teaching skills in 4th year History students at the Sumbe Higher Institute of Educational Science (ISCED-S) from the role of accompanying teacher of pedagogical practice. Methods at a theoretical level were used: historical – logical; inductive - deductive; analytical – synthetic; modeling, and empirical and statistical methods – mathematical. The results are: a systematization of the theoretical references that support the formation of teaching skills and the diversity of approaches and practices on general pedagogical practices and placing the focus on the specific conditions of Angola; the current state of the formation of teaching competences in 4th year history students was diagnosed, since the role of the accompanying teacher of Pedagogical Practices II, at the Sumbe High School, which allowed defining the strategic lines in the formation of competences that are being hampered by the limited interdisciplinary focus during the development of the History course; the lack of a greater articulation in the institutional and the need to legally strengthen the relations with the accompanying professors of the Pedagogical Practice; it was shown that a strategy for the formation of teaching skills structured on: foundation; objectives; diagnosis; plan and organization; instrumentation and execution;

assessment is relevant to improve the training of teaching skills in students in the 4th year of History at ISCED-Sumbe.

Chavez word: competence; teaching skills of the History teacher; teaching practice II; accompanying teacher.

Introdução

Os estudantes no último ano do curso de História nas Práticas Pedagógicas são inseridos pela primeira vez em sala de aula para realizar a sua primeira experiência pedagógica; lá trabalham ao lado do seu protector que a partir daí torna-se uma das principais referências da sua formação de competências docentes, o seu guia e orientador. O trabalho apresenta a formação de competências docentes dos estudantes do 4º ano de História do Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, (ISCED-S) desde o papel do professor acompanhante de Práticas Pedagógicas.

A experiência dos autores como professores acompanhantes das Práticas Pedagógicas durante cinco anos (2015 até 2020); os resultados do projecto de investigação do Departamento de Ciências Sociais do ISCED-S sobre a formação do professor de História, e o artigo (Pla, Cupata & António, 2019); Modelo de Competências Docentes para a Formação do Professor em História, sobre as contribuições das Práticas Pedagógicas no desenvolvimento de competências profissionais docentes nos estudantes do curso de História do ISCED-S, junto ao estudo preliminar, através de inquéritos aos professores acompanhantes e estudantes do 4º ano de História do ISCED-S, permitiu determinar como as principais problemáticas:

1. Indeterminação do papel do professor acompanhante das Práticas Pedagógicas na formação de competências docentes dos estudantes do 4º ano de História do ISCED - S.
2. Algumas incongruências nos estudantes sobre os componentes das competências e as actividades do plano de trabalho.
3. Limitações no desempenho das competências docentes dos professores de História no exercício docente.
4. Desmotivação dos alunos do ensino secundário pelo estudo de História.
5. A falta de acções práticas para a participação do professor acompanhante na formação de competências docentes nos estudantes do 4º ano de História do ISCED-S.

A problemática descrita permite definir como problema a investigar: como aperfeiçoar a formação de competências docentes nos estudantes do 4º ano de História do ISCED-S desde o papel do professor acompanhante de Práticas Pedagógicas?

O objectivo geral: elaborar uma estratégia didáctica para aperfeiçoar a formação de competências docentes nos estudantes do 4º ano de História do ISCED-S desde o papel do professor acompanhante de prática pedagógica.

A significação prática centra-se na estratégia didáctica para aperfeiçoar a formação de competências docentes nos estudantes do 4º ano de História do ISCED-S desde o papel do professor acompanhante de práticas pedagógicas.

Fundamentos teóricos

A competência é um tema de muita complexidade e debate científico. Para autores como McClelland e Dailey (1972) e Boyatzis (1982), que realizaram seus trabalhos nas décadas de 1970 e 1980, competência significa o conjunto de qualificações que um indivíduo detém para executar um trabalho com um nível superior desempenho, (Referenciado por Paiva, 2014).

No geral há consenso para muitos autores, (Pla, 2017, 2019; Flôres, 2012; Cavalcante, 2005; Daólio, 2004; Drucker, 1999; Fleury, 2004; Resende, 2003; Ruas, 2006; Quinn, 2004 e outros) que o conceito de competência, está relacionado com um saber ou conhecimento, uma habilidade, uma atitude, estão alinhados às qualificações e não às competências do sujeito, e podem capacitá-lo a realizar uma série de actividades, porém não garante que elas sejam efectivamente entregues.

Entende-se que o conceito de competência vai além da simples qualificação ele se relaciona com a capacidade do indivíduo de assumir iniciativas, estar além do prescrito, compreender e dominar situações em constante mutação, ser responsável e reconhecido por outros.

Nos estudos das competências ressaltam qualificação refere-se à organização, ao posto de trabalho ou cargo, à potencialidade de acção, à possibilidade/ facilidade de transferência, a algo estático e absoluto no tempo e no espaço. Já competência relaciona-se à profissão (ou ocupação), ao indivíduo, aos resultados reais por ele obtidos, à dificuldade/impossibilidade de transferência, a algo dinâmico, processual,

relativo. Enfim, a competência depende da maneira como ela é vista. Portanto, ela é uma construção social, (Paiva, 2014).

Conforme Ramos (2011, p. 45), “Essa relação diz (...) às instituições de ensino, enquanto actores privilegiados na capacitação formal e na formação e desenvolvimento de competências, e ao Estado, enquanto actor que fomenta e regula as relações entre tais actores no mercado”.

A noção de prática pedagógica não tem uma definição única nem pode ser explicada em poucas palavras. O conceito é muito amplo e pode refere-se à actividade social que um professor ou professor exerce no ensino.

A prática pedagógica, portanto, é influenciada por vários factores: da formação académica do próprio professor à singularidade da escola em que ele trabalha, incluindo a necessidade de respeitar um programa obrigatório regulamentado pelo Estado e diversas respostas e reacções de seus estudantes. Pode-se dizer que a prática pedagógica é determinada pelo contexto social, histórico e institucional. Seu desenvolvimento e evolução são diários, uma vez que a ela é renovada e reproduzida a cada dia de aula. Isso que um professor faz deve desenvolver diferentes actividades simultâneas como parte de sua prática profissional e que ele deve fornecer soluções espontâneas para problemas imprevisíveis.

Em outro sentido, é possível afirmar que a prática pedagógica consiste na função de ensino e na apropriação que cada professor faz de sua profissão (formação contínua, actualização de conhecimentos, assumindo compromissos éticos etc.). As duas questões, por sua vez, são influenciadas pelo cenário social (escola, cidade, país).

A prática, em suma, é composta de formação académica, bibliografia adoptada, capacidade de socialização, talento pedagógico, experiência e ambiente externo. Todos esses factores se combinam de maneiras diferentes para configurar diferentes tipos de práticas de ensino de acordo com o professor, o que também causará resultados diferentes.

Os estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação, opção História, recebem dois Práticas Pedagógicas (PP-I) e (PP-II). A primeira (PP-I), no terceiro ano, com o professor directamente, formando-se nas competências correspondentes a disciplina. A segunda (PP-II), no quarto e último ano com o professor da disciplina e directamente

nas salas de aulas no rol de professor, acompanhado do professor da instituição de ensino secundário, leccionando aulas de História, na presente pesquisa no segundo ciclo: o Liceu de Sumbe, centros da escolha desde 2016 até 2019, (ISCED-S, 2016).

A postura do professor acompanhante deve ser dirigida para o trabalho em parceria com o estudante, orientando-o para o diálogo autónomo, o trabalho em projectos e a aprendizagem por pesquisa. Para isso, ele precisa converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipas de trabalho. Ele deixa de ser transmissor de informações e passa a ocupar o lugar de agenciador de comunicação, de uma comunicação fundamentada na interacção, (Silva, 2000).

Para Forgrad (2001) ao professor acompanhante caberá criar “ambientes de aprendizagem, oportuno o desenvolvimento da criatividade, da intuição, da investigação, da resolução de problemas e do desenvolvimento do senso crítico”, (Moraes, 2014, p. 10).

Complementando, Moran, Masetto e Behrens (2007) apresentam tais atribuições: dialogar permanente com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-los sozinho; garantir a dinâmica dos processos de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre aprendizagem e a sociedade onde nos encontramos-nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, (Citado por Moraes, 2014, p. 10).

Nos termos jurídicos a etimologia da palavra traz implícito o termo tutela, protecção, defesa de um menor ou pessoa necessitada. O professor acompanhante passa a ser visto como um orientador da aprendizagem do estudante solitário e isolado que, frequentemente necessita do docente ou de um orientador para indicar o que mais lhe convém em cada circunstância. Podendo ser classificado como orientador académico ou facilitador, o qual visa à orientação académica, acompanhamento pedagógico e avaliação de aprendizagem dos estudantes à distância, (Moraes, 2014).

O professor acompanhante deve ser visto como um atendimento à educação individualizada e cooperativa, centrada numa abordagem pedagógica voltada no acto de

aprender, permitindo aos estudantes alcançar seus objectivos académicos da forma mais autónoma possível. Nota-se que o sistema professor acompanhante é cada vez mais indispensável no desenvolvimento das aulas e do conhecimento.

Metodologia

Trata-se de um estudo baseado numa abordagem da triangulação da investigação, onde se tem uma combinação metodológica dos paradigmas quantitativos e qualitativos, com predomínio do qualitativo, pelos objectivos e fins da investigação, pois visa buscar à compreensão e explicação ampla do tema em estudo.

A abordagem qualitativa, de acordo com Alvarez (2016), é uma prática de pesquisa que data dos fins do século XIX e combina em sua análise a hermenêutica e a crítica sobre o objecto em questão. Actualmente é bastante utilizada nos estudos da área educacional.

Para realizar a pesquisa foi necessário utilizar diferentes métodos de nível teóricos, empíricos e técnicas de recolha de dados: análise – síntese: para a caracterização do objecto de investigação, a análise das tendências, a fundamentação teórica e a análise dos resultados.

Indução – dedução: para interpretar os resultados dos instrumentos aplicados, o estabelecimento das principais conclusões e propor a estratégia didáctica de solução, tendo em conta os fundamentos teóricos acolhidos.

Histórico – lógico: para o estudo das concepções teóricas do desempenho dos professores acompanhantes e o estado actual da mesma, para a análise da trajetória real do problema objecto de investigação.

Enfoque sistémico; para elaborar a estratégia didáctica para aperfeiçoar a formação de competências docentes nos estudantes do 4º ano de História e para a compreensão do objecto de estudo e as interacções que se estabelecem entre os componentes inerentes ao sistema, necessários para o proceder inquiridor, na busca dos componentes fundamentais que o integram.

Métodos do nível empíricos e técnicas de busca e recolha de dados: Observação: para observar as actividades docentes para conhecer como se orienta, executa, controla e avalia o trabalho com as profissionais em formação e o papel do professor acompanhante da prática pedagógica.

Inquéritos: aos estudantes do 4º ano de História; professor acompanhante de práticas pedagógicas para conhecer a formação de competências docente e o contributo do professor acompanhante da prática pedagógica.

Entrevistas: aos professores do ISCED-S e corpo directivo, para conhecer a formação de competências docente e o contributo do professor acompanhante da prática pedagógica.

Elementos do método Matemático Estatístico: cálculo percentual, estatística descritiva, para processar e interpretar os resultados. Com este método foi possível aplicar a estatística descritiva, utilizar o procedimento da análise percentual para o processamento da informação quantitativa da investigação, bem como o emprego de tabelas e gráficos para a apresentação do diagnóstico. Para avaliar os resultados pedagógicos da formação de competências e o papel do professor acompanhante de práticas pedagógicas.

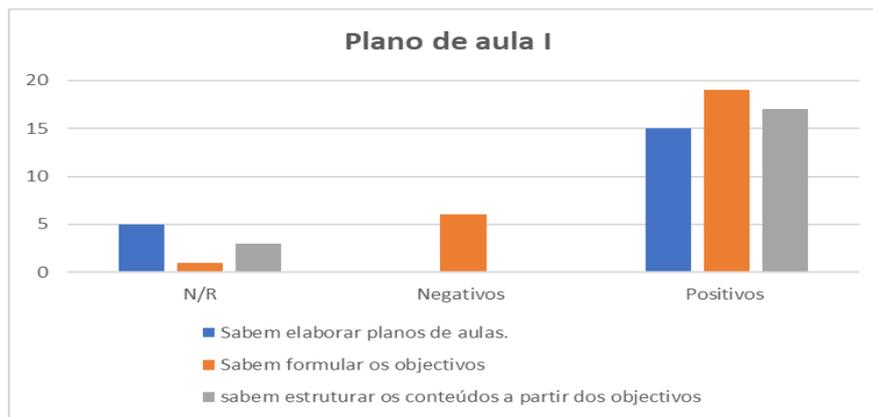
Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados do Diagnóstico.

Para determinar o estado actual da formação de competências docente nos estudantes do 4º ano de História do ISCED–S no Liceu de Sumbe, desde o papel do professor acompanhante de Práticas Pedagógicas aplicou-se variados instrumentos de recolha de informação que facilitou o trabalho de campo e apresentar os dados, fazer um análises e colocar as coincidências e divergências da teoria e os dados de escolhidos.

Resultados dos Inquéritos Aplicados a Estudantes de 4º ano de História do ISCED

Foram inqueridos 20 estudantes dos cursos 2016, 2018 e 2019 com 12 perguntas com indicadores de 1 a 5, sabendo que 5 é o de maior qualidade. Para a tabulação as respostas 1 e 2 consideram-se negativas e as respostas 3, 4 e 5 positivas.

Figura 1. Resultado do Inquérito Dirigido aos Alunos

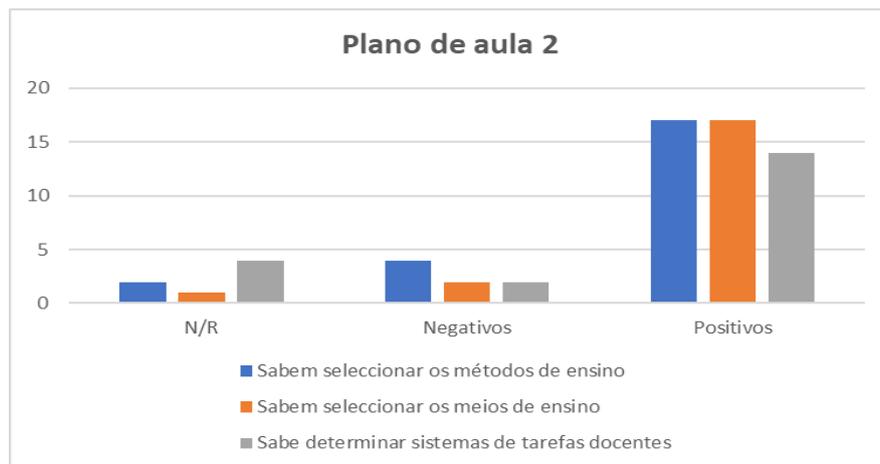


Fonte: Rosaria Ramos, 2020.

Na primeira parte do inquérito, maioritariamente, 75% os estudantes assinalam ter conhecimento sobre a elaboração de planos de aulas. O 95% dos estudantes inqueridos assinalam saber formular os objectivos de ensino aprendizagem da História. No entanto 85% dos inqueridos sabem estruturar os conteúdos históricos do processo de ensino aprendizagem a partir dos objectivos. Conforme a figura 1.

Na segunda parte do inquérito às estudantes, a pergunta sim sabe seleccionar os métodos de ensino para o processo de ensino aprendizagem da História, o 70% respondem de positivo, destaca-se que o 20% responde negativo y 10% não respondem. Respeito a selecção dos meios de ensino para o processo de ensino aprendizagem da História o 85% respondem positivo. Na determinação dos sistemas de tarefas docentes para garantir o cumprimento dos objectivos, um dos temas mais difícil, o 70% respondem de positivo e chama atenção que os 20% não respondem, os resultados contradizem as entrevistas e outros inquéritos a professores de Práticas Pedagógica II e de professores acompanhantes, conforme figura 2.

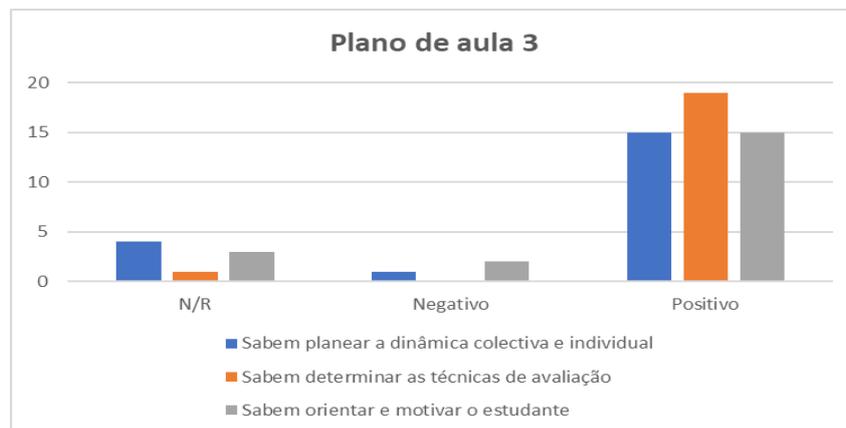
Figura 2. Resultado do Inquérito Dirigido aos Alunos 2.



Fonte: Rosaria Ramos, 2020.

Na terceira parte o 75% dos inqueridos dizem saber planejar dinâmica colectiva e individual através das formas de organização no processo de ensino aprendizagem da História, o 20% não respondem. Os 95% dizem saber determinar técnicas de avaliação do processo de ensino aprendizagem da História, em contradição com os professores entrevistados, conforme figura 3.

Figura 3. Resultado do inquérito dirigido aos alunos 3.

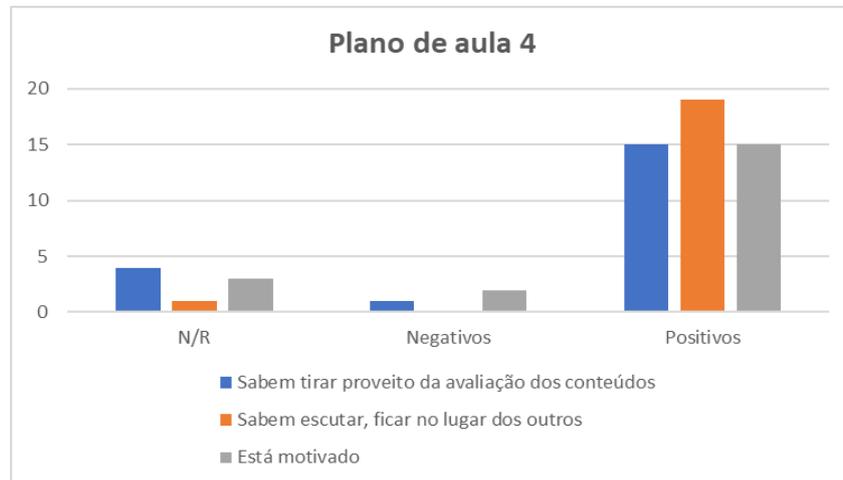


Fonte. Rosaria Ramos, 2020.

Na quarta parte do inquérito o 75% dos estudantes do 4º ano dizem saber orientar e motivar os alunos para objectivos do ensino da História. Os 75% dizem saber tirar proveito da avaliação dos conteúdos históricos aos estudantes, apenas 20% não respondem. O 95% dos estudantes inqueridos dizem saber escutar, ficar no lugar dos outros, ter em conta o contributo de cada um no processo de ensino da História. Os 85%

dos inqueridos estão motivados pela comunicação adequada no processo de ensino da História, conforme figura 4.

Figura 4. Resultado do inquérito dirigido aos alunos 4.



Fonte: Rosaria Ramos, 2020.

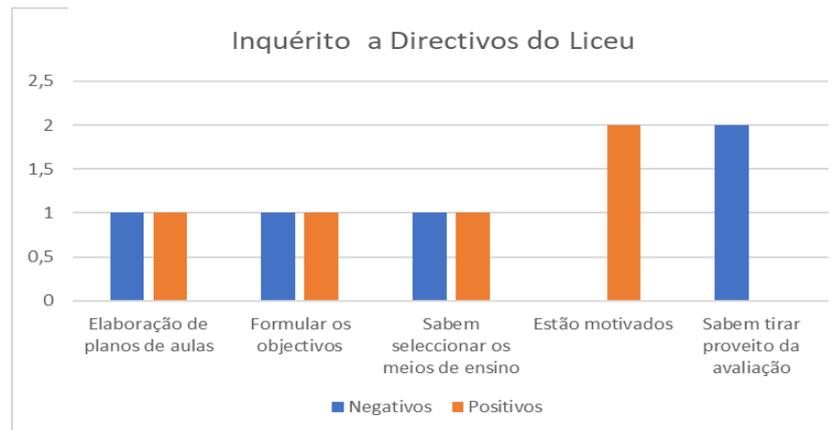
Nota-se uma sobre valoração dos conhecimentos que traem da etapa curricular, mais a prática e os critérios dos professores de PP-II e professores acompanhantes diferem das respostas. A contradição é lógica sim tem presente o orgulho da tarefa cumprida, há elementos que não dam certo.

A experiência da autora no trabalho de professora acompanhante detectou determinadas limitações nos planos de aulas nos estudantes do 4º ano, como: fraco desenvolvimento na elaboração dos planos de aulas; dificuldades na estrutura dos conteúdos; dificuldades na determinação dos métodos; dificuldades na definição dos objectivos; pouca interacção entre os estudantes mestres com os alunos em salas de aulas. Encontramos também aqueles estudantes com fraco domínio dos conteúdos e com dificuldades no uso dos recursos didácticos. No universo dos estudantes que acompanhamos encontramos aqueles que acabam saindo-se muito bem.

Resultados dos **Inquéritos a Directivos do Liceu de Sumbe**

O Liceu de Sumbe tem tradição no trabalho com estudante do 4º ano com a Disciplina Prática Pedagógica desde 2009, isso permite colaborar com maior certeza nos critérios. Tendo em conta as competências a formar-se os directivos (2 de 3), responderam com diversidade, (conforme figura 5).

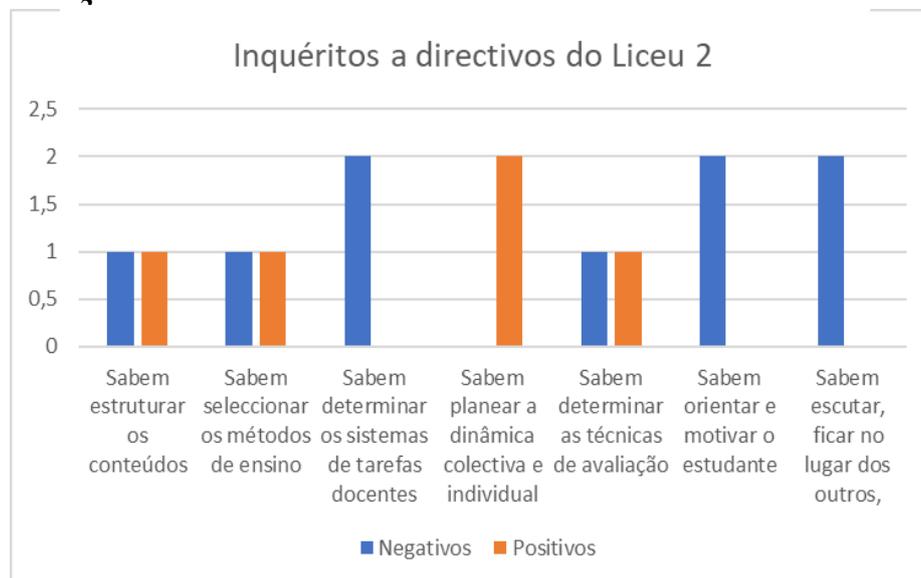
Figura 5. Resultado do Inquérito Dirigido aos Professores do Liceu



Fonte: Rosaria Ramos, 2020.

Chama a atenção na primeira parte dos inquéritos que se dividem os critérios sobre a elaboração de planos de aulas, formulação de objectivos e escolha de métodos, conforme figura 5, há coincidência em reconhecer que tenham motivação pelo trabalho e não sabem tirar proveito da avaliação.

Figura 6. Resultado do Inquérito Dirigido aos Professores do Liceu



Fonte: Rosaria Ramos, 2020.

Na segunda parte dos inquéritos a directivos, a negatividade é maior (ver figura 6), relacionada com saber escutar, ficar no lugar dos outros; saber determinar os sistemas de tarefas docentes, coincidente com outras fontes de escolha de dados e finalmente

com saber determinar os sistemas de tarefas docentes. Não há coincidência entre os inqueridos em: saber estruturar os conteúdos; saber seleccionar os métodos de ensino e saber determinar as técnicas de avaliação. Sim, se observam os resultados das duas figuras dos inqueritos a directivos há coincidência com os outros instrumentos de professores e investigadora, não assim com os critérios dos alunos, conforme figura 6.

Resultados das Entrevistas Estandarizadas a Professores de História do Liceu de Sumbe

A entrevista enfocada foi feita a 4 professores de História do Liceu de Sumbe que são professores acompanhantes dos estudantes do 4º ano de História na Prática Pedagógica II.

Ao referir as habilidades dos estudantes sobre a elaboração de planos de aulas, 3 para 75% consideram que têm poucas habilidades para elaborar planos de aulas, apenas 1 professor considera ter boas habilidades.

Na segunda pergunta referida as habilidades para formular os objectivos de ensino aprendizagem da História, os acompanhantes referem que 1 igual a 25% tem habilidades; dois que representam 50% não têm algumas habilidades.

A terceira pergunta sobre as habilidades dos estudantes para estruturar os conteúdos históricos do processo de ensino aprendizagem a partir dos objectivos, os professores responderam: um professor respondeu que um estudante tem habilidades, um respondeu não tem e dois responderam que possuem algumas.

Na quarta pergunta sobre as habilidades para seleccionar os métodos de ensino para o processo de ensino aprendizagem da História, 50% asseguram que têm e os outros 50% em parte.

A pesquisa sobre as habilidades para seleccionar os meios de ensino para o processo de ensino aprendizagem da História, os professores respondem que dois têm e dois têm algumas.

Sobre as habilidades para determinar os sistemas de tarefas docentes para garantir o cumprimento dos objectivos, um considera que os estudantes tenham para um 25% e os três restantes consideram negativa as habilidades.

As indagações sim sabem determinar as técnicas de avaliação do processo de ensino aprendizagem da História, dois consideram que não sabem para o 50%; um 25 % considera que tem habilidades e outro 25% fala que em algumas vezes.

A pergunta se sabe tirar proveito da avaliação dos conteúdos históricos aos estudantes, as respostas são divididas a 25% bem, mal, às vezes e não respondeu.

As perguntas se sabem escutar, ficar no lugar dos outros, ter em conta o contributo de cada um no processo de ensino da História, dois professores consideram que algumas vezes; um considera positivo e um negativo.

A indagação sobre a motivação pela comunicação adequada no processo de ensino da História, três professores para 75% consideram que alguns ficam motivados e um não resposta.

Resultado das Entrevistas Enfocadas a Professores de Prática Pedagógica II de História do Departamento de Ciências Sociais do ISCED–S

Na primeira pergunta, sobre as habilidades dos estudantes sobre a elaboração de planos de aulas, os professores consideram que desde o currículo os estudantes do 4º ano tem a disciplina PP-1 que junto a ciclo das disciplinas de Didáticas Geral e outras devem propiciar os elementos teóricos e formação de habilidades que tributem au modelo profissional como docente.

A fase deve preparar aos estudantes para aplicação dos conhecimentos e habilidades para PP-2, além de que os estudantes do 4º ano na PP-2, apresentam algumas debilidades na elaboração dos planos de aulas. Há falta de maior familiarização com as disciplinas de História do ensino secundário. Limitações de vinculação da escola com as instituições onde deve desenvolver as PP-II.

Porque a habilidade tem uma etapa de formação e outra de desenvolvimento ou aplicação da habilidade que deve ter conhecimento nas disciplinas antes mencionadas. O seja no nível de aplicação das habilidades. É preciso aperfeiçoar desde a didática os componentes do sistema de ensino.

Outro eixo central é trabalhar com maior sistematicidade no currículo e os programas das disciplinas no ensino secundário. Para facilitar maior familiarização com o sistema

dos objectivos, habilidades, nível de conhecimento e a derivação dos objectivos, tendo presente os objectivos do sistema do currículo, programa, unidade e aula.

Os conhecimentos do currículo e programa podem oferecer aos estudantes a relação objectivo conhecimento e com ele a selecção dos métodos a utilizar e levar a selecção dos meios de ensino. No relacionamento dos componentes há insuficiências.

Sobre as habilidades para formular os objectivos de ensino aprendizagem da História, os professores coincidem que há insuficiência na formulação dos objectivos dos estudantes do 4º ano. A formular os objectivos deve ter presente o sistema de conhecimento, nível de ensino e habilidade a desenvolver. Há necessidade do aprofundamento, porque muitas vezes fazem-se formais. Também há debilidades na selecção da habilidade. A formulação é um sistema que contempla o cognoscitivo, ciclomotor e socio afectivo, que é muito formal.

Quanto às habilidades dos estudantes para estruturar os conteúdos históricos do processo de ensino aprendizagem a partir dos objectivos, os professores haja limitações nas habilidades dos estudantes para estruturar os conteúdos históricos do processo de ensino aprendizagem a partir dos objectivos. Porque não é uma actividade consciente no trabalho com os programas. Os conteúdos ficam por unidades e aulas. As indicações metodológicas não são utilizadas e enriquecidas.

Na quarta pergunta sobre as habilidades para seleccionar os métodos de ensino para o processo de ensino aprendizagem da História, os docentes de PP-II colocam suas considerações referendo que há limitações nas habilidades para seleccionar os métodos de ensino para o processo de ensino aprendizagem da História. Precisa fortalecer a partir da relação com outros elementos e com as insuficiências dos meios e falta de recursos para utilizar os meios. Em métodos e meios podem ser mais criativos no uso da TICs, maior criatividade e funcionalidade para a habilidade a desenvolver.

No que tange a manifestação das habilidades para determinar os sistemas de tarefas docentes para garantir o cumprimento dos objectivos, os docentes assinalam que é preciso elevar o nível de eficiência. Os estudantes determinam tarefas que não se correspondem com as habilidades, profundidade dos conteúdos, o método escolha e os meios.

No inquérito referido, se sabem determinar as técnicas de avaliação do processo de ensino aprendizagem da História, os professores consideram que os estudantes trabalham com os orientadores e levam a sala de aula os resultados do trabalho conjunto. Eles não elaboram prova, exame final ou outras formas de avaliação.

No inquérito se sabem tirar proveito da avaliação dos conteúdos históricos aos estudantes, os professores referem que na prática o que trabalham é o plano de aula e não se têm presente os elementos planteados. É preciso ter maior participação do orientador da PP-II com a formação da habilidade de avaliação. Aprofundar o papel do orientador na elaboração de prova e trabalhos avaliativos.

Sobre o inquérito se pode escutar, ficar no lugar dos outros, ter em conta o contributo de cada um no processo de ensino da História, os professores referem que nos controlos aos estudantes esse aspecto foi avaliado e os estudantes mostrarem capacidade de escutar, ficar no lugar dos outros, ter em conta o contributo de cada um no processo de ensino da História. Nos controlos cruzados dos próprios estudantes, também mostraram essa capacidade.

Ante a pergunta que se consideram motivados pela comunicação adequada no processo de ensino da História, os docentes consideram que mostrarem motivação e interesse pela comunicação adequada no processo de ensino da História. Para exercer o papel de docente. Lograram a preparação adequada e muito desejo de fazer bom trabalho.

Resultado das Entrevistas Enfocadas a Diretivos do Departamento de Ciências Sociais do ISCED–S

Fixaram-se entrevistas enfocadas os diretivos do Departamento de Ciências Sociais do ISCED–S, tomando-se como amostra ao chefe do Departamento e um docente substituto do chefe e com ampla experiência no processo de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para eles de forma geral, os estudantes têm conhecimentos sobre os objetivos e como a sua extração, assim como os métodos, e o mesmo acontece com os meios onde se tem encontrado muitos problemas nas escolas de aplicação com relação ausência de meios didáticos (mapas, mapas históricos) que verificamos assim muitas dificuldades para trabalhar a mesma competência.

Vemos que esta competência é muito difícil, visto que os estudantes tenham pouco trabalho de aplicação nas escolas. Nas formas organizativas os professores

acompanhantes têm trabalhado com os das escolas de aplicação, e esses vão adaptarem-se as formas de organização encontradas nas escolas para melhor funcionamento do sistema educativo.

De forma geral podemos dizer que os estudantes mestres têm um conhecimento teórico no que diz respeito aos elementos didáticos, mais precisamos trabalhar a forma prática para um conhecimento profundo dos elementos mencionado.

Os entrevistados consideram que o ministério da educação, tanto o ISCED e as escolas de aplicação arranjam meios técnicos para que tenhamos estas matérias didáticas como os mapas, os mapas históricos, dicionários históricos para o desenvolvimento do sistema educativo em Angola.

Consideram que os estudantes façam mesmo um estágio e não só leccionar aulas para terminarem o período das suas formações (aumentar o período de estágio nas escolas de aplicação para aperfeiçoarem as suas competências com relação à avaliação). Que é um ponto fundamental na interação entre os estudantes e os alunos nas salas de aulas. E que se trabalhe na questão dos métodos principalmente os sócio - afetivas e o trabalho independente para que se formem os valores, a identidade cultural nos nossos alunos.

Com relação os níveis de coordenação entre o departamento de ciências sociais e o departamento de PP e as escolas de aplicação existe boas relações porque este tem servido de ponte entre as instituições selecionadas para a realização das PP. Há unanimidade em afirma que as relações são boa, mais pouco funcional, precisam que os protocolos sejam ratificados com antecedência para evitar os constrangimentos nas escolas de aplicação.

A formação como tal não existe apenas um contato com as escolas de aplicação, há três anos que o ISCED tem convidado alguns professores para participarem do seminário Angola/Brasil. Fora deste invento já não tem outro tipo de formação. Há necessidade de que haja uma formação dos mesmos para que as críticas as aulas sejam uniforme em todos os aspectos.

Para eles o trabalho com os objetivos sócio afetivo é difícil criar os valores nos alunos, visto que há lições no nosso contexto, outros aspectos da metodologia têm ensaiado pouco a aplicação de certos métodos na prática letiva visto que existem vários. Os

meios é outro problema pela ausência das matérias didáticas, devemos trabalhar a competência comunicativa para que as aulas se tornem mais atrativas e dinâmicas.

Consideram necessário aperfeiçoar, melhorar a coordenação entre a seção de PP com os professores acompanhante e as escolas de aplicação deveriam ter ciclos de formação, e no final do ano realizar um seminário para todos os intervenientes neste processo tanto os acompanhantes como os da escola de aplicação. Quanto a PP, apesar de termos uma aceitabilidade nas escolas de aplicação, gostaríamos que o ISCED tivesse uma escola própria para a realização das PP (um laboratório).

Pronunciam-se porque os professores mestres fiquem um período integral para a realização de um estágio pedagógico em vez de ir só para dar as seis aulas, seguidos pelos professores das escolas de aplicação ou da classe seria uma das soluções para o aperfeiçoamento das PP e no desenvolvimento do sistema educativo.

De forma geral autora defende a importância da entrevista enfocada com os diretivos do ISCED-S, e considera que a própria relação entre o ISCED e o Liceu muitas vezes deixa a desejar. O período em que se realizam as Práticas Pedagógicas é curto nem sempre o estudante consegue leccionar as seis aulas previstas nos programas do ISCED, o caso dos professores de práticas pedagógicas estarem ligados a outras atividades no ISCED no período das realizações das mesmas (Práticas Pedagógicas).

A triangulação de dados dos diferentes instrumentos foi realizada ao longo do capítulo 3 da pesquisa feita com diferentes instrumentos de recolha de dados. No geral há muita coincidência entre os diretivos do ISCED-S e do Liceu do Sumbe; os professores de PP-II e de História no Liceu. Há algumas diferenças com as respostas dos alunos, que permite definir os principais encontros e desencontros que são resumidos nas três linhas fundamentais:

1. Nos processos de coordenação, que contemplam ao interior do curso, (interdisciplinaridade) as disciplinas do curso. Desde 1º ano com Didática Geral e Pedagogia Geral; no 2º ano com Didática da História; no 3º ano com Desenvolvimento Curricular e Práticas Pedagógicas I e no 4º ano com Práticas Pedagógicas II, Relatório e Seminário Especializado. Mostrando-se a falta de interdisciplinaridade e contradição entre as concepções teóricas dos principais autores e os documentos normativos do primeiro capítulo e os resultados do diagnóstico.

2. Ao exterior, (interinstitucional) do curso significam os níveis de coordenação do Departamento de Práticas Pedagógicas e o Departamento de Ciências Sociais com os diretos as escolas onde os estudantes fizeram a Práticas Pedagógicas II e em a escolha dos professores mais experimentados e em melhores condições para desenvolver competências docentes nos estudantes. Distante dos objetivos da prática desenhado no currículo do curso de História e do mapa de competência desenhado pelo projeto de formação de competência do ISCED-S.

3. A outra linha (professor acompanhante) revelada pelo diagnóstico e a necessidade de preparar aos docentes do ensino secundário, para que fiquem em condições de assumir a tarefa de formação de competências docentes aos estudantes do 4º ano em Prática Pedagógica II de História do ISCED-S. Os professores só têm em conta o empréstimo da sala de aula e suas turmas e é limitado o papel que desempenham como professores acompanhantes. Em contradição com o normado pelo currículo e programa de Prática Pedagógica II.

Dos resultados do diagnóstico desenha-se a estratégia didática para aperfeiçoar a formação de competências docentes nos estudantes do 4º ano em Prática Pedagógica II de História do ISCED-S

A presente estratégia está estruturada com base nos seguintes elementos: fundamentação, objetivos, diagnóstico, plano e organização, instrumentação e execução, avaliação, conforme ilustra a figura 1.



Fonte. Rosaria Ramos, 2020

O plano geral de uma estratégia deve refletir um processo de organização que seja coerente, unificado, integrado, sistêmico, transformador e flexível. Deve partir de um diagnóstico no que se evidencie um problema a resolver, a projeção e execução de ações imediatas, intermédias e mediatas, que de maneira progressiva e coerente permitam alcançar os objetivos propostos.

Finalmente foi validada a pertinência da estratégia didática, para isso aplicou-se o método critério de usuário através do inquérito com o objetivo de validar a estratégia didática para aperfeiçoar a formação de competências docentes nos estudantes do 4º ano de História do ISCED-S desde o papel do professor acompanhante de Prática Pedagógica II. A escolha foi: quatro professores ou tutores do mestrado em Ensino de História; quatro professores de História que cursam o Mestrado no ensino de História; um diretor e um coordenador da disciplina de História do Liceu do Sumbe.

No inquérito de consulta, solicitou-se fazer uma avaliação dos indicadores (ver tabela 1) da estratégia para aperfeiçoar a formação de competências docentes nos estudantes do 4º ano de História do ISCED-S desde o papel do professor acompanhante de Prática Pedagógica II, onde se considera 1 - Mau, 2 - Regular, 3 - Bom, 4 - Muito Bom, 5- Excelente. Consideram-se 1 e 2 com o maior grau de negatividade, valor negativo e 3, 4, 5 com maior grau de positividade, valores positivos. Conforme a tabela 1.

Tabela 1. Critério de Usuários

Nº	Indicadores	1	2	3	4	5
1	Estrutura lógica da dissertação	1	1	1	5	2
2	Resposta da situação problemática			2	6	2
3	Lógica da estratégia		1	1	4	4
4	Fundamentação teórica	1	1	2	4	2
5	Articulação teoria-prática da estratégia			3	3	4
6	Pertinência dos passos ou momentos da estratégia		1	1	5	3
7	Possibilidades práticas e teóricas de aplicação	1	1	2	2	4
8	Pertinência do resultado prático da dissertação		1	2	3	4
9	Viabilidade de aplicação do resultado	1	1	1	3	4
10	Sustentabilidade na aplicação do resultado	1	1	1	2	5

Total (100/R)	5%	8%	16%	37%	34%
---------------	----	----	-----	-----	-----

Fonte: Rosaria Ramos, (2020)

Os resultados são maioritariamente positivos com bom (16%); muito bom (37%) e excelente (34%) da estratégia, no total 87% de positividade; é chamativo que 8% dos usuários avaliam de regular a estratégia e 5% avaliam de mal, então é 13% de negatividade e mostra que a estratégia tem pontos fracos precisados de corrigir a aperfeiçoar, conforme a tabela 1.

Conclusões

Depois do percurso investigativo pode-se concluir que:

1. A consulta bibliográfica permitiu colocar como referentes teóricos que sustentam a formação de competências docentes dos estudantes de Práticas Pedagógicas de História, as concepções de diversos autores e os resultados do projeto de investigação de competências do ISCED-S, para definir operacionalmente os conceitos de competências, competências docentes e a diversidade de enfoques e práxis sobre as práticas pedagógicas em Europa, América e África e posicionar o foco as condições específicas de Angola e o sistema de formação dos ISCED's do País.
2. O diagnóstico desenvolvido permitiu concluir que a formação de competências docente nos estudantes do 4º ano de História do ISCED-S desde o papel do professor acompanhante nas Práticas Pedagógicas II no Liceu de Sumbe está sendo obstaculizado pelo limitado enfoque interdisciplinar durante o desenvolvimento do curso de História (Nos processos de coordenação, que contemplam ao interior do curso a interdisciplinaridade de as disciplinas do curso. Desde 1º ano com Didática Geral e Pedagogia Geral; no 2º ano com Didática da História; no 3º ano com Desenvolvimento Curricular e Práticas Pedagógicas I e no 4º ano com Práticas Pedagógicas II, Relatório e Seminário Especializado); a falta de uma articulação entre as instituições, (Ao exterior, interinstitucional do curso significa os níveis de coordenação entre o Departamento de Práticas Pedagógicas e o Departamento de Ciências Sociais com as escolas de aplicação, os diretivos e a escolha dos professores mais experientes em melhore condições para desenvolver competências docentes nos estudantes) e a necessidade de fortalecer as relações com os professores acompanhantes da Prática Pedagógica II (A outra linha (professor acompanhante) revelada pelo diagnóstico e a necessidade de

preparar aos docentes do ensino secundário, para que fiquem em condições de assumir a tarefa de formação de competências docentes aos estudantes do 4º ano em Prática Pedagógica II de História do ISCED-S. Os professores só têm em conta o empréstimo da sala de aula e suas turmas e é limitado o papel que desempenham como professores acompanhantes).

3. Mostrou-se que uma estratégia para formação de competências docente nos estudantes do 4º ano de História do ISCED-S desde o papel do professor acompanhante nas Práticas Pedagógicas II no Liceu de Sumbe, estruturada em: fundamentação; objetivos; diagnóstico; plano e organização; instrumentação e execução; avaliação é pertinente para aperfeiçoar a formação de competências docentes nos estudantes do 4º ano de História do ISCED-S desde o papel do professor acompanhante de Práticas Pedagógicas II.

3. A consulta de usuários permitiu avaliar a estrutura lógica da dissertação, a resposta da situação problemática planejada na introdução, a lógica da estratégia estruturada em seis momentos, a fundamentação teórica descrita no primeiro capítulo, a articulação teoria-prática da estratégia, a pertinência dos passos ou momentos da estratégia, as possibilidades práticas e teóricas de aplicação no contexto educacional, a pertinência do resultado prático da dissertação, a viabilidade de aplicação do resultado e a sustentabilidade na aplicação dos mesmos. Mostrou-se 87% de positividade e 13% de negatividade.

Referências Bibliográficas

Alvarez, F., Mesa, J. & Troche, M. (2016) La dimensión cultural del desarrollo local: Una experiencia de aprovechamiento de sus potencialidades en el oriente cubano (Spanish Edition). OmniScriptum GmbH & Co. KG. Bahnhofstraße 28 D-66111 Saarbrücken. www.omniscryptum.com.

Cavalcanti, V. L. (2005). Liderança e motivação. Rio de Janeiro: FGV.

Daólio, L. C. (2004). Perfis & competências: Fotos dos executivos, gerentes e técnicos. São Paulo: Érica.

Drucker, P. (1999). Administrando em tempos de grandes mudanças. São Paulo: Pioneira,

Fleury, A; Fleury, M. T. (2004). Estratégias empresariais e formação de competências: Um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3ª ed. São Paulo: Atlas.

Flôres de Assumpção, L. C. (2012). Uma visão sobre formação das competências individuais, profissionais e organizacionais. Faculdade de Ciência de Informação – UNB-DF. RICI: R. Ibero-amer. Ci. Inf., ISSN 1983-5213, Brasília, v. 3, n. 1, p. 1-21, jan./jul. 2011.

Flôres de Assumpção, L. (2012). Uma visão sobre formação das competências individuais, profissionais e organizacionais. Faculdade de Ciência de Informação – UNB-DF. RICI: R. (2011). Ibero-amer. Ci. Inf., ISSN 1983-5213, Brasília, v. 3, n. 1, p. 1-21, jan./jul. 2011.

Paiva, K. (2014). Das competências profissionais às competências laborais: modelo de análise e agendas de pesquisa. Faculdade Novos Horizontes. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Pla, R. (2005). Modo de atuação do docente sob um enfoque integral e contextualizado. CEIE. 2005 UCP “Manuel Ascunce Domenech”. Cego de Ávila. Relatório do projeto de investigação.

Pla, R. (2017). Modelo do profissional da educação: suas competências docentes. EAE-Editorial Académica Española.

Pla, R., Cupata, J. & António, O. (2019). Modelo de Competências Docentes para a Formação do Professor em História. Cadernos CIMEAC, Vol. 9. pp. 76-79. Uberaba-MG, Brasil. Acessado em 16 de Maio de 2020 <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/3862DOI:10.18554/cimeac.v9i1.3862>.

Pla, R; Cupata, J. & António, O. (2018). Mapa de competências por disciplinas, anos para o projeto do novo plano de estudo do curso de história. Ano de início 2020. Departamento de Ciências Sociais, ISCED-CS. Universidade Katyavala Bwila. (Inédito)

Quinn, R. (2004). Competências gerenciais: Princípios e aplicações. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier.

Ramos, M. (2011). Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez.

Resende, Ê. (2003). O Livro das competências. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark.

Ruas, R. (2006). Os novos horizontes da gestão: Aprendizagem organizacional e competências. 2^a reimpressão. Porto Alegre: Bookman.

Recebido: 30/9/2021.

Aceito: 10/12/2021.

Autores

PhD. Fidel Luis Alvarez Alvarez, Professor Titular, Universidad de Granma, Cuba. Colabora com ISCED-S, da Provincia do Cuanza Sul, Angola. alvarezfideluis@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6707-1933>

Me. Rosária Tito Valentim Ramos. Professora de Ensino Secundário, Liceu do Sumbe, Cuanza Sul, Angola. Mestre Ensino de História. rtvramos3@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9375-0737>