

## COMPETÊNCIAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: implicações para o desenvolvimento profissional

Gionara Tauchen<sup>1</sup>  
Daniele Simões Borges<sup>2</sup>  
João Manuel Correia Filho<sup>3</sup>

**Resumo:** O estudo teve por objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento docente a partir das competências demandadas pela atividade profissional em função da qualidade do Ensino Superior em Angola. A pesquisa é de natureza qualitativa e a produção dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com 56 docentes, analisada por meio da Análise de Conteúdo. Dentre as competências necessárias à docência, foram destacadas a científica, didática e técnica, investigativa, pessoal e interpessoal, comunicativa e motivacional. Quanto às possibilidades para o desenvolvimento de competências para a docência, destaca-se a realização de cursos, investigações, políticas de formação, atualizações, críticas e autossuperação, eventos científicos, leituras, experiências compartilhadas e novas tecnologias. A atuação do professor, neste cenário, nutre-se e regenera-se por meio da participação nos diferentes espaços de aprendizagem, ou seja, nas práticas de ensino, nas atividades de organização e gestão e nos processos de investigação e de extensão. Neste sentido, foi possível evidenciar competências capazes de produzir pontos de convergência com o desenvolvimento profissional e com o bem-estar pessoal e social dos professores.

**Palavras-chave:** Competências, Atuação docente, Ensino Superior, Desenvolvimento Profissional, Carreira.

## COMPETENCIES FOR TEACHING IN HIGHER EDUCATION IN ANGOLA: implications for professional development

**Abstract:** The study aimed to analyze the possibilities of teacher development based on the competencies required by the professional activity as a function of the quality of Higher Education in Angola. The research is qualitative in nature and the data production was carried out through semi-structured interviews with 56 teachers, analyzed by means of Content Analysis. Among the competencies necessary the scientific, didactic and technical, research, personal and interpersonal, communicative and motivational competencies were highlighted. As for the possibilities of developing teaching competencies, courses, research, training policies, updating, criticism and improvement,

<sup>1</sup>Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Líder do grupo Rede de Estudos e Pesquisas Ensino em Educação Superior (REPEES) e integrante do GEFFOP Grupo de estudos sobre filosofia da educação e formação de professores (UNB). Possui graduação em Pedagogia (UFSM), mestrado em Educação (UFSM) e doutorado em Educação (PUC/RS) e Pós-doutorado em Ensino-aprendizagem na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique. E-mail para contato: giotauchen@gmail.com

<sup>2</sup>É professora na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, no Instituto de Educação - IE, na área da didática. Mestrado (2013) e doutorado (2018) em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG). E-mail para contato: daniele.uab@gmail.com

<sup>3</sup>Doutor em Ciências de Educação pela Universidade de Évora na área de formação de professores do ensino Superior. Doutor em Ciências de Educação pela Universidad de la Integración de las Américas em Assuncion). Mestre em Relações Internacionais Estudos Europeus pela Universidade de Évora. Mestre em Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências de Educação. Licenciado Em Ciências de Educação opção Filosofia pelo Instituto Superior de Ciências de Educação. Professor na Universidade de Luanda UNILUANDA. E-mail para contato: jmc82@yahoo.com.br

scientific events, readings, shared experiences and new technologies were highlighted. The teacher's role, in this scenario, is nourished and regenerated through participation in different learning spaces, that is, in teaching practices, in organization and management activities and in research and extension processes. In this sense, it was possible to highlight skills capable of producing points of convergence with the professional development and personal and social well-being of teachers.

**Keywords:** Competencies, Teaching Performance, Higher Education, Professional Development, Career.

### **COMPETENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ANGOLA: implicaciones para el desarrollo profesional**

**Resumen:** El estudio tuvo como objetivo analizar las posibilidades de desarrollo docente a partir e las competencias demandadas por la actividad profesional en función de la calidad de la Educación Superior en Angola. La investigación es de carácter cualitativo y la producción de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a 56 docentes, analizadas mediante Análisis de Contenido. Entre las habilidades necesarias para la docencia se destacaron científicas, didácticas y técnicas, investigativas, personales e interpersonales, comunicativas y motivacionales. En cuanto a las posibilidades de desarrollar habilidades para la docencia, se destacan cursos, investigaciones, políticas de formación, actualización, crítica y superación personal, eventos científicos, lecturas, experiencias compartidas y nuevas tecnologías. El rol del docente, en este escenario, se nutre y regenera a través de la participación en diferentes espacios de aprendizaje, es decir, en las prácticas docentes, en las actividades de organización y gestión y en los procesos de investigación y extensión. En este sentido, fue posible resaltar habilidades capaces de producir puntos de convergencia con el desarrollo profesional y el bienestar personal y social de los docentes.

**Palabras-clave:** Habilidades, Docencia, Educación Superior, Desarrollo Profesional, Carrera.

#### **Considerações iniciais**

As ideias sobre as funções das universidades, ao longo dos tempos e em diferentes lugares, vinculam-se às demandas de estruturação e de desenvolvimento dos Estados-Nação. Na África subsaariana, especialmente a partir dos anos 60, foram “tomadas como agentes de mudança na transição para a era pós-colonial” (Silva, 2016, p. 54), com as atribuições de contribuir com a erradicação da pobreza e do subdesenvolvimento, de formar a elite intelectual e de contribuir para o progresso dos países independentes, entre outros aspectos.

Silva (2016) expressa que, nos anos 80, as discussões sobre o modelo e as funções da universidade na África oscilavam entre a defesa desenvolvimentista, técnico-científica apoiando a definição de políticas, e a universidade utilitarista, voltada à formação de profissionais em áreas prioritárias. Neste sentido, os países africanos, especialmente até o fim da colonização, enfrentaram os efeitos da escassez de recursos, dos conflitos sociais e da

fragilidade organizacional das estruturas dos Estados recém-criados.

Neste contexto, especialmente em Angola, um dos fatores decisivos para consolidar a função da universidade no processo de (re)construção nacional foi a formação do quadro docente, “sendo pretensão a captação das maiores capacidades intelectuais e investigativas” (Mendes e Manuel, 2020, p. 04).

Contudo, a falta de profissionais com formação pós-graduada e a pouca atratividade para a carreira docente constituíram “[...] um factor de incentivo ao estabelecimento de vínculos laborais com mais de duas IES, contrapondo a ‘fidelidade’ ao contrato em regime de tempo integral nas IES públicas” (Mendes e Manuel, 2020, p. 04). Destaca-se, também, que nos anos 80, o corpo docente do ensino superior era maioritariamente estrangeiro.

Nos anos 90, a criação de instituições de Ensino Superior privadas e sua rápida expansão foi exercendo influência sobre as instituições públicas, conforme expressam Mendes e Manuel (2020, p. 07): “na generalidade, as IES privadas operam sem um corpo docente próprio o que remete as IES públicas numa situação de partilha involuntária do reduzido corpo docente disponível, devido à fraca atratividade da carreira docente nessas”.

Os desajustes no desenvolvimento da carreira docente, em Angola, segundo Mendes e Manuel (2020), vinculam-se às “mudanças na configuração do subsistema de ensino superior”, especialmente ao redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN) e à criação de novas universidades, pois, até 2018, os parâmetros para gestão da carreira docente ainda eram subordinados aos critérios configurados para a UAN. Por isso, ainda é um desafio “a reconfiguração de estratégias de gestão do ensino superior, de modo particular da carreira docente, centradas na requalificação da carreira mediante mecanismos e um processo geral de confirmação de competências [...]” (Mendes e Manuel, 2020, p. 23).

Atualmente, o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior de Angola, Decreto Presidencial n. 191/18, “estabelece as Regras para Estruturação, Organização e Funcionamento da Carreira do Pessoal Docente afecto às Instituições de Ensino Superior Públicas, Público-Privadas e Privadas integradas ao Subsistema do Ensino Superior” (p. 4112). Mostra-se importante destacar, também, o Decreto Presidencial n.121/20, Regulamento de Avaliação do Desempenho Docente do Subsistema de Ensino Superior, que expressa, no Artigo 17, “as dimensões sobre as quais incide a avaliação do desempenho do docente: a) ensino, b)

investigação científica, c) extensão, d) gestão” (p. 2721).

Esses atos normativos são de extrema importância para a regulação das instituições e para o provimento de políticas e ações, institucionais e estatais, voltadas para o desenvolvimento profissional docente no ensino superior. No entanto, também se entende que a requalificação da carreira docente é um problema de grande complexidade cultural, política e formativa. Neste sentido, as perspectivas dos docentes que atuam no ensino superior, público e privado, de Angola são importantes para a compressão das dimensões de atuação e dos desafios da docência: para além dos enquadramentos envolvidos nos critérios para ingresso e progressão na carreira, o que percebem como atributos para ser docente? Em outras palavras, que competências são necessárias ao exercício da docência no ensino superior em Angola? Como desenvolver essas competências? Que marcas culturais, do ensino superior em Angola, estão subjacentes aos entendimentos dos docentes?

Com base nesses questionamentos, este artigo tem por objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento profissional docente a partir das competências demandadas pela atividade profissional em função da qualidade do Ensino Superior em Angola.

### **Competências e docência no ensino superior**

De forma muito sintética, o termo competência surgiu (Zabala e Arnau, 2010), primeiramente, no âmbito empresarial para designar que a pessoa realizava determinada tarefa real de forma eficiente (correta, operacional). Santomé (2013) situa seu surgimento nos Estados Unidos na década de 1960, ligada ao movimento da “eficiência social” e da Teoria do Capital Humano, em que “[...] a educação é vista como um conjunto de investimentos que as pessoas realizam com objetivo de incrementar sua eficiência produtiva e seus rendimentos” (Santomé, 2013, p. 169), ou seja, expressa a “relação causal entre educação, produtividade e rendimentos econômicos” (idem). Progressivamente, induzida pelas recomendações transnacionais, a noção de competência foi incorporada pelos sistemas educacionais, vinculada aos estudos sobre a formação profissional e, mais recentemente, pelos currículos dos diferentes níveis de formação, reorientando o que tem sido denominado de ensino e aprendizagem por competências.

Sacristán (2011), analisando o surgimento dos discursos e das transformações educacionais que acompanham a incorporação das competências no Ensino Superior espanhol, relaciona sua presença ao processo de Bolonha, “ao se propor a acrescentar uma especificação

das características concretas das titulações universitárias, indicando as capacidades para as quais se habilita – o que se sabe fazer- e poder facilitar a homologação das titulações acadêmicas (Sacristán, 2011, p. 9)”, ajustando-se às demandas do mercado de trabalho e favorecendo a mobilidade dos formandos nos espaços da União Europeia. Expressa, ainda, que “[...] o constructo competências está ligado a uma forma de homologar as titulações que as universidades concedem, obrigando-os a especificar o perfil dos formandos” (idem). Ou seja, o constructo das competências vem sendo incorporado no âmbito do planejamento, da organização dos programas educacionais, nas reformas curriculares, nos direcionamentos do ensino e na avaliação dos estudantes e dos cursos.

Thurler (2002) também reforça que o conceito de competências para o campo da educação produz-se e instaura-se não como solução de dilemas pedagógicos, mas como outro entendimento operante na esfera social – útil à realidade contemporânea e diferente da herança educacional tradicional – que implica a reorganização das instituições educacionais e, por consequência, dos currículos educacionais. Desse modo, segundo a autora, a preocupação teórica e prática não se encontram mais centradas no currículo organizado pelos saberes disciplinares, e sim na construção de competências que mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes para solução eficiente e criativa de problemas/situações emergentes no contexto social e profissional dos estudantes e dos docentes em processo de formação.

Neste sentido, é importante contextualizar as origens dos constructos sobre a formação por competências, em que se destacam as influências UNESCO, especialmente a elaboração do Relatório Faure, em 1972, e as perspectivas do ensino superior para o século XXI, a partir dos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Delors (Educação: um tesouro a descobrir, em 1996): Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser os quais, articulados de forma indissociável, envolvem os processos formativos ao longo da vida. Relatórios dessa natureza subsidiam a opinião pública, promovendo discussões sobre os problemas dos sistemas educacionais, sobre a necessidade de convergência com o desenvolvimento econômico e cultural, etc., sugerindo orientações ou princípios universais a serem seguidos. Somam-se, ainda, as orientações do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as quais induzem as reformas e as políticas nacionais de educação.

Perrenoud (2013, p. 29), contextualizando as influências educacionais da OCDE, expressa que “um país que não se preocupa em dar ênfase ao desenvolvimento de competências poderá ser visto como atrasado ou “à margem das tendências”. E por que esse entendimento? Basicamente, porque o mundo do trabalho, no contexto da globalização, colocou as competências como elemento de gestão das organizações e da sua evolução. Basicamente, demandam adaptações profissionais constantes relacionadas aos novos produtos, novas tecnologias, novos conhecimentos, novas metodologias e formas de organização do trabalho, mais autonomia e capacidade de tomada de decisão, etc.

Assim, as competências profissionais dos docentes universitários, no entender Zabalza (2006), são respostas às condições contemporâneas em que ocorre exercício profissional. O conjunto de competências para docência universitária é constructo histórico em que o conhecimento teórico combinado, obviamente, com a prática do professor nas diferentes faces do Ensino Superior: ensino, investigação, gestão e extensão resultaram em marcos referenciais.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que o desenvolvimento do conceito de competências no Ensino Superior vincula-se à necessidade de uma formação que seja adequada à realidade social do mundo, do trabalho local e global e do contexto pessoal. Assim, a ideia de competências não deve ser reduzida a visão utilitarista, tampouco individual.

## **Percursos metodológico**

Para este estudo foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa (Minayo, 1994), visto que o fenômeno a ser compreendido – a percepção dos professores que atuam no Ensino Superior em Angola – buscou evidenciar significados contextualizados que são socialmente produzidos em diferentes cenários de atuação profissional no Ensino Superior angolano.

A população da pesquisa foi constituída por amostragem não probabilística por conveniência. O convite foi realizado no âmbito da participação de docentes no Curso de Agregação Pedagógica para Docentes Universitários, em Angola. O critério adotado para a participação voluntária na pesquisa foi estar atuando como docente em instituição de Ensino Superior pública e/ou privada do país. O instrumento investigativo desenvolvido foram as entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas com o auxílio de recursos digitais variados para coleta de dados, sendo realizadas com os interlocutores no mês de maio de 2020, com 56

docentes. Basicamente, discorreram sobre duas perguntas de pesquisa: 1) o que entendem por competência para a docência no Ensino Superior em Angola? E, 2) como podem ser desenvolvidas?

Para a interpretação dos dados foi empregada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), constituída pelas etapas de: 1) pré-análise, com leitura flutuante das entrevistas transcritas; 2) codificação, identificando as entrevistas em que foi usada a letra “P” seguida pela numeração do entrevistado; 3) proposição das unidades de registro, em que foram codificados os segmentos de conteúdo; 4) proposição das unidades de contexto, construindo compreensões sobre as unidades de registro; 5) categorização, reunindo as compreensões das unidades de registro; e, 6) tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

Na sequência, foram analisadas as categorias referentes às compreensões e aos processos vinculados ao desenvolvimento de competências para a docência no Ensino Superior.

### **Perspectivas sobre as competências da docência no Ensino Superior em Angola**

Embora incorporado pelos sistemas educacionais de muitos países, o constructo competências não é consensual. Há uma grande polissemia sobre o termo e uma diversidade de perspectivas decorrentes dos fundamentos e das áreas adotadas. Conforme expressa Perrenoud (2013, p. 44), “os economistas privilegiam o valor das competências em um mercado. Os sociólogos se interessam pelas normas de excelência e pelos julgamentos que fazem com que as competências existam em um campo social [...]”. Portanto, não é possível expressar um conceito único de competências em virtude das diferentes perspectivas e problemáticas dos campos disciplinares.

Uma das conceituações mais difundidas é a de Perrenoud (2013, p. 54), que aborda as competências como produto das aprendizagens e como fundamento das ações humanas, definindo competência na seguinte construção: “a competência o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.

Acerca disso, Zabala e Arnau (2007, p. 37) constroem a seguinte definição:

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida

mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Sacristán (2013, p. 36) expressa que a competência “é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e se demonstra, que é operacional para responder as demandas que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem”. Por meio dessas definições é possível perceber a dispersão e a convergência dos entendimentos. Pode-se interpretá-la como habilidade intelectual aplicada às situações diferenciadas, como conjugação de aspectos ou recursos cognitivos e emocionais que movimentam e se colocam em ação, como integração de elementos cognitivos, atitudinais e procedimentais que possibilitam agir com êxito em situações diversas. Mas o que pensam os docentes que atuam no Ensino Superior em Angola? Que competências destacam?

Por meio da análise dos dados, emergiram sete categorias referentes às competências necessárias à docência: didática e técnica, científica, pessoal e interpessoal, investigativa, motivacional, comunicativa e contextual.

A competência designada “didática e técnica” foi a mais evidenciada pelos entrevistados. Vincula-se às Unidades de Contexto como domínio e transmissão dos conteúdos, conhecimento das tendências pedagógicas, métodos, técnicas, objetivos e planejamento do ensino, avaliação da aprendizagem, contextualização, conhecimento do histórico da disciplina, aplicação dos conhecimentos profissionais, entre outros aspectos, conforme expressam os excertos a seguir:

Capacidade de transmitir bem e de forma clara os conteúdos em sala de aula (P1). Capacidade de adaptação, criando metodologias que facilitam o aprendizado dos alunos (P6). Conhecer as tendências pedagógicas e os métodos de avaliação (P8). Capacidade de planejar conteúdos criativos capazes de proporcionar o aprendizado do estudante; ter capacidade de análise e de síntese dos conceitos e das noções vinculadas aos conteúdos a serem ministrados” (P15).

Percebe-se, por meio desses excertos, que a competência é uma construção ativa, que comporta escolhas, decisões, formas de organização envolvidas na criação de condições de aprendizagem que vão desde o saber-conhecer, vinculado aos objetos de ensino e aos conhecimentos didáticos, até o saber-fazer. Ou seja, a competência didática comporta uma

dimensão técnica e processual, além de política, ética, estética e relacional.

Também se sobressalta nas narrativas dos professores o termo “capacidade”. Perrenoud (2000) explica que competência expressa a capacidade do sujeito em mobilizar saberes, assim “a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 13). Nesse sentido, a competência didática mostra as significações dos professores articuladas ao trabalho docente no contexto da sala de aula, nos modos e condutas competentes para desenvolver a atividade pedagógica.

A ideia de capacidade traduz-se em habilidades cognitivas, metodológicas, linguísticas e relacionais e pode ser associada ao entendimento do professor do Ensino Superior a partir de dois pontos de vista: primeiro, que para ser profissional competente são necessários saberes especializados e, segundo que tais saberes são constituídos por meio da formação e a partir desta é que as capacidades são desenvolvidas e/ou aprimoradas. Assim, nessa perspectiva, a competência didática e técnica está associada a uma série de capacidades que se referem a um conjunto de habilidades verificáveis nas práticas educativas, que são adquiridas tanto na formação inicial quanto na formação continuada e na própria interação com as dimensões pessoais e profissionais.

Portanto, o professor, na ótica dos entrevistados, “deve dominar a didática, seus componentes, os princípios, a avaliação da aprendizagem e o modo de execução do processo de ensino” (P18). Por conseguinte, a competência didática e a técnica se efetiva no âmbito da prática, levando em consideração o planejamento e manejo das aulas, a valorização de atitudes e o engajamento dos estudantes, além da avaliação da aprendizagem. Mobilizam, também, os elementos que caracterizam as interações triádicas do campo didático: professor, estudantes e conhecimento. Neste sentido, a natureza do conhecimento ou da disciplina está implicada na organização didática da aula, bem como os entendimentos dos estudantes e do professor sobre como estes aprendem e sobre a gênese e estrutura do conhecimento científico (Mizukami, 1986, p. 17): “O professor deve dominar o conteúdo da disciplina e ser capaz de gerir as aulas de forma harmoniosa e criar uma interação perfeita entre os três elementos: professor, estudante e o conteúdo”.

Também expressam entendimentos envolvidos nos processos de recontextualização do

conhecimento e de transposição didática:

Ter o histórico da disciplina, como surge e em que contexto, quais são as grandes realizações da disciplina em si, como foi se adaptando às diversas realidades e contextos políticos e econômicos, como evolui do ponto de vista histórico e saber como se encontra o estado atual da disciplina (P20).

Conforme Leite (2007), o processo de transformação dos conhecimentos e dos tempos escolares pode ser compreendido pelos estudos sociológicos de Verret (1975) e de Chevallard (1991), que tratam os processos de Transposição Didática como intermediação e transformação dos saberes e sua inserção nos sistemas didáticos: “[...] como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer de um objeto de saber produzido no campo científico um objeto do saber escolar” (Fávero, Tauchen, Schwantes, 2012, p. 331). Ou seja, o conhecimento científico, para tornar-se escolarizável, passa por uma seleção cultural em que ocorrem, além de disputas de poder, processos de degradação que descontextualizam e despersonalizam o conhecimento. Por isso, é necessário recontextualizar o conhecimento a ser ensinado, desnaturalizando entendimentos e princípios, bem como elementos de universalidade.

Em muitos casos, a complexidade do saber a ensinar é embaçada quando se eliminam do sistema didático sua gênese, filiações, processos metodológicos, rupturas e reformulações que revelam as condições de sua produção histórica na esfera do saber científico (Fávero, Tauchen, Schwantes, 2012, p. 334).

Na categoria competência científica, a segunda mais destacada pelos entrevistados, tem-se a percepção da necessidade de formação pós-graduada, especializada e a apropriação, atualização e domínio dos saberes científicos. Contudo, desvinculada do processo de investigação científica, o qual foi destacado por poucos docentes. A competência científica refere-se, basicamente, ao que denominam domínio e atualização dos conteúdos para fins de ensino: “o mestre, por fazer uma pós-graduação, acredita-se estar mais preparado científica e tecnicamente para ser docente no ensino superior” (P3); “ter formação especializada na área que ministra” (P12); “conhecimentos na área de formação que se pretende ensinar” (P13); “as mudanças socioculturais exigem uma preparação atualizada de saberes científicos e técnicos no sentido mais abrangente” (P27).

Formosinho (2011) elucida que a carreira dos professores atuantes no Ensino Superior

valoriza a dimensão científica no sentido da produção/divulgação do conhecimento. Ou seja, da produção científica que requer investimento no estudo e na pesquisa. No caso o Brasil, o referido autor adverte dedicação à pesquisa e, em alguns casos, a própria secundarização do ensino – sobretudo no nível na graduação. Mas, no contexto angolano, a produção da pesquisa e seus impactos em publicações científicas ainda é muito tímida. Isto é, parece não estar em disputa a gestão do tempo para a pesquisa e para o ensino, mas a coexistência de muitos espaços de atuação no ensino. Em vista disso, é muito comum os docentes atuarem em mais de uma instituição de ensino, em virtude do pequeno número de quadros qualificados em nível de pós-graduação (Cutatela, Paulo, Tinoca, 2019; Domingos, Costa, Oliveira, 2021; Leitão, 2020).

Contudo, em relação ao desenvolvimento profissional docente no ensino superior – mesmo diante das particularidades do próprio país – é preciso interação entre o ensino e a pesquisa para que o professor desenvolva a “[...] capacidade de contextualizar a aplicação relevante dos conhecimentos, a valorização do estatuto das profissões envolvidas e o fomento de pesquisa nos vários domínios relevantes para compreensão e aplicação do conhecimento profissional” (Formosinho, 2011, p. 143). Desse modo, mesmo com menor incidência no conteúdo das entrevistas, este entendimento é também percebido no contexto angolano: “sendo de extrema importância o professor ter essa capacidade de desenvolver investigações, pois se não o tiver de nada serve ser professor universitário” (P12).

Ao ressaltar a capacidade de desenvolver investigações outro interlocutor da pesquisa elucida que ao professor competente:

Deve, acima de tudo, integrar-se e inserir-se com autonomia, responsabilidade, espírito investigativo e comunicativo na sociedade (P27).

Ser capaz de produzir conhecimento por intermédio de artigos científicos, livros, etc. O docente universitário deve ser capaz de produzir conhecimento não somente dentro da sala, mas também em debates, orientação de monografias de final de curso, etc.” (P16).

Pode-se observar que além do entendimento da investigação como uma das atividades do trabalho no Ensino Superior, é vista como uma concepção de produção autônoma e, até mesmo, individual do conhecimento. De acordo com Cunha (2019) ser professor na educação superior exige o desenvolvimento de práticas que incluem dimensões e responsabilidades

próprias da docência universitária, com ênfase para as atividades pesquisa, ensino e a extensão. Ainda, segundo Cunha (2019, p. 122) “essa condição confere à profissão uma perspectiva de saberes múltiplos e interligados”. Corroborando com essa assertiva, um dos entrevistados expressa que “o professor universitário deve ser, sobretudo, um investigador. Deve ser capaz de apresentar regularmente trabalhos científicos e orientar os estudantes neste campo da investigação” (P17).

Desse modo, por meio da análise pode-se compreender que a competência investigativa é identificada como necessária, no entanto, perfaz em dissonância e até mesmo subordinada a competência científica. Seguindo o pensamento do Formosinho (2011) é perceptível um processo academizante da docência e, com isso, uma necessária revisão dos fundamentos e características do trabalho docente no ensino superior.

Conforme Cunha (2019, p. 126),

há, atualmente, um consenso de que a docência exige um repertório de saberes e conhecimentos que estimulam estratégias e técnicas pedagógicas para o enfrentamento da complexidade da profissão. Trata-se de uma práxis, atividade teoricamente fundamentada, pois toma-se a teoria, recria-se, inventa-se a prática enquanto sujeitos.

Articulada às categorias anteriores está a competência comunicativa que se vincula às capacidades de socializar conhecimentos, mobilizar a linguagem científica, debater e falar em público, conforme expressam alguns excertos das unidades de registro:

Tem que ter uma comunicação que permita uma interação com os estudantes de tal forma que facilite o aprendizado (P18).

O trabalho do professor envolve a habilidade de falar em público (P22).

Tem de ser alguém com competência linguística, pois a usará como instrumento de trabalho a comunicação. Então, tem de saber comunicar. Para saber comunicar tem de ser um indivíduo que lê muito, um indivíduo pesquisador (P28).

Até este ponto na pesquisa pode-se observar como os docentes atuantes no Ensino Superior em Angola identificam como habilidades do ensino todo conteúdo relacionado a situação de conduzir uma aula. A competência comunicativa expressa tal assertiva ao reunir

habilidades que eles desejam adquirir, como, por exemplo, comunicar e saber explicar com clareza seu conteúdo, e outras que buscam fortalecer para qualificação da prática pedagógica. Zabalza (2006), em seus estudos sobre as competências docentes dos professores universitários, destaca que a competência comunicativa é uma dimensão básica dos conhecimentos e da identidade do professor, sendo qualificada progressivamente por meio da própria experiência didática. Assim, a competência comunicativa persegue o objetivo de fornecer informações e explicações compreensíveis e organizadas aos estudantes (Zabalza, 2006).

A competência designada como contextual envolve a organização do ensino e gestão do tempo, bem como o conhecimento da realidade institucional:

É fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, precedendo um diagnóstico dos problemas da realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão proposta a ser posta em ação (P45).

Gerir o seu calendário de acordo com o programa acadêmico, saber organizar as turmas bem como o seu plano de aula teóricas e práticas (P6).

O docente precisa conciliar aulas e tempo de preparação, trabalho administrativo (quando necessário) e pesquisa (P22).

Também nestas narrativas são relevados os efeitos que as condições institucionais reverberam ao trabalho docente. Ou seja, enquanto dimensão transversal do desenvolvimento profissional a realidade institucional pode contribuir para o incremento da competência contextual quando oportuniza acesso e diálogo na condução das diretrizes e documentos institucionais, bem como viabilidade de um ambiente saudável para que o exercício da docência aconteça de acordo com as normas e condutas compartilhadas no espaço de trabalho.

As competências interpessoal e motivacional envolvem conteúdos de natureza atitudinal em que se destacam, dentre as unidades de contexto, a empatia, o respeito, a valorização do outro, a ética, a liderança, o carisma, a formação integral, o trabalho em equipe e a dinamização de grupos, a discussão de ideias, a motivação profissional, o incentivo aos estudantes e a criatividade na organização das atividades de ensino e aprendizagem.

Questão de empatia, questão do respeito, questão de valorização do aluno como um importante agente da aprendizagem. Se o docente não conseguir

manter boas relações, do ponto de vista humano com os alunos, nunca conseguirá alcançar os objetivos da docência no ensino superior (P3).

O professor como pessoa deve, na sua relação profissional, “saber educar”; um ser humano, o que implica, antes do mais, vê-lo como alguém com sentimento, personalidade e capacidade de autodesenvolvimento (P27).

É necessário ter o sentido de liderança, capacidade de dirigir grandes e pequenos grupos. Precisa ser carismático (P37).

A categoria competência interpessoal envolve, especialmente, as interações entre o professor e os estudantes, a capacidade de escuta, a condução das mediações nas atividades em grupo, bem como as relações afetivas e empáticas com os estudantes como condição para a mediação dos objetos do conhecimento. Zabalza (2006) explica, igualmente, que a dimensão relacional, entendida como proximidade aos estudantes e identificada nesta pesquisa como competência interpessoal, é uma competência específica que depende da particularidade de cada um. No entanto, faz parte do perfil profissional dos docentes agirem com empatia, flexibilidade, humildade e disponibilidade. Inclusive essa postura diante do outro é promissora de engajamento estudantil e extrapola, assim, o domínio do conhecimento do conteúdo e as especificidades científicas de cada profissional, caracterizando-se como uma competência básica à docência no ensino superior.

Nessa mesma perspectiva relacional os participantes da pesquisa anunciaram a importância da motivação como uma competência necessária à docência no cenário do Ensino Superior angolano, conforme excertos a seguir:

Além da sua própria motivação o docente deve possuir a capacidade de criar interesses, incentivo ou motivação seus alunos (P6).

O docente precisa motivar-se. Um segredo para alcançar a automotivação é definir e avaliar constantemente os objetivos que precisa alcançar” (P22).

O professor precisa “dar cor ao texto”, isto é, o docente precisa apresentar seu conteúdo de forma criativa de modo a despertar o interesse dos alunos (P45).

Conforme observado, a competência motivacional refere-se aos aspectos intrínsecos (intrapessoais) e sociais (interpessoais). Os aspectos intrínsecos, mais reforçados pelos

entrevistados envolvem a satisfação com a profissão, os interesses, os valores, a capacidade de autoavaliação, o comprometimento e o engajamento com a docência. Os aspectos sociais ou extrínsecos vinculam-se aos mecanismos de incentivo externos, tanto os que afetam o docente, como o regime de trabalho e reconhecimento, quanto sua capacidade de incentivar, de criar condições para a automotivação dos estudantes. Neste sentido, a satisfação e a confiança do docente podem manifestar-se como incremento à motivação, ao desempenho e engajamento do estudante. Com relação às possibilidades para o desenvolvimento das competências para a docência, as mais citadas foram: realização de cursos, atualizações, experiências compartilhadas e atividades de investigação, seguidas por políticas de formação, críticas e autossuperação, eventos científicos, leituras e novas tecnologias. Acerca disso,

a competência docente pode ter dupla vinculação ou responsabilidade: de um lado, a instituição poderá pensar num programa de formação contínua em função das necessidades de cada docente e por outro, é de responsabilidade do próprio docente que, compreendendo suas dificuldades e debilidade de formação, pode desafiar-se a cumprir alguns programas de formação contínua, ou seja, em linhas gerais, o fundamental é que haja consciência das necessidades formativas e das necessidades que o docente tem de aprimorar e que, por meio disso, encontre mecanismos para o desenvolvimento (P3).

O desenvolvimento das competências passa, primeiramente, por um processo de aprendizado do próprio docente. Segundo, por um processo de treinamento, exercitando. E, terceiro, por um processo de avaliação do estudante, isto é, uma prática permanente na interação com o próprio estudante (P9).

Frequentar e participar de seminários de conhecimentos centrados na matéria que lecionamos não basta! A cultura geral é muito importante, os refrescamentos, os debates entre colegas também são muito necessários (P22).

Percebe-se a necessidade de engajamento e de compromisso, tanto pessoal quanto institucional, pautado pelas demandas emergentes da atividade docente, isto é, os dilemas e os desafios decorrentes das singularidades percebidas pelos docentes e pela ótica da instituição precisam ser colocados em interação para prover estratégias para o desenvolvimento das competências. Essas, por serem emergentes da ação, precisam ser tratadas de forma diferenciada, pois alguns docentes podem ser iniciantes, outros experientes; alguns com demandas de desenvolvimento de habilidades de investigação, outros de apoio didático.

Por isso, é de suma importância discutir, de forma propositiva e coletiva, a política institucional de formação docente, incluindo a dimensão da formação

dos formadores. Esta política pode ser uma estratégia integradora do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico Institucional, do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação e de pós-graduação, capaz de transformar os tempos e espaços institucionais em lugares intersubjetivos de formação (Borges e Tauchen, 2017, p. 286).

Destaca-se, também, “a responsabilidade do próprio docente” (P3), muito associada à formação pós-graduada de mestrado e doutorado que, em grande parte, é buscada fora do país, em virtude das oportunidades ainda limitadas em Angola. Correa Filho (2020, p. 56) explica que,

de um modo geral, o corpo docente universitário em Angola é ainda insuficiente pela demanda de estudantes e instituições de ensino e pouco diferenciado. Na sua maioria, quer instituições públicas, quer privadas possuem o grau acadêmico de Licenciado e um número muito reduzido de Mestres e Doutores em dedicação integral. Uma das razões pode ser o número reduzido de cursos de Mestrado e, sobretudo, de Doutorado em Angola. Até recentemente, só era possível obter o grau de Doutor no exterior do país, geralmente em universidades europeias e latino-americanas.

Por outro lado, as oportunidades formativas são vislumbradas a partir das interações com o outro, por meio de atividades compartilhadas, discussões e trocas de experiências. Conforme expressam Borges e Tauchen (p. 286), é necessário

[...] construir lugares de reconhecimento do outro, na legitimidade dos significados de quem o ocupa, pois os lugares são preenchidos por subjetividades, que se constituem e são constituídas nos movimentos dos tempos, das culturas e das experiências intersubjetivas de compreensão.

Diante dessa perspectiva cabe realçar que o professor veio construindo o conhecimento com o qual trabalha em correspondência com as mudanças contínuas do nível de ensino. Sendo assim, face as percepções dos docentes sobre as competências demandadas por esta atividade, considera-se que o profissional do Ensino Superior no contexto angolano precisa: 1. Ter formação didática e pedagógica que possibilite domínio na área de conhecimentos em função de satisfazer as exigências do processo de ensino-aprendizagem; 2. Ser consequente com o processo investigativo para contribuir com projetos de investigação e comunitários, livros didáticos, científicos e artigos na socialização dos novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos para o desenvolvimento do país; 3. Transitar pela

gestão do ensino/formação, aos níveis internos e externos, da extensão, da investigação, da cooperação interinstitucional, das políticas institucionais e da qualidade institucional; 4. Priorizar e tomar decisões bem fundamentadas perante as situações de respeito à legalidade e cumprimento das leis e outras disposições, em função do controle das tarefas.

Assim compreendida, a formação voltada para o desenvolvimento de competências situa-se no quadro da reprofissionalização docente, uma vez que a docência requer a apropriação de um conjunto de conhecimentos e de habilidades de múltiplas áreas, e não apenas dos conteúdos da formação inicial. Essa formação, envolvendo a dimensão auto (de si), hetero (da instituição) e eco (das interações sociais), pode ser mobilizada ou desencadeada por ações que potencializem a problematização de “situações significativas da docência, criando condições para problematizarem-se, para autorregular-se, compreendendo os fundamentos das ações, suas dificuldades e suas possibilidades” (Borges e Tauchen, 2017, p. 287). Por meio das interações das experiências docentes, a instituição, que é o espaço da docência, pode se transformar em um lugar e território aprendente não só dos estudantes, mas também dos sujeitos formadores.

### **Considerações finais**

As sete competências necessárias à docência no Ensino Superior em Angola, destacadas pelos entrevistados, podem ser vislumbradas por meio de dois eixos inter-relacionados: as competências didáticas básicas, como didática-técnica, motivacional, comunicativa e contextual; e as competências didáticas transversais, como científica, investigativa, pessoal e interpessoal. No primeiro eixo evidenciam-se entendimentos de que o ensino de qualidade é aquele que ultrapassa as práticas de ensino tradicional. Por isso, mostrou-se presente nas entrevistas a atenção e o compromisso com o estudante como coautor do processo didático. No segundo bloco destacaram-se a importância formativa das interações sociais em múltiplos espaços e pares, bem como a capacidade de apropriar-se de conhecimentos e de habilidades, bem como produzi-los, retroalimentando a atualização dos conhecimentos profissionais e contextuais.

As emergências da pesquisa possibilitam cogitar alguns subsídios para o desenvolvimento de propostas de formação permanente, em Angola, convergentes com as percepções dos docentes sobre o desenvolvimento das competências: a) institucionalização de

projeto ou programa de formação permanente dos docentes informados por processos de avaliação diagnóstica vinculada à autoavaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional; b) plano de capacitação docente apoiado quer pela instituição, quer pelas instâncias de financiamento, articulando as demandas individuais aos planos de desenvolvimento institucional; c) necessidade de levantamento das competências básicas e transversais do docente para o planejamento de processos formativos pautados pelas interações entre os pares e de socialização de experiências exitosas contextuais; d) vislumbrar, a partir das funções previstas no Estatuto da Carreira Docente (Decreto Presidencial n.º 191/18) para cada categoria, o conjunto de competências necessárias à função, bem como as possibilidades de desenvolvimento, de apoio e de assessoria institucional.

Por fim, há saberes constitutivos próprios da docência no Ensino Superior que caracterizam tanto a organização quanto o desenvolvimento do trabalho docente. Assim, as competências que emergiram como necessárias nesta pesquisa ancoram-se e reforçam o caráter pedagógico da docência, independente da especialidade, nas diferentes áreas do conhecimento em que os entrevistados atuam. Ou seja, esses profissionais se identificam como formadores e isso é muito importante, pois demarca a atitude educativa do exercício docente no Ensino Superior em Angola. No entanto, as ações de investigação ainda se mostram menos relevantes e, a par disso, é pertinente compreender por meio da formação em articulação com os próprios espaços institucionais educativos a multidimensionalidade da docência no Ensino Superior.

A atuação do professor neste cenário nutre-se e regenera-se por meio da participação nos diferentes espaços de aprendizagem, ou seja, nas práticas de ensino, nas atividades de organização e gestão e nos processos de investigação e de extensão. Há, portanto, como foi possível evidenciar, competências capazes de produzir pontos de convergência com o desenvolvimento profissional e com o bem-estar pessoal e social dos professores. Contudo, não existe a intenção, aqui, de definir essas sete competências como universais ou replicáveis aos demais contextos, diferente disso, cada país dentro da sua cultura e regulação do trabalho docente é único. Entretanto, o panorama do Ensino Superior em Angola e no mundo sugere caminhos e alternativas para a qualificação da prática pedagógica. Em termos formativos acredita-se que as competências, quando definidas por meio do discurso e da experiência dos

próprios professores, ramificam-se em básicas, transversais e contextuais, constituindo-se como fontes de conhecimentos significativos para a qualificação dos processos formativos e do trabalho docente no Ensino Superior.

## Referências

ANGOLA. Presidência da República. Decreto nº 121/20, de 27 de abril de 2020. **Regulamento de Avaliação do Desempenho Docente do Subsistema de Ensino Superior**. Diário da República, I Série, n. 57, 2020. Disponível em: [https://mescti.gov.ao/fotos/frontend\\_22/gov\\_documentos/dp\\_121\\_20\\_de\\_27\\_de\\_abril-regime\\_de\\_avaliacao\\_de\\_desempenho\\_do\\_pessoal\\_docente\\_do\\_ensino\\_superior\\_231114236323805063a5c.compressed.pdf](https://mescti.gov.ao/fotos/frontend_22/gov_documentos/dp_121_20_de_27_de_abril-regime_de_avaliacao_de_desempenho_do_pessoal_docente_do_ensino_superior_231114236323805063a5c.compressed.pdf) Acesso em: 12 ago. 2024.

ANGOLA. Presidência da República. Decreto nº 191/18, de 8 de agosto de 2018. **Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior**. Diário da República, I Série, n. 118, 2018. Disponível em: <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2018/decreto-presidencial-n-o-191-18-de-08-de-agosto/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BORGES, Daniele Simões; TAUCHEN, Gionara. Formação pedagógica dos professores na Educação Superior: experiências e possibilidades. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v. 17, n. 2, Itajui, 2017. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/8684>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Madrid: AIQUE, 1991.

CORREIA FILHO, João Manuel. O perfil do docente universitário em Angola no século XXI, suas perspectivas e desafios: Um estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. **Tese (Doutorado)** - Universidade de Évora, Évora. 2020. Disponível em: [https://www.iifa.uevora.pt/newsletter/2020/1/formacao\\_avancada/doutoramentos/O-perfil-do-docente-universitario-em-Angola-no-seculo-XXI-suas-perspetivas-e-desafios-Um-estudo-exploratorio-em-torno-de-concecoes-e-de-praticas](https://www.iifa.uevora.pt/newsletter/2020/1/formacao_avancada/doutoramentos/O-perfil-do-docente-universitario-em-Angola-no-seculo-XXI-suas-perspetivas-e-desafios-Um-estudo-exploratorio-em-torno-de-concecoes-e-de-praticas). Acesso em: 12 ago. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMsd8XwPpR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CUTATELA, Arão Chilulo; PAULO, Alfredo Maria de Jesus; TINOCA, Luís Alexandre da Fonseca. Valorização docente na (re)construção da identidade dos profissionais do ensino superior em Angola. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18469>. Acesso em: 02 fev. 2022.

DOMINGOS, Rangel; COSTA, Nilza; OLIVEIRA, Diana. Qualificação Acadêmica e Profissional dos Docentes do Ensino Superior em Angola: Instrumento de Análise e sua Validação. **Rev. Inter. Educ.**

Sup. Campinas, SP, v. 7, 1-27, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659031>. Acesso em: 02 fev. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. SCHWANTES, Lavínia. Da transposição à compreensão didática: sentidos do conhecimento escolar na educação em ciências. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, 325-342, 2012. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v37n02/v37n02a10.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Ed Cortez, 2011. p. 128-155.

LEITÃO, Filipe Jorge Pereira. Dedicção exclusiva na docência universitária em Angola: realismo ou utopia? **RBPAE**, v. 36, n. 3, p. 1128-1152, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2447-41932020000301128&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2447-41932020000301128&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 02 de mar. 2022.

LEITE, Marcos Simões. **Recontextualização e Transposição didática: Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

MENDES, Maria da Conceição Barbosa ; MANUEL, Tuca. (2020). A carreira docente do Ensino Superior em Angola: provimento e avaliação do desempenho. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras (BA), v. 1, n. 1, p. 1-27. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/339938042> A carreira docente do Ensino Superior em Angola provimento e avaliação do desempenho. Acesso em: 2 jan. 2022.

MINAYO, Maria Célia de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VARRET, Michel. **Le temps des études**. Lille: Atelier de Reproduction des Thèses, 1975.

SACRISTÁN, José García (Org.). **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOMÉ, José Tavares. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José García (Org.). **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Edson António da. **Gestão do ensino superior em Angola: realidades, tendências e desafios-rumo à qualidade**. Mayamba Editora: Luanda, 2016.

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 89-111, 2002.

ZABALA, Antonio; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Manuel. **Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional**. (2ª ed.) Madrid: Narcea, 2006.

Submissão em: 25/03/2025

Aceito em: 05/06/2025

Citações e referências  
conforme normas da:

