

---

# Desenhando a relação professor e aluno a partir da (re)significação da prática docente em Cabinda (Angola): a desconstrução da imagem de uma pedagogia tradicional

JOAQUIM PAKA MASSANGA\*

---

## Resumo

*Neste texto, reflete-se sobre as potencialidades que as relações subjectivas entre professores e alunos trazem na produção de conhecimento e como essas relações se dão nas salas de aula de Cabinda, Angola. As seguintes questões foram eixos que direccionaram essa reflexão: como as relações subjectivas entre professores e alunos contribuem na construção e resignificação da prática docente? Quais fatores influenciam na relação professor e aluno na prática pedagógica no contexto educacional de Cabinda? Fez-se necessário explicitar o contexto social e político-educacional da República de Cabinda, bem como explicitar os graves problemas que assolam o país em um período de pós-guerra civil para situar as condições em que se realizam a prática docente para, então, refletir sobre as repercussões na relação professor e aluno. Essa reflexão fundamentou-se em autores como Paulo Freire,*

---

\* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, no Convênio entre Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Onze de Novembro (Cabinda/Angola). Professor do curso de Ensino de História do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (ISCED-UON). E-mail: j.pakamassanga@gmail.com/ jpakamassanga1@hotmail.com.

*C. Gauthier e M. Tardif, Salgueiro, dentre outros. Percebeu-se que essa relação se dá, ainda hoje, de forma autoritária prevalecendo a ausência de diálogo e o poder professoral como alguém que professa um dogma de fé inquestionável. Propõe-se o diálogo para ressignificação da prática pedagógica, tornando-a mais humana e ativa, bem como o reconhecimento e a valorização da cultura do estudante cabindense.*

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Diálogo. Relação professor e aluno.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objectivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão... (FREIRE, 2007, p. 32)

---

## Introdução

Neste trabalho, ostentamos algumas reflexões sobre as relações que se constroem no processo de ensino e aprendizagem e que interlaçam os vários sujeitos desse processo e como elas se dão no contexto da província de Cabinda<sup>1</sup> (Angola). Representa-se, aqui, um esforço para a compreensão da minha experiência no sentido de melhor entender como são dadas tais relações em nossa realidade e, assim, definir aquilo que são as práticas pedagógicas no cotidiano angolano e de Cabinda em particular.

O ensino em Angola há muito que vem merecendo, em suas dinâmicas, profundas reflexões, sobretudo naquilo que se refere às relações entre os sujeitos da prática educativa, ou seja, entre professores e alunos, o que não é de forma alguma preocupação nova. Assim, queremos, nesta abordagem, trazer alguns subsídios que impulsionarão nossas experiências profissionais no sentido de melhor entendermos as potencialidades que as relações subjectivas entre os professores e alunos trazem na produção de conhecimentos e como essas relações se dão nas salas de aula. Como as relações subjectivas entre professor e aluno contribuem na construção e (re)significação da prática docente? E que fac-

<sup>1</sup> Cabinda é parte do território angolano e se constitui numa das 18 províncias. Situa-se mais ao Norte do país, limita-se a Oeste com o Oceano Atlântico, a Norte e a Nordeste com a República do Congo (ex-Congo Francês) e a Sul e Sudeste com a República Democrática do Congo (ex-Congo Belga). Sua linha de costa anda por 150 quilómetros; sua maior largura por 112 quilómetros. A sua área é de 7.276 km<sup>2</sup>, aproximadamente. É chamada de "Enclave de Cabinda", porque este palmo de terra está situado entre as Repúblicas Democráticas do Congo e a República do Congo, e separada do território nacional de Angola, numa linha costeira de 50 quilómetros.

tores influenciam as relações entre professor e aluno na prática pedagógica em Cabinda? Ademais, é muitas vezes fácil perceber que em Angola a relação professor/aluno remete-nos, necessariamente, ao problema da autoridade e do autoritarismo. Nessa relação se dá maior protagonismo ao papel activo do professor, esquecendo-se de que este não desenvolve suas actividades sem sua interacção com os alunos. Esse autoritarismo é perpassado por ausência total do diálogo<sup>2</sup> em alguns casos. O ensino, durante muito tempo, foi visto como um dogma de fé, em que o professor era critério de verdade indiscutível e individualista, com submissão, conformismo e neutralidade do aluno.

Temos, desde logo, uma educação que se associa a moldes da tradição cultural africana e que apresenta sempre o mais velho e o líder como detentores inquestionáveis de saberes e do conhecimento, e quem se atreve à ruptura ou renegação desses valores pode ser visto como quem está à margem, como mal-educado. Isso é que leva nossa sociedade à estagnação, sem diálogos, sem interacção por não haver diversidade no pensamento e na maneira de entender o processo de ensino. E assim, se deu e se desenvolveu o processo de ensino, desde a proclamação da independência<sup>3</sup>, enveredando-se pelo sistema marxista, o que, em nosso entender, pode ter aprofundando cada vez mais o fosso entre professores e alunos. Basta nos recordarmos de que esse período foi fortemente marcado por um autoritarismo no qual não havia liberdade de expressão e as ideias dos alunos não podiam ser expressas ou manifestadas.

Só muito recentemente começou-se a questionar se o autoritarismo do professor, o seu distanciamento perante os alunos e se a ideia de não considerar o aluno também como autor estaria beneficiando, ajudando ou se estaria a prejudicar os alunos na sua caminhada e afirmação no espaço escolar.

É importante frisar que muitas das experiências são bastante novas para Angola, se recordarmos de que herdamos um sistema

<sup>2</sup> Deve-se entendê-lo como um instrumento necessário e de importância capital que permite a conversação entre os sujeitos da relação pedagógica ou ainda de duas ou mais pessoas.

<sup>3</sup> A República de Angola conquistou sua independência em 11 de novembro de 1975.

de ensino colonial que perdurou ainda mesmo depois da independência até a década de 1990, pois até aí pouco ou nada se fez de diferente; foram apenas algumas reformas até muito superficiais, as quais ainda são marcadas por uma forte figura do professor na sala de aula. Um professor autoritário que dita as leis, submete os alunos às suas ordens com o recurso à vara, relegando os alunos ao medo e ao distanciamento, não se sentindo parte do processo de ensino. O ensino e a escola desse período foram meros reflexos do funcionamento da economia e da política que reproduziam conhecimentos e valores às novas gerações, de acordo com os interesses e a ideologia das classes dominantes, no nosso caso, o partido no poder (FONSECA, 2010). Por isso, a ideia de que a educação e o ensino são processos que não envolvem somente os autores principais da educação, mas toda a comunidade e cada uma à sua maneira de acordo com as suas responsabilidades, são elementos inovadores em nossa realidade. (FONSECA, 2010)

São esses e outros elementos que justificam nossa necessidade de buscar entender cada vez mais como se dá a relação entre os vários sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e como as práticas pedagógicas podem ser entendidas e inovadas de forma a propiciar uma diferenciação, quer na actuação do professor, quer na participação e actuação do aluno, podendo ambos caminhar para a construção dos vários saberes que cruzam seu dia a dia, no ambiente escolar, na escola e fora dela. Dessa forma, para compreendermos melhor a questão e retomarmos as várias indagações que se levantaram a respeito na disciplina “Estudos sobre a Prática Pedagógica”, utilizamos como argumento os subsídios obtidos nas discussões realizadas na referida disciplina.

Na oportunidade em que cursei outros estudos significativos, o verbete sobre as práticas pedagógicas – que traz um conhecimento ainda que inicial das contribuições de Rockwell e Ezpeleta (1988) –, mostra os fatores macroestruturais e microestruturais que interferem na prática docente, tais como as políticas públicas,

as relações hierárquicas no espaço escolar, as relações com as comunidades, os órgãos centrais; os estudos de Gauthier e Tardif (2010), que nos falam da construção de saberes pelos docentes, inclusive a partir do exercício da docência, de suas experiências; as análises realizadas por Fanfani (2007) no contexto da América Latina, nos quais ressalta a questão social, a pobreza e suas relações com a política educacional; o belo trabalho de Caldeira (1998) sobre a prática docente e a produção de saberes pelos docentes no cotidiano escolar; as considerações de Perrenoud (1995) sobre o ofício do aluno – deram-nos a dimensão dos vários fatores que influenciam a prática pedagógica. Esses conhecimentos fortaleceram nossas concepções e clarearam nossa visão sobre a complexidade da relação professor aluno e como esta é fundamental para que se realize uma prática pedagógica autêntica e credível e chamam nossa atenção para repensarmos a questão da formação do professor, a contextualização do processo na dialéctica da sociedade e a apropriação dos conhecimentos do cotidiano e do não cotidiano.

Além dos citados acima, é impossível não remetermos aos estudos de Freire (2011), que chama a atenção do professor e da própria escola no sentido de respeitar e valorizar não somente os saberes socialmente construídos pelos seus educandos na prática comunitária, bem como discutir com esses alunos a razão de ser de alguns desses saberes com o ensino dos conteúdos. O que para nós implica dizer que a actividade de ensinar do professor não pode, de maneira alguma, estar dissociada das realidades e dos conhecimentos que os alunos já trazem do seu cotidiano ou do seu fazer do dia a dia. Essa perspectiva, ainda em nosso entender, reveste-se de uma inexorável importância, já que conduz a uma preparação conjunta entre o professor e alunos, o que remete à atitude dialógica para o andamento da prática docente, fortalece a concepção do dinamismo educativo e renova as expectativas quanto à construção de um processo que se efective não no

distanciamento ou separação entre professores e alunos, mas que se fundamente no diálogo, no caminhar juntos, no projectar-se mutuamente e na solidificação das práticas pedagógicas decorrentes de nosso contexto, angolano. Assim, é importante apresentar alguns dados sobre nosso país e sobre a educação, para que o leitor possa ter elementos que possibilitem a compreensão de nossa reflexão sobre a temática.

---

## O contexto nacional

A República de Angola situa-se na África Austral, que ocupa uma área de 1 246 700 km<sup>2</sup> e cuja população é estimada em 14 602 002 habitantes<sup>4</sup>. É um país pluriétnico e plurilingue, destacando-se dos grandes grupos étnicos as seguintes línguas nacionais: umbundu, kimbundu, kikongo, tchokwé e nganguela<sup>5</sup>. O ensino formal é feito em língua portuguesa<sup>6</sup>, que foi adaptada logo após a independência como a língua oficial e de comunicação entre todos os angolanos.

Após sua conquista, domínio e exploração, desde 1575, como colônia portuguesa, Angola ascende à independência em 1975 e desde logo define como uma das suas prioridades ou grandes preocupações o direito à educação, que fica plasmado na Lei Constitucional de 1975 e reforçada como um direito subjectivo público<sup>7</sup>. Depois, em 1977, aprovou um novo Sistema Nacional de Ensino, que começou a ser implementado em 1978.

No novo Sistema Nacional de Ensino, destacam os seguintes princípios: a igualdade de oportunidades no acesso à escola e a gratuidade do ensino em todos os níveis. Em Angola, o ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no de educação de adulto (REPÚBLICA DE ANGOLA, 2001, art. 7º), e é obrigatória o ensino primário para todos os indivíduos (REPÚBLICA DE ANGOLA, 2001, art. 8º). Contudo, apesar dos esforços

<sup>4</sup> Dados não actualizados por falta de um censo actualizado. O último censo foi realizado em 1970, ainda pelas autoridades coloniais.

<sup>5</sup> Actualmente há uma preocupação do executivo angolano para a valorização das línguas nacionais, subsequentemente, em 2013, começou a fase experimental da implementação de algumas línguas nacionais no ensino fundamental – conforme plasmado no n. 2 do art. 9º LBSE (Cf. REPÚBLICA DE ANGOLA, 2001)

<sup>6</sup> De acordo com o art. 9º da Lei n.13/01. (Cf. REPÚBLICA DE ANGOLA, 2001)

<sup>7</sup> Cf. art. 49º da Lei Constitucional da República de Angola, fruto da Lei de Revisão Constitucional aprovada em 25 de agosto de 1992. Com a aprovação da Constituição, em 2010, esse direito ficou salvaguardado no art. 79º da Constituição da República de Angola. (Cf., respectivamente, REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA, 1975; REPÚBLICA DE ANGOLA, 2010)

do executivo, nem todos tem acesso à escola. Saliente-se, ainda, que em cada 1 000 alunos que ingressavam na 1ª classe, somente 142 concluíam o I nível de Ensino de Base, dos quais 34 transitavam sem repetições de classe. (REPÚBLICA DE ANGOLA, 2009)

O maior impacto que se pode referenciar foi a grande afluência da população às escolas nos primeiros anos do novo Estado, facto que infelizmente foi interrompido e que não teve um crescimento e progressivo por causa da guerra civil que assolou o país. Em 1986, o MPLA-PT<sup>8</sup>, que governava sob o regime de partido único, chegou à conclusão da necessidade de uma nova Reforma Educativa.

<sup>8</sup> Movimento Popular de Libertação de Angola – Partido do Trabalho.

Em 1990, Angola se enveredou por um sistema político multipartidário, o que acarretou mudanças na política educativa, uma vez que as escolas herdadas do colonialismo obedeciam a uma distribuição de acordo com seus interesses e, tendo-se verificado um decréscimo no número das poucas escolas já existentes. O país vê-se servido de uma frágil e pobre rede escolar que sucumbe aliada a uma evasão massiva de jovens à escola com grande tendência de crianças, jovens e adultos caírem no analfabetismo por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Assim para acudir a já ténue situação e o fraco poder de absorção da rede escolar, foram criados, no ensino primário, o horário triplo e as turmas plétóricas, com 60 a 80 alunos (CARDOSO; FLORES, 2009), o que ocorria em muitas escolas. Os alunos não tinham condições de assistir às aulas, pois havia falta de carteiras, quadros, giz, coberturas de salas de aulas, e muitos eram obrigados a assistir às aulas ao relento ou debaixo de árvores, em capelas de certas igrejas, quer protestantes, quer kimbaguistas, quer maioritariamente católicas.

Outro sério problema do país é a falta de professores e de cursos de formação e de aperfeiçoamento constante do pessoal docente. Em todo o país, há apenas 25 mil professores, pobremente formados e trabalhando em péssimas condições. Para ilustrar, basta observar esses dados antigos, mas que não sofreram significativa

alteração: entre 1981 e 1984, 10 000 professores abandonaram o Ministério da Educação, tendo como causas a situação político-militar, a baixa remuneração salarial e as péssimas condições sociais. (REPÚBLICA DE ANGOLA, 2009)

O país, hoje, passa por transformações muito marcantes no sistema educativo, fruto de implementação da Reforma Educativa, de acordo com a Lei n. 13/01 de 31 de dezembro de 2001<sup>9</sup>, cuja implementação se deu dois anos depois, isto é, em 2003, e com a sua generalização desde 2007, que culminará com a avaliação final desta implementação experimental em 2015.

É uma lei cujos objectivos se circunscrevem: desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração; formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para sua participação activa na vida social; promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana; desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

Em Angola, pode-se dizer que o período de 38 anos de independência (1975-2013) é recente para que as mudanças políticas, económicas e sociais realizadas se consolidem e para que os objectivos da Lei n. 13/01, dados os grandes desafios, alguns apontados acima, sejam objeto de políticas públicas educacionais. A contextualização feita visa situar o leitor na discussão a seguir sobre a relação professor e aluno no processo educativo que, certamente, é influenciada pela pobreza que assola o país.

<sup>9</sup> A Lei n. 13/01 é a lei de Base do Sistema da Educação que visa à readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas exigências da formação dos recursos humanos, necessários ao progresso socioeconómico da sociedade angolana. Ela visa à organização do ensino e de todo o sistema educativo angolano. (Cf. REPÚBLICA DE ANGOLA, 2001)



# Distinção das relações entre professor e aluno na prática tradicional e a pedagogia progressista/crítica

Para nós, os objectivos definidos na Reforma Educativa – Lei n. 13/01 de 31 de dezembro de 2001 – só podem ser realizados se associados a outras políticas públicas sociais de forma mais ampla. Contudo, há que se investir na infraestrutura das escolas (desde a construção física de prédios até equipamentos, tais como carteiras, quadro, biblioteca, merenda escolar, laboratórios inclusive de informática, quadras de esportes, etc.) nas condições de formação e de trabalho do professor, na garantia do acesso e da permanência dos alunos. Associada a esse conjunto de fatores está a necessidade de repensar a prática docente e, mais especificamente, as relações que se estabelecem entre professores e alunos (PAULA, 2012). Acreditamos que os objetivos são concretizáveis no cotidiano escolar, nas relações que se estabelecem entre os alunos e entre estes e os professores. Eles são realizáveis se houver o asseguramento e a possibilidade de uma construção bem alicerçada, na qual o papel, quer do professor, quer do aluno, esteja bem definido na relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Não pode ser uma relação de distanciamento**, mas de complementaridades e de subsidiariedade, em que os dois actuam para se superarem em um contexto social, em uma realidade escolar e fora dela, mediante práticas que se realizam e se aperfeiçoam em seu cotidiano. Freire (2007, p. 51), ao centrar-se nas relações entre educador e educandos, afirma:

Elas incluem a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da

liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela. Todas essas questões se acham envolvidas nas relações educador-educandos.

A educação depende estritamente da cultura (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 28). Assim, recorreremos ao trabalho de Gauthier e Tardif (2010) para elencar e demonstrar que a preocupação com a relação entre professor e aluno não é nova; ela emerge desde os tempos antigos, pois já a partir de Platão era determinada por um modelo canônico da relação educativa. Foi com base nesse modelo que se realçou a importância de outros constituintes do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, “segundo este modelo, a relação entre o educador e o educando é mediatizada por um terceiro termo: o saber” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 57). E assim se estabeleceu uma relação hierarquizada entre esses elementos:

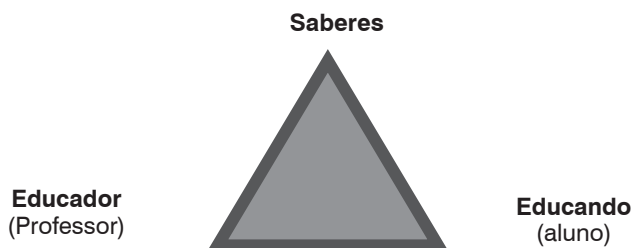


FIGURA 1 – Modelo canônico da relação educativa.  
Fonte: GAUTHIER; TARDIF, 2010.

A análise dessa hierarquia, definida no esquema anterior, é susceptível de várias interpretações, querendo explicitar que o elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem tem como base o professor e o aluno e como topo, o *saber*. É preciso revermos essa estrutura, mas não a ponto de desestruturá-la, mas para mudar nosso entender e nosso olhar sobre as relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem. Importante seria invertermos a pirâmide, igualando e elevando à superioridade

dos sujeitos que terão, assim, maior protagonismo nesse processo: assim sendo, não se descarta de todas as formas o papel de autoridade do professor e que não pode ser confundido com autoritarismo. O professor deve criar a possibilidade de diálogo com os alunos, facilitar a interacção e a participação deles, pois toda relação é uma relação de poder.

Negamos a ideia de um esquema estático e estandardizado e propomos um fluxo dinâmico, uma espécie de triângulo giratório que frequentemente inverte as posições e os papéis dos vários sujeitos e intérpretes do processo ensino-aprendizagem.

Nessa óptica e tendo em conta as exigências axiológicas que a educação actual recomenda, reforçamos e reafirmamos que mais do que dar o arcabouço epistemológico ao estudante para sua integração profissional e social, ao professor é-lhe imposto responder às expectativas criadas, dando exemplos de valores, de carácter e de personalidade aos alunos, o que só é possível numa relação sadia, em última instância mais humana, que sirva de referencial ético e que fortaleça a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem.

Gauthier e Tardif (2010), no quadro de análise, traçam algumas características diferenciadoras desses dois elementos da prática pedagógica. Para eles, a criança, o aluno, na pedagogia tradicional, era como uma cera mole, onde a infância tem pouco valor em relação à idade adulta (o professor); pensava-se a ideia de que era necessário agir sobre a criança. Via-se, principalmente, a inteligência. Diferentemente é a visão que se cria na pedagogia nova, em que a criança tem necessidades e interesses, uma energia criadora; a infância tem valor em si mesma; a criança age, e os adultos preconizam-lhe o desenvolvimento integral, facilitando, desse modo, que o programa gire em torno da criança.

Para nós e entre nós, em Angola encontramos, ainda, uma forte base desta ideia destorcida e aceita de que o professor é o centro da formação e do processo de ensino/aprendizagem, o que

moldava as relações entre professores e alunos. Esse é precisamente o método no qual o professor impõe o seu ser marcado por uma pedagogia tradicional da educação no sentido “de fora” para “dentro”, uma escola passiva e enciclopedista, contrariamente a pedagogia hoje, tida como progressista, libertadora e interacionista que estabelece uma educação “de dentro” para “fora”.

Recorremos à afirmação de Pinda Simão (2012, sem paginação):

Se, por um lado, já vamos tendo em todas as províncias um número considerável de instituições escolares e professores que progressivamente vão minimizando as carências e viabilizam a possibilidade de todas as crianças estarem na escola, por outro, temos de ter a coragem de dizer que a qualidade do nosso ensino ainda está longe de ser a desejável.

Mas que factores estão na base dessa forma de assumir dos professores, quanto às práticas pedagógicas? Em muitas regiões de Cabinda, existe, ainda, carência de professores e de salas de aula para cobrir as demandas e o número de alunos que cada vez mais ingressam na escola. Há, em determinadas localidades, um só professor para mais de 50 alunos; há turmas compostas com mais de 80 alunos<sup>10</sup>; mais para o interior, os alunos são obrigados a caminhar 10 a 30 quilômetros ou mais de distância somente para terem acesso às aulas. Existem ainda, como já referido, escolas sem carteiras, onde os alunos são obrigados a se sentarem no chão ou ao relento para terem aulas. Notamos, também, grandes dificuldades dos alunos em acessar o material didático, cuja distribuição é precária em todos os pontos da província; há falta de bibliotecas escolares e dificuldades de acesso à internet.

Do lado dos professores, as dificuldades também são grandes, desde a falta de boas condições infraestruturais, didático-pedagógicas e de meios de ensino. Temos de nos questionar: em uma escola sem gabinete de apoio aos professores, sem sala dos professores, pode haver a possibilidade de uma pedagogia

<sup>10</sup> Só para citar, como é caso da Escola do II ciclo do Ensino Secundário de Cabinda do Buco-Ngoio (Cabinda/Angola)

progressista, dinâmica e criativa? São elementos que, de uma forma ou de outra, de acordo com o nosso entendimento, dificultam para que os alunos assumam um papel mais activo nesse processo de ensino/aprendizagem e defraudam as expectativas dos professores que tentam dar tudo de si para incentivar e dinamizar a vida escolar dos jovens nessas regiões. Tudo isso tem levado até agora os professores a se assumirem como verdadeiros e únicos autores e sujeitos do ensino, pois devem investigar os conteúdos, adquirir o material, planificar as aulas e criar as possíveis condições para que o processo de ensino/aprendizagem se efective na nossa realidade e no nosso contexto.

Por outro lado, há aqueles estudantes que dão maior crédito no autodidactismo, pelo facto de haver um paternalismo no ambiente da sala de aula e uma limitação de conhecimento do docente. Até mesmo em algumas universidades de Angola, senão em todas, os estudantes universitários ainda são impingidos por alguns professores a decorar (memorizar) os conhecimentos que recebem e, em alguns casos, inibidos de apresentar suas dúvidas ao docente, sob pena de serem retalhados.

Fanfani (2007, p. 102) nos faz perceber duas formas tipológicas amplamente utilizadas no processo de ensino na qual se distinguem:

um ensino 'centrado no professor', que é comum em Angola, onde este determina todo o processo de ensino e se torna o elemento chave, descartando a actuação e a participação do aluno neste processo. Uma outra tipologia 'centrada no aluno' que o valoriza e lhe dá um significado e uma posição mais actuante e na qual este ganha maior protagonismo e o processo de aprendizagem volta-se para o próprio aluno. Assim afirma adiante, que para se acabar com a monotonia em sala de aula são os professores que devem adequar seus modos de interacção com os alunos a fim de fortalecerem suas capacidades e deste modo melhorar suas probabilidades de êxitos na carreira escolar e em sua aprendizagem.

A questão das reacções entre os intervenientes do processo de ensino e aprendizagens, segundo Gauthier e Tardiff (2010), remonta à Grécia antiga, quando se reconhece ao ser humano um valor intrínseco. Fundamentam a ideia de que o olhar das práticas não pode, hoje, estar voltado para o olhar da criança como objecto de sua prática, mas como um sujeito dessa mesma prática. (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 36)

A actuação do professor a partir do vínculo que o une aos alunos é extremamente importante, pois acreditamos que, assim, o professor poderá actuar sobre o trabalho do aluno, mormente para garantir a continuidade entre membros individuais e presenciais... Nos tempos modernos, Freire (2011) assume a postura do chamado “pensar certo” em prática pedagógica, que é nada mais nada menos do que uma prática docente crítica que envolve o movimento dinâmico, dialéctico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Eis que em nossa realidade, mais do que uma propensão teórica, temos todos de nos indagar: É possível ter uma actuação bem mais dinâmica do aluno no processo de ensino/aprendizagem e torná-lo em verdadeiro sujeito desse processo sem as condições criadas? Será possível uma relação de interacção e de diálogo entre os sujeitos da prática educativa com todas as dificuldades que sobre estes estão impostas em nosso contexto?

---

## De que práticas docente que-remos formar o professor?

Segundo Cardoso e Flores (2009), a formação de professor, em Angola, não tem sido abordada de forma adequada e em relação ao conhecimento. As autoras afirmam, ainda, que tem sido encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. Rematam que a pedagogia dos cursos de formação docente tem sido marcada por forte tendência para

a exposição, para a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções.

A apresentação acima exposta torna-se num diagnóstico que nos impõe repensar e concordar que é necessário que se preste maior atenção no tipo de professor que queremos formar, pois sua formação tem relevância na sua prática, que é também influenciada pelo seu cotidiano e não cotidiano (CALDEIRA, 1998). Dessa forma, a profissão docente tem de ser encarada com maior acuidade, visto que se estrutura ao redor das relações interpessoais e que na sua actuação o professor realiza sua prática “com” e “sobre” outras pessoas: os alunos, pais de famílias, colegas e os demais. (FANFANI, 2007, p. 107)

Acreditamos na necessidade de uma formação generalista que envolva o aprendiz na prática docente e na qual ele deve assumir que o pensar certo não é um presente dos deuses, mas deve ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor. Queremos instituir aqui uma prática docente que encontre sua base na solicitação e na colaboração, que se tornam motores dessa actividade, pelo que as interacções entre alunos, assim como entre alunos e professores, emitem a actividade recíproca e favorecem as tomadas de consciência dos alunos. (MORANDI, 2012)

Há aqui uma forte interdependência que se sustenta na afirmação de Fanfani (2012, p. 103): “Quanto maior for a dependência dos alunos perante o professor menor será a sua possibilidade de desenvolverem suas próprias estratégias de aprendizagem”. Assim, essa inquietude se torna cada vez mais intrigante, uma vez que se não dá espaço para o aluno se desenvolver. Nesse sentido, servimos-nos das palavras de Freire (2011, p. 103), quando o grande mestre e pedagogo diz que “a liberdade é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”. Essa é forma de ser e estar do professor que, estando preso por uma estrutura que não lhe permite desenvolver-se, adiante não possibilita o desenvolvimento de seus alunos. Ainda de referir que em Angola

<sup>11</sup> Esse artigo define a realização da educação por meio de um sistema unificado, constituído pelos subsistemas de educação pré-escolar, subsistema de ensino geral, o de ensino técnico-profissional, o de formação de professores, o de formação médio normal e o de ensino superior.

temos uma estrutura única do sistema de educação para todo o país (REPÚBLICA DE ANGOLA, 2001, art. 10º n. 1<sup>11</sup>), estruturada de acordo a três níveis: o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior. (REPÚBLICA DE ANGOLA, 2001, art. 10º, n. 2)

Ou quando Freire (2007, p. 51), perspicazmente, mostra a cautela necessária dessa actividade prática do professor ao afirmar: “À prática educativa em que inexistente a relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre”. Ainda de acordo com Freire (2007, p. 47), se os professores se acomodarem e se adaptarem, como “imersos” na engrenagem da estrutura dominante que os impedem de actuar, temem a libertar-se, ou seja, a actuarem em conjunto com seus alunos e aceitando-os como parte de um mesmo processo educativo no qual devem correr o risco de assumi-la.

---

## Que relação estabelecer: igualdade ou submissão?

Diferentemente do que durante muito tempo vigorava na educação em quase todo o mundo ocidental e hoje ainda bem patente em vários países africanos, em que o professor submete o aluno às suas orientações e à sua autoridade, dizendo: “Eu ensino você e você aprende” (MORANDI, 2011, p. 605), recusamos-nos aceitar ou veicular tal ideia e propomos uma relação simétrica ou complementar, como no-lo diz Morandi (2011), independentemente da igualdade ou da diferença, o importante é que se criem condições para a actuação do professor e do aluno. O autor conclui, afirmando:

A relação professor-aluno se estabeleça por um modo de relação complementar em que esta complementaridade é contextualizada, do ponto de vista social ou cultural, pelos status e pelos papéis de cada um, pelos comportamentos e pelas representações individuais. (MORANDI, 2011, p. 695)



Freire (2011, p. 47) afirma: “Ensinar não é transferir conhecimentos”. Essa ideia desestabiliza práticas pedagógicas tradicionais, pois Freire dá outro sentido à **atividade de ensinar: é criar as possibilidades** para que o aluno produza ou construa seu próprio conhecimento.

Mais adiante e entremeando os diálogos com Freire, eis que deparamos, com nostalgia, a incansável renúncia à chamada de atenção, quando ele afirma que ensinar exige respeito à autonomia do ser educando, discorda da ideia do *concluso* e incita para a “inconclusão do ser que se sabe inconcluso” (FREIRE, 2011, p. 32). Para o autor, nada vale a prática pedagógica se não for fundamentada, também, no respeito ao educando e a si próprio como educador. O educador não deve desrespeitar a curiosidade do seu educando, pois, do contrário, ao reprimi-lo, ao minimizá-lo, por exemplo, pedindo-lhe que “se ponha em seu lugar”, furta-se de seu dever e transgredir os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência. (FREIRE, 2011).

Ao negarmos a ideia de um esquema estático e estandardizado proposto por Gauthier e Tardif (FIG. 1), propusemo-nos, como afirmamos e agora reforçamos, elaborar um fluxo dinâmico.

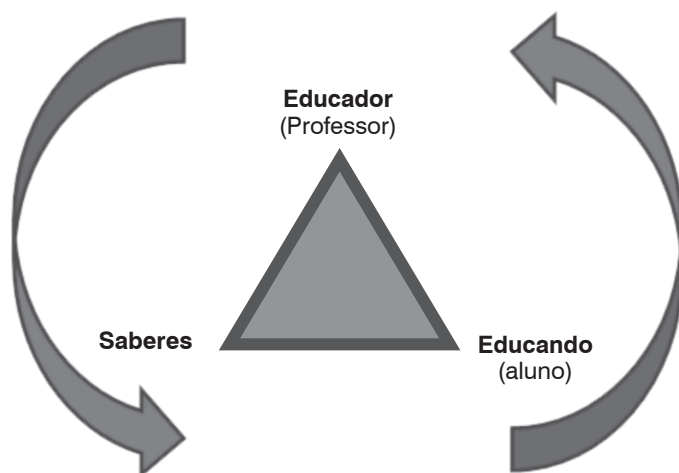


FIGURA 2 – Modelo dinâmico da relação educativa.  
Fonte: Elaborada pelo autor.

A figura proposta surgiu de uma reflexão sobre as várias análises, quer teóricas, quer do nosso contexto. Expusemos aqui uma proposta de diálogo e em que se deverá basear a relação professor/aluno na prática pedagógica, ou seja, propomos não um triângulo invertido, mas um triângulo giratório, em que constantemente as actuações e as posições dos sujeitos da prática pedagógica vão se deslocando ou mudando de posição de acordo com a realidade e a circunstância.

---

## A atribuição de papéis na prática pedagógica

Para que o professor compreenda os autores dessa prática, começamos recorrendo ao que Morandi (2011) diz sobre estes quanto à condução profissional:

- *Do lado do professor*: ele estabelece e conduz a relação; enfatiza a ideia de que a relação se desenrola em um espaço pedagógico de decisões, de liberdade e de representação que não pode ser prescrita nem descrita. A prática relacional transformaria o docente tanto em actor que se questiona perante a complexidade das interacções escolares e a pluralidade dos contextos quanto em um actor das acções a realizar, e, assim,

a prática dos docentes apoia-se nessa combinação de 'conjunto organizado de missões, funções, técnicas humanas e organizacionais que o indivíduo acciona sozinho, mas também em relação aos outros, de modo que o exercício do trabalho consiste também em comunicar-se, em saber cooperar, na partilha dos valores, de concepções, de necessidades, de intenções e de objectivos'. (MORANDI, 2011, p. 696)

Estes influem na maneira de estar e ser, quer do aluno, quer do professor, na escola, na sua interacção e no meio social em que se enquadram.

- *Do lado do aluno*: os alunos não são passivos no que diz respeito à relação; ao agirem, eles vão interpretá-la e repensá-la, desde as estratégias de superinvestimento dos critérios escolares até as táticas para “dar o troco” e a evasão. Assim, destaca que o quadro da relação coloca em perspectiva a actividade própria do aluno no processo escolar. Apresenta que o saber do aluno constrói-se não com o exercício racional descontextualizado, mas com a dinâmica da relação. E no decorrer da aprendizagem, o aluno constrói sua própria história, sua própria teoria de que é possível aprender.

De acordo com Morandi (2011, p. 693), a relação pedagógica é concebida, ao mesmo tempo, como a dinâmica de uma troca e como “um sistema funcional de aprendizagem e de educação”; ela marca o vínculo profundo entre a comunicação humana e os saberes. Processo de copresença e, simultaneamente, modo escolar organizado, ela realiza “em determinada estrutura institucional, em relações que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, no desenrolar das quais os atores ‘vivem uma história’”.

O autor traz uma temática que precisa cada vez mais ser actualizada, que é a questão da relação professor e aluno nas vestes de “ofício de aluno” e “ofício do professor”, a qual recorre aos estudos de Vygotsky, que entende que a criança aprende na escola com a colaboração do professor, pois este permite que aquela tenha um conhecimento mais acessível do seu contexto social, que a leva a entender melhor a realidade de sua vida.

Há aqui, sob essa óptica, uma interacção funcional que se pode instaurar pelo diálogo, dispositivo de trocas e de razão...

Aqui, o estabelecimento dessa relação não é estática, evolui e se desenvolve, renova-se das complexidades das trocas e contextos, da representação dos autores, da incerteza da acção, além da preocupação com o outro.

Ao falarmos da intenção pedagógica que nutre a relação professor e aluno, vê-se que ela se fortalece no propósito do professor como mediador de querer, na sua actuação, produzir uma mudança cognitiva no sujeito por meio da interacção com ele. Assim, há aqui uma intenção não somente de ensinar, mas também de aprender (MORANDI, 2011; PAULA, 2012). Esse processo estabelece o vínculo entre os saberes e as pessoas, segundo esses autores, pois a relação pedagógica encontraria sua razão de ser na possibilidade de manter uma acção conjugada sobre o outro e com o outro, associada a uma aquisição de um saber, independentemente de professor ou aluno. Acreditamos que a interacção deve circundar na assimilação dos conhecimentos, na troca de ideias e experiências quanto à concepção do mundo. «O professor deve saber e o saber implica conhecimentos, para tal, é preciso saber fazer o serviço a que está acometido, que é a satisfação dos interesses dos cidadãos», enfatiza. (MORANDI, 2011, p. 696)

Nesse intercâmbio, aconselha o diálogo construtivo que propicie a construção de conhecimentos e a relação professor-aluno e insta os agentes do processo a cultivarem o hábito de leitura. Além disso, Morandi (2011) reafirma o que é para nós uma certeza de que a relação professor-aluno encontra sua lógica à medida que a relação se estabelece em dois sentidos: o da troca e o da mediação. Assim, a comunicação incide sob duplo aspecto da relação, que é ao mesmo tempo sobre o conteúdo e sobre a própria relação, ao estabelecer a possibilidade e a função de interacção.

Na nossa realidade, como província, muitas são as situações que se subjugam e que impedem que esses actores assumam com veemência e acutilância seus deveres de fazeres pedagógicos. A começar, teríamos de melhor redefinir e adequar os programas às realidades do interior, construir escolas nas zonas rurais mais distanciadas, apetrechá-las com equipamentos e meios didácticos capazes de auxiliar o exercício da prática pedagógica, desenvolver um sistema que permita aos professores e alunos acesso à

informação, à biblioteca, etc. A falta desses elementos levam-nos a vários questionamentos, que só o tempo e à medida que forem melhorando as condições dos planos macroestrutural e microestrutural poderão ser respondidos e aclarados.

---

## Conclusão

Até aqui reflectimos sobre as relações entre professores e alunos na visão das práticas pedagógicas em Angola, particularmente em Cabinda, buscando fazer um relato sobre a evolução do ensino e da educação no nosso país, com base nos contextos que permitiram que ela se desse, sua evolução, transformação e factores como a guerra que sempre foram um *handicap* para a materialização do ensino mais profícuo de qualidade.

Relatamos algumas das nossas experiências, momentos que nos permitiram observar as difíceis condições de ser professor no interior das províncias, onde a exiguidade e a inexistência de recursos, de materiais de apoio, dos meios de ensino e de boas condições estruturais não fornecem um ambiente pedagógico facilitador da construção de relações mais igualitárias entre professores e alunos.

Demonstramos, ainda, que factores, como o regime político, o sistema herdado da colonização e até os costumes ancestrais deram sempre primazia ao professor, como mais velho, como um “conhecedor”, um “mestre” e um “formador” cuja missão é transmitir seus conhecimentos aos alunos e criar as possíveis condições para que aprendam, relegando-lhes o papel de cumprir, obedecer e de se conformarem com aquilo que lhes transmitem.

Mas foi precisamente com a Reforma Educativa e com a Lei n. 13/01 que se está a dar uma reviravolta nesta visão, propondo uma equidade do sistema de educação, em que haja garantia de igualdade de oportunidades a todos os cidadãos por meio de

ensino, e instituindo, ainda, a reformulação dos objectivos gerais da educação, dos programas escolares, dos conteúdos e métodos pedagógicos para que haja a inclusão dos alunos. E, ainda, para que o professor altere a posição do estudante e o considere como centro de toda a acção pedagógica, desconstruindo, assim, a imagem da pedagogia tradicional.

Em suma, tal como evidencia Morandi (2011, p. 698),

nenhuma ciência pode totalizar a relação pedagógica. Portadora de um vínculo social e cultural, a relação pertence ao horizonte vislumbrado por Habermas de um 'agir comunicacional'. De acordo com a observação de Carl Rogers, é impossível transformá-la em um único instrumento: o ensino não se concebe como uma verdadeira relação se o objectivo em subjugar, no pressuposto de que o conteúdo do ensino deva ser aprendido. Instância de transformação vivida como solidariedade e possibilidade de aprender, a relação permanece associada aos valores de uma situação humana.

A relação saudável que contribui para a boa educação não é algo mágico que acontece por acaso. Ela decorre da prática de uma arte tão antiga quanto a humanidade: o diálogo. Assim, acreditamos que o diálogo é imprescindível na relação entre professor e aluno, entre estes e a escola, assim como com o meio e o contexto social e cultural. Ninguém pode manifestar afecto e atenção ao seu educando sem uma relação de aproximação, a qual deve ser facilitada pela actuação e ter como fonte o professor. (FREIRE, 1997)

Se não for possível contornarmos essa prática tradicional instalada pela relação vertical entre professor/aluno, será a consolidação da convicção segundo a qual uns sabem para sempre e outros, não. Além disso, será cristalizada a ideia de que uns poucos podem liderar – neste caso, o professor; o resto, os alunos, só podem submeter-se, em virtude de existirem pessoas iluminadas e dotadas para conduzir, às quais só podem obedecer. (FREIRE, 2011)

Concordamos, e muitas vezes angolanas se levantam nesse sentido, que a relação educador-educando não deve ser de imposição, mas, sim, de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interactivo e activo no seu processo de construção de conhecimento.

Por isso nosso convite à reflexão e ao (re)desenho da relação professor/aluno por uma (re)significação da prática pedagógica mais humanista, progressiva e activa, em que essas relações se deem e se estabeleçam em um contexto político, social e cultural favorável à maior participação do aluno como construtor do processo de aprendizagem.

Queremos terminar expressando a ideia de que “ninguém aprende sozinho”. É a ideia que se veicula e que se estabelece na relação pedagógica que articula seus sujeitos de forma indissociável, pois essa relação que daí se estabelece gera, permite, optimiza e assegura a aprendizagem (MORANDI, 2011, p. 94). Devemos todos, portanto, trabalhar para que o processo da prática docente seja de interacção contínua entre os vários sujeitos, pois só poderá haver conhecimento se houver relações entre os sujeitos, não sendo uma submissão nem uma relação vertical, mas vincada numa horizontalidade dinâmica.

---

***DRAWING THE TEACHER AND STUDENT RELATIONSHIP FROM THE (RE) SIGNIFICATION OF TEACHING PRACTICE IN CABINDA (ANGOLA): DECONSTRUCTING THE IMAGE OF A TRADITIONAL PEDAGOGY***

---

**Abstract**

*This text, reflects about the potentialities that the subjective relationships between teachers and students brings in the knowledge production and as those relationship are in classrooms of Cabinda, Angola. The following subjects were axes that directed that reflection: how do the subjective relationships between teachers and students contribute in the construction and the redefinition of the teaching practice? Which factors do influence in the relationship teacher and student in practice pedagogic in the education context of Cabinda? It was made necessary to explicit the social and political-education context of the Republic of Cabinda,*

as well as to explicit serious problems that plaguing the country in a period of civil postwar to situate the conditions that take place teaching practice then to reflect on the impact on the relationship between teacher and student. That reflection was based in authors as Paulo Freire, C. Gauthier, M. Tardif, Salgueiro, among others. It was noticed that this relationship feels, still, in an authoritarian way, prevailing the dialogue absence and the professorial power as somebody that professes a dogma of a unquestionable faith. Propose the dialogue for significance of the pedagogic practice making it more human and active, as well as recognition and the appreciation of the culture of the student of Cabinda.

**Keywords:** Practice pedagogic. Dialogue. Relationship teacher and student.

## Résumé

### **LE DESSIN DE LA RELATION ENSEIGNANT ET L'ÉLÈVE A PARTIR DE LA (RE) SIGNIFICATION DE LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT À CABINDA (ANGOLA): LA DÉCONSTRUCTION DE L'IMAGE D'UNE PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE**

Dans cet article , nous réfléchissons sur les potentialités que les relations subjectives entre les enseignants et les étudiants apportent dans la production de connaissances et la façon dont ces relations sont dans les salles de classe de Cabinda, en Angola. Les questions suivantes étaient les axes qui ont dirigé cette réflexion: comment les relations subjectives entre les enseignants et les étudiants contribuent à la construction et la redéfinition de la pratique de l'enseignement? Quels facteurs influencent dans la relation entre l'enseignant et l'élève dans la pratique éducative dans le contexte éducatif de Cabinda? Il se fait nécessaire de clarifier le contexte social, politique et éducatif de la République de Cabinda et bien expliquer les problèmes graves qui affligent le pays dans une période de post-guerre civile pour situer les conditions dans lesquelles ils exercent la pratique de l'enseignement et puis réfléchir à l'impact sur la relation entre l'enseignant et l'élève. Cette réflexion a été basée sur des auteurs tels que Paulo Freire, C. Gauthier, M. Tardif, Salgueiro, entre autres. Il a été remarqué que cette relation s'arrive, même à nos jours, d'une manière autoritaire , en régnant la manque de dialogue et la puissance de professeur comme quelqu'un qui professe un dogme de foi incontestable. Il est proposé de recadrer le dialogue de la pratique pédagogique, la rendant plus humaine et active ainsi que la reconnaissance et l'appréciation de la culture de l'étudiant de Cabinda.

**Mots-clés:** La pratique pédagogique. Dialogue. Relation entre l'enseignant et l'élève.



## Referências

CALDEIRA, Anna M. S. *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro, 1998.

CARDOSO, E.; FLORES, M. A formação de professores em Angola: problemas e desafios. In: ACTAS do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade de Minho, 2009. p. 656-666.

FANFANI, Emilio Tenti. *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

FONSECA, Selma Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e actual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org.). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORANDI, Frank. Relação pedagógica. In: ZANTEM, Agnès Van (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 693-698.

PAULA, Simone Grace de. *Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de 2012*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar*. Porto: Porto Ed. 1995.

PINDA SIMÃO. Reflexões sobre o ensino. *Jornal de Angola*, Angola, 11 set. 2012. Disponível em: <[http://jornaldeangola.sapo.ao/19/42/reflexoes\\_sobre\\_o\\_ensino](http://jornaldeangola.sapo.ao/19/42/reflexoes_sobre_o_ensino)>. Acesso em: 11 set. 2012.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Assembleia Nacional. Lei de Bases do Sistema de Educação. Lei n. 13, de 31 de dezembro de 2001. *Diário da República*, 31 dez. 2001. Disponível em: <[http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola\\_Lei\\_de\\_educacao.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2012.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Constituição (2010). *Constituição República de Angola*, 2010. Disponível em: <<http://www.comissaoconstitucional.ao/pdfs/constituicao-da-republica-de-angola.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2012.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Ministério da Educação. *Informação sobre implementação do novo sistema de educação: reforma educativa do ensino primário e secundário*. Luanda, Angola: INIDE-MED, 2009.

REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA. Lei Constitucional da República Popular de Angola. *Diário da República*, 11 nov. 1975. Disponível em: <<http://www.scm.gov.ao/index.php?id=74&page=1&offset=30&categoria=0&subcategoria=0&search=0&ordenacao=2>>. Acesso em: 14 set. 2012.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1988.

Recebido em 25/10/2012

Aprovado em 10/11/2012