



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**ALEIXO CASTIGO MUAMUNUNGA**

**EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DOCENTES QUE ENSINAM A LÍNGUA  
PORTUGUESA A NATIVOS EM OUTRAS LÍNGUAS**

**RECIFE**

**2025**

**ALEIXO CASTIGO MUAMUNUNGA**

**EGRESSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: DOCENTES QUE ENSINAM A LÍNGUA  
PORTUGUESA A NATIVOS EM OUTRAS LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Escola de Educação e Humanidades, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lucia Felicetti.

Linha de Pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

**RECIFE**

**2025**

Egressos de educação superior: docentes que ensinam a língua portuguesa a nativos em outras línguas. © 2025 by Aleixo Castigo Muamununga is licensed under CC BY-NC-ND 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

M941e Muamununga, Aleixo Castigo.  
Egressos de educação superior: docentes que ensinam a língua portuguesa a nativos em outras línguas / Aleixo Castigo Muamununga, 2025.  
153 f. : il.

Orientadora: Vera Lucia Felicetti.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2025.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Bilinguismo.  
3. Ensino superior. 4. Professores - Formação.  
5. Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela.  
I. Título.

CDU 806.90

Luciana Vidal CRB4/1338

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**ALEIXO CASTIGO MUAMUNUNGA**

### **EGRESSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DOCENTES QUE ENSINAM A LÍNGUA PORTUGUESA A NATIVOS EM OUTRAS LÍNGUAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Mestrado Acadêmico da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ciências da Linguagem.

**Data de Aprovação - 07/ 02 / 2025**

#### **BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



**VERA LUCIA FELICETTI**

Data: 04/05/2025 21:06:38-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profª. Drª. Vera Lucia Felicetti (Orientadora e Presidente da Banca)  
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Documento assinado digitalmente



**MARILIA COSTA MOROSINI**

Data: 02/05/2025 15:56:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profª. Drª. Marília Costa Morosini (Titular Externo)  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Documento assinado digitalmente



**ROBERTA VARGINHA RAMOS CAIADO**

Data: 05/05/2025 13:33:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profª. Drª. Roberta Varginha Ramos Caiado (Titular Interno)  
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

**RECIFE  
2025**

Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior-PROSUC.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Aldair Adelino Muamununga e Manuel Adelino Muamununga, reconhecendo a dificuldade de estar ausente durante meu período de formação. Apesar da distância, foi o amor por vocês que me deu forças para continuar, e este trabalho representa tanto a dedicação ao conhecimento quanto ao sacrifício familiar.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeira instância, quero agradecer a Deus pela minha vida e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do caminho.

Aos meus pais e irmãos, que me incentivam nos momentos difíceis e compreendem a minha ausência, enquanto eu me dedico à realização da formação no Brasil.

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lucia Felicetti, pelas orientações e indicações preciosas ao processo de pesquisa e, acima de tudo, pela confiança depositada em minha pessoa.

Aos professores pelas correções e ensinamentos que me permitem apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação.

Agradeço a todos os colegas do curso, especialmente à Josemeire, à Juliana e à Darlene, pelo apoio incansável que têm me proporcionado. Só Deus poderá recompensá-las por tudo que fizeram e fazem por mim.

Ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - PPGCL, à Universidade Católica de Pernambuco, aos funcionários que estão atenciosamente atendendo às minhas solicitações.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por me conceder a oportunidade de fazer parte do grupo de bolsistas da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), o que permite a minha estada no Brasil e frequentar o curso que, de outro modo, não seria possível, sem este apoio que recebo.

Muito obrigado!

Nasakuila

## RESUMO

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa Processos de Organização Linguística e Identidade Social do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Esta pesquisa se concentra nos egressos da Educação Superior como sujeitos participantes. A Educação Superior, para além de preparar profissionais para ingressarem no mercado de trabalho, constitui-se um espaço no qual o pensamento teórico sobre ideias, posicionamentos e perspectivas deve ser crítico, de modo a serem propostas alternativas para a solução dos problemas da sociedade. Nesse sentido, foi importante realizar estudos sobre e com os egressos, em tela, nesta Dissertação, aqueles provenientes de cursos de formação de professores, como o Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário Angola. Egressos desses cursos, atuantes como professores no Ensino Fundamental, têm o desafio de ensinar o português como segunda língua para estudantes cuja língua primeira é outra. A questão de pesquisa centra-se em saber: como os egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola ensinam português a nativos em outras línguas? Para tanto, o objetivo geral é analisar como egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola ensinam português a nativos de outras línguas. Os objetivos específicos foram: caracterizar o perfil dos egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola; identificar e selecionar os egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola, que atuam no Ensino Primário; comparar como os egressos formados no Ensino do português e Línguas Nacionais e Ensino Primário ensinam o português no contexto angolano; e identificar os desafios no processo de ensino da Língua Portuguesa quando os alunos têm o Umbundo (ou outra) como língua materna. Realizamos uma pesquisa qualitativa, com recurso à pesquisa quantitativa, para a organização de dados resultantes do questionário enviado on-line para todos os egressos de 2015 a 2020 do ISP Jean Piaget de Benguela-Angola com contato disponível. A qualitativa teve entrevistas semiestruturadas com dois egressos de cada um dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário, que estão atuando como professores que ensinam o português como segunda língua, para estudantes cuja primeira língua é outra e que aceitaram participar do convite realizado no questionário quantitativo. Da análise, emergiram cinco categorias: 1) Diversidade cultural na escola; 2) Multilinguismo: uma estratégia de ensino da Língua Portuguesa; 3) Formação de professores para o ensino de português a nativos de outras línguas; 4) Influência da infraestrutura escolar nos processos de ensino e de aprendizagem; 5) Trabalho infantil: sua influência no desempenho escolar. Os resultados indicam que a diversidade linguística, presente nas escolas angolanas, exige dos docentes uma adaptação constante e a adoção de estratégias pedagógicas que valorizem o multilinguismo. Apesar de os desafios relacionados à falta de formação específica, materiais didáticos adequados e infraestrutura escolar, os professores demonstram um compromisso com a qualidade do ensino e buscam desenvolver práticas inovadoras. A pesquisa revelou que a maioria dos professores entrevistados adota estratégias pedagógicas que valorizam a língua materna dos alunos e busca estabelecer conexões entre ela e a

Língua Portuguesa. No entanto, a falta de recursos e a carga horária excessiva são obstáculos que impedem a implementação de práticas mais eficazes. Além disso, a desvalorização da docência e a falta de reconhecimento da importância do ensino bilingue são desafios que precisam ser superados. Os resultados deste estudo evidenciam a necessidade de políticas públicas que invistam na formação continuada dos professores, na produção de materiais didáticos adequados e na melhoria das condições de trabalho nas escolas. A valorização da diversidade linguística e cultural é fundamental para garantir a qualidade do ensino e a inclusão de todos os alunos.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Ensino da Língua Portuguesa; Bilinguismo; Formação de Professores; Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela.

## ABSTRACT

This dissertation falls within the research line "Processes of Linguistic Organization and Social Identity" of the Graduate Program in Language Sciences at the Catholic University of Pernambuco. This research focuses on higher education graduates as participating subjects. Higher education, beyond preparing professionals to enter the job market, constitutes a space where theoretical thinking about ideas, positions, and perspectives should be critical, so as to propose alternatives for solving society's problems. In this sense, it was important to conduct studies about and with graduates, specifically in this Dissertation, those from teacher training programs, such as Portuguese and National Languages Teaching and Primary Education Angola. Graduates from these programs, working as elementary school teachers, face the challenge of teaching Portuguese as a second language to students whose first language is different. The research question centers on understanding: how do graduates from the Portuguese and National Languages Teaching and Primary Education programs at the Jean Piaget Polytechnic Institute of Benguela-Angola teach Portuguese to native speakers of other languages? To this end, the general objective is to analyze how graduates from the Portuguese and National Languages Teaching and Primary Education programs at the Jean Piaget Polytechnic Institute of Benguela-Angola teach Portuguese to native speakers of other languages. The specific objectives were: to characterize the profile of graduates from the Jean Piaget Polytechnic Institute of Benguela-Angola; to identify and select graduates from the Portuguese and National Languages Teaching and Primary Education programs at the Jean Piaget Polytechnic Institute of Benguela-Angola who work in Primary Education; to compare how graduates trained in Portuguese and National Languages Teaching and Primary Education teach Portuguese in the Angolan context; and to identify the challenges in the process of teaching Portuguese when students have Umbundu (or another language) as their mother tongue. We conducted qualitative research, supplemented by quantitative research, to organize data from an online questionnaire sent to all graduates from 2015 to 2020 of the Jean Piaget Polytechnic Institute of Benguela-Angola with available contact information. The qualitative component involved semi-structured interviews with two graduates from each of the Portuguese and National Languages Teaching and Primary Education programs, who are currently working as teachers teaching Portuguese as a second language to students whose first language is different and who agreed to participate in the invitation issued in the quantitative questionnaire. From the analysis, five categories emerged: 1) Cultural diversity in schools; 2) Multilingualism: a strategy for teaching Portuguese; 3) Teacher training for teaching Portuguese to native speakers of other languages; 4) Influence of school infrastructure on teaching and learning processes; 5) Child labor: its impact on school performance. The results indicate that the linguistic diversity present in Angolan schools requires teachers to constantly adapt and adopt pedagogical strategies that value multilingualism. Despite challenges related to the lack of specific training, adequate teaching materials, and school infrastructure, teachers demonstrate a commitment to teaching quality and seek to develop innovative practices. The research revealed that most interviewed teachers adopt pedagogical strategies that value students' mother tongues and attempt to establish connections between them and Portuguese. However, the lack of resources and excessive workloads are obstacles that hinder the implementation of more effective

practices. Additionally, the devaluation of teaching and the lack of recognition of the importance of bilingual education are challenges that need to be overcome. The results of this study highlight the need for public policies that invest in continuous teacher training, the production of adequate teaching materials, and the improvement of working conditions in schools. Valuing linguistic and cultural diversity is essential to ensure teaching quality and the inclusion of all students.

**Keywords:** Higher Education; Portuguese Language Teaching; Bilingualism; Teacher Training; Jean Piaget Polytechnic Institute of Benguela.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - Ensino da língua portuguesa.....	38
Figura 2 - Subsistema de ensino de Angola.....	49

### GRÁFICOS

Gráfico 1 - Motivo da escolha do curso .....	99
Gráfico 2 - Qual sua satisfação? .....	101
Gráfico 3 - O trabalho é relacionado com a formação acadêmica.....	106
Gráfico 4 - Funcionário .....	107

### QUADROS

Quadro 1 - Artigos sobre egressos de educação .....	20
Quadro 2 - Artigos sobre ensino da Língua Portuguesa .....	21
Quadro 3 - Cursos ministrados no Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela .....	61
Quadro 4 - Matriz curricular dos cursos de Ensino do português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela .....	62
Quadro 5 - Questionário quantitativo e objetivos.....	85
Quadro 6 - Questionamento para Entrevista semiestruturada .....	86
Quadro 7 - Perfil dos participantes .....	109

### TABELAS

Tabela 1 - Ano de conclusão e número de egressos .....	88
Tabela 2 - Sexo dos egressos.....	88
Tabela 3 - Curso dos egressos .....	89
Tabela 4 - Situação dos 241 e-mails de egressos.....	91
Tabela 5 - Sexo .....	94
Tabela 6 - Idade .....	95
Tabela 7 - Atuação docente prévia à admissão no ISP Jean Piaget de Benguela.....	95

Tabela 8 - Curso de formação.....	96
Tabela 9 - Primeiro membro da família a graduar-se na Educação Superior.....	98
Tabela 10 - Se pudesse começar de novo, você faria o mesmo curso? .....	102
Tabela 11 - Você fez algum curso (ou está fazendo) após o término da graduação?..	103
Tabela 12 - Continua no mesmo trabalho quando do período da graduação.....	104
Tabela 13 - Curso dos Egressos empregados .....	105
Tabela 14 - O salário atual, considerando o salário mínimo de 33.000 kz .....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
AC	Abordagem comunicativa
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ISEF	Instituto Superior de Educação Física
INE	Instituto Nacional de Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
ILN	Instituto de Línguas Nacionais
L1	Primeira Língua
L2	Segundo Língua
LM	Língua Materna
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UPNFM	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Revisão de literatura</b>	<b>18</b>
2.1.1	<i>Estudos sobre egressos</i>	22
2.1.2	<i>O contexto da Língua Portuguesa em Angola</i>	33
<b>2.2</b>	<b>Teóricos norteadores</b>	<b>41</b>
2.2.1	<i>Egressos</i>	41
2.2.2	<i>Sistema de Educação em Angola</i>	49
2.2.3	<i>Formação de professores para o ensino de português no contexto angolano</i>	51
2.2.4	<i>Formação de professores no Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola</i>	60
2.2.5	<i>Ensino bilingue no ensino de português a nativos de outras línguas</i>	66
2.2.6	<i>Importância social da Língua Portuguesa como segunda língua</i>	76
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>80</b>
<b>3.1</b>	<b>Questão de pesquisa</b>	<b>80</b>
<b>3.2</b>	<b>Objetivo geral e objetivos específicos</b>	<b>80</b>
<b>3.3</b>	<b>Hipóteses</b>	<b>81</b>
<b>3.4</b>	<b>Abordagem de pesquisa</b>	<b>81</b>
<b>3.5</b>	<b>Instrumento de coleta de dados</b>	<b>84</b>
<b>3.6</b>	<b>Contexto e participantes</b>	<b>87</b>
<b>3.7</b>	<b>Instrumentos de análise</b>	<b>91</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÕES</b>	<b>94</b>
<b>4.1</b>	<b>Respostas ao questionário</b>	<b>94</b>
<b>4.2</b>	<b>Meandros das entrevistas</b>	<b>109</b>
4.2.1	<i>Diversidade cultural na escola</i>	111
4.2.2	<i>Multilinguismo: uma estratégia do ensino da Língua Portuguesa</i>	116
4.2.3	<i>Formação de professores para o ensino de português a nativos de outras línguas</i>	119
4.2.4	<i>Influência da infraestrutura escolar no processo de ensino e aprendizagem</i>	122

<i>4.2.5 Trabalho infantil: sua influência no desempenho escolar</i> .....	124
<b>5 SUGESTÕES</b> .....	<b>127</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>130</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA</b> .....	<b>143</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>152</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Angola é uma nação em que a população apresenta uma diversidade de Línguas Nacionais, as quais variam de região para região. Esse fato representa um desafio para os educadores que ministram aulas de português em um ambiente escolar com alunos cuja língua materna difere da língua oficial, em questão, o português. Assim, tendo em vista esta realidade, a nossa proposta de pesquisa abordou sobre egressos da Educação Superior, docentes que ensinam a Língua Portuguesa a nativos em outras línguas, ou seja, tem o professor egresso de curso superior inserido como profissional no território educativo.

O percurso profissional dos trabalhadores, quer seja em educação ou não, durante muitos anos, não pressupunha muita mobilidade nem era alvo de inovações ou muito menos pressionado por mudanças em seu ofício, como ocorre atualmente. Hoje, o cenário nas organizações se transformou radicalmente pela nova situação econômica e política em que postos de trabalho exigem ao mesmo tempo especialização e flexibilidade, sendo requerido ao trabalhador capacidade para assumir, em um mesmo posto de trabalho, tarefas diversificadas.

Sendo a inserção profissional o processo através do qual se faz a passagem de um universo social a outros (Lebaron, 2010), essa noção é sintomática da evolução dos objetos e dos conceitos das ciências sociais contemporâneas. Entretanto, ela não foi produzida nem desenvolvida pelas investigações desinteressadas de eruditos, ou pretende fornecer um modelo explicativo para os fenômenos sociais, mas sim em uma diligência pragmática, político e tecnocrática para exprimir o que surgia como um problema social, a expressão de uma má regulação econômica (Vatin, 2002).

Perceber a inserção profissional de egressos da Educação Superior se mostra um caminho promissor, no entendimento das dinâmicas sociais de um país. Nesta direção, de uma pesquisa exploratória realizada por nós no Instituto Superior Politécnico Jean Piaget, sediado no Município de Benguela-Angola, foi possível saber que o Instituto não possui uma base de dados relacionada aos seus egressos (Muamununga, 2015). Este fato torna indispensável pesquisas envolvendo esses sujeitos, na medida em que elas poderão servir de fonte informativa para a respectiva

instituição, assim como para entidades empregadoras, com vista a estabelecer uma relação entre a formação e o mundo de trabalho.

As instituições de Educação Superior hoje são chamadas a acompanhar os seus egressos depois da conclusão de seus cursos. Portanto, não basta formar e “pôr” no mercado de trabalho, é importante fazer um acompanhamento para se saber como estão os formados em sociedade após a conclusão do curso (Vitor, 2019) e em que medida a formação recebida está contribuindo para o desenvolvimento do seu contexto de atuação, em especial no campo educativo do ensino de português, língua oficial de Angola e tema desta pesquisa. Sendo assim, esta Dissertação tem a seguinte questão de pesquisa: Como os egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola ensinam português a nativos de outras línguas? Logo, o objetivo geral a ser respondido é: analisar como egressos dos cursos Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola ensinam português a nativos de outras.

Metodologicamente, optaremos por uma pesquisa do tipo explicativa e de campo, alicerçada por uma abordagem quantitativo-qualitativa, cuja técnica de coleta de dados será por questionário para os egressos de todos os cursos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola e entrevista semiestruturada para os egressos de cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais, bem como do Ensino Primário que ensinam português a não nativos nessa língua.

A técnica de análise de dados quantitativos será estatística e descritiva, com suporte do programa SPSS 23, e, para o corpus qualitativo, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD).

A Dissertação, aqui apresentada, contém cinco capítulos, dos quais o primeiro consta desta introdução, o segundo trata da fundamentação teórica, o terceiro a metodologia aplicada na pesquisa; no quarto capítulo é apresentada a análise e discussões, no quinto as considerações finais, seguido das referências.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Tendo em vista a temática da nossa Dissertação, a fundamentação teórica adotada consiste em uma revisão da literatura e no aporte de teóricos que abordam o tema. A opção pela terminologia "revisão da literatura", em vez de "Estado da Arte", deve-se ao fato de que a primeira, como afirmam Finelli, Soares e Antunes (2022, p. 64), “[...] é um processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica”. Neste caso, foram analisados apenas os artigos científicos. Diferentemente, o "Estado da Arte", segundo Pillão (2009, p. 45), “[...] busca a compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudos delimitado no tempo e no espaço geográfico” e deve ser produzido preferencialmente por especialistas e grupos de pesquisa que combinem profundo conhecimento da área e capacidade de sistematização de dados (Teixeira, 2023).

A revisão da literatura permitiu-nos situar o trabalho desenvolvido em relação à produção já existente na área, mostrando o caminho a ser trilhado desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Nesse sentido, essa revisão não teve a pretensão de se tornar um estudo específico sobre as tendências das pesquisas em determinado campo, mas sim de se submeter ao objeto de pesquisa que definimos logo no início.

### **2.1 Revisão de literatura**

A revisão da literatura, para esta Dissertação, compreendeu duas fases. A primeira que tratou dos egressos e a segunda da Língua Portuguesa em Angola como segunda língua. Esta revisão de literatura se apoiou em uma abordagem qualitativa, cuja técnica de coleta de dados foi o levantamento de artigos publicados em Língua Portuguesa no Google Acadêmico. Os artigos selecionados foram analisados qualitativamente, através da Análise Textual Discursiva (ATD), que nos ajuda a “[...] descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar” (Moraes; Galiuzzi, 2020, p. 14).

Adotamos a abordagem qualitativa na revisão de literatura, por ela permitir “[...] descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando inclusive o contexto que envolve a problemática estudada” (Nkuansambu, 2018, p. 67). Na mesma linha de pensamento, Moraes e Galiuzzi (2020) pontuam que a abordagem qualitativa ajuda aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa, esta pode partir de textos existentes ou textos produzidos especificamente para a pesquisa em questão, esses textos são chamados de corpus, segundo os autores supracitados.

Durante a pesquisa, foram consideradas as primeiras cinco páginas do Google Acadêmico, com a limitação temporal dos publicados de 2020 a 2022 para a seleção dos artigos, por compreendermos serem os artigos com maior fator de impacto. Considerou-se isso nas duas fases da revisão de literatura.

Na primeira fase, a busca foi realizada no dia 26 de abril de 2023, com as palavras-chave: egressos, graduados e formados, e teve por objetivo analisar o que vem sendo publicado sobre egressos, mais especificamente sobre egressos de cursos de Licenciatura. Identificamos 57 artigos que abordavam sobre egressos, dos quais 39 publicados no ano 2021 e 17 em 2022, sendo a maioria em países da América Latina, nomeadamente: Argentina, Brasil, Bolívia, Colômbia, Chile, Costa Rica, Honduras, Peru, México, Nicarágua e Espanha na Europa, sendo o Brasil o país com maiores pesquisas sobre egressos com um registro de 29 artigos publicados.

Tendo em vista que o objetivo da revisão foi analisar o que vem sendo publicado sobre a temática de egressos de cursos de licenciatura, identificados 10 artigos dos 57, dos quais, quatro na área de Educação do Campo, dois em Educação Física, um de Sociologia, um em Ciência da Natureza, um em Música e outro em Pedagogia, os quais podem ser melhor identificados no quadro 1, em que consta o autor, ano e país de publicação e o título. Os demais 47 artigos abordavam sobre egressos de cursos da área da saúde, engenharias, sistema prisional e egressos da pós-graduação, focos que não interessam a pesquisa em tela, por isso não analisados.

**Quadro 1 - Artigos sobre egressos de educação**

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>País de publicação</b>
Brenda Santos de Sousa; Stephanie Oliveira Augusto; Jonhnatan dos Santos Barbosa; Erivelton N. de Souza; Frederik Moreira dos Santos.	2021	A organicidade dos egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo: uma construção em percurso.	Brasil
Helena Quirino Porto Aires e Luiz Bezerra Neto	2021	Perspectivas dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus Arraias/Tocantins.	Brasil
Natacha Eugênia Janata, Antony Josué Corrêa e Kátia Thaiana Stefanês.	2021	Desafios da inserção dos egressos e egressas da Licenciatura em Educação do Campo no trabalho docente.	Brasil
Nayara Cristine Carneiro do Carmo e Maria de Fátima Almeida Martins	2021	Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: quem são e onde estão os egressos do LeCampo UFMG naturais do Vale do Jequitinhonha	Brasil
Tailine Penedo Batista e Eliane Gonçalves dos Santos	2021	As percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza: implicações do programa na formação docente.	Brasil
Anne Valeska Lopes da Costa e Giann Mendes Ribeiro	2021	Estudos com egressos de Licenciatura em Música: o que revelam as publicações brasileiras.	Brasil
Carla Patrícia Quintanilha Corrêa	2021	Egressos de um curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais.	Brasil
Cibele Soares da Silva Costa e Maria de Fátima Pereira Alberto	2021	Projetos de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas.	Brasil
Sebastián Klein	2021	Diálogos entre Formación Docente en Educación Física y Educación Sexual Integral: acerca de tensiones, discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en el ISEF N°2 Federico W. Dickens, Buenos Aires.	Argentina
Yenny Aminda Eguigure Torres e Onis Jessica Zepeda Rodríguez	2021	Satisfacción y Desempeño de Graduados de los Programas de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Años 2009-2016.	Honduras

**Fonte:** O autor (2024)

A segunda fase, realizada no dia 18 de julho do mesmo ano, compreende o levantamento de artigos, também com recorte temporal de 2020 a 2022, que discutem sobre ensino da Língua Portuguesa em Angola, especificamente, no subsistema do Ensino Primário e na formação de professores de Língua Portuguesa. Para isso, a busca foi executada com as palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa, formação

de professores, sendo que foram consideradas as primeiras 10 páginas do Google Acadêmico, visto que, nas primeiras cinco páginas, não foram encontrados artigos sobre a temática. Deste levantamento, encontramos 79 artigos, dos quais oito apresentaram as palavras-chave definidas a priori de forma objetiva, com a temática do ensino da Língua Portuguesa, os demais, por não terem relação com a temática em foco nesta Dissertação, não foram considerados para análise. Os oito artigos encontrados com temática relacionada ao contexto angolano constam no quadro 2, e destaca-se que apenas um foi publicado em revista angolana, os demais em revistas brasileiras.

**Quadro 2 - Artigos sobre ensino da Língua Portuguesa**

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>País de publicação</b>
David Benje Mucuenji	2020	Um olhar sobre o currículo de Formação de Professores do Ensino Primário do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela.	Angola
Eduardo David Ndombele e Alexandre António Timbane	2020	O ensino de Língua Portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contexto multilingue.	Brasil
Eduardo David Ndombele	2021	Reflexão sobre as dificuldades de ensino/aprendizagem do português em contexto dos alunos da zona fronteiriça de Maquela do Zombo-Angola.	Brasil
Joel Ramírez Ramos; Jerónimo Lufuakenda; Miguel Armindo João	2021	A formação de docentes do Cuanza Sul para o ensino-aprendizagem nas línguas nacionais.	Brasil
José Corindo Muaquixe	2022	As implicações do tradicionalismo no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Colégio nº 13 do Dundo (Angola).	Brasil
Luzonzo Filipe	2020	Género reconto: análise linguística e sequência didática no ensino do português em Angola.	Brasil
Pedro Kiuma Da Silva e Gislene Lima Carvalho	2022	Ensino da Língua Portuguesa em Angola: uma análise das propostas de atividade do livro didático de Língua portuguesa da 10 <sup>a</sup> classe.	Brasil
Walter Guismão Quipuco e Marinalva Vieira Barbosa	2022	O ensino da Língua Portuguesa escrita no Pós-Escolar e 1 <sup>a</sup> classe do Ensino Primário no Sumbe/Angola.	Brasil

**Fonte:** O autor (2024)

A descrição de análise dos artigos encontrados segue no ponto 2.1, começando pelo estudo sobre egressos, e depois tratamos sobre o contexto da Língua Portuguesa em Angola.

### *2.1.1 Estudos sobre egressos<sup>1</sup>*

Considerando a relevância do estudo dos egressos para a avaliação das instituições de Ensino Superior, diversos autores têm desenvolvido investigações sobre esse tema. A seguir, apresentaremos uma síntese dos principais resultados obtidos nessas pesquisas.

Dos achados que abordam sobre a educação do campo, o artigo intitulado *Organicidade dos egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo: uma construção em percurso*, escrito por Sousa, Augusto, Barbosa e Santos (2021), teve por metodologia um ensaio teórico articulado com a vivência dos próprios egressos, antecedida por uma análise de principais referências da área da educação do campo. Os resultados da pesquisa, realizada pelos autores supracitados, apontam a organicidade como um fator determinante e necessário para a efetiva participação democrática, luta por garantia de direitos, transformação social e ampla consolidação da Educação do Campo. Destacam, os autores, que ainda existe um caminho longo a ser percorrido, principalmente no que se refere à educação de políticas públicas específicas para a Educação do Campo, dificuldades de inserção no mundo do trabalho na área de formação e superação do ensino em uma perspectiva fragmentada. Eles também reconhecem a existência da estratégia de auto-organização, na medida em que os egressos de Educação do Campo tomam iniciativa de vincularem-se aos movimentos sociais do campo, exercitando a escrita colaborativa e o desenvolvimento de ações voltadas ao fortalecimento da Educação do Campo nos respectivos territórios em colaboração com os movimentos sindicais.

Outra pesquisa na área da Educação do Campo é a de Aires e Bezerra Neto (2021). Eles estudaram a perspectiva dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus Arraias/Tocantins, através da aplicação do método

---

<sup>1</sup> Este capítulo está publicado no E-BOOK intitulado *TEORIAS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM: resultados da internacionalização do currículo*.

histórico-dialético fundamentado por Masson (2012) e Gadotti (2001), associando-o a outro instrumento que foi entrevista semiestruturada aplicada a 20 egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no ano 2019. O resultado do estudo destes investigadores apresenta algumas convergências com os dados da pesquisa do Sousa, Augusto, Barbosa e Santos (2021), por esta segunda ter identificado a persistência do desenvolvimento da educação na lógica do modelo neoliberal, considerado por Aires e Bezerra Neto (2021), como uma ferramenta de enfrentamento contra o capital que se alastra na sociedade, que aumenta o abismo social existente entre os proletários e burgueses. Aires e Bezerra Neto, (2021) defendem a necessidade da Educação do Campo ser pensada como uma proposta que possibilita a difusão do conhecimento acumulado pela humanidade, em que estabelece a práxis pedagógica relacionada a partir dos interesses dos sujeitos do campo, contrapondo-se aos da classe dominante e ao modo de produção capitalista.

Para Aires e Bezerra Neto (2021), a Educação do Campo continua a enfrentar grandes desafios para o alcance da qualidade. Entretanto, há fatores que condicionam a referida qualidade, à medida que, para tais autores, a falta de transporte estudantil ou transporte precário, números insuficientes de professores qualificados, currículo dos programas não ideais às diferentes realidades, quantidade não satisfatória de materiais pedagógicos e problemas com a qualidade na merenda escolar continuam a ser as características que se identificam na realidade dos sujeitos que vivem no campo. Embora sejam reconhecidas algumas melhorias nos mencionados fatores, ainda assim, há a necessidade de efetivação das políticas públicas para este espaço, o que, de certo modo, tem repercutido negativamente na vida desses sujeitos.

De acordo com Aires e Bezerra Neto (2021), o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na Universidade Federal do Tocantis (UFT), possibilita à classe trabalhadora do campo o acesso à Educação Superior. Porém, Educação do Campo apresenta entraves inerentes ao perfil dos alunos, uma vez que muitos desses estudantes são pais de famílias que necessitam também do trabalho para sua sobrevivência. Logo, conciliar o trabalho e estudo tem sido um desafio para muitos, para se chegar até o diploma, o que é denotado pelo número de estudantes que

concluíram o curso, ainda não expressivo, sendo que somente 37 graduaram-se quando da pesquisa.

Tendo em vista a questão de pesquisa colocada inicialmente por Aires e Bezerra Neto (2021), que foi saber quais são as perspectivas dos egressos da LedoC da UFT/Campus de Arraias, Tocantins, observa-se que, com relação à inserção ao mundo do trabalho, a graduação da Educação do Campo ainda não está sendo contemplada em editais de seleções e concursos, quer sejam municipais, estaduais ou federais.

Um outro estudo realizado por Janata, Corrêa e Stefanês (2021), que visou sistematizar reflexões dos desafios da inserção dos egressos e egressas da Licenciatura em Educação do Campo, no trabalho docente, cuja metodologia aplicada foi bibliográfica, análise documental, pesquisa de campo de caráter exploratório e aplicação de questionário a um universo de 126 egressos, dos quais houve 84 respostas representando 66,7% do total de licenciados em Educação do Campo. Das pessoas que responderam ao questionário, 75% atuaram ou atuam na educação, das quais 54% trabalham em escolas que atendem a estudantes do campo. O resultado desse estudo indicou que 40 (47,6%) egressos trabalham em específico com a docência em sala de aula, 2 (2,4%) não indicaram ocupação e 42 (50%) desempenham outras funções que envolvem desde a docência em outras dimensões, como a gestão escolar e de organizações não governamentais: cargos em secretarias municipais de educação, desporto e da agricultura, serviço público; até trabalhos que se desenvolvem no comércio, mecânica, agrícola, turismo rural, música, artesanato, estética e acadêmico.

De acordo com o resultado da pesquisa de Janata, Corrêa e Stefanês (2021), a Licenciatura em Educação do Campo representa um avanço na política de educação para a população brasileira e sua proposta, pensada desde os sujeitos do campo, trata de conhecimentos teóricos e didáticos condizentes com uma formação de professores pautada pela epistemologia da práxis criativa e revolucionária. Porém, o estudo desses investigadores identificou como aspectos limitantes a impossibilidade de participação de processos seletivos, sejam temporários ou efetivos, por não incluírem a habilitação da Licenciatura em Educação do Campo como requisito no edital; o não aceite do diploma

pelos órgãos ou instituições educativas, levando, no pior dos casos, à não contratação ou uma desvalorização pela contratação dos egressos como não habilitados.

Tendo em vista as dificuldades que os egressos em Educação do Campo enfrentam para a inserção no mercado de trabalho, encontram a inserção nos movimentos de luta, tal como o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), além das articulações regionais, como a articulação Catarinense por uma Educação do Campo (ACEAMPO), a fim de pautar esta questão do diploma e possibilitar avanços mais contundentes na inserção do trabalho docente, visto que, sem essa premissa, a atuação fundamentada na transformação da escola torna-se inviável.

Um outro estudo realizado por Carmo e Martins (2021), cujo título foi “Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha” resultou de aplicação de questionário e entrevistas narrativas a um universo composto por 26 egressos, obtendo 21 (81%) respostas. A pesquisa apontou que 95% dos egressos já estavam trabalhando o que se traduz em boa inserção no mundo do trabalho. Porém, mais de 90% dos egressos que participaram do estudo exercem alguma função, que não em sala de aula. Estão em algum órgão, que tem ligações com a Educação do Campo, tem egressos ocupando cargos em movimentos sociais e sindicais; no executivo ou Legislativo dos municípios, em organizações não governamentais; em atividades produtivas no campo; em unidades de acolhimento institucional de crianças e adolescentes.

Em suma, a pesquisa de Carmo e Martins (2021) revelou que a Licenciatura em Educação de Campo é uma forma de especializar a luta pela terra e tem contribuído no enfrentamento da desigualdade social e das injustiças historicamente vivenciadas pelos camponeses. Eles constataram que o curso vem atendendo à demanda para a qual foi criado, que é servir de suporte para o crescimento e a consolidação de uma rede de egressos no Estado e, através da atuação profissional desses sujeitos, tem construído novas e diferentes práticas no território do Vale do Jequitinhonha e em Minas Gerais.

Batista e Santos (2021), interessando-se em realizar pesquisa sobre egressos, procuraram investigar as percepções dos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da área de Ciências da Natureza em relação às

contribuições que o programa teve na formação inicial e na constituição identitária docente desses egressos que foram bolsistas. Os autores supracitados utilizaram o método qualitativo com análise de conteúdo, ao corpus oriundo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), através da seleção dos trabalhos defendidos nos anos de 2015 a 2019. Dos 45 trabalhos de dissertações e teses, foram selecionados 10, por abordarem sobre as percepções dos egressos do Pibid da área de Ciências da Natureza em relação às contribuições que o programa proporciona para a formação docente.

De acordo com Batista e Santos (2021), as compreensões dos egressos sobre o Pibid configuram o programa como uma política pública de qualidade que incentiva a permanência na docência e contribui para um ensino de qualidade, formando professores habilitados, autônomos e mais seguros para o exercício da profissão. Isso constitui uma formação diferenciada, na medida em que proporciona interação antecipada dos futuros professores na Escola, o que permite uma experiência formativa que preenche as lacunas da formação que somente com estágio supervisionado não é possível preencher.

Além disso, Batista e Santos (2021) constataram que o programa incentiva a participação ativa em eventos científicos, férias, seminários e congressos, motivando seus participantes a partilharem conhecimento e enriquecer seus currículos e seu desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, o Pibid fornece subsídios para constituição da identidade docente de um professor reflexivo que aprende, a partir de sua prática, e que procura melhorar constantemente. Os autores reconhecem que a existência do Pibid é um grande começo de mudança para a educação brasileira, que ele tem fortalecido e valorizado à docência, na medida em que promove e qualifica a formação inicial e continuada de professores, além de despertar nos egressos a vontade de continuar na área do ensino de Ciências e da profissão de professor. Logo, a permanência do programa é fundamental para a qualificação e formação do professor e, também, sinalizam Batista e Santos (2021), que o programa, assim como quaisquer outras políticas públicas, precisa de melhorias e de avanços.

Na área de licenciatura em Música, temos o estudo realizado por Costa e Ribeiro (2021), isto é, “Estudos com egressos de Licenciatura em Música: o que revelam as publicações brasileiras”. A busca de informações por estes pesquisadores foi realizada em revistas específicas e anais de eventos na área de educação musical, no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sem esquecer a procura complementar no Google Acadêmico. A metodologia adotada por estes autores foi a revisão sistemática.

Segundo Costa e Ribeiro (2021), estudos com egressos fazem parte do foco de investigação de pesquisadores em várias áreas do conhecimento humano, reconhecem que, na área da Música, dos trabalhos voltados à temática, a publicação mais antiga data de 2004. Contudo, o assunto tem sido discutido no meio acadêmico brasileiro e tem despertado o interesse de estudiosos da área há 16 anos. Eles consideraram os anos de 2013 e 2017 como o pico de publicações sobre esse conteúdo, sendo que, no ano 2018, passou a ter uma queda.

Ao todo, os pesquisadores supracitados levantaram 50 publicações: sete teses, 12 dissertações, dois trabalhos de conclusão de curso (graduação e especialização) e 29 artigos difundidos em periódicos e anais de eventos. Eles classificaram os trabalhos em duas categorias: os que trazem os egressos em primeiro plano do estudo e os que os abordam em segundo plano. Do total descrito acima, 41 se encaixaram na primeira categoria e nove na segunda categoria. Dessas produções, 12 não entraram na análise principal do estudo realizado por eles, sendo que: seis foram recortes de pesquisas de Mestrado e Doutorado; um esteve vinculado em dois eventos diferentes; três focaram tanto em egressos da licenciatura em Música quanto em bacharelados desse curso; um apresentou pesquisa heterogênea, isto é, com egressos de Licenciatura aludida e também de outras áreas; e um tratou de egressos de uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Música, não especificamente da Licenciatura em Música. Portanto, restaram 38 trabalhos com egressos de cursos de licenciatura em música. Dessa quantidade, identificaram três temáticas principais: formação, inserção e atuação do egresso. Desses trabalhos, 17 versaram sobre a formação do egresso; 10

abordaram a atuação profissional, oito se referiram à formação e à atuação e três focaram-se à inserção profissional.

A pesquisa levada a cabo por Costa e Ribeiro (2021) mostrou que, apesar de haver poucos estudos sobre egressos de Licenciatura em Música no Brasil, tem vindo a crescer consideravelmente os estudos ligados à Música até no ano em que o artigo fora publicado. Com a revisão de literatura realizada, os autores supracitados identificaram os principais objetivos dos estudos com egressos das licenciaturas em Música no Brasil, a importância de realizar pesquisas com esse público, os principais desafios em pesquisas com egressos e descobrir os temas emergentes em estudos com essa população no país. Ademais, eles viram que os principais propósitos das investigações efetuadas são: repensar a formação ofertada pelos cursos de Licenciatura em Música; mostrar os campos de atuação desses indivíduos; discutir a relação entre a formação recebida e a atuação profissional dos egressos; revelar a forma de inserção do egresso de Licenciatura em Música no mundo do trabalho e elucidar os limites e as possibilidades encontradas pelos egressos para acessarem espaços no mundo do trabalho.

O artigo escrito por Corrêa (2021), intitulado “Egressos de um curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais”, cujo objetivo definido por ele foi mapear e analisar a trajetória formativa e profissional dos egressos do Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muielaert (Isepam). A autora supracitada realizou, no ano 2018, uma pesquisa de campo com 225 egressos (81% do total), que responderam a um formulário elaborado no Google Formulários. Para análise de dados, a autora pauta-se na análise de conteúdo de Laurence Bardin.

A pesquisa realizada por Corrêa (2021) revelou que mais da metade dos egressos cursaram a especialização como formação continuada, sendo que, um quantitativo muito reduzido esteve cursando o Mestrado e nenhum egresso cursou ou cursaria Doutorado. Segundo a autora, isto sinalizou uma preocupante distância entre os egressos e a pós-graduação *stricto sensu*. A preferência dos egressos estava no âmbito da especialização, e as universidades sediadas na cidade não contemplavam essa modalidade, sendo que, apenas o Instituto Federal Fluminense oferecia curso de especialização em educação, mas as vagas oferecidas eram poucas diante da

demanda que existia. Além disso, as condições objetivas de trabalho dos participantes, muitas vezes, não se ajustavam aos horários que eram oferecidas, pelas instituições públicas, cursos de especialização, de Mestrado e de Doutorado. A alternativa encontrada por eles foi fazer especialização a distância, oferecida por instituições privadas.

Portanto, a trajetória profissional, observada por Corrêa (2021), indicou que a maioria esteve atuando na área educacional, o que foi considerado muito promissor diante da difícil conjuntura enfrentada pelos professores, cotidianamente, na realidade brasileira. Outro fato a ser destacado diz respeito à aprovação dos egressos em concurso público na área educacional, o que claramente constituiu fator importante na luta pela valorização do profissional da educação. Em tempos de baixa atratividade docente, os egressos, participantes do estudo de Corrêa (2021), valorizaram a atuação na área educacional, especialmente porque mencionaram que, em sua maioria, pretendem continuar nela nos próximos anos.

Um outro artigo publicado no período definido ao nosso levantamento, foi o de Kelin (2021), cuja temática estudada foi Diálogos entre formación docente en educación física y educación sexual integral: acerca de tensiones discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en el ISEF Nº 2 Federico W. Dickens. A pesquisa resultou metodologicamente de uma análise descritiva, cujo modo operacional foi qualitativo de pesquisa-ação. A coleta de dados foi através da aplicação de entrevistas, análise de documentos, cujo o campo de estudo foi o Instituto Superior de Educação Física “Federico Dickens”, cidade autônoma de Buenos Aires na Argentina.

A questão de pesquisa de Kelin (2021) procurou saber qual era o sentido e os significados atribuídos ao ensino de Educação Sexual Integral no Instituto Superior de Educação na formação docente na área de Educação Física, na perspectiva dos egressos (2018-2020). A pesquisa, que contou com três estudantes entrevistados do 3º ano, permitiu ao autor concluir que os formados em Educação Física reclamam por direitos que faltam conquistar, que o levou a interpretar a Educação Física como um campo de disputa por Educação Sexual Integral e que o Educação Sexual Integral traz elementos de disputa no interior do campo disciplinar de Educação Física.

O último artigo analisado foi de Torres e Rodrigues (2022), que aborda a satisfação e o desempenho de Graduados em Programas de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional Francisco Morazán, anos 2009-2016. A pesquisa dos autores supracitados contou com um universo de 3.505 egressos de programas de professorado em graduação de Licenciatura. A coleta de informações resultou com a aplicação de um questionário, o que permitiu-lhes identificar que menos de 45% dos egressos participantes da pesquisa tinha iniciado outros estudos, dos quais 13% foram estudos de Mestrado, cuja maioria estava realizando seus estudos de pós-graduação em Honduras na Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) na área de Ciências Sociais. No que diz respeito à trajetória laboral dos graduados, observou-se que existia um viés no grupo de participantes que preencheram o questionário, sendo que, a maioria que respondeu, foi contatada através da relação laboral que tinha com pessoas que trabalhavam na UPNFM. As informações permitiram saber que 86% dos egressos de licenciatura estavam trabalhando. Relativamente à satisfação com a formação, foi valorizada positivamente na medida em que serviu como base para melhorar seu desenvolvimento pessoal e começar a trabalhar.

Em suma, o artigo de Torres e Rodrigues (2022) concluiu que os diplomados consideraram que a formação contribuiu para o reforço ou desenvolvimento de competências, como a capacidade de comunicação oral e escrita, redação de relatórios e documentos, domínio da sua área ou disciplina, capacidade para desenvolver a docência na sua área de formação, através da aplicação dos conhecimentos na prática e para a resolução de problemas. Além disso, consideraram que a formação contribuiu para o reforço das competências para trabalhar em equipe e tomar decisões.

Nos artigos selecionados que tratam da licenciatura em Educação do Campo, (Sousa; Augusto; Barbosa; Santos, (2021); Aires e Bezerra Neto (2021); Janata, Corrêa e Stefanis (2021); Carmo e Martins (2021)) verifica-se maior preocupação dos autores em analisar a inserção e a trajetória profissional dos egressos, cuja principal metodologia aplicada por eles é qualitativa. Assim sendo, para os estudos de educação do campo, tendo em vista os objetivos de cada estudo, os resultados mostram que existe uma diversidade de cargos, práticas e instituições ocupadas pelos egressos. Isto mostra que a formação em Educação do Campo tem vindo a ganhar cada vez mais o

reconhecimento nas instituições, quer seja pelas entidades empregadoras, como pelos egressos que escolhem cursar a Licenciatura em Educação do Campo e, por outro lado, observa-se que esta formação não está sendo contemplada em editais para concorrer a uma vaga à docência, o que significa que esta formação não é lembrada quando da elaboração dos editais ou não considerada para a docência em outros espaços que não o das escolas rurais. Outrossim, o curso proporcionou contribuições importantes à formação pessoal dos egressos, fato que leva muitos hoje a ter um olhar diferenciado ao que concerne à educação do campo, embora o curso ainda não esteja contemplado em editais de seleções e concursos públicos, como argumentam, Aires e Bezerra Neto (2021) e Sousa, Augusto, Barbosa e Santos (2021). Isso limita a inserção em instituições públicas de ensino, aspecto este que exige uma atenção, principalmente aos gestores públicos educacionais, cujas jurisdições contemplam escolas rurais.

O artigo na área de ciência da natureza traz como resultado a contribuição positiva do Programa Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na vida dos egressos que dele participaram, na medida em que fornece subsídios para a constituição da identidade docente de um professor reflexivo. Na área de música, o resultado apontou como temas de pesquisa: formação, atuação e inserção profissional como emergentes no cenário brasileiro de investigação acerca de egressos de licenciatura em Música. O estudo encontrado sobre egressos do curso de Pedagogia mostra que a maioria deles está inserida na área de formação, sendo que aqueles que não estavam se deveu pela falta de oportunidades de trabalho em suas realidades.

Dos artigos selecionados que abordam sobre egressos de licenciatura, os temas de pesquisa apontados foram formação, atuação e inserção profissional, temas esses que consideramos mais emergentes no cenário atual de investigações acerca de egressos, além disso, os resultados revelam positivamente a inserção profissional na área de educação.

No contexto angolano, o único artigo encontrado que trata do egresso da Educação Superior no país é de Mandele (2020), que aponta que a educação universitária em Angola acaba preparando os estudantes para o desemprego e para uma série de incertezas profissionais, violando, assim, os direitos da juventude. Tais direitos são estabelecidos na Constituição angolana de fevereiro de 2010, em seu artigo

81º, segundo o qual “[...] os jovens gozam de proteção especial para efetivação dos seus direitos econômicos, sociais e culturais, nomeadamente: no ensino, na formação profissional e na cultura; no acesso ao primeiro emprego, no trabalho e na segurança social” (Angola, 2010, p. 31).

Em nossa perspectiva, acreditamos que a Educação Superior em Angola, ou em qualquer outro país, não visa a preparação dos estudantes para o desemprego, como afirmado por Mandele (2020), mas sim, busca capacitá-los para desempenhar diversas funções na sociedade. De acordo com a argumentação de Mazula (2015), a verdadeira riqueza de uma Universidade reside em seu impacto na sociedade, através da formação de um número crescente de profissionais competentes. Assim sendo, a taxa de desemprego de 29,6% registrada no terceiro trimestre de 2022 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2023) em Angola, que engloba os indivíduos com formação superior, é resultado da falta de capacidade do mercado de trabalho em absorver todos os graduados, devido à escassez de oportunidades no setor privado, uma vez que a maioria dos empregos para os egressos de nível superior é oferecida em órgãos governamentais.

Na verdade, afirmar que a Universidade existe apenas para preparar a força de trabalho, como foi apontado acima, é querer eliminar a sua essência de ser um espaço de produção de conhecimento superior e da cultura científica. Porém, como afirma Manuel:

Contrariamente à Universidade clássica geradora do conhecimento superior e da cultura científica – assente na indagação, na crítica e na compreensão dos factos e dos fenômenos, a tendencial fraqueza das forças produtivas dos países subdesenvolvidos, e em desenvolvimento, tem levado a designar a Universidade como resposta ao crescimento econômico (Manuel, 2023, p. 1).

Resultados dos artigos analisados convergem seus estudos no interesse que eles apresentam, em compreender a inserção no mercado de trabalho, a organicidade dos egressos com relação à sua formação, exercício dela e o sentido que os egressos atribuem a sua formação, quer em Educação do Campo, em Educação Física, Educação Musical, e Pedagogia entre outras, e até mesmo o artigo de Mandele (2020)

que, embora em uma perspectiva da não ocupação do egresso na área de formação, vê a função social desse novo profissional a se inserir no contexto laboral.

Diante da revisão de literatura aqui apresentada, observa-se que estudos com egressos da Educação Superior continuam a ser um desafio e destaca-se o quanto se pode avançar nessa direção, de modo a reduzir-se a escassez de estudos neste âmbito, prospectando com informações importantes para o processo de avaliação das Instituições de Educação Superior, através do grau de inserção dos egressos no mercado de trabalho, da atuação na área de formação, nas mudanças em suas vidas, quer seja financeira, pessoal ou social, o que pode ser um indicador de que a formação proporcionada pela Instituição de Educação Superior (IES) contempla ou não as competências necessárias ao exercício da profissão. Tais evidências justificam a proposta de pesquisa apresentada, não só no que concerne ao contexto acadêmico científico, mas na perspectiva social, uma vez que entender o contexto social no qual o egresso se encontra é entender o que precisa ser mudado, mantido, melhorado ou implementado à qualidade de vida de uma nação. Além disso, justifica-se o interesse por estudar os egressos, nesta Dissertação, devido à responsabilidade deste pesquisador com o Instituto Piaget de Angola-Benguela, que tem forte interesse em saber de seus egressos e tem apoiado o pesquisador na realização desse Mestrado.

### *2.1.2 O contexto da Língua Portuguesa em Angola*

Dos oito artigos que abordam sobre o ensino da Língua Portuguesa no contexto angolano, o primeiro que apresentamos foi escrito por Silva e Carvalho (2022), intitulado Ensino da Língua Portuguesa em Angola: uma análise nas propostas de atividade do livro didático de Língua Portuguesa da 10ª Classe. Esse artigo teve como objetivo analisar como são tratadas as regras gramaticais em contexto de variação linguística nas propostas de atividades do livro didático da Língua Portuguesa da 10ª Classe do Ensino Secundário adotado em Angola. Silva e Lima (2022) escolheram discutir o assunto através da metodologia qualitativa e documental da obra Língua Portuguesa da 10ª Classe das autoras Magalhães, Costa, Magalhães (2022). Como resultado, Silva e Carvalho (2022) pontuaram que não existe nenhum tópico no manual

didático que explica a respeito da variação linguística. O livro didático, segundo os autores supracitados, prioriza abordagem com base na gramática tradicional do português europeu, não leva em consideração a realidade linguística dos alunos, na medida que o ensino de língua não deve ser pautado só em um único viés, pois, desse modo, torna-se entrave para os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa no país.

O segundo artigo, intitulado: As implicações do tradicionalismo no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Colégio nº 13 do Dundo (Angola) foi escrito por Muaquixe (2022), que procurou discutir as implicações do tradicionalismo no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, acreditando que, a partir do questionamento a respeito de aprendizagem, isso pode contribuir ao ensino e a aprendizagem no referido contexto. A metodologia escolhida pelo autor foi descritiva, qualitativa, auxiliada pela técnica de coleta de dados via questionário e observação. A pesquisa de Muaquixe (2022) revelou que os alunos do Colégio nº 13 enfrentam dificuldades nas aulas de estudo da gramática, pelo fato de a metodologia ser fundamentada em abordagens tradicionais que os impedem de se expressarem ativamente. Menciona ainda o autor que a mesma gramática apresenta impulsivos dogmas que favorecem outra realidade linguística, sendo o primeiro relacionado a um português colonial que, sobremaneira, é real, e o segundo ligado a um português que só faz sentido quando o aluno está no ambiente escolar, orientado pelo uso do que é certo e errado, o que de certo modo impede a construção de uma aprendizagem ativa. Por fim, através da observação das aulas, Muaquixe (2022) notou um certo tradicionalismo / comportamentalismo de professores que inibem e desconsideram o português que os alunos fazem uso no dia a dia.

O artigo de Ndombele (2021), Reflexão sobre as dificuldades de ensino/aprendizagem do português em contexto dos alunos da zona fronteiriça de Maquela do Zombo-Angola, procurou identificar as principais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 aos alunos que têm o Kikongo, como língua materna, também chamadas de L1, na zona fronteiriça do Município de Maquela do Zombo, sendo que, para o alcance do objetivo, contou com pesquisa bibliográfica, qualitativa, estudo de caso de cariz interpretativo. Ndombele

(2021) pôde identificar com a sua pesquisa que o fenômeno do contato linguístico em Maquela do Zombo, nomeadamente do Kikongo, Lingala e Português provocou uma convivência harmoniosa, contudo percebeu que decorre daí uma hierarquização entre as línguas, sendo que algumas são mais prestigiadas na comunidade.

Ndombele e Timbane (2020) também se interessaram por essa área, o que resultou na publicação do artigo cujo título é: O ensino de Língua Portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contexto multilingue. Nesse estudo, os autores utilizaram pesquisa bibliográfica, também considerada de revisão, na medida em que visou analisar o ensino de Língua Portuguesa em Angola. Depois de levantamento e análise, os autores concluíram que a formação do professor é importante no desenvolvimento de competências, visando a qualidade de aprendizagem em português. Eles afirmaram que, dado o contexto em que se processa o ensino e a aprendizagem do português em Angola, observa-se a ausência de condições de infraestrutura para além da falta da interação entre professor, aluno, pais e Ministério da Educação. A existência de turmas com alunos de português como Língua primeira e a materna como língua segunda, bem como alunos cuja primeira língua não é o português, o que torna o ensino complexo, porque a metodologia e os materiais deveriam ser diferenciados. As interferências das línguas africanas no português obrigam a uma atualização metodológica constante do professor de português para que possa responder à realidade angolana, desafiando a complexidade à variedade angolana do português, que é diferente do português de Portugal.

Na mesma linha de pesquisa, Quipuco e Barbosa (2021) estudaram O ensino da Língua Portuguesa escrita no Pré-Escolar e 1ª Classe do Ensino Primário no Sumbe/Angola. Esses autores se interessaram em apresentar a descrição dos métodos e recursos usados por professores para ensinar a escrita em escolas da cidade do Sumbe, capital da Província do Cuanza Sul. Para o êxito da pesquisa, Quipuco e Barbosa (2021) adotaram a abordagem qualitativa apoiada pelas observações, entrevista semiestruturada com professores dos dois níveis, o que lhes permitiu constatar que as práticas de ensino e o material didático são fortemente orientados pelo método sintético de alfabetização. Consequentemente, a aprendizagem é baseada na repetição e memorização das estruturas da Língua Portuguesa escrita, o que se traduz

no ensino de vogais, consoantes, sílabas e frases isoladas da pluralidade linguística e cultural de Angola.

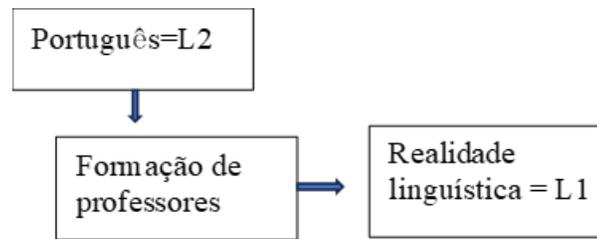
Filipe (2020) estudou o Gênero reconto: análise linguística sequência didática no ensino de português em Angola procurou analisar os recontos produzidos pelos alunos angolanos do Ensino Secundário e, por outro lado, conceber um modelo didático do gênero e uma sequência didática para ser implementada nas aulas de português na língua materna. O autor realizou um estudo aplicando uma metodologia interacionista sociodiscursiva, especialmente, nos trabalhos realizados no campo do ensino de língua através de gêneros de textos. Portanto, a pesquisa feita por Filipe (2020) evidenciou que oito textos não apresentam uma avaliação à história contada, nem a moral que dela se pode tirar. Além disso, observa Filipe (2020) que 69% dos articuladores textuais são aditivos, a cadeia anafórica não é propriamente uma forma nominal – os mecanismos de coesão verbal são sustentados pelo pretérito perfeito, pretérito imperfeito e presente; 80% das vozes identificadas são das personagens, sendo introduzidas majoritariamente pelo verbo “dizer”. Finalmente, para Filipe (2020), as modalizações identificadas são do tipo lógico e apreciativo, cujos problemas de escrita, detectados na análise correção dos textos, concebem-se o modelo didático do gênero e a sequência didática como solução de remediação.

O artigo de Mucuenji (2020) intitulado: Um olhar sobre o currículo de Formação de Professores do Ensino Primário do Instituto Superior de Ciências da Educação objetivou analisar o curso de Formação de professores do Ensino Primário do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, e em particular a sua grade curricular para a constituição do corpus de análise. Mucuenji (2020) optou em realizar o estudo adotando a abordagem qualitativa, estudo de caso e análise documental. A pesquisa do autor concluiu que existe um desfasamento na matriz curricular com as normas que norteiam a elaboração curricular naquele contexto do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, isto é, existe um volume de disciplinas que pouco contribuem para a perícia do professor do Ensino Primário - existem duas metodologias que têm o mesmo objetivo nomeadamente: metodologia de Geografia e Metodologia do Meio e Ciências Naturais, as metodologias não estão sustentadas com as suas disciplinas de

base, aquelas que constituem o objeto de estudo, e, finalmente, a inexistência de prática pedagógica.

Ramos, Lufuakenda e João (2021) estudaram a formação de docentes do Cuanza Sul para ensino-aprendizagem nas Línguas Nacionais, cujo objetivo principal foi aperfeiçoar a preparação dos docentes para o ensino das línguas nacionais nas escolas do Cuanza Sul. A abordagem metodológica, pautada pelos autores foi histórico-lógico das Línguas Nacionais, a análise de documentos do plano curricular para diagnosticar a qualidade na formação dos professores e entrevistas a docentes, que em síntese são: histórico-lógico, analítico-sintético, indutivo-dedutivo para a revisão bibliográfica e as análises dos resultados dos instrumentos aplicados. O resultado final da pesquisa de Ramos, Lufuakenda e João (2021) apontou a necessidade de melhorar as competências profissionais para o ensino das Línguas Nacionais, tendo em vista as carências linguísticas e didáticas dos professores para o desenvolvimento deste processo de ensino das Línguas Nacionais e critérios favoráveis a respeito da formação inicial e permanente dos professores neste campo de ação. Mediante as oficinas de socialização com especialistas, comprovou-se a pertinência da estratégia de oficinas de professores. Estas facilitaram o aperfeiçoamento da metodologia proposta para sua aplicação com a finalidade de aprimorar a formação dos professores para desenvolver o processo de ensino.

De acordo com a análise realizada nos artigos levantados, denota-se uma certa preocupação entre os autores, sendo que alguns convergem as suas ideias, e outros diferenciam-se no seu foco de estudo. Mas o cerne do aqui encontrado, como pode ser visto na figura 1 que segue, concentra-se no aspecto do ensino da Língua Portuguesa que é a língua oficial, porém como uma segunda língua (L2) para muitos estudantes, visto o contexto multilingue angolano. Angola é um País constituído por uma vasta variedade de línguas consideradas maternas/nativas ou a primeira língua (L1), que, de certa forma, seguem sendo aprendidas e faladas em suas famílias ou comunidades. Tal realidade evidencia a necessidade de uma formação de professores capaz de valorizar e articular o ensino da Língua Portuguesa (L2) com a língua materna (L1), a primeira língua aprendida do núcleo familiar e contexto social em que vivem.

**Figura 1** - Ensino da língua portuguesa

**Fonte:** O autor (2024)

Sumarizando, Silva (2022) preocupou-se com o fato de ter verificado a inexistência de algum tópico explicativo da variação linguística no manual didático, senão a priorização por parte dos docentes da gramática tradicional do português europeu, sem levar em consideração o contexto linguístico dos alunos, opondo-se à prática do ensino de língua pautada só em uma língua, fato que pode ser condicionante dos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa no país. A mesma preocupação tem Muaquixe (2022), quando aponta que os alunos enfrentam dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de os professores adotarem metodologias cujas abordagens são tradicionais o que impede os alunos de se expressarem ativamente. Isso se justifica, pois a gramática apresenta dogmas que favorecem outro contexto linguístico, o qual o primeiro é relacionado ao português colonial e o segundo a um português que só faz sentido quando o discente está no ambiente escolar, desconsiderando assim o português que os alunos usam no cotidiano.

Diferente do exposto acima, em que se denota a falta de convivência do bilinguismo entre a Língua Portuguesa e línguas nativas, Ndombele (2021) verificou com a sua pesquisa que o contato do Kikongo, Lingala, (L1) com o português, (L2) em Maquela do Zombo produziu uma convivência harmoniosa, embora tenha notado uma certa hierarquia entre as línguas. No entanto, com vista a melhorar o ensino da Língua Portuguesa, em um contexto multilinguístico, como é o de Angola, no qual existe um mosaico cultural diversificado em que cada grupo étnico possui a sua língua primeira ou L1. Ndombele e Timbane (2020) consideram a formação do professor como um dos fatores importantes no desenvolvimento de competências, visando a qualidade de

aprendizagem em português. Isto é, dado o contexto em que se processam o ensino e a aprendizagem do português em Angola, observa-se a ausência de condições de infraestrutura para além da falta da interação entre professor, aluno, pais e Ministério da Educação. A existência de turmas, cuja dinâmica educacional trata de considerar o português como Língua primeira e a materna como língua segunda torna o ensino complexo, porque a metodologia e os materiais deveriam ser diferentes, visto ter-se, muitas vezes, um grande número de alunos cuja primeira língua não é o português. Ndombele e Timbane (2020) retomam as interferências das línguas africanas no português, salientando a necessidade de atualização docente, convergindo com as pesquisas de Silva (2022) e Muaquixi (2022), quando apontam a necessidade de se rever os aspectos metodológicos constantes do professor de português, para que possa responder à realidade angolana, desafiando a complexidade à variedade angolana do português, que é diferente do português de Portugal.

Quipuco e Barbosa (2021), também, têm atenção ao professor, quando abordam as práticas de ensino e o material didático como sendo fortemente orientados pelo método sintético de alfabetização, que tem a aprendizagem baseada na repetição e na memorização das estruturas da Língua Portuguesa escrita, o que se traduz no ensino de vogais, consoantes, sílabas e frases isoladas da pluralidade linguística e cultural de Angola.

Tendo em vista os fatos narrados anteriormente, em que os professores parecem apresentarem dificuldades de ensinar a Língua Portuguesa, um outro fator que pode estar relacionado, corresponde aos planos curriculares que as instituições de formação de professores possuem. A título de exemplo, embora seja em outra disciplina, é o estudo realizado por Mucuenji (2020), que verificou a existência de um descompasso na matriz curricular com as normas que norteiam a elaboração curricular naquele contexto do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, isto é, existe um volume de disciplinas que pouco contribuem para com a formação do professor do Ensino Primário - existem disciplinas de metodologias que têm o mesmo objetivo e não estão relacionadas ao objeto de estudo, e ainda, à inexistência de prática pedagógica nas disciplinas.

Isto reforça, ainda mais, a importância de se prestar maior atenção à formação do corpo docente, que ensina futuros professores. Nesta ordem de ideia, Ramos, Lufuakenda e João (2021) apontam a necessidade de melhorar o desenvolvimento das competências profissionais para o ensino das línguas no seu todo, tendo em vista a carência linguística e didática dos professores para o desenvolvimento deste processo de ensino das Línguas Nacionais e critérios favoráveis a respeito da formação inicial e permanente dos professores neste campo de ação. Eles acreditam que isto pode ser realizado mediante as oficinas de socialização com especialistas, com a finalidade de aprimorar a formação dos professores para desenvolver o processo de ensino e, conseqüentemente, melhorar o de aprendizagem.

Em suma, podemos dizer que o ensino do português em Angola, embora seja a língua oficial do país, muitas vezes, é a segunda língua aprendida por um bom quantitativo de alunos, logo, a formação do professor é importante para o êxito do ensino da Língua Portuguesa. Para tal, os professores precisam ser preparados para valorizar os conhecimentos que os alunos trazem para a escola.

Com a revisão da literatura apresentada, o nosso interesse de pesquisa, tendo sujeitos egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola, intensifica-se, em especial, àqueles egressos do curso de Ensino do Português e Línguas Nacionais, bem como os do Ensino Primário, que atuam no contexto escolar angolano como professores que ensinam a ler e a escrever o português às crianças que têm línguas nativas, que não o português, como primeira língua. Isso se justifica, pois, tendo em vista a variedade de línguas faladas no contexto angolano e o fato de a Língua Portuguesa ser tratada como língua oficial, desperta-nos a necessidade de saber como é que o professor, egresso do Instituto Piaget, ensina o português no espaço áulico.

Dada a diversidade linguística e a necessidade destacada na literatura de os professores estarem melhores preparados para ensinar português em um contexto multilíngue, interessa-nos, portanto, como questão de pesquisa, saber como os egressos dos cursos, Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola ensinam português para nativos de outras línguas angolanas?

## 2.2 Teóricos norteadores

Neste tópico, procuramos discutir, teoricamente, sobre a temática egressos, sistema de educação em Angola, a formação de professores para o ensino de português no contexto angolano e a formação de professores no Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola. Trazemos autores que realizaram estudos dessa temática, o que poderá contribuir na interlocução com os resultados alcançados nos artigos já apresentados na revisão da literatura e que, certamente, apoiarão as análises a serem realizadas no material empírico coletado para esta Dissertação.

### 2.2.1 Egressos

Na Enciclopédia Brasileira de Educação Superior volume 2, no capítulo intitulado Estudantes da Educação Superior, consta que “[...] o termo egresso é usado por alguns estudiosos para se referirem exclusivamente aos alunos graduados. Já outros autores o consideram para todos os ex-alunos, quer tenham saído do sistema escolar por diplomação, transferência, desistência ou jubilação” (Felicetti, 2021, p. 381).

Além disso, a palavra egresso aparece muito na literatura científica, como egresso do sistema prisional (Farias; Koller, 2022; Azevedo; Souza; Nogueira, 2022), egressos dos cursos de saúde (Desideirio; Ferreira, 2022; Moimaz *et al.*, 2022). Moura e Albuquerque (2018, p. 4) tomam egressos do contexto educacional como: “[...] termo egresso poderá ser interpretado genericamente como o aluno que ingressou em determinada instituição e, posteriormente, saiu e/ou dela se afastou”. De acordo com o sistema de acompanhamento de egressos na área da educação, instituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), define-se como egresso, todo aluno que tenha efetivamente concluído seus estudos regulares e estágios (Felicetti, 2021). “Egresso é também denominado, diplomado, graduado ou formado. É o indivíduo que concluiu o curso no qual estava devidamente matriculado, colou grau e recebeu seu diploma ou certificado de conclusão da Educação Superior” (Felicetti, 2021, p. 381). Para Silva (2015, p. 5), entende-se “[...] como egresso os graduados

pela instituição”. Sendo assim, nesta pesquisa, o egresso é tomado como aquele que concluiu a Educação Superior.

Segundo Dias e Nunes (2017), o interesse no futuro profissional dos egressos e na avaliação dos cursos de graduação tem sido objeto de estudo em vários países desde os anos 1970. Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Alemanha e Itália já possuem experiências na realização de acompanhamento de graduados. Alguns dos sistemas apresentados ainda estão em processo de aperfeiçoamento para superar as fragilidades que podem surgir durante as etapas de execução e obtenção de resultados de uma pesquisa nesse aspecto.

No contexto brasileiro, o acompanhamento dos egressos tem sido de interesse não só das Instituições de Educação Superior (IES), como também, para o Governo, visto da existência no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), com indicadores cujos principais objetivos da avaliação de egressos são: verificar a inserção profissional e a participação deles na vida da Instituição de Ensino Superior (Brasil, 2015).

A comunicação e o constante diálogo entre a instituição educacional, o seu egresso e o mercado são essenciais para o desenvolvimento de políticas eficazes de acompanhamento de seus graduados, o que pode ser facilitado por meio de sistemas de informação que permitam uma comunicação rápida e eficiente entre todas as partes envolvidas. Neste sentido, concordamos com Ewell (1983), quando argumenta que é fundamental promover uma nova mentalidade entre os gestores, na qual o sucesso dos egressos seja considerado uma prioridade na gestão educacional.

Estudos sobre egressos já são realizados por vários pesquisadores (Felicetti, 2018; Vieira; Paul; Barbosa, 2023; Coelho; Oliveira, 2012; Molina; Pereira, 2021) no contexto brasileiro, embora se reconheça serem poucos diante da envergadura do tema. Esta ideia encontra respaldo na pesquisa realizada por Andriola (2014, p. 207), quando afirma que: “[...] raros são os estudos visando o acompanhamento de egressos de cursos de graduação, realizados pelas IES brasileiras”. Contudo, não queremos com isto dizer que nossa pesquisa seja a primeira nesta área de saber científico, mas sim, é mais um contributo que vem para acrescentar nas pesquisas realizadas por outros estudiosos existentes.

De acordo com Felicetti (2018), elementos concernentes às qualidades iniciais dos indivíduos interessados em se tornarem professores, como afinidades, habilidades e perspectivas sociais, estão correlacionados com a seleção do curso e a satisfação durante a graduação. Na perspectiva de Vieira, Paul, Barbosa (2023), as diferenças qualitativas na formação dos graduados dos cursos de Licenciatura da Educação Superior, os resultados que se obtêm no mercado formal no Brasil apontam desigualdades nos resultados por gênero, raça e, sobretudo, nível socioeconômico dos egressos, além de mostrar que as diferenças qualitativas na Educação Superior importam para o seu destino ocupacional.

Em um mercado de trabalho com exigências que evoluem constantemente, as IES devem repensar regularmente a sua oferta de formação e sua pedagogia. Se as pesquisas junto aos egressos não constituem a única fonte dessa reflexão, elas podem representar um elemento essencial para que ela ocorra. É por isso que um melhor conhecimento de seus processos e de suas contribuições pode vir a ser uma ajuda importante para melhorar o funcionamento das instituições (Paul, 2015).

Coelho e Oliveira (2012) chamam atenção aos gestores das universidades, no sentido de eles se valerem, cada vez mais, de processos de avaliação institucional, nos quais o olhar dos egressos tenha o devido e valorizado reconhecimento, pois este sujeito, que sofreu o processo formativo, sabe melhor dizer o que recebeu, em que condições, o que lhe trouxe novas perspectivas e lhe formou como cidadão – sujeito de direitos, profissional, trabalhador. Deste modo, de acordo com Schwartzman (1991, p. 11), sede-se verificar “[...] o impacto da experiência universitária sobre a trajetória profissional”.

Desta forma, estudar o egresso, por parte das instituições de Educação Superior, além de ser um critério avaliativo à qualidade das IES no Brasil, pode resultar em indicadores de melhorias institucionais, ou seja, é importante estudos com egressos da Educação Superior, tendo em vista o valor que tem a informação resultante deles, quer para a própria instituição, como para a sociedade em geral. Afinal, através dos dados obtidos de pesquisas sobre egressos, as instituições conseguem avaliar os cursos que possuem e se eles respondem positivamente aos desafios que a sociedade apresenta. Esta ideia é reforçada por Silva, Mineiro e Faveretto (2022, p. 1), afirmando que: “[...] os

egressos são de extrema importância para as IES, pois podem proporcionar importantes contribuições, tanto para a qualidade dos cursos, quanto para a formação dos atuais estudantes”.

Magalhães *et al.* (2022, p. 1) também reconhecem o papel que tem o estudo dos egressos, chegando ao ponto de afirmarem que: “[...] a análise do egresso avalia o curso do ponto de vista de quem vivenciou todo o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, funciona como importante ferramenta de autoavaliação da instituição de ensino”.

A realização de estudos, envolvendo egressos, não é limitada às instituições de Educação Superior, senão a qualquer instituição de ensino de etapas anteriores a ela, que se interessem em saber sobre seus egressos. Para isso, basta que as instituições definam rigorosamente as condições indispensáveis para o efeito, pois como referem Bezerra e Felicetti:

Independente de níveis ou contextos, a existência de processos avaliativos criteriosos e apropriados à natureza das intervenções planejadas e efetivadas, é condição fundamental para o necessário aprimoramento das nossas ações no que se refere ao acompanhamento de egressos. (Bezerra; Felicetti, 2022, p. 12)

Hoje, as instituições de Educação Superior têm, para a avaliação do seu funcionamento, bem como da qualidade dos cursos que colocam à disposição da sociedade, não apenas os professores e gestores nelas como partícipes na avaliação, mas também um terceiro grupo, nomeadamente, os egressos que terminaram um certo ciclo formativo como fonte de informação indispensável das dificuldades que enfrentam no mercado de trabalho, tendo em vista os conhecimentos adquiridos durante a formação. Logo,

A avaliação do desempenho do estudante na Educação Superior, por meio dos egressos, é um dos mais recentes tópicos de estudo da qualidade nesse nível de ensino. Isto significa que as pesquisas que abordam as políticas e práticas educacionais, os professores, os gestores e as instituições, não são mais os únicos intervenientes na qualidade educacional apresentada na Educação Superior. (Bezerra; Felicetti, 2022, p. 3)

No estudo sobre egressos, realizado por Bezerra e Felicetti (2022), consta um comparativo de acompanhamento de egressos no contexto brasileiro com o americano. As instituições de Educação Superior brasileira fazem parte daquelas consideradas mais conservadoras do mundo contemporâneo, e a atuação das mesmas no acompanhamento de egressos ainda são elementares comparativamente com os modelos adotados pelas Instituições de Educação Superior norte-americanas e nos países que agregam o sistema educacional europeu (Bezerra; Felicetti, 2022).

Lousada e Martins defendem que:

Sendo uma das finalidades das Instituições de Educação Superior inserir nas sociedades diplomados aptos para o exercício profissional, deve ter ela o retorno quanto a indicadores da qualidade dos profissionais que vem formando, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho. (Lousa; Martins, 2005, p. 73)

Neste contexto, a conexão entre a universidade e o mercado de trabalho é relevante. Nessa relação, é notável a participação, o acompanhamento ao egresso; ao indivíduo que concluiu efetivamente seus estudos, obteve o diploma e está preparado para adentrar no mercado de trabalho, como um elemento de destaque e uma fonte de informações para a instituição de Educação Superior que o formou. Desta forma, Both afirma que:

A avaliação da Universidade por ex-alunos torna-se um dos componentes de fundamental importância, tendo em vista perceber o aluno que passou pela instituição a real contribuição que seu curso lhe proporcionou para o desempenho de suas funções e atividades no dia a dia. (Both, 1999, p. 52)

A avaliação da universidade por egressos se torna um dos elementos essenciais, pois permite compreender a verdadeira contribuição que o curso proporcionou ao aluno que passou pela instituição, no que diz respeito ao desempenho de suas funções e/ou tarefas diárias. Para reforçar esta ideia, Meira e Kurcgant sustentam que:

O egresso enfrenta no seu cotidiano de trabalho situações complexas, que o levam a confrontar as competências desenvolvidas, durante o curso, com as requeridas no exercício profissional. Pode, a partir daí,

avaliar a adequação da estrutura pedagógica do curso que foi vivenciado, bem como os aspectos intervenientes no processo de formação académica. (Meira; Kurcgant, 2009, p. 482)

Isso evidencia que os graduados de uma instituição de Educação Superior têm um papel essencial na avaliação interna dos cursos oferecidos pela universidade à sociedade. No entanto, não estamos afirmando que eles sejam a única fonte de informação para a instituição, mas sim que merecem ser considerados ao avaliar qualquer curso. Afinal, como afirma Ewell (1983), as informações obtidas a partir dos resultados podem ser utilizadas com o intuito de fornecer aos gestores universitários uma perspectiva acerca do nível de alcance dos elementos estabelecidos e acordados da missão institucional.

A qualidade da formação proporcionada pelas IES também é observada no contexto angolano que, de acordo com regime jurídico do Subsistema de Ensino Superior de Angola, no seu artigo 12º do Decreto Presidencial n.º 310/2020 de 7 de dezembro consta que:

[...] a qualidade dos serviços prestados pelas IES expressa-se na observância de padrões elevados de qualidade científica, técnica e cultural e na promoção do sucesso, da excelência, do mérito e da inovação, nos domínios do ensino, da investigação científica e da participação no desenvolvimento do país. (Angola, 2020a)

A instituição universitária possui uma valiosa oportunidade de compreender que o estudante que se gradua nela é o seu principal agente de auxílio na transformação da sociedade. A contribuição social primordial de uma universidade está direcionada aos seus egressos. Se a universidade não consegue manter esses egressos, próximos aos seus princípios, está desperdiçando um capital humano de grande valor (Marcovich, 1998).

Percebe-se, deste modo, que a qualidade de uma universidade não deve ser avaliada tendo como indicadores apenas a estrutura física ou então seus professores. No caso de Angola, em particular, o Artigo 15º do Decreto Presidencial n. 310/2020, consta que:

A avaliação é um processo que visa aferir a qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas IES e demais estruturas do Subsistema

de Ensino Superior, nos domínios do ensino, da investigação científica, da extensão universitária, da administração e gestão organizacional e da empregabilidade dos formados. (Angola, 2020a)

Portanto, de acordo com Hoyos (1998), aqueles que acreditam que a reputação de uma universidade de qualidade é determinada pelos seus edifícios, laboratórios e biblioteca estão enganados. Nem mesmo os professores e os alunos são responsáveis por credibilidade. O que realmente confere prestígio a uma boa universidade é o seu produto, ou seja, a qualidade da ciência produzida e dos egressos formados. Se a universidade possui egressos excelentes, então, é considerada uma excelente instituição. Por outro lado, se os egressos são de baixa qualidade e medíocres, a universidade é considerada ruim e medíocre.

O acompanhamento dos egressos deve ser parte integrante das práticas educacionais, tendo em vista que este acompanhamento permitirá a reavaliação das políticas educacionais e institucionais buscando a melhoria da qualidade dos programas. Portanto, toda análise que se debruça sobre os egressos é produto da avaliação institucional, pois são esses os indivíduos que levarão a marca das instituições. (Melo Filho; Alves, 2015, p. 201)

Isto demonstra que as pesquisas com egressos são investigações de grande importância, uma vez que, por meio delas, as instituições têm a oportunidade de conhecer a percepção desses indivíduos em relação à formação recebida durante sua trajetória acadêmica, o nível de satisfação com a instituição como um todo e o desempenho desses indivíduos no mercado de trabalho. Dessa forma, é possível viabilizar a implementação de mudanças alinhadas com as demandas mais recentes da sociedade, que está em constante processo de transformação (Cavalcanti *et al.*, 2020).

Michelan *et al.* (2009) defendem que:

[...] as IES que não obtêm o feedback necessário à avaliação do ensino ofertado, deixam de realizar as mudanças necessárias em seus currículos e processo de ensino-aprendizagem, e ainda não preenchem lacunas existentes na IES, como por exemplo a falta de sintonia entre a estrutura curricular e as necessidades de formação para o mercado. (Michelan *et al.*, 2009, p. 14)

Nesta linha de pensamento, Ewell (1983) sustenta que o propósito de um banco de dados vindo de egressos é atuar como um recurso de informação contínuo e constantemente atualizado para abordar questões administrativas relacionadas à eficácia dos programas à medida que surgem.

Tendo em vista os dados acima apresentados, percebe-se que é um desafio para as Instituições de Educação Superior, principalmente as angolanas, a realização do acompanhamento dos seus egressos de modo a saberem como estão no mercado de emprego, a sua adaptação, seu desempenho e aderência ao curso no qual se graduou entre outros fatores.

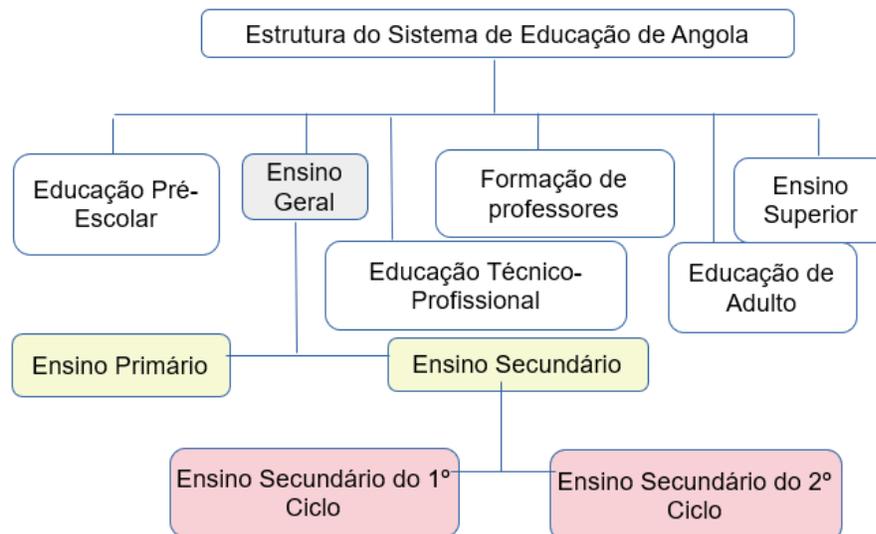
Ao associarmos a revisão de literatura aqui realizada e o referencial teórico adotado acerca de egressos da Educação Superior, destaca-se que ambos os aportes sinalizam espaços para novos estudos, mostrando a necessidade de pesquisas, principalmente no contexto angolano, visto que foi encontrado um único título, a saber: O significado da condição de desemprego: o caso dos egressos da Universidade Antônio Agostinho Neto, de Luanda, Angola foi realizado por Mandele (2020) e publicado no Brasil na Psicologia em Revista, como já apresentado na revisão da literatura no capítulo anterior. Nessa direção, considerando a ausência sobre egressos no contexto angolano e a relevância de estudos com esses sujeitos, conforme aponta a literatura e, também, levando em consideração a perspectiva de que o autor desta Dissertação, enquanto estudante de graduação, realizou seu trabalho de conclusão de curso envolvendo egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela em 2015. Este estudo mostrou que os egressos exerciam atividades em setores distintos daqueles abordados durante sua formação acadêmica, devido a sua experiência prévia no mercado de trabalho, antes de ingressarem na Educação Superior e, além disso, constatou aumento salarial após a conclusão do curso (Muamununga, 2015), justificando aqui não só a relevância do estudo em âmbito acadêmico, mas no de interesse pessoal deste pesquisador e do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela.

### 2.2.2 Sistema de Educação em Angola

Angola é um país que conquistou a independência em 1975. Antes dessa época, o sistema educacional era o do colonizador, que mudou após a conquista da liberdade. Portanto, o atual sistema educativo em Angola passou por um processo de transformação. A última alteração foi implementada pela Lei n.º 32/2020, de 12 de agosto, que substituiu a Lei n.º 17/2016, de 7 de outubro (Lei de Bases da Educação e do Sistema de Ensino) (Angola, 2016, 2020b).

De acordo com o artigo 17.º da Lei n.º 32/2020, o subsistema de educação e ensino angolano é unificado e é composto por seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino, nomeadamente: subsistema de educação pré-escolar; subsistema de ensino geral; subsistema de ensino secundário técnico-profissional; subsistema de formação de professores; subsistema de educação de adultos; subsistema de ensino superior (Angola, 2020b). A figura 2, melhor representa o sistema de Educação de Angola:

**Figura 2 - Subsistema de ensino de Angola**



**Fonte:** O autor (2024) com base em Angola (2020b)

Assim sendo, o primeiro subsistema ocorre em Jardins de Infância, Centros Infantis Comunitários/Centros de Educação Comunitária, dos 3 aos 5 anos de idade no ano de matrícula, compreendendo a Classe de Iniciação dos 5 a 6 anos de idade, sendo que a Classe de Iniciação pode ser ministrada, igualmente, em escolas do Ensino Primário, às crianças com 5 a 6 anos de idade no ano de matrícula; O subsistema de Ensino Geral é o fundamento do Sistema de Educação e Ensino, que visa assegurar uma formação integral, harmoniosa e sólida, necessária para uma boa inserção no mercado de trabalho e na sociedade, bem como para o acesso aos níveis de ensino subsequentes. Ele estrutura-se em Ensino Primário e Ensino Secundário. O Ensino Primário tem a duração de 6 anos e a ele têm acesso as crianças que completem, pelo menos, 6 anos de idade no ano da matrícula, e o mesmo é feito nas seguintes condições: Da 1ª a 4ª Classes, em regime de monodocência, isto é, um professor para todas disciplinas de cada classe, e da 5ª a 6ª Classes. O Ensino Primário tem como objetivo desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, escrita, do cálculo e das bases das ciências e tecnologias.

Já o Ensino Secundário compreende dois ciclos de três classes cada e organiza-se da seguinte forma: a) O I Ciclo do Ensino Secundário Geral compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes e é frequentado por alunos que completem, pelo menos, 12 anos no ano de matrícula; b) O II Ciclo do Ensino Secundário Geral compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes e é frequentado por alunos que completem, pelo menos, 15 anos no ano de matrícula; O subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional estrutura-se da seguinte forma: formação profissional básica, que compreende a 7ª, 8ª e 9ª classes e é frequentada por alunos com, pelo menos, 12 anos de idade no ano da matrícula, e Formação Média Técnica, esta corresponde ao II Ciclo do Ensino Secundário Técnico e realiza-se após a conclusão da 9ª classe com uma duração de 4 anos em escolas do Ensino Secundário Técnico-Profissional e nos Centros de Formação Profissional, com currículos equiparados. Os alunos a partir dos 15 anos de idade têm acesso à Formação Média Técnica.

O subsistema de formação de professores tem como objetivo formar professores e demais agentes de educação com conhecimentos científicos, pedagógicos,

metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos. O mesmo está estruturado da seguinte forma: a) Ensino Secundário Pedagógico; b) Ensino Superior Pedagógico. O primeiro realiza-se após a conclusão da 9ª classe, com duração de quatro anos, em Escolas de Magistério. Já o Ensino Superior Pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial. Este ensino se destina também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

Relativamente ao subsistema de Educação de Adultos, o Ensino Primário de Adultos divide-se em dois ciclos e organiza-se da seguinte forma: a) Alfabetização, que corresponde as 1ª e 2ª Classes e é frequentado por alunos com idades a partir de 15 anos; b) Pós-Alfabetização, que corresponde as 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes e é frequentado por alunos com idades a partir de 17 anos; O Ensino Secundário de Adultos organiza-se da seguinte forma: a) O I Ciclo do Ensino Secundário Geral, que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes; b) O II ciclo do Ensino Secundário Geral, que corresponde as 10ª, 11ª e 12ª classes; c) A Formação Profissional Básica, que corresponde as 7ª, 8ª e 9ª classes; d) O Ensino Secundário Técnico, que corresponde as 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes.

Finalmente, o subsistema de Ensino Superior tem natureza binária, caracterizada pela integração, no seu seio, de Instituições de Ensino Universitário e de Ensino Superior Politécnico, sendo que, não existe uma dependência entre elas. Portanto, tanto o Ensino Universitário como Ensino Superior Politécnico habilitam à obtenção dos graus académicos de Licenciado, Mestre e Doutor.

O estudo aqui proposto terá ênfase maior ao subsistema do Ensino Geral, uma vez que é nele que os indivíduos formados no subsistema de formação de professores e no Ensino Superior exercem a função de docentes.

### *2.2.3 Formação de professores para o ensino de português no contexto angolano*

Angola é um país do continente africano que adotou o português como língua oficial para o funcionamento das instituições e ao mesmo tempo para o ensino nas

escolas, deixando, em segundo plano, as suas línguas maternas, as chamadas L1, que, segundo Belieiro e Moura (2006), são aquelas inicialmente concebida pelos indivíduos. Também é considerada por Spinassé (2006, p. 5), como sendo “[...] a língua que aprendemos primeiro em casa, através dos pais, e é também frequentemente a língua da comunidade”, por serem parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais, culturais e sociais.

A adoção do português como língua oficial é encontrada no artigo 16.º da Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino de Angola, que determina que o ensino deve ser ministrado em Língua Portuguesa, reservando ao Estado a promoção e a garantia de condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras pela expansão e generalização do uso das línguas angolanas na educação e da língua gestual para pessoas com deficiência auditiva. Não é explícito, nos documentos nacionais de educação, a valorização das Línguas Nacionais. Tal documento de Angola é criticado por Pinto e Silva (2022, p. 3), quando afirmam que: “[...] a adoção do português como língua oficial veio retirar protagonismo às línguas angolanas, o que conduziu e ainda conduz ao seu progressivo enfraquecimento”. Portanto, não menos importante, a presença da guerra civil em Angola, que perdurou por cerca de trinta anos, também teve um impacto negativo, no que diz respeito ao tribalismo, regionalismo e à negação das Línguas Nacionais (Timbane; Sassuco; Undolo, 2021).

Timbane, Sassuco e Undolo (2021), ao estudarem a problemática das Línguas Nacionais angolanas, sustentam que Angola é uma nação poliglota, na qual coexistem harmoniosamente mais de vinte línguas, destacando-se as línguas do grupo Bantu, do grupo Khoisan e a língua de sinais/gestual para surdos. Entretanto, ao longo das décadas, todas essas línguas têm experimentado uma redução no número de falantes, devido às políticas linguísticas que favorecem exclusivamente o uso do português. Para uma melhor compreensão, esses autores afirmam que:

Muito recentemente, entrou-se em desespero no que diz respeito a resgate dos valores e línguas locais pelo fato de que a Constituição da República de Angola, apesar das variadas revisões, não determina nenhuma alínea coerente sobre a utilização das línguas nacionais. Ao contrário, lê-se nela equívocos até da designação destas línguas.

Tratadas, ora por línguas angolanas de origem bantu, ora, línguas bantus de origem africana, ora línguas angolanas locais. Recusando até a expressão habitual e mais reconhecida de línguas nacionais e sem mudar o nome do Instituto voltado ao controle destas línguas no país afetado ao Ministério da Cultura até a data presente. (Timbane; Sassuco; Undolo, 2021, p. 24)

É importante realçar que, em Angola, as Línguas Nacionais têm uma antiguidade superior à do português. A população angolana é predominantemente composta pelos povos Bantu, cujas línguas são estabelecidas e servem como línguas maternas para todos os habitantes do país antes da colonização. Deste modo, o Português surgiu em Angola como afirmam Timbane, Sassuco e Undolo:

[...] com a penetração dos colonos portugueses, no século XV. Desta forma, o português se instala e se impõe como sinal de uso obrigatório no espaço cultural. Desde logo, as línguas bantu e khoisa nacionais e o português partilham o mesmo espaço, o que torna incontornável o contato (Timbane; Sassuco; Undolo, 2021, p. 19).

Estes autores referem ainda que:

Muitos angolanos, nomeadamente do interior, têm como língua materna uma da sua etnia, da sua região. Para comunicar com o resto dos angolanos mesmo da sua região, tem a obrigação de se expressar em português, língua imposta e em que não tem um desempenho linguístico desejado para exprimir as suas ideias. (Timbane; Sassuco; Undolo, 2021, p. 21)

De forma evidente, a política linguística colonial foi extremamente opressiva em relação às línguas bantus de Angola. Após a conquista da independência por Angola, as expectativas eram imensas, especialmente em relação às políticas culturais implementadas pelo presidente António Agostinho Neto em 1977. Entre essas políticas, destaca-se a criação do Instituto Nacional de Línguas (Timbane; Sassuco; Undolo, 2021).

De acordo com o Decreto Presidencial n.º 159/2021 de 18 de Junho, no seu Artigo 2.º, o Instituto de Línguas Nacionais (ILN) tem como objeto estudar cientificamente as Línguas Nacionais, contribuir para a sua normalização e ampla

utilização em todos os setores da vida nacional e desenvolver estudos sobre a tradição oral. O mesmo Decreto, no Artigo .6º, apresenta várias atribuições do ILN, tais como:

Estudar todas as línguas nacionais, suas variantes e dialetos, estimular a preservação das línguas nacionais, a sua promoção e consequente valorização; promover a recuperação e expansão do uso das línguas nacionais; colaborar no processo de qualificação dos professores e de formulação dos conteúdos dos programas curriculares, visando o ensino das línguas nacionais, em todos os níveis, do Sistema Nacional de Educação e de Formação Profissional; desenvolver ou promover atividades sobre as línguas nacionais fora do Sistema de Ensino, no âmbito das suas atribuições de promoção das línguas nacionais para a sua ampla utilização. (Angola, 2021, p. 21)

O processo formal de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, em Angola, cuja população é multilingue, exige não só condições materiais como salas de aula e materiais didáticos, mas também, que o governo proporcione a formação de um corpo docente capaz de ensinar português em regime composto de alunos, cuja língua nativa é diferente daquela usada na escola. Portanto, não queremos com isto dizer que o professor adote uma atitude conservadora da cultura dos seus alunos, tendo uma em detrimento da outra, pois "[...] a maioria das pessoas provavelmente concordaria em que uma das principais funções do ensino é preservar, através de sua transmissão aos jovens, a parte da cultura considerada boa pela maioria das pessoas" (Bigge, 1977, p. 308). Assim, com vista a assegurar um ensino do português que leva em consideração a primeira língua, a língua materna que as crianças falam, a formação de professores necessita ser um processo contínuo que se adapte à heterogeneidade linguística dos alunos nas salas de aula. Nesta direção, como defende Lira:

A formação para o magistério é sempre inconclusa e autoformativa, pois se encontra vinculada à história de vida do sujeito, que está sempre em constante processo de humanização. O processo de formação para o exercício do magistério é multifacetado e plural, tendo um início, mas nunca um fim (Lira, 2007, p. 47).

Afinal, como afirma Tardif (2012, p. 249), sobre a formação de professores, independente do país em que se encontra "[...] os conhecimentos profissionais são

evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada". Para completar o seu posicionamento, Tardif defende que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (Tardif, 2012, p. 14)

Desta forma, é importante que os líderes governamentais reconsiderem, no presente momento, a capacitação para o ensino, considerando os conhecimentos dos professores e as realidades específicas de suas atividades diárias. Essa é a concepção fundamental das reformas que têm sido implementadas na formação dos docentes em diversos países ao longo dos últimos dez anos (Tardif, 2012).

Parece evidente, para nós, que, uma vez que o ensino é considerado uma profissão, é imprescindível garantir que os indivíduos que a exercem, possuam um conhecimento adequado dos princípios científicos, técnicos e artísticos relacionados a ela, ou seja, que demonstrem competência profissional. Neste sentido, Garcia (1999, p. 22) afirma que: “[...] a preocupação com a formação dos professores não é de modo nenhum recente”.

Sobre a formação de professores, o Estado de Angola definiu no artigo 43.º (Lei n.º 32/2020, de 12 de Outubro) o subsistema de formação de professores, entendido como um conjunto integrado e diversificado de instalações, instituições e recursos para a preparação e qualificação de professores e demais atores pedagógicos para todos os subsistemas educativos. Tal definição se coaduna com o que preconiza Tardif (2012) sobre o garantir aos professores o domínio dos saberes. Isto mostra que, “[...] os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes” (Tardif, 2012, p. 40).

O subsistema de formação de professores tem os seguintes objetivos gerais: formar professores e outros prestadores de ensino com o perfil necessário à plena concretização dos objetivos educativos gerais nos diversos subsistemas educativos;

formar professores e outros prestadores de ensino com conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos aprofundados; promover hábitos, competências, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional.

O subsistema de formação de professores está estruturado da seguinte forma: o ensino secundário pedagógico, definido no artigo 46.º (Lei n.º 32/2020, de 12 de Outubro), é o processo através do qual as pessoas adquirem e desenvolvem conhecimentos, hábitos, competências, capacidades e atitudes que lhes permitem exercer a profissão docente na educação pré-escolar, no ensino primário e no I Ciclo do ensino secundário regular, educação para adultos e na educação especial. Assim, o ensino secundário pedagógico desenvolve-se nas escolas de ensino, após a conclusão da 9.ª classe, com duração de quatro anos, em Escolas de Magistério.

As competências apontadas acima são de acordo com o Decreto Presidencial n.º 160/2018 (Estatuto da Carreira dos agentes de educação de Angola), aquelas requeridas ao egresso dos cursos de formação de professores, que são as seguintes:

- a) Saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua atuação na sala de aula e na escola;
- b) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade escolar e do adolescente;
- c) Ter capacidade para identificar crianças com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhes o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carecem;
- d) Dominar os perfis, objetivos, planos de estudos, programas de ensino e manuais escolares;
- e) Planificar, organizar e preparar as atividades letivas;
- f) Elaborar os materiais pedagógicos necessários para lecionar;
- g) Conhecer a legislação sobre a educação e ensino, as normas e as orientações metodológicas e demais instrumentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem;
- h) Possibilitar a compreensão dos fatores de natureza legal, institucional e organizacional, que contextualizam as práticas educativas na escola;

i) Conhecer as questões mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexos e em rápida mudança;

j) Estabelecer objetivos específicos com base nos programas, nas condições das instituições de ensino e no meio ambiente em que estão inseridas;

k) Promover a cultura nacional com base nos valores cívicos, morais e éticos (Lei n.º 32/2020, de 12 de Outubro).

Verifica-se, nas competências, que os professores devem ter, definidas na Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 32/2020, de 12 de Outubro), a falta de orientação para que os professores tenham o domínio das Línguas Nacionais, com vista lidar com alunos na sala de aula que têm a língua materna como primeira. Portanto, contrariamente ao ensino secundário, o ensino pedagógico superior é considerado como um conjunto de processos desenvolvidos nas instituições de Educação Superior, que visam formar professores e outros atores educativos e capacitá-los para o exercício de atividades docentes e de apoio ao ensino em todos os níveis e subsistemas educativos. Realiza-se após a conclusão do II Ciclo do ensino secundário ou habilitação equivalente, variando a duração em função das especificidades do curso.

O Ensino Superior Pedagógico pode ser de graduação, outorgando o grau académico de Licenciado, pode ser de pós-graduação académica, outorgando os graus de Mestre e Doutor, como pode ser também de pós-graduação, não conferente de grau académico, sob a forma de agregação pedagógica, outorgando o diploma de especialização. O Ensino Superior Pedagógico tem como objetivos:

a) Assegurar a formação de indivíduos habilitando-os para o exercício do serviço docente e de apoio à docência, ao nível de graduação e pós-graduação académica, outorgando os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor; b) Garantir o ensino superior pedagógico ao nível de pós-graduação profissional, sob a forma de agregação pedagógica, conferindo o diploma de especialização; Assegurar a profissionalização para a docência ao longo de qualquer formação superior por intermédio de ações específicas de formação, equivalentes à agregação pedagógica; d) Assegurar a formação contínua de professores e de agentes de educação. (Angola, 2020b)

Podemos notar que os professores formados nas escolas do Ensino Secundário Pedagógico (Magistério) e nas escolas do Ensino Pedagógico Superior (Licenciatura) podem trabalhar em qualquer um dos subsistemas do ensino geral, pelo fato dos mesmos, durante a formação, terem obtido diferentes saberes, os quais podem ser caracterizados como: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Tais saberes são designados por Tardif (2012, p. 36) como saber docente, considerado, por este autor, como sendo “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. Para uma melhor compreensão destes saberes, Tardif explica cada um deles da seguinte maneira:

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação; [...] saberes disciplinares são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos; Saberes curriculares, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar; Saberes experiências [...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (Tardif, 2012, p. 36-39)

Isto mostra, como refere Tardif (2012, p. 36), que: “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Portanto, embora o corpo docente não seja responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade desenvolvem, ainda assim, Tardif (2012, p. 36) acredita que, com o domínio desses saberes, tem-se no professor “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências

da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Na formação de professores, é depositada a expectativa de um melhor desempenho profissional para que ele consiga atender às exigências presentes no cotidiano escolar. A formação, dentro desse contexto, é considerada o viés capaz de promover a inovação pedagógica, favorecendo uma educação que responda às demandas emancipatórias de uma sociedade que está em constantes mudanças (Corte; Bolzan; Mello, 2020, p. 92).

Isto quer dizer que, apesar dos docentes ministrarem aulas para coletividades, é imprescindível que considerem as particularidades individuais, uma vez que são os sujeitos que efetivamente adquirem conhecimento, e não os conjuntos. Diante disso, Tardif refere que:

Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às técnicas definidas de forma definitiva. (Tardif, 2012, p. 129)

Mesmo com a existência de escolas de formação de professores, o ensino de português aos graduados do curso de Licenciatura em Ensino de Português e línguas locais continua a ser um desafio em Angola, pois, é ensinado em um contexto em que a população possui uma variedade de línguas. Antes demais, consideremos: isto é algo que deve ser valorizado e preservado, pois é um dos símbolos de identidade de cada distrito geográfico que compõe o território angolano. Afinal, como nota André (2022, p. 13), “[...] o povo de Angola conserva, ao longo dos tempos, muitos hábitos e costumes da educação tradicional, sobretudo os grupos pertencentes de origem bantu, que lhes são transmitidos desde criança”. Logo, o professor, ao ensinar o português, não deve simplesmente seguir o currículo existente, mas sim, necessita olhar para a realidade socioeducativa de modo a realizar um ensino contextualizado. Neste sentido, corresponderá com a ideia de Tardif segundo a qual:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do

termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (Tardif, 2012, p. 230)

Nesta direção, o professor que ensina português para as crianças angolanas, cuja primeira língua faz parte o arcabouço plurilingue do país, necessita, por um lado, de aprimorar as habilidades profissionais para o ensino das Línguas Nacionais (Ramos; Lufuakenda; João, 2021), e por outro, reavaliar os aspectos metodológicos utilizados, a fim de atender às demandas específicas da realidade angolana, considerando a complexidade e a diversidade da variante angolana do português de Portugal (Silva, 2022) e Muaquixi (2022). Para tanto, é mister entender como a formação desse professor, em destaque neste estudo os egressos dos cursos Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola, ensinam português para nativos de outras línguas angolanas.

#### *2.2.4 Formação de professores no Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola*

O Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela é uma instituição de ensino superior privada que oferece cursos nas áreas de ciência, arte e tecnologia. Ele tem como entidade promotora a Associação Instituto Piaget de Angola e, por isso, faz parte do Universo Piaget, que está presente em Angola e em outros países de Língua Portuguesa, como Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e Portugal. Localizado em Benguela, no Bairro Nossa Senhora da Graça, o Instituto oferece 19 cursos, incluindo 16 graduações e três de pós-graduações, atendendo aproximadamente 6.000 estudantes. Seu corpo diretivo é composto por três membros permanentes: Presidente, Vice-Presidente para Assuntos Científicos e Pós-graduação, Vice-Presidente para Assuntos Acadêmicos e Vida Estudantil e o Secretário-Geral.

O atual Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela é resultado da transformação do, então, Polo da Universidade Jean Piaget de Angola, que funcionou de 10 de maio de 2004 até 23 de julho de 2012 a coberto do Decreto n.º 44-A/1. de 6 de junho de 2001, do Conselho de Ministros, através do Decreto Presidencial n.º 168/12,

de 24 de Julho, extinguiu-se o Polo Universitário e nasceu o Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela (Decreto Executivo n.º 192/16 de 6 de Abril).

Entre os cursos oferecidos pelo Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela, existem quatro que têm como objetivo preparar os indivíduos para se tornarem professores. Esses cursos são: 1) Ensino Primário; 2) Ensino do Português e Línguas Nacionais; 3) Educadores de Infância e 4) Ciência de Educação Física, Desporto e Motricidade Humana. Essa informação pode ser visualizada no quadro 3, apresentado abaixo, que também contém os demais cursos oferecidos pelo Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela.

**Quadro 3** - Cursos ministrados no Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela

Licenciaturas	Pós-Graduações	Mestrados
Análises Clínicas e de Saúde Pública Arquitetura Ciências da Educação e Práxis Educativa Ciências de Educação física, Desporto e Motricidade Humana Ciências Farmacêuticas Direito Economia e Gestão Educadores de Infância Engenharia de Construção Civil Enfermagem e Obstetrícia Engenharia de informática de Gestão Engenharia de Refinação de Petróleos Engenharia Electromecânica Ensino do Português e Línguas Nacionais Ensino Primário Psicologia Radiologia e Imagiologia Sociologia	Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica Reabilitação física Saúde Pública	Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica Reabilitação Física Saúde Pública

**Fonte:** O autor (2024)

Observa-se, no quadro 3, que os cursos de Mestrado correspondem à área da saúde e não a de educação. Destaca-se que o foco nesta pesquisa está nos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário, em negrito no quadro 3, para os quais será apresentada a matriz curricular no quadro 4.

**Quadro 4** - Matriz curricular dos cursos de Ensino do português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela

	<b>Ensino do Português e Línguas Nacionais</b>	<b>Ensino Primário</b>
1º Semestre	<p>Evolução Antropossociológica            Introdução aos estudos linguísticos I            Introdução aos estudos literários I            Latim I            Língua Nacional (Opção Umbundo)            Língua Portuguesa I            Metodologia do Trabalho Científico</p>	<p>Educação física            Educação para direitos humanos            Língua estrangeira I            Língua portuguesa I            Matemática I            Pedagogia geral            Psicologia geral            TIC aplicadas à educação</p>
2º Semestre	<p>Filosofia da Educação            Introdução aos estudos linguísticos II            Introdução aos estudos literários II            Latim II            Língua nacional II (Opção Umbundu)            Língua Portuguesa II            Linguística Africana</p>	<p>Didática geral            História e cultura angolanas            Língua estrangeira II            Língua portuguesa II            Matemática II            Metodologia da investigação científica            Psicologia da educação            Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem</p>
3º Semestre	<p>Fonologia e morfologia das línguas nacionais I            Fonologia e Morfologia do Português I            Língua Nacional III (Umbundu)            Língua Portuguesa III            Pedagogia e didática geral I            Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I            Teoria geral da Comunicação e Epistemologia</p>	<p>Concepção, gestão e avaliação de projetos curriculares e educativos            Educação ambiental e sustentabilidade            Estatística aplicada a educação            Língua Portuguesa III            Necessidades educativas especiais e inclusão            Prática pedagógica I            Sociologia da educação            Teoria e desenvolvimento curriculares</p>
4º Semestre	<p>Fonologia e morfologia do português II            Fonologia e morfologia do Português II            Língua Portuguesa IV            Literaturas orais africanas            Pedagogia e didática geral II            Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II            Teoria da literatura</p>	<p>Avaliação das aprendizagens            Desenvolvimento pessoal e social            Educação para o empreendedorismo            Língua Portuguesa IV            Literatura infantil            Organização e gestão escolares            Prática pedagógica II            Técnicas de comunicação oral e escrita</p>
5º Semestre	<p>Didática das Línguas Nacionais            Didática do Português I            História da Língua I            Literatura Portuguesa            Literatura africana de Língua Portuguesa            Sintaxe e semântica das Línguas Nacionais            Sintaxe e semântica do português II</p>	<p>Ciências da natureza e estudo do meio e sua metodologia do ensino.            Metodologia do ensino da Educação Física            Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa            Metodologia do Ensino da Matemática            Metodologia do Ensino da Música, expressão corporal e motora            Pedagogia do lúdico e do lazer</p>

		Prática Pedagógica III
6º Semestre	Didática das Línguas Nacionais II Didática do Português II História da língua II Literatura angolana Literatura brasileira Sintaxe e semântica das Línguas Nacionais Sintaxe e semântica do Português II	Educação Manual e Plástica e sua Metodologia de Ensino Ética e deontologia profissionalidade Metodologia do Ensino da Educação Moral e Cívica Metodologia do Ensino da História Prática Pedagógica IV Supervisão e Coordenação Pedagógica
7º Semestre	Estágio e Práticas Pedagógicas I Estudos contrastivos LP/LA Ética e deontologia profissionalidade Etnolinguística Projeto socioprofissional Teoria do desenvolvimento curricular	Estágio Profissional Supervisionado I
8º Semestre	Elaboração e defesa do TFC Estágio e Práticas Pedagógicas II Humanidade e Futuro Seminário	Estágio Profissional Supervisionado II Relatório do Estágio

**Fonte:** O autor (2024)

Verifica-se, no quadro 4, referente à matriz curricular dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário, uma certa diferença quanto à oferta de disciplinas durante o percurso formativo, as quais podem influenciar no desempenho dos professores que ensinam o português aos alunos de outras línguas nativas. Os dois cursos têm as disciplinas de Língua Portuguesa e respectiva metodologia e/ou didática de ensino, o estágio profissional. O curso de Ensino do Português e Línguas Nacionais oferece, na sua grade curricular, as disciplinas de Língua Nacional, Linguística Africana, Sintaxe e Semântica das Línguas Nacionais e Estudos Contrastivos da Língua Portuguesa/Língua Africana, que podem ajudá-los a melhor ensinar em um contexto de sala de aula cuja primeira língua é diferente do português.

Os egressos dos cursos do Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primários ministrados no Instituto Superior Politécnico Jean Piaget tiveram, durante o período de formação, a disciplina de estágio profissional supervisionado, a qual relacionaram a teoria com a prática.

No currículo adotado pelas instituições de Educação Superior para a formação de professores em Angola, os estudantes não possuem o direito de expressar suas

opiniões na elaboração dele. No Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola, os estudantes não têm a oportunidade de contribuir na criação do currículo dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário, assim como provavelmente ocorre em outros países, a exemplo do Brasil. Eis aqui outra razão para ouvir os egressos e, deles, saber o que pode ser melhorado nos currículos oferecidos nos cursos de Educação Superior.

De acordo com Tardif (2012), reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento implica reconhecer também que eles deveriam ter o direito de contribuir com sua própria formação profissional, independentemente de ocorrer na universidade, nos institutos ou em qualquer outro local. Assim, eles poderiam participar da elaboração do currículo, ou como considera Tardif:

Estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (Tardif, 2012, p. 240)

Tardif (2012) refere que, frequentemente, durante o processo de formação de professores, são transmitidas teorias que foram desenvolvidas, em sua maioria, sem qualquer conexão com a prática de ensino ou com as realidades do dia a dia da profissão de professor. Além disso, muitas vezes, essas teorias são frequentemente defendidas por professores que nunca tiveram experiência em sala de aula ou, o que é ainda pior, não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram excessivamente triviais ou técnicas.

Diferente de países como a França e Itália, onde o conceito de formação é utilizado para nos referirmos à educação, preparação, ensino, dos professores. Nos países da área anglófona, prefere-se o termo educação, ou de treino.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos,

competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (Garcia, 1999, p. 26)

Isto mostra que é necessário não apenas esvaziar completamente a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas sim abrir um espaço mais amplo para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não apenas como indivíduos sem experiência, aos quais apenas se fornece conhecimentos disciplinares, sem realizar um trabalho aprofundado em relação às crenças e às expectativas cognitivas, sociais e afetivas por meio das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (Tardif, 2012).

É necessário que os programas de capacitação de professores se estruturam de maneira a permitir que os educadores, primeiramente, ultrapassem o paradigma da racionalidade técnica, a fim de garantir-lhes uma base reflexiva em sua formação e prática profissional. Portanto, corroboramos com Ghedin, Almeida e Leite, quando defende que:

É preciso superar um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, que se preocupa somente com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos, que trate os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento que tomam como mote as memorizações e repetições de conhecimentos que pouco têm a ver com a realidade dos alunos. (Ghedin; Almeida; Leite, 2008, p. 30)

Desta forma, é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade. É preciso refletir sobre esta dimensão por meio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem, especialmente tratando, nesta pesquisa, de professores que ensina a Língua Portuguesa como segunda língua, a L2 para alunos que têm línguas angolanas nativas como L1.

### 2.2.5 Ensino bilingue no ensino de português a nativos de outras línguas

Considerando a diversidade linguística e cultural de Angola, país africano situado na costa ocidental, o ensino bilingue do português emerge como uma estratégia pedagógica promissora. Ao integrar as línguas nativas nos processos de ensino e de aprendizagem, essa abordagem valoriza as práticas sociais historicamente construídas pelos falantes dessas línguas, alinhando-se à concepção de que as línguas são entidades dinâmicas e moldadas pelos contextos sociais e históricos em que se inserem. Essa perspectiva encontra respaldo na afirmação de Severo (2014, p. 11), segundo a qual “as línguas não são realidades autónomas, pré-existentes, isoladas e abstratas, mas sim produtos de práticas sociais historicamente situadas”.

De acordo com Gundanel e Chicavele (2020), citando o documento da Unesco (1953), considera ser “axiomático que o melhor método de ensinar às crianças é com base na sua LM, comparativamente a uma outra L2 que não lhes é familiar” (Unesco, 1953, *apud* Gundanel; Chicavele, 2020, p. 108). No entanto, em muitos países africanos, como Angola, ex-colônias de Portugal, o português foi instituído como “[...] símbolo de unidade nacional” (Severo, 2014, p. 18) e coexiste com as Línguas Nacionais em um contexto de multilinguismo. A Constituição da República de Angola (CRA, 2010), no entanto, diverge da recomendação da Unesco ao estabelecer o português como língua de ensino, relegando as línguas nativas a um segundo plano.

Quando analisamos o cenário linguístico nas escolas, especialmente nas áreas rurais, corroboramos com Bernardo (2021, p. 1), ao afirmar que “[...] a colonização em Angola serviu, entre outras finalidades, para a cafricação das línguas nacionais e hegemonização da língua portuguesa”. Nessa mesma linha, Oliveira (2018, p. 1) reforça essa perspectiva ao afirmar que “[...] a língua portuguesa foi utilizada como instrumento de hierarquização, silenciamento e isolamento de línguas nacionais angolanas”. A imposição do português, visando atender a interesses políticos, muitas vezes, diverge da realidade linguística das escolas, onde as línguas nativas são frequentemente utilizadas. Nesse contexto, conforme Vieira e Zouain (2004, p. 172), “[...] a escola tornou-se uma agência ideológica do Estado com o fim de cumprir os objetivos do

Partido-Estado”, no caso de Angola, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), que completará 50 anos no poder em dezembro deste ano.

Severo (2014, p. 11) afirma que “[...] as línguas não são objetos ou artefatos a serem geridos e impostos sobre as pessoas, mas sim produtos das práticas sociais e da vida dialógica dessas mesmas pessoas”. Logo, o ensino do português não deveria sobrepor-se às demais línguas locais consideradas nacionais em Angola. Isso ocorre, porque, como aponta Zau (2013, p. 106), “[...] a escola em África continuou, na maior parte dos casos, um legado do sistema colonial, o que explica sua natureza elitista e o fato de servir melhor os requisitos do modo de vida metropolitano do que os das nações africanas”.

Embora fundamentado na Lei 13/2001, Lei de Bases do Sistema de Ensino, o projeto de ensino bilingue denominado “Reforma Educativa”, que visava a inserção de línguas nacionais no ensino primário das 1ª as 3ª classes e foi experimentado em sete províncias, passou a ser reconhecido pela sociedade como um ato de reconhecimento e valorização das línguas locais. No entanto, os resultados alcançados limitam-se a experiências piloto. Entretanto, de acordo com Tchimboto (2016), apesar de:

Algumas das línguas já serem lecionadas nas escolas angolanas, inclusive com a disponibilização de material pedagógico, o processo depara-se com a falta de professores e uma carga negativa do tempo colonial, fazendo com que muitas famílias de Angola prefiram que seus filhos aprendam somente o português. (Tchimboto, 2016, p.1).

Em todas as sociedades humanas, os indivíduos manifestam os seus pensamentos, ideias, sugestões e/ou sentimentos através da linguagem, o que demonstra, como afirma Alkmin (2001, p. 21), que a “[...] linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, [...] essa relação é a base da constituição do ser humano”. Entretanto, ela pode variar de grupo para grupo ou de sociedade para sociedade, consoante o contexto histórico, econômico, político e social. Desse modo, segundo Labov, “[...] não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante-ouvinte ideal, pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado” (Labov, 1972 *apud*

Coelho *et al.*, 2012, p. 22). Assim, para prevenir disputa linguística, Bortoni-Ricardo (2004) sugere que a escola precisa:

[...] levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada - sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dente de sua comunidade. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 9)

Em Angola, a comunicação se dá por meio da língua materna ou da segunda língua, ambas sujeitas a variações internas. A variação linguística, como enfatiza Bortoni-Ricardo (2004), permeia diversos contextos, inclusive a sala de aula. Para aprofundar a compreensão sobre primeira e segunda línguas, este estudo descreverá objetivamente ambos os conceitos e apresentará perspectivas teóricas relevantes, como o construtivismo, o gerativismo e a sociolinguística, a fim de analisar o fenômeno em questão.

No contexto angolano, marcado pela presença de múltiplas línguas nativas, a distinção entre “primeira língua” (L1) e “segunda língua” (L2) é fundamental. Conforme Cruz (2023), os diferentes papéis sociais desempenhados por essas línguas implicam em abordagens de ensino distintas. Diante disso, esta pesquisa considerará a língua materna como L1 e o português como L2, reconhecendo a importância de cada uma para os processos de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, Ramos argumenta que:

A segunda língua-L2 é um aspecto relativamente recente, datado da segunda metade do Século XX, que surgiu por exigência de um mundo conectado pela web e por necessidades pessoais, como inserção em atividades trabalhistas, quando se mora em país da língua-alvo, não importando se é a terceira ou quarta língua aprendida, além da primeira. (Ramos, 2021, p. 237)

Ramos (2021) define segunda língua como aquela aprendida após a língua materna, geralmente em um contexto formal como a sala de aula. Essa concepção é corroborada por Saville-Traike (2012), que a caracteriza como uma língua dominante, seja oficial ou socialmente, essencial para a educação, o trabalho e outras atividades.

Nessa perspectiva, a língua, segundo Coelho *et al.* (2012, p. 14), “[...] é um fenômeno social construído por meio de convenções estabelecidas entre os membros de uma comunidade”. No contexto angolano, que faz parte da comunidade dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), o português é utilizado em todas as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas.

Spinassé (2006) define segunda língua como aquela adquirida por necessidade de comunicação em um contexto social, não se limitando a ambientes de imersão. Assim, a classificação de uma língua como L2 envolve a análise de seu papel social nas práticas do aprendiz. A língua materna (L1), por sua vez, é a lente através da qual o aprendiz compreende o mundo e pode mediar a representação desse conhecimento em sala de aula (Cristóvão, 2005). No entanto, o uso indiscriminado da L1 pode prejudicar a aprendizagem da L2. Nesse sentido, o professor deve ser capaz de identificar as situações em que a L1 é utilizada e os impactos disso no processo de aprendizagem, assumindo o papel de pesquisador de sua própria prática:

[...] As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e se comunicar nas diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 74)

O professor usa L1 para transmitir significados e o aluno continua como que em sequência especular, usando L1. Como primeira impressão, o uso de L1 é falar da língua e não usá-la, quando o professor se procede desta forma, mostra que estará preocupado com a transferência de conhecimento e armazenamento dessas informações pelos alunos. Para a mudança deste quadro, é importante que o professor adote uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, criando estratégias que incluam “[...] dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42). Acontece que, às vezes, a identificação fica prejudica pela:

Falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são invisíveis, o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos de fala mais informais. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42)

A presente evidência corrobora com a complexidade do ensino de línguas, demandando dos professores uma formação multidisciplinar que abrange aspectos linguísticos e pedagógicos (Martins; Silva; Pinto, 2022). Essa formação permite ao docente sensibilizar o aluno para as diferenças linguísticas, incentivando-o a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, essa sensibilização deve ocorrer de forma sutil, evitando interrupções que possam prejudicar o fluxo da atividade. Em algumas situações, é mais adequado adiar intervenções para não interromper o raciocínio do aluno. Ademais, é fundamental respeitar as características culturais e psicológicas de cada aprendiz (Bortoni-Ricardo, 2004).

Cristóvão, em sua pesquisa, constatou que a língua materna é frequentemente utilizada tanto para direcionar as ações dos alunos quanto nas intervenções dos professores. No entanto, a produção oral dos alunos na língua-alvo é pouco estimulada nesse contexto. Esse uso da língua materna, embora motivado pela crença de que facilita a aprendizagem, pode ser considerado utilitário e limitar a exposição dos alunos à língua-alvo. A língua materna pode servir como ponto de partida para atividades em língua estrangeira, tanto escritas quanto orais, mas outros recursos como modelos, ilustrações e gestos também podem ser explorados.

Cristóvão (2005) propõe que a L1 pode co-construir a L2, não apenas como uma estratégia do aluno para associar léxico e estrutura, mas também como um instrumento pedagógico que o professor pode utilizar, conscientemente, para ensinar a L2 e transformar as dinâmicas sociais em sala de aula. Silva e Alarcán (2016) estabeleceram uma distinção entre o ensino de português como L1 e como L2, argumentando que professores e alunos, como agentes ativos nesse processo, necessitam:

Entender as abordagens, os métodos e técnicas de como as línguas são ensinadas tornaram-se aspectos importantes tanto para os enfoques em sala de aula, quanto para as elaborações de materiais didáticos e para o

enfoque linguística, languageira, cultural, intercultural, sociodiscursiva, entre outras. (Silva; Alarcán, 2016, p. 44)

Os estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa demonstram a diversidade de abordagens possíveis, abrangendo desde a análise de práticas em sala de aula até a elaboração de materiais didáticos e a investigação de questões linguísticas propriamente ditas. A presente Dissertação, por sua vez, concentrar-se-á nesta última, ou seja, no processo de ensino de Língua Portuguesa para crianças cuja língua materna (L1) é uma das línguas nativas.

Silva e Alarcán (2016) apontam que o ensino de L2, atualmente, é predominantemente baseado na Abordagem Comunicativa (AC), que prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse enfoque, a língua não é apresentada como um conjunto de regras gramaticais isoladas, mas como um instrumento para interação social, utilizado em diversos contextos e com diferentes propósitos. A habilidade de utilizar a língua de forma eficaz em situações reais, portanto, é considerada tão importante quanto, ou até mais importante, que o domínio das estruturas gramaticais.

Existe, atualmente, um campo vasto de discussões teóricas sobre o sucesso ou o fracasso do processo de aquisição da segunda língua, por parte de crianças que têm como primeira língua, a língua materna. À procura de fatores que podem levar as crianças a terem dificuldades na aprendizagem da segunda língua, originaram-se, ao longo dos tempos, diferentes perspectivas teóricas que passaremos em seguida a explicar, fazendo recurso a um estudo realizado por Soares (1989) intitulado “Linguagem e escola: uma perspectiva social”.

Assim, Soares (1989) apresenta a ideologia do dom como primeira explicação. De acordo com Soares (1989, p. 10), para a ideologia do dom, “[...] as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece igualdade de oportunidades; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom - aptidão, inteligência, talento de cada um”. Logo, quando o aluno apresenta um fracasso no seu processo de aprendizagem, não é responsabilidade da escola, senão do mesmo, por não possuir condições básicas para aprendizagem. Afinal, a função, para a ideologia do dom, é de adaptar, ajustar os

alunos à sociedade, segundo suas aptidões e suas características individuais, sendo que, para esta perspectiva, quando o aluno apresenta um fracasso significa, que o mesmo não possui capacidade de adaptar-se, de se ajustar ao que lhe é oferecido pela escola.

Apesar de a ideologia do dom estar presente hoje nos discursos dos professores, gestores escolares e, encarregados de educação, ela foi criticada quando se evidenciou que as diferenças naturais não ocorriam apenas entre indivíduos, mas sim, entre grupos de indivíduos, isto é, entre os grupos social e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos, entre os pobres e os ricos, entre as classes dominantes e das classes dominadas. Portanto, a atribuição do fracasso escolar a alunos provenientes das classes dominadas deu origem à ideologia da deficiência cultural, que descreveremos a seguir, mas antes vale lembrar que:

[...] nas sociedades capitalistas, a divisão de classes é resultado não das características dos indivíduos, mas da divisão do trabalho; isto é, é determinada pelo modo de produção capitalista, em que um grupo, dono do capital, se apropria do trabalho de outro grupo, que vende sua força de trabalho ao primeiro. Os donos do capital e, por isso, donos também dos meios de produção, constituem o grupo dominante, que goza de condições materiais de vida privilegiadas. (Soares, 1989, p. 12)

Percebe-se, assim, que as desigualdades sociais têm origens econômicas, e não em desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência, como é referido pela ideologia do dom. Logo, as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola.

Segundo esta concepção, as condições de vida de que gozam as classes dominantes e, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características – hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses – que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola. Ao contrário, as condições de vida das classes dominadas e as formas de socialização da criança no contexto dessas condições não favoreceriam o desenvolvimento dessas características e, assim, seriam responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos delas provenientes. (Soares, 1989, p. 13)

Soares (1989) refere que os apoiantes da ideologia da deficiência cultural, ao analisarem as desigualdades existentes entre as classes dominantes e dominadas, não se focaram nas desigualdades econômicas, mas sim, na superioridade do contexto cultural das classes dominantes, em confronto com a pobreza cultural do contexto em que vivem as classes dominadas. Assim, propõem como explicação para o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das classes dominadas é que os mesmos apresentariam desvantagens, ou déficits, resultantes de problemas de deficiência cultural, carência cultural ou privação cultural; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico. Daí a privação alimentar, a subnutrição, que teriam consequências sobre a capacidade de aprendizagem, mas também do ponto de vista cultural, isto é, um meio pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobres em situações de interação e comunicação. Segundo Soares (1989):

Como consequência, a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Portanto, as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um carente, um deficiente. (Soares, 1989, p. 13).

Assim como na ideologia do dom, neste contexto, também se atribui ao aluno a responsabilidade pelo fracasso, sendo que, conforme a ideologia do dom, ele seria portador de desvantagens intelectuais, enquanto, consoante à ideologia da deficiência cultural, ele seria portador de déficits culturais. Portanto, tal como foi com a primeira ideologia, esta segunda também sofreu críticas das ciências sociais e antropológicas, em não aceitarem as noções de deficiência cultural, carência cultural e privação cultural, sendo que, do ponto de vista dessas áreas de conhecimento, de acordo com Soares (1989, p. 14) “[...] não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas diferentes, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea”.

Corroboramos com a afirmação, segundo a qual não há grupo social a que possa faltar cultura, se tivermos em consideração o sentido antropológico, que tem como

significado a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições, comuns e partilhados. Logo, negar a existência de cultura, em determinado grupo, é negar a existência do próprio grupo. Nas palavras de Soares (1989):

Não é, [...] adequado qualificar grupos sociais como culturalmente deficientes, ou privados de cultura, ou carentes de cultura, como faz a ideologia da deficiência cultural. O que se deve reconhecer é que há uma diversidade de culturas, diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas. Qualquer hierarquização de culturas seria cientificamente incorreta. (Soares, 1989, p. 14)

A escola, como instituição que serve à sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes. Dessa forma, o aluno que pertence às classes dominantes encontra padrões culturais que não são seus e são apresentados como corretos, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes ou ignorados como errados. Entretanto, quando assim acontece, o comportamento do aluno é avaliado em relação a um modelo, sendo o comportamento das classes dominantes. Esse aluno, geralmente, sofre uma marginalização cultural e pode não ter sucesso, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas, porque difere, como afirma a ideologia das diferenças culturais. Nesse sentido, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências.

Soares (1989) refere que, para a teoria das diferenças linguísticas, há apenas um conflito funcional entre a primeira língua (materna) e a segunda língua (português); as variedades linguísticas têm o mesmo valor como sistemas estruturas e coerentes, mas, da perspectiva social, uma variedade é mais aceita que as demais, como a Língua Portuguesa em Angola. Logo, quando assim acontece, a solução não é a aprendizagem, pelos falantes da primeira língua (materna), da Língua Portuguesa, a fim de utilizarem nas situações em que é requerido; a solução estaria em uma mudança de atitudes de professores, e da população em geral, que deveriam ser educados para compreender que as primeiras línguas (maternas) são igualmente validas, corretas, e

que não há razões legítimas para a discriminação de falantes que usam a língua considerada padrão. Para esta autora:

O ideal seria [...] uma sociedade livre de preconceitos linguísticos, em que cada um pudesse usar seu próprio dialeto, sem medo do ridículo ou da censura, e uma escola que não interferisse no comportamento linguístico dos alunos, interferência que constitui [...] um verdadeiro imperialismo educacional. Seria, nesse caso, desejável que o ensino, os livros escolares, a alfabetização utilizassem o dialeto dos alunos, em vez do dialeto-padrão. (Soares, 1989, p. 48)

Na perspectiva da teoria do capital linguístico escolar rentável, o fracasso, na escola, dos alunos provenientes de camadas populares, cuja primeira língua é materna, é apenas mais uma faceta da dominação que este grupo sofre na sociedade na totalidade, e atende aos interesses das classes dominantes, pois colabora para a preservação de sua hegemonia. Logo, não é a escola - instituição a serviço das classes dominantes - o campo em que se deve travar a luta contra o fracasso escolar das camadas populares que fazem o uso da primeira língua, mas sim, só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições de rendimento na escola. A solução seria mudar a estrutura social, não a escola.

Aqueles que veem a escola como impotente diante do conflito que nela ocorre entre a linguagem de alunos de diferentes origens sociais questionam as propostas pedagógicas tanto da teoria da deficiência linguística quanto da teoria das diferenças linguísticas não por sua ineficácia ou pela dificuldade de sua concretização, mas pela concepção de sociedade e das relações entre educação e sociedade em que se fundamentam. (Soares, 1989, p. 71)

De acordo com Soares (1989), na área da linguagem, a escola, ao negar às classes populares o uso de sua própria linguagem, ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades. Nesta reflexão, Bernstein lembra que:

O uso da língua é função do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre o que, quando e como é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico.

A consequência é que diferentes formas de relações sociais geram diferentes códigos linguísticos que, assim, criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade. Ou seja, é a estrutura social que determinam o comportamento linguístico. (Bernstein, 1982 *apud* Soares, 1989, p. 23)

É perceptível que a estrutura social é responsável por gerar distintos códigos linguísticos, os quais transmitem a cultura e influenciam comportamentos e perspectivas. Em resumo, a linguagem não apenas espelha as relações sociais, mas também as influencia e as regula.

### *2.2.6 Importância social da Língua Portuguesa como segunda língua*

A linguagem, desde os primórdios da Humanidade, tem sido fundamental para a construção de sociedades complexas e a formação de identidades culturais. Em Angola, a Língua Portuguesa, herdada do Período Colonial, desempenha um papel central na vida social e política do país.

Essa linguagem possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas também comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais, anteriormente, inexistentes. (Chagas, 2008, p. 72)

Conforme Antunes (2003), a linguagem é o meio pelo qual os indivíduos participam ativamente da sociedade. Bakhtin (1986) complementa essa ideia ao afirmar que a linguagem é o modo mais sensível e puro de relação social, moldando nossa identidade e nossas relações com o mundo. Em Angola, a Língua Portuguesa, além de ser um veículo de comunicação, desempenha funções democratizadoras e identitárias.

Introduzida durante o Período Colonial, a Língua Portuguesa foi consolidada como idioma oficial com a independência do país em 1975. Zau (2011) destaca que o português em Angola possui três funções principais: comunicativa, democratizadora e identificadora. Sua função comunicativa é evidente em sua ampla utilização em todas as regiões do país, enquanto sua função democratizadora se manifesta no papel central

que desempenha no sistema educacional. Além disso, o português contribui para a construção de uma identidade nacional unificada, apesar da diversidade étnica e cultural de Angola.

No entanto, a coexistência da Língua Portuguesa com as línguas nacionais apresenta desafios. A manutenção da diversidade linguística e a promoção de políticas linguísticas inclusivas são questões cruciais para o futuro de Angola. A Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que é um elemento unificador, precisa ser vista como parte de um mosaico linguístico mais amplo, respeitando a riqueza e a diversidade das línguas nacionais.

A Língua Portuguesa, como apontam Fernandes e Ntongo (2002, p. 45), “[...] exerce um papel plurifuncional, de usos nos domínios da vida sócio-político-económica e cultural, e veicular no país, pois funciona como elo entre os vários grupos etnolinguísticos”. Essa língua se constitui, hoje, como o principal instrumento de unidade nacional. Contudo, a sua imposição como língua oficial pode gerar tensões e exclusões sociais.

Em Angola, convivem várias 'línguas nacionais', sendo o Português, de origem europeia, uma delas, e as demais, em sua maioria, de origem bantu. A adoção do Português como língua oficial, que também é usada no sistema educacional e como língua veicular, pode ajudar a diminuir possíveis conflitos entre os diferentes grupos etnolinguísticos que compõem o "mosaico social" angolano. No entanto, se por um lado essa adoção favorece a união, por outro, ainda se mantém como um dos principais fatores de exclusão social, especialmente considerando que sua sobrevalorização pode ignorar a realidade das populações que não dominam o idioma. Costa (2015, p. 44-45) destaca que:

[...] na realidade, ainda é bastante grande (o número de pessoas que não dominam o português), sobretudo nas zonas rurais”, apesar de “dados divulgados pelo INE, obtidos no Censo de 2014, revelarem que, num universo de aproximadamente 25,7 milhões de angolanos, 71,15% falam português. (Hagemeijer, 2016, p. 46)

Nesse contexto, Costa argumenta que, embora:

O Português seja a única língua de trabalho na administração e no sistema educacional, isso não deveria resultar na marginalização das línguas nacionais, pois elas, juntamente com o Português, constituem um património histórico-cultural de extrema importância para os angolanos. (Costa, 2015, p. 22)

É verdade que a desvalorização das línguas nacionais faladas em Angola tem sua origem nas políticas linguísticas coloniais, mas se observa pouco comprometimento para a materialização do que está legislado sobre as línguas nacionais. Basta notar que, desde os primórdios da independência, verifica-se o “[...] afastamento das línguas locais no contexto político-administrativo, resultando na protagonizarão contínua e exclusiva da Língua Portuguesa no desempenho das funções linguísticas mais importantes” (Costa, 2015, p. 64).

No que diz respeito à inclusão das línguas nacionais, no sistema de ensino, concordamos com Chicuna (2015, p. 43), que defende que essas línguas “[...] devem ser ensinadas a cada respectivo grupo etnolinguístico, e que todas elas merecem, por parte do Estado, uma atenção igualitária”. Embora se reconheça que as línguas nacionais ainda não estejam suficientemente estudadas e documentadas, elas “[...] regulam a vida social e cultural da vasta maioria dos angolanos” (Fernando, 2013, p. 177-178).

A inclusão das línguas autóctones no sistema educativo deve ser vista “[...] numa perspectiva de complementaridade” em relação ao ensino da Língua Portuguesa (Costa, 2006, p. 46). Segundo o autor, “[...] do ponto de vista pedagógico, o afastamento das línguas maternas autóctones da escola não passa de um equívoco que se traduz num bloqueamento de todo o sistema de aprendizagem” (Costa, 2006, p. 46).

Do ponto de vista psicológico, Costa (2006) aponta a "robotização" como uma das consequências da não inclusão dessas línguas nacionais no processo de ensino-aprendizagem. O indivíduo é, então, “[...] submetido a um processo simplesmente mecanicista”, o que exige dele “[...] um maior dispêndio de energias psíquicas e fortes motivações, para não incorrer no insucesso” (Costa, 2006, p. 46-47).

Por fim, Gaspar *et al.* (2012, p. 30) defendem que “[...] a aquisição da língua materna e da língua oficial dá-se em simultâneo e faz-se por processos inconscientes”.

Em um país multilíngue, como Angola, a preservação das línguas nacionais é fundamental, uma vez que estas carregam consigo um rico patrimônio cultural e identitário. A valorização dessas línguas se torna, portanto, imperativa para a manutenção da diversidade linguística e cultural angolana.

### **3 METODOLOGIA**

Um trabalho de pesquisa assume o caráter científico, quando resulta da aplicação de uma metodologia considerada científica. Logo, neste ponto, procuramos apresentar os passos seguidos para a realização deste estudo, a questão de pesquisa, os objetivos e a abordagem adotada.

#### **3.1 Questão de pesquisa**

Como os egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola ensinam português para nativos de outras línguas?

#### **3.2 Objetivo geral e objetivos específicos**

Objetivo geral

Analisar como egressos dos cursos Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola ensinam português a nativos de outras línguas.

Objetivos específicos

- 1) Caracterizar o perfil dos egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola;
- 2) Identificar e selecionar os egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola que atuam no Ensino Primário;
- 3) Caracterizar como o ensino do português é realizado no Ensino Primário angolano pelos egressos do Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário;
- 4) Identificar os desafios no processo de ensino da Língua Portuguesa quando os alunos têm o Umbundo (ou outra) como língua materna.

### 3.3 Hipóteses

**H1** - A maioria dos egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola são formados em áreas de Enfermagem, Direito, Economia;

**H2** - Uma percentagem significativa dos egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário está atuando como professores no Ensino Primário. Essa inserção pode ser atribuída à formação sólida e adequada que receberam durante os cursos, bem como ao mercado de trabalho favorável na área educacional;

**H3** - Ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos egressos do Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário, atuantes no Ensino Primário em Angola, será possível verificar que eles utilizam uma abordagem de ensino adaptada às características linguísticas e culturais do contexto angolano. Essa adaptação inclui o uso de estratégias didáticas que valorizam o ensino da Língua Portuguesa, considerando as línguas nacionais como recursos pedagógicos complementares e respeitando a diversidade linguística presente nas salas de aula;

**H4** - Ao investigar o processo de ensino da Língua Portuguesa para alunos que têm línguas nativas como L1, é possível identificar desafios ao processo de ensino relacionados à interferência linguística. Esses alunos podem enfrentar dificuldades na pronúncia, na gramática e no vocabulário do português devido às diferenças estruturais e fonéticas entre as duas línguas. Além disso, a transição para uma língua de instrução completamente diferente pode gerar uma barreira inicial na compreensão e na produção oral e escrita dos alunos.

### 3.4 Abordagem de pesquisa

Nesta pesquisa, adotamos a abordagem quali-quantitativa desenvolvida em duas fases: Fase I correspondendo à pesquisa quantitativa e Fase II correspondendo à pesquisa qualitativa que estão abaixo melhor detalhadas.

Destaca-se que esse método, também denominado misto, combina as duas abordagens em um único estudo. “As pesquisas de métodos mistos propiciam a

compreensão sobre o fenômeno de escolha de uma maneira que não se alcançaria com a utilização de apenas uma abordagem” (Santos *et al.*, 2017, p. 2).

A escolha da abordagem qualitativa, para a fase II, deve-se pelo fato de ser cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área das ciências sociais vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas (Ludke; Andre, 2013), o que se estende às Ciências Humanas, bem como à área de Letras. A escolha pela abordagem qualitativa vai ao encontro do que afirmam Pereira *et al.* (2018, p. 67), “[...] é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo. Neles, a coleta de dados, muitas vezes, ocorre por meio de entrevistas com questões abertas”.

Como afirmam Silvestre e Araújo (2012), a abordagem qualitativa baseia-se em métodos indutivos, os quais buscam explorar, descrever e compreender fenômenos sociais complexos de maneira mais aprofundada, que, de outra forma, seriam de difícil percepção. Assim sendo, escolhemos realizar a pesquisa qualitativa, por partilharmos a ideia de Ludke e André (2013), na medida em que consideram os dados a coletar serem predominantemente descritivos, que são ricos em descrições de pessoas, narrativas, discursivas, situações estas que permearam em alguma medida o corpus de análise desta Dissertação.

A abordagem qualitativa conserva uma tradição de investigação que consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento, que leve ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio (Lassard-Hébert; Goytte; Boutin, 2012). Este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controle evocada pelo paradigma positivista, pelas noções de compreensão, significado e ação. Tal é alcançado pelo fato de a abordagem interpretativa das questões sociais e educativas procurar penetrar no mundo pessoal dos participantes para descobrir como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles (Mendes; Manuel, 2017).

Com a pesquisa que realizamos, procuramos manter contato com os egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário, que fizeram parte da amostra do nosso estudo, que responderam às nossas questões durante a

entrevista semiestruturada. Sendo que, através desta abordagem, assumimos uma postura, essencialmente interpretativa, na medida em que buscamos compreender o modo como os egressos concebem as suas ações e os significados que conferem às mesmas, que permitiu melhor compreensão sobre as opiniões dos egressos entrevistados, possibilitando, assim, maior apropriação e aproximação dos processos e resultados obtidos, proporcionando uma realidade assertiva sobre o objeto em estudo. Afinal, como refere Nunes:

[...] as informações coletadas numa pesquisa qualitativa não são quantificáveis, mas analisadas a partir de modelos de interpretação que buscam atribuir significados aos fatos observados. Os dados obtidos são analisados indutivamente e tem como objetivo investigar e entender a natureza dos fenômenos sociais, possibilitando maior nível de profundidade e entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (Nunes, 2021, p. 13)

Entretanto, para que a pesquisa qualitativa, com objetivo explicativo delineado a esta pesquisa, pudesse ser realizada, foi necessário primeiro a pesquisa quantitativa para a identificação de egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário com o perfil de professor atuante no Ensino Primário. Isso foi possível de identificar após a realização da pesquisa quantitativa (FASE I), enviada a todos os egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola. A importância da pesquisa de cunho qualitativo, decorre de que a:

[...] pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão). (Nunes, 2021, p. 13)

Portanto, esta abordagem nos permitiu, através do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), fazer análise em pouco tempo, dos dados dos egressos de todos os cursos do ISP Jean Piaget de Benguela-Angola, que preencheram o questionário elaborado previamente. Todos os egressos com endereço de e-mail, disponibilizado pelo Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola,

foram convidados a participar devido ao interesse do Instituto Piaget em saber dos seus egressos.

Relativamente aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi um estudo de caso. Silva e Menezes (2001, p. 21) consideram estudo de caso “[...] quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”, visto que, “[...] a pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos” (Yin, 2001, p. 31). Para esta pesquisa, o estudo de caso é adotado, pois se caracteriza apenas com os egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola, na medida em que, tal como refere Nunes (2021, p. 14), “[...] procuramos explorar situações da vida real, descrever a situação do contexto no qual é feita a investigação”. Portanto, conforme postula Pereira *et al.* (2018, p. 64), que: “[...] este tipo de estudo poderá trazer uma riqueza de dados e informações de modo a contribuir com o saber na área de conhecimentos na qual for utilizada”, em especial neste estudo ao Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela.

### **3.5 Instrumento de coleta de dados**

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos o questionário, quadro 5, para os egressos dos cursos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela dos anos de 2015 a 2020 e a entrevista semiestruturada, quadro 6, a quatro egressos entre os primeiros que responderam positivamente participar da entrevista semiestruturada e que contemplavam os requisitos necessários desenhados para esta Dissertação. Desta forma, o critério de exclusão para o envio do questionário corresponde a não ser egressos dos anos de 2015 a 2020 do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela. Estabelecemos como critério de inclusão, na seleção dos egressos para a entrevista, a prática da docência nas turmas do Ensino Primário, sendo que foram desconsiderados os professores que não estão atualmente lecionando nessas turmas.

Utilizamos uma escala de Likert, composta por cinco alternativas na construção do questionário (APÊNDICE A), o qual segue com questões elaboradas, utilizadas e validadas estatisticamente por Felicetti e Cabrera (2017a, 2017b e 2018).

**Quadro 5 - Questionário quantitativo e objetivos**

Perguntas*		Objetivos
1-Sexo 2-Qual é a sua idade?	Demográficos	Caracterizar o perfil dos egressos do ISPJ Piaget de Benguela-Angola
3-Você atuava como professor quando ingressou na faculdade? 4-Em que curso você se formou? 5-Você é o primeiro membro da família a graduar-se na Educação Superior? 6-Você atualmente continua no mesmo trabalho quando do período da graduação? 7-Seu trabalho é relacionado com a sua formação acadêmica? 8-Em que nível (classe) você leciona? 9-Você é funcionário? 10-Qual é o salário do seu trabalho atual? 11-Qual é sua primeira língua? 12. Que outra língua você fala além do Português?	Sociodemográficos	Caracterizar o perfil dos egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola.  Selecionar e identificar os egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola que atuam no Ensino Primário.
13-O que levou você a escolher este curso? 14-Se você pudesse começar de novo, você faria o mesmo curso? 15-Você fez algum curso (ou está fazendo) após do término da graduação/Licenciatura? 16-Qual sua satisfação com o curso? 17-Você gostaria de participar de uma entrevista com este pesquisador?	Satisfação-motivação	Caracterizar o perfil dos egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola.

\*Raça: esta variável não está presente no questionário de coleta de dados devido à sua não adoção pelo Instituto Nacional de Estatística, instituição responsável pela condução dos estudos censitários de população em Angola.

**Fonte:** O autor (2024)

Ainda no que diz respeito às metodologias de coleta de dados, a técnica de entrevista semiestruturada foi utilizada com os egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário, seguindo um roteiro que foi preparado antecipadamente (Silva; Menezes, 2001) e em sintonia com o perfil desejado ao egresso desses cursos como consta no documento. A escolha da entrevista para a

coleta de dados deve-se pelo fato de ela ser “[...] uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (Gil, 2010, p. 110), na medida em que nos permitiu esclarecer o significado das perguntas com vista a adaptá-las facilmente à amostra e às circunstâncias em que se desenvolverá a entrevista (Gil, 2017).

**Quadro 6 - Questionamento para Entrevista semiestruturada**

<b>Questões: Egressos</b>	<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há quanto tempo você atua nesta escola? E nesta classe?</li> <li>- Como é a realidade cultural dos alunos da sua Escola?</li> <li>- A turma que está trabalhando este ano, quantos alunos têm o português como primeira língua?</li> </ul>	<p>Verificar como os egressos do Ensino Primário e Línguas Nacionais e Ensino Primário, ensinam o português no contexto angolano.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que práticas utiliza na sala de aula para lidar com as diferenças de línguas?</li> <li>- Como é a organização dos trabalhos na sua Escola? Há projetos e/ou atividades que são desenvolvidas por mais de uma turma? Como eles se desenvolvem?</li> <li>- Que aspectos você leva em consideração quando vai preparar as atividades para seus alunos?</li> </ul>	<p>Caracterizar como o ensino do português é realizado no Ensino Primário angolano pelos egressos do Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário.</p> <p>Compreender como os egressos formados no Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário, ensinam o português no contexto angolano.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que você considera importante desenvolver na aula que tem alunos com língua nativa como primeira?</li> <li>- O que você considera importante na formação do professor para que ele desenvolva um bom trabalho com relação ao ensino da Língua Portuguesa?</li> <li>- Como você lida com as diferenças de línguas faladas que aparecem na sala de aula?</li> <li>- Desenvolve atividades diferenciadas para os grupos de alunos com diferentes línguas maternas ?</li> </ul>	<p>Identificar os desafios no processo de ensino da Língua Portuguesa quando os alunos têm o Umbundo (ou outra) como língua materna.</p>

**Fonte:** O autor (2024)

A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio do Software SPSS. Dessa forma, essa ferramenta nos possibilitou, conforme mencionado por Santos (2018), gerenciar e acessar uma quantidade de dados, criar e modificar variáveis, obter informações sobre a quantidade de variáveis presentes no banco de dados, calcular medidas simples e múltiplas, realizar o cruzamento de diferentes variáveis, construir diversos tipos de gráficos e executar diversas análises.

Assim, com o objetivo de compreender os dados qualitativos, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), que consiste em um procedimento no qual as unidades de significado semelhantes são agrupadas, podendo resultar em diferentes níveis de categorias de análise, conforme descrito por Moraes e Galiazzi (2006).

### **3.6 Contexto e participantes**

Para uma compreensão real do contexto a ser analisado, torna-se importante apresentar uma síntese sobre a instituição que foi o campo de ação da nossa pesquisa, nomeadamente, o Instituto Superior Politécnico Jean Piaget, sendo que, a mesma instituição de Educação Superior encontra-se na Província de Benguela-Angola.

A 10 de Maio de 2004 foi fundada a Universidade Jean Piaget – Polo de Benguela, que, com o Decreto Presidencial nº 168/12, de 24 de Julho de 2012, passou a categoria de Instituto. No primeiro ano de atividades, com 3 salas de aula, estavam disponíveis ao público apenas 3 Licenciaturas com o número total de cerca de 100 estudantes.

Decorridos mais de dez anos, em 2024, o Instituto Piaget de Benguela tem edificado uma área de mais de 10 hectares, no total dos 25 hectares que possui, destaca-se uma imponente estrutura que alberga um total de 17 cursos de licenciaturas, organizados em três Departamentos (Ciências e Tecnologia; Ciências de Educação, Sociais e Humanas; Ciências da Saúde), com o número total de cerca de 65.000 egressos.

A base de dados dos egressos, referentes ao período de 2015 a 2020, utilizada neste estudo, foi fornecida pelo Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela. Esta base incluiu um total de 1.130 egressos, distribuídos por ano de conclusão, curso realizado, sexo e os respectivos e-mails. As informações sobre esses egressos são apresentadas nas tabelas 1 e 2.

Verifica-se, na tabela 1, que, para o ano de 2017, foi registrado o maior número de egressos, totalizando 317 (28%). O ano de 2020 apresentou o menor número de egressos, com apenas 5 (0,4%) formados, conforme demonstrado na tabela 1.

**Tabela 1** - Ano de conclusão e número de egressos

<b>Ano</b>	<b>Egressos N(%)</b>
2015	257 (27,7)
2016	217 (19)
2017	317 (28)
2018	298 (26)
2019	36 (3)
2020	5 (0,4)
Total	1.130 (100)

**Fonte:** O autor (2024)

A tabela 2 apresenta a composição por sexo dos egressos. Dos 1.130 egressos, observa-se que as mulheres têm o maior quantitativo, representando por 704, o que corresponde a 62%. Por outro lado, a população masculina é menor, com 426 (38%). De acordo com os dados do último censo da população realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016), Angola apresentava 3,2% de homens com Educação Superior completo e 1,9% de mulheres, indicando que o sexo masculino àquele ano tinha maior percentual de graduados em relação às mulheres. No entanto, a presente pesquisa demonstra que, entre 2015 e 2020, no Instituto Jean Piaget, as mulheres apresentam a maioria entre os egressos.

**Tabela 2** - Sexo dos egressos

<b>Respostas</b>	<b>Egressos N (%)</b>
Masculino	426 (38)
Feminino	704 (62)
Total	1.130

**Fonte:** O autor (2024)

A análise dos dados, apresentados na Tabela 3, sobre os egressos nos diferentes cursos de formação, revela informações sobre a distribuição da formação acadêmica dos de 1.130 egressos.

**Tabela 3 - Curso dos egressos**

<b>Cursos</b>	<b>Egressos N (%)</b>
Análises Clínicas e Saúde Pública	175 (15,48)
Arquitetura	10 (0,88)
Ciências da Educação	6(0,53)
Ciências da Educação Física, Desp. e Motricidade Humana	19(1,68)
Ciências Farmacêuticas	44(3,89)
Direito	118(10,44)
Economia e Gestão	158(13,98)
Enfermagem e Obstetrícia	328(29)
Engenharia Civil	10(0,88)
Engenharia de Informática e Gestão	4(0,35)
Engenharia de Refinação de Petróleo	17(1,50)
Engenharia Eletromecânica	17(1,50)
Ensino do Português e Línguas Nacionais	44(3,89)
Ensino Primário	44(3,89)
Psicologia	63(5,57)
Radiologia e Imagiologia	58(5,13)
Sociologia	15(1,32)
Total	1.130(100)

**Fonte:** O autor (2024)

Primeiramente, destaca-se o curso de Enfermagem e Obstetrícia, com a maior quantidade de egressos, 328 correspondendo a 29% do total. O segundo maior percentual (15,48%) está para Análises Clínicas e Saúde Pública. Observa-se que, ao somar 29% mais 15,48% do curso de Análises Clínicas, com 3,89% do curso de Ciências Farmacêuticas, 5,57% do curso de Psicologia e 5,13% do curso de Radiologia e Imagiologia somam 59% de egressos da área da saúde. Este dado pode ser interpretado como um reflexo da crescente demanda por profissionais na área da saúde, no contexto angolano, especialmente considerando a importância dos cuidados médicos primários e obstétricos em contextos sociais, nos quais a saúde pública desempenha um papel crucial. O governo angolano tem ampliado o Programa de expansão e melhoria do Sistema Nacional de Saúde, que tem como uma das suas prioridades, “[...] aumento do número de profissionais de saúde e de unidades sanitárias” (Unicef, 2024, p. 7), o que tem levado a um aumento do orçamento geral do Estado para o setor da saúde, ao longo dos anos, em termos nominais, embora, em

termos reais, não siga esta tendência, sendo o orçamento da saúde de 2024 de 5,5% inferior que de 2023 que foi de 6,7%. Assim sendo, a maior representação de egressos em cursos de saúde justifica-se pelas necessidades do setor e por constar na política pública do Estado.

Os cursos de Economia e Gestão 158 (13,98%) e Direito 118 (10,44%) seguem na sequência de maiores percentuais. Estes cursos, tradicionalmente, atraem um grande número de candidatos devido à sua aplicabilidade em diversos setores profissionais e à relativa estabilidade do mercado de trabalho nessas áreas.

Os cursos como Arquitetura 10 (0,88%), Ciências da Educação 6 (0,53%), Engenharia Civil 10 (0,88%) e Engenharia de Informática e Gestão 4 (0,35) apresentam uma participação menor entre os egressos. Essa distribuição pode sugerir uma redução na procura por determinadas áreas de formação ou também a complexidade de alguns dos cursos, como, por exemplo, as engenharias, o que contribui para a evasão no decorrer do curso ou a extensão para a conclusão. Cursos técnicos e aplicados, como Engenharia de Refinação de Petróleo 17 (1,50%) e Engenharia Eletromecânica 17 (1,50%), indicam uma presença menor de egressos, o que pode refletir a complexidade que as matérias dessas apresentam.

De forma geral, os dados apresentam quantitativos diversificados de formação acadêmica, com predominância nas áreas da saúde, direito e gestão. Como não temos o quantitativo de ingressantes nesses cursos, não há possibilidade de comparação entre o quantitativo no ingresso e o de egressos, mas os dados apresentados sinalizam o interesse maior por cursos relacionados à área da saúde.

Dos 1.130 egressos, 242 tinham endereço de e-mails. Com relação aos 242 e-mails enviados aos egressos 50 (21%) foram respondidos, outros 80 (33%) retornaram como inválidos e 112 (46%) não foram respondidos. Com respeito a questionários enviados por e-mail, autores como Meho (2006) e Bryman (2012) destacam a baixa taxa de retorno em pesquisas sociais e on-line. Meho (2006) identifica como desvantagem o elevado índice de e-mails inativos e a desistência de participação, enquanto Bryman (2012) enfatiza a importância de que o pesquisador considere previamente o problema da não resposta. A questão da não resposta, especialmente à recusa em participar, é de particular relevância, uma vez que alguns pesquisadores

sugerem que as taxas de resposta em pesquisas sociais têm apresentado uma tendência de diminuição em diversos países. Isso sugere uma crescente resistência dos indivíduos em participar de pesquisas (Bryman, 2012).

Dos 242 e-mails constantes no banco de dados, 115 (48%) eram de homens e 127 (52%) de mulheres. Entre os 80 e-mails que retornaram inválidos, 34 (42,5%) eram de homens e 46 (57,5%) de mulheres e dos 112 não respondidos 45 (40%) de homens e 67(60%) de mulheres.

**Tabela 4 - Situação dos 241 e-mails de egressos**

<b>Sexo</b>	<b>Inválidos</b>	<b>Sem resposta</b>	<b>Com resposta</b>	<b>Total</b>
Homens	34	45	40	119
Mulheres	46	67	10	123
Total	80	112	50	242

**Fonte:** O autor (2024)

Dentre os 242 e-mails analisados, conjectura-se que 162 dos quais 112 são e-mails sem respostas e 50 com resposta estejam associados a contas de e-mail ativas, uma vez que usuários, com caixas de entrada ativas, tendem a interagir com as mensagens recebidas ou apenas ignorá-las. Por outro lado, contas inativas ou desatualizadas tendem a retornar como e-mails inválidos. A alta quantidade de e-mails sem resposta (112) indica que, embora os destinatários mantenham suas contas de e-mail ativas, a interação com as mensagens enviadas pode ser esporádica ou inexistente. Isso denota a necessidade por parte do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela tentar manter os dados atualizados de modo a acompanhar os seus egressos.

### **3.7 Instrumentos de análise**

Para esta Dissertação o instrumento escolhido para análise dos dados quantitativos foi o software SPSS, amplamente reconhecido por sua robustez na manipulação de grandes volumes de dados e pela capacidade de gerar resultados confiáveis por meio de tabelas e gráficos. A utilização desse programa permitiu uma

visualização clara e objetiva das estatísticas coletadas, facilitando o entendimento dos resultados e proporcionando uma base sólida para a interpretação posterior.

No que concerne aos dados qualitativos, os mesmos foram coletados através de entrevistas com os egressos docentes e submetidos à Análise Textual Discursiva, conforme o método descrito por Moraes e Galiazzi (2006). Essa metodologia caracterizada por um processo sistemático e criterioso de decomposição e interpretação do discurso, possibilitou a identificação de categorias analíticas relevantes. Após a conclusão de todas as etapas exigidas pela técnica de análise textual discursiva, foi possível identificar nuances e padrões nos discursos que justificaram uma análise detalhada e aprofundada, oferecendo subsídios importantes para a compreensão das questões investigadas no estudo. Esse procedimento qualitativo, ao lado da análise quantitativa, enriqueceu a pesquisa, permitindo uma abordagem mais completa e abrangente dos dados.

Na primeira quinzena de julho de 2023, encaminhamos o termo de consentimento livre e esclarecido, acompanhado de um questionário, a todos os egressos cujos endereços de e-mail foram extraídos da base de dados, convidando-os a participar da pesquisa. Após um período de duas semanas, um novo convite foi enviado, o que resultou na obtenção de 55 respostas entre julho e agosto, mas 5 eram repetidas, logo o banco de dados foi formado por 50 respostas. No questionário enviado, incluímos, como última pergunta, um convite direcionado especificamente aos egressos das áreas de Ensino da Língua Portuguesa e Línguas Nacionais e Ensino Primário, para participarem de uma entrevista. Entre os que demonstraram disponibilidade para participar, selecionamos os primeiros quatro egressos que aceitaram o convite, número este que foi definido nesta pesquisa como a amostra para a realização das entrevistas. Para tal escolha, foram consideradas características como ser licenciado em uma das áreas supramencionadas e atuar como docente do Ensino Primário em Angola. Assim, respeitando a disponibilidade dos egressos, três entrevistas foram realizadas no mês de julho, e a última, na primeira quinzena de agosto de 2024.

Após a transcrição das falas dos egressos entrevistados, os textos foram fragmentados em unidades de sentido, com o intuito de identificar os segmentos que continham unidades de significado. A partir da unitarização desses segmentos,

emergiram cinco categorias de análise a saber: 1) Diversidade cultural na escola; 2) Multilinguismo: uma estratégia de ensino da Língua Portuguesa; 3) Formação de professores para o ensino de português a nativos de outras línguas; 4) Influência da infraestrutura escolar nos processos de ensino e de aprendizagem; 5) Trabalho infantil: sua influência no desempenho escolar. Estas categorias serão melhor apresentadas no capítulo seguinte.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Neste espaço, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, primeiramente, com as respostas dadas ao questionário enviado aos egressos. Posteriormente, abordamos as entrevistas realizadas com quatro desses egressos, formados nas áreas de Ensino Primário e Ensino de Português e Línguas Nacionais, que atuavam quando desta pesquisa como professores do Ensino Primário.

### 4.1 Respostas ao questionário

Iniciaremos, pela apresentação dos resultados ao questionário enviado aos egressos por meio de seus respectivos e-mails. Na tabela 5, constam os dados acerca de sexo.

A análise dos dados, apresentados na tabela 5, indica a distribuição de sexo entre os participantes, com 40 (80%) do sexo masculino e 10 (20%) do sexo feminino. Embora a base de dados disponibilizada pelo Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola tenha apresentado mais mulheres 704 (62%) do que homens 426 (38%), conforme consta na tabela 2, página 82, os egressos que participaram da pesquisa foi majoritariamente masculino 40 (80%).

**Tabela 5 - Sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Egressos N (%)</b>
Masculino	40 (80)
Feminino	10 (20)
Total	50 (100)

**Fonte:** O autor (2024)

A tabela 6 ilustra a distribuição das faixas etárias dos respondentes, revelando uma concentração em determinadas faixas. Observa-se que a maior parte se concentra na faixa etária de “Mais de 23 até 29 anos”, representando 21 (42%) do total. Em seguida, temos a faixa etária de “Mais de 29 até 35 anos”, com 15 (30%). Essas duas faixas etárias juntas compreendem 72% dos participantes, indicando uma

predominância de jovens na amostra. Esse resultado diverge dos dados do último Censo da população de Angola (2016), que aponta que a faixa etária de 35-64 anos é a predominante entre os indivíduos com Educação Superior concluído. Os dados apresentados acerca da idade dos egressos podem estar sinalizando o ingresso no mercado de trabalho de um egresso da Educação Superior com perfil mais jovem.

**Tabela 6 - Idade**

<b>Faixa etária</b>	<b>Egressos N (%)</b>
Menos de 18 até 23 anos	1 (2)
Mais de 23 até 29 anos	21 (42)
Mais de 29 até 35 anos	15 (30)
Mais de 35 até 41 anos	11 (22)
Mais de 41 até 46 anos	2 (4)
Total	50 (100)

**Fonte:** O autor (2024)

A tabela 7 apresenta a distribuição das respostas dos egressos em relação ao exercício da docência em redes públicas ou privadas, ou à ausência de participação em tais redes no momento do ingresso na faculdade. Os dados revelam que 23 (46%) dos egressos indicaram não estar inseridos em nenhuma rede como professores, enquanto 27 (54%) afirmaram participar de alguma rede, sendo 14 (28%) em redes públicas e 13 (26%) em redes privadas. Essa predominância masculina pode ser explicada pela maior representatividade de homens entre os egressos que responderam ao questionário, como se observa na Tabela 3 (80%).

**Tabela 7 - Atuação docente prévia à admissão no ISP Jean Piaget de Benguela**

<b>Respostas</b>	<b>Egressos N (%)</b>
Sim, rede pública	14 (28)
Sim, rede privada	13 (26)
Não	23 (46)
Total	50 (100)

**Fonte:** O autor (2024)

Dos 27 egressos, que já eram professores antes de ingressarem na Educação Superior, conforme tabela 7, apenas 12 (44%) concluíram a licenciatura na área da Educação, conforme apresentado na Tabela 6. Esse dado demonstra que 15 (56%) dos docentes são formados em outras áreas, mas exercem a função de professores em virtude do Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho (Angola, 2018), que autoriza indivíduos sem licenciatura ou bacharelado em Educação a exercerem funções de professores, desde que possuam uma agregação pedagógica conferida por uma entidade pública competente.

Os dados da tabela 8 revelam que o curso de Economia e Gestão foi o que apresentou o maior número de egressos respondentes ao questionário, totalizando 11 (22%). Em seguida, vieram Direito com 8 (16%) egressos e Enfermagem e Obstetrícia com 7 (14%). Depois temos o Ensino do português e Línguas Nacionais com 3(6%). As áreas de Análise Clínica e Saúde Pública, Ciências da Educação e Práxis Educativa, Ensino Primário e Psicologia apresentaram 4 (8%) egressos cada. As áreas de Ciências da Educação Física, Desporto e Motricidade Humana, Ciências Farmacêuticas, Engenharia de Informática e Gestão, e Sociologia tiveram, respectivamente, 1, 1, 1 e 2 egressos, representando 2% cada.

**Tabela 8 - Curso de formação**

<b>Respostas</b>	<b>Egressos N (%)</b>
Análises Clínicas e Saúde Pública	4 (8)
Ciências da Educação e Práxis educativas	4 (8)
Ciências da Educação, Desporto e Motricidade Humana	1 (2)
Ciências Farmacêuticas	1 (2)
Direito	8 (16)
Economia e Gestão	11 (22)
Enfermagem e Obstetrícia	7 (14)
Engenharia de Informática e Gestão	1 (2)
Ensino do Português e Línguas Nacionais	3 (6)
Ensino Primário	4 (8)
Psicologia	4 (8)
Sociologia	2 (4)
<b>Total</b>	<b>50 (100)</b>

**Fonte:** O autor (2024)

A Tabela 9 apresenta dados sobre a geração dos egressos, considerando a definição de primeira geração adotada nesta pesquisa: "[...] o primeiro da família a ter a formação neste grau de ensino, sem especificar o grau de parentesco" (Felicetti, 2021, p. 365). Essa definição, alinhada com estudos anteriores (Felicetti, 2011; Valentim, 2012; Bonilla; Pretto, 2015; Felicetti e Cabrera, 2017a), abrange não apenas os pais, mas também outros familiares como tios e primos.

Os resultados indicam que 70% dos egressos não são de primeira geração, ou seja, possuem pelo menos um familiar com graduação superior. Dentre esses, 19 (38%) relataram que um irmão ou irmã foi o primeiro a se graduar, enquanto 15 (30%) se autodeclararam como os pioneiros em suas famílias. Outros 9 (18%) mencionaram os pais, 8% um primo ou prima, e 3 (6%) um tio ou tia como primeiros graduados.

Portanto, os dados evidenciam que a maioria dos egressos pertence a gerações contínuas, ou seja, não são os primeiros da família a graduarem-se, corroborando os achados de Felicetti (2021).

Os dados revelam que a maioria dos egressos 28 (56%) indicou que um dos pais ou um irmão/irmã foi o primeiro membro da família a concluir a graduação. Esses resultados sugerem que, no contexto da Educação Superior angolana, especialmente em instituições privadas como o Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela, o acesso está condicionado, em parte, à posse de capital cultural familiar. Os dados do censo de 2014 revelam que, em uma população angolana de 25.789.024 habitantes, apenas 5% daqueles com 24 ou mais anos possuem Educação Superior completa, dos quais 3,2% são homens e 1,9% mulheres (INE, 2014). Esse baixo índice corrobora a afirmação de que o acesso a esse nível de ensino em Angola, especialmente para indivíduos provenientes de famílias com menor capital cultural, ainda é limitado.

A teoria do capital cultural de Bourdieu (1986) oferece um prisma valioso para analisar a trajetória de um egresso, que não é o primeiro em sua família a alcançar a graduação, mas sim um de seus pais ou irmãos. O capital cultural, segundo Bourdieu (1986), refere-se aos conhecimentos, habilidades, comportamentos e posses que um indivíduo adquire ao longo de sua vida, sendo fundamental para o acesso e a valorização de diferentes formas de capital, como o econômico e o social.

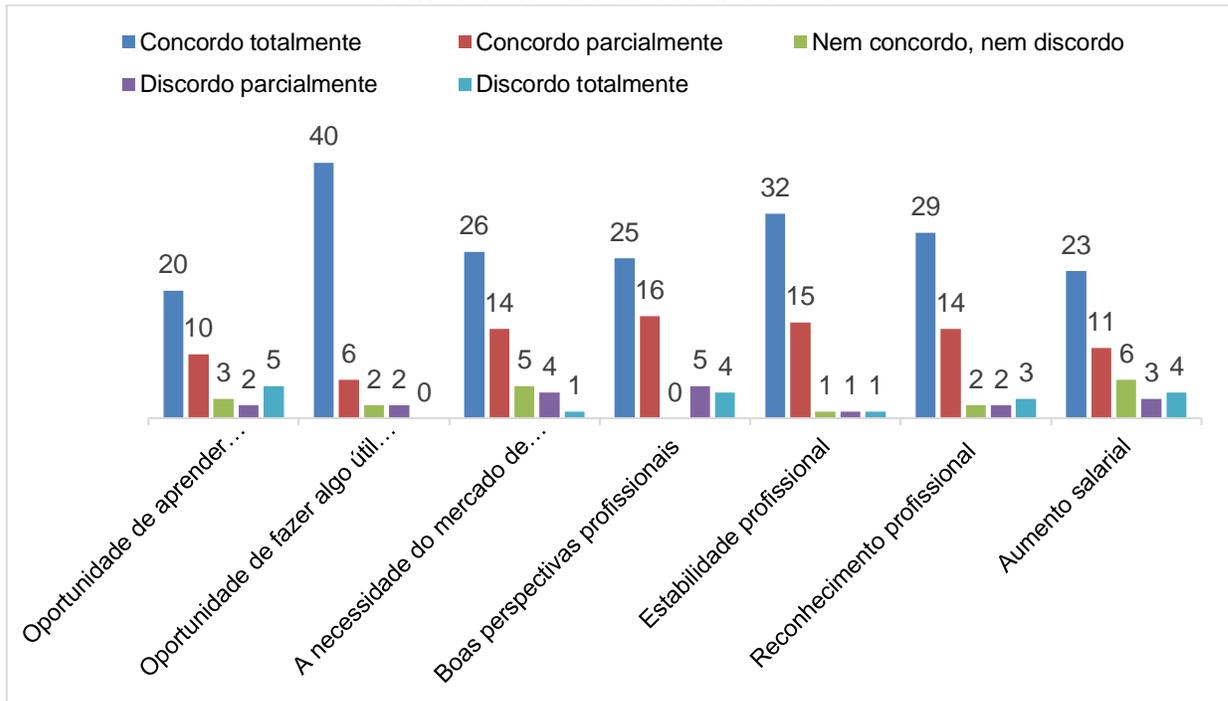
Quando um membro da família já possui um diploma universitário, o egresso se beneficia de um ambiente que valoriza a educação e possui recursos culturais. A presença de um modelo educacional bem-sucedido facilita o acesso a redes de apoio e à orientação acadêmica, influenciando positivamente a trajetória educacional. Assim, o egresso herda não apenas o status acadêmico, mas também habilidades que favorecem seu desempenho, como a familiaridade com a linguagem acadêmica e as normas institucionais.

**Tabela 9** - Primeiro membro da família a graduar-se na Educação Superior

<b>Respostas</b>	<b>Egressos N (%)</b>
Sim, o primeiro	15 (30)
Não, meu pai/mãe foi o primeiro	9 (18)
Não, meu tio/tia foi o primeiro	3 (6)
Não, meu irmão/irmã foi o primeiro	19 (38)
Não, meu primo/prima foi o primeiro	4 (8)
Total	50 (100)

**Fonte:** O autor (2024)

Ao analisarmos o gráfico 1, que apresenta o resultado das respostas da pergunta sobre os motivos que os levaram a escolher o curso, identificamos que os principais fatores motivadores, tanto para homens quanto para mulheres, estão relacionados à afinidade pessoal e às perspectivas profissionais. O aspecto mais relevante foi a oportunidade de fazer algo útil para a sociedade, com 40 (80%) das respostas indicando que a escolha foi influenciada pela identificação com a área de estudo. Além disso, estabilidade profissional, reconhecimento e a necessidade do mercado também desempenharam papéis importantes, com 32 (64%), 29 (58%) e 26 (52%) das respostas, respectivamente, sugerindo que muitos optaram pelo curso buscando segurança no mercado de trabalho e valorização na carreira. Assim, fica evidente que a decisão foi orientada tanto por interesses pessoais quanto pela busca por uma carreira sólida e reconhecida, corroborando com a afirmação de Felicetti (2018) de que a afinidade, habilidade e perspectivas sociais estão correlacionadas com a seleção do curso e a satisfação com a graduação.

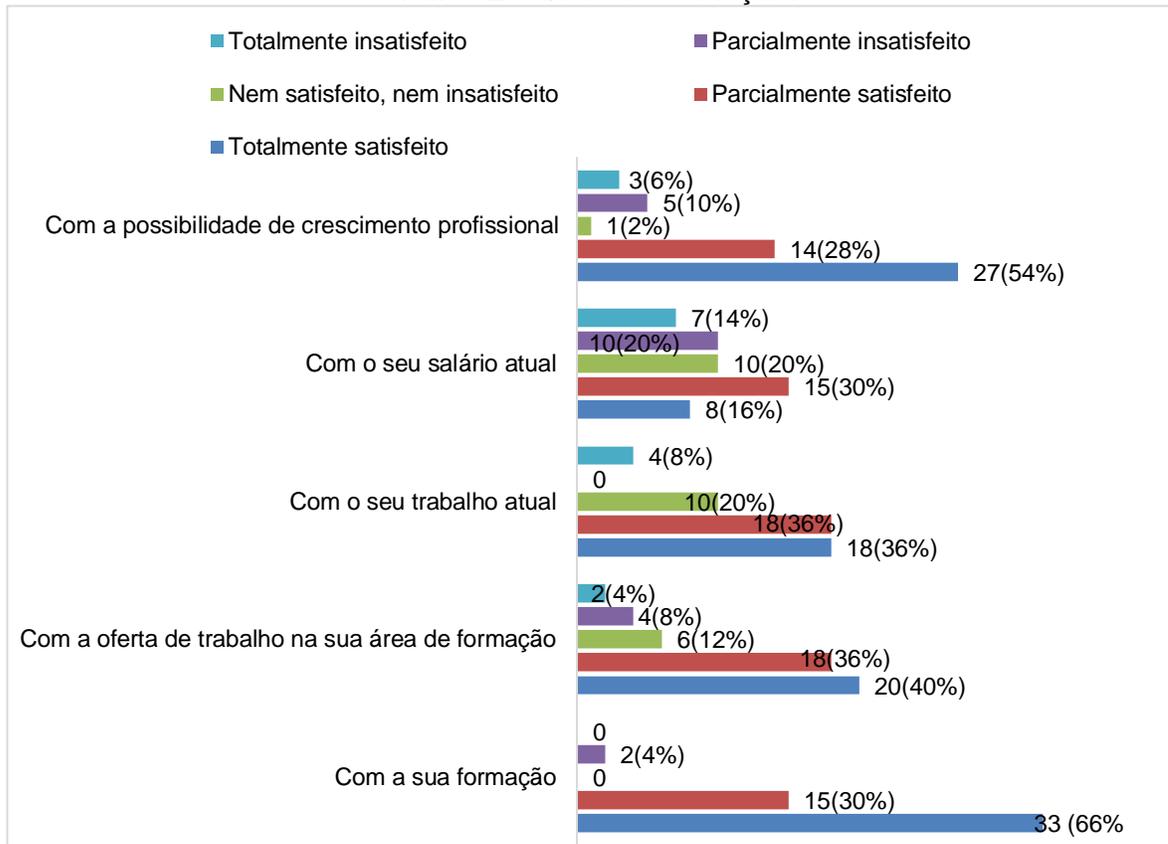
**Gráfico 1 - Motivo da escolha do curso**

Fonte: O autor (2024)

Com relação à satisfação dos egressos sobre a possibilidade do crescimento profissional, o salário atual, trabalho atual, oferta de trabalho na sua área de formação, e a sua formação, o gráfico 2 revela que a maioria dos egressos está satisfeita com a possibilidade de crescimento profissional, sendo que 27 (54%) se declaram totalmente satisfeitos, enquanto 14 (28%) estão parcialmente satisfeitos. Por outro lado, 5 (10%) se declaram totalmente insatisfeitos e 3 (6%) parcialmente insatisfeitos. A satisfação com o salário atual mostra que 15 (30%) estão totalmente satisfeitos, 10 (20%) parcialmente satisfeitos, 10 (20%) parcialmente insatisfeitos e 7 (14%) totalmente insatisfeitos. Ao somar o percentual de egressos que se declararam totalmente satisfeitos (30%) com aqueles que se manifestaram parcialmente satisfeitos (20%), observamos que 50% dos egressos expressam satisfação em relação ao seu nível salarial. Quando assim acontece, de acordo com Barros, Felicetti e Cabrera (2023, p. 21), isso indica que a formação superior contribuiu para a “[...] melhoria das condições socioeconômicas” desses egressos, corroborando a função da Educação Superior na

promoção de avanços sociais, especialmente no que tange à situação econômica e financeira.

Quanto ao trabalho atual, 18 (36%) se declaram totalmente satisfeitos, 18 (36%) disseram estar parcialmente satisfeitos, 10 (20%) se posicionam em uma neutralidade entre satisfação e insatisfação, enquanto 8 (16%) estão parcialmente insatisfeitos e 4 (8%) totalmente insatisfeitos. A oferta de trabalho na área de formação também apresenta uma divisão similar, com 20 (40%) totalmente satisfeitos, 36% (18) em uma posição neutra, 6 (12%) parcialmente insatisfeitos e 4 (8%) totalmente insatisfeitos. A satisfação com a formação é a mais elevada, com 33 (66%) totalmente satisfeitos e 15 (30%) parcialmente satisfeitos, 2 (4%) parcialmente insatisfeitos. Esses dados sugerem que, embora haja insatisfação em alguns aspectos, principalmente em relação ao salário e à oferta de trabalho, a maioria dos respondentes demonstra satisfação com o crescimento profissional e a formação recebida, ou seja, gosta de trabalhar na área em que está formado. Essa informação é crucial para a avaliação institucional. Conforme ressaltam Coelho e Oliveira (2012), os gestores devem valorizar e reconhecer o feedback dos egressos, pois, como afirma Schwartzman (1991), a experiência universitária exerce um impacto significativo no percurso profissional. Nessa perspectiva, Melo Filho e Alves (2015) sugerem que a análise dos egressos deve ser um componente fundamental da avaliação institucional, uma vez que são esses indivíduos que carregam a marca das instituições, como o Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola.

**Gráfico 2 - Qual sua satisfação?**

Fonte: O autor (2024)

Sobre iniciar novamente o curso se pudessem, os resultados da tabela 10 mostram o grau de satisfação com a decisão tomada. Um total de 21 (42%) indicou “definitivamente sim”, sinalizando uma forte satisfação com a formação escolhida e a intenção de manter essa decisão, caso tivessem a oportunidade de recomeçar. Em contrapartida, 7 (14%) optaram por “provavelmente sim”. As opções envolvendo o sim, se somadas, têm mais de 50%. No âmbito do não, 9 (18%), responderam “provavelmente não”, e outros 9 (18%) afirmaram “definitivamente não”, totalizando 36% com certo nível de arrependimento ou insatisfação em relação à escolha do curso. Por fim, 4 (8%) não apresentaram uma opinião formada, evidenciando indecisão ou neutralidade em relação à sua trajetória acadêmica.

**Tabela 10** - Se pudesse começar de novo, você faria o mesmo curso?

<b>Respostas</b>	<b>Egressos N (%)</b>
Definitivamente sim	21 (42)
Provavelmente sim	7 (14)
Sem opinião formada	4 (8)
Provavelmente não	9 (18)
Definitivamente não	9 (18)
Total	50 (100)

**Fonte:** O autor (2024)

A tabela 11, na qual perguntamos aos egressos se realizaram algum curso (ou estão realizando) após a conclusão da graduação, evidencia que 25 (50%) dos egressos não deram continuidade aos estudos após a graduação.

Entre aqueles que continuaram seus estudos, 7 (14%) dos egressos optaram por realizar outra graduação, enquanto 7 (14%) informaram estar cursando ou já terem concluído um curso de especialização, o que demonstra um interesse considerável em adquirir competências especializadas e avançadas em suas áreas profissionais. Além disso, 6 (12%) indicaram estar cursando ou já terem terminado um curso de língua estrangeira, sublinhando a importância atribuída ao aprendizado de novos idiomas, possivelmente, visando aumentar sua competitividade no mercado de trabalho global. Por outro lado, 5 (10%) afirmaram estar cursando uma pós-graduação stricto sensu, revelando um compromisso com a pesquisa acadêmica e a busca por conhecimento aprofundado em suas respectivas áreas de estudo. Esses dados evidenciam a diversidade de caminhos educacionais seguidos pelos graduados, com uma prevalência daqueles que não deram continuidade aos estudos formais 25 (50%), contrastando com um grupo que optou por continuar sua formação, buscando especialização, aprimoramento linguístico ou aprofundamento acadêmico.

**Tabela 11** - Você fez algum curso (ou está fazendo) após o término da graduação?

<b>Respostas</b>	<b>Egressos N (%)</b>
Outra graduação	7(14)
Curso de especialização	7(14)
Pós-graduação strito sensu	5(10)
Curso de Língua Estrangeira	6(12)
Não fiz nenhuma das opções acima	25(50)
<b>Total</b>	<b>50(100)</b>

**Fonte:** O autor (2024)

Ao questionarmos aos egressos sobre a continuidade no mesmo trabalho, desde a graduação, observamos um panorama diversificado entre os respondentes. A maioria deles, representada por 26 (52%), sendo 15 (30%) do sexo masculino e 11 (22%) feminino, cujo faixa etária vai entre mais de 29 até 35 anos, considerados jovens, permanece no mesmo emprego que ocupava durante a graduação, mantendo o mesmo nível salarial, o que sugere uma estabilidade laboral, embora sem avanços em termos de remuneração. Em contraste, 6 (12%) indicaram que continuam no mesmo trabalho, mas com um aumento salarial, evidenciando um progresso financeiro no ambiente de trabalho atual. Além disso, 7 (14%) relataram ter mudado de emprego, sendo 4 (8%) masculinos e 3 (6%) feminino, mas sem alteração no nível salarial, refletindo uma transição no ambiente de trabalho mas sem aumento no salário.

Por outro lado, 9 (18%) informaram estar em um novo emprego com aumento salarial, sugerindo mobilidade no mercado de trabalho e melhorias nas condições financeiras. Por fim, 2 (8%) do sexo masculino declararam não estar trabalhando, representando uma minoria em situação de desemprego ou inatividade. Esses dados mostram um cenário no qual a estabilidade no emprego predomina, mas uma parcela dos egressos experimenta transições e avanços salariais. Ao relacionar os dados da tabela 13 com os resultados da tabela 12, nota-se que, embora muitos egressos não tenham buscado formação adicional, a maioria mantém uma ocupação estável, refletindo que o curso inicial continua a oferecer um retorno satisfatório em termos de empregabilidade. Esse resultado permite que o Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela avalie os cursos que oferece e verifique se eles respondem positivamente aos desafios que a sociedade apresenta. Segundo Silva, Mineiro e

Faveretto (2022), essa informação pode servir tanto para a avaliação da qualidade dos cursos quanto para a formação dos atuais estudantes da referida instituição. E, segundo Michelin *et al.* (2009), as instituições de Educação Superior que não obtêm o feedback necessário para a avaliação do ensino oferecido, deixam de realizar as mudanças necessárias em seus currículos e processos de ensino-aprendizagem, além de não preencherem lacunas que possam existir na instituição de Educação Superior.

**Tabela 12** - Continua no mesmo trabalho quando do período da graduação

<b>Respostas</b>	<b>Egressos N (%)</b>
Não trabalho	2(4)
Sim, com o mesmo nível salarial	26(52)
Sim, com o aumento do nível salarial	6(12)
Não, estou em outro com o mesmo nível salarial	7(14)
Não, estou em outro com aumento do nível salarial	9(18)
Total	50(100)

**Fonte:** autor (2024)

Os dados apresentados na tabela 13 referem-se à distribuição dos egressos empregados em diferentes cursos, segmentados por sexo. No curso de Análises Clínicas e Saúde Pública, o total de egressos empregados é de 4, sendo 2 (4,16%) do sexo masculino e 2 (4,16%) do sexo feminino, totalizando 8,33% dos egressos empregados. No curso de Ciências da Educação e Práxis Educativa, o total de egressos empregados é de 4 (8,33%), todos do sexo masculino. O curso de Ciências Farmacêuticas apresenta 1 (2%) egresso empregado, do sexo masculino. O curso de Direito conta com 7 egressos empregados, sendo 5 (10,41%) do sexo masculino e 2 (4,16%) do sexo feminino, totalizando 14,57% dos egressos empregados. O curso de Economia e Gestão tem o maior número de egressos empregados, com 13 indivíduos, sendo 11 (22,91%) do sexo masculino e 2 (4,16%) do sexo feminino, representando 27% do total de egressos empregados. O curso de Enfermagem e Obstetrícia tem 7 egressos empregados, com uma distribuição mais equilibrada entre os sexos: 3 (6,25%) egressos masculinos e 4 (8,33%) egressos femininos, totalizando 14,58% dos egressos empregados. O curso de Engenharia de Informática e Gestão apresenta 1 (2%) egresso empregado, do sexo masculino. O curso de Ensino do Português e Línguas Nacionais

tem 3 (6,25%) egressos empregados, todos do sexo masculino. No curso de Ensino Primário, 2 (4,16%) egressos estão empregados, ambos do sexo masculino. O curso de Psicologia apresenta 4 (8,33%) egressos empregados, todos do sexo masculino. No curso de Sociologia, 2 (4,16%) egressos estão empregados, todos do sexo masculino. Em termos totais, 38 (78,96%) egressos masculinos e 10 (20,81%) egressos femininos estão empregados, resultando em 48 (100%) egressos empregados.

A análise mostra que a maioria dos egressos respondente está empregada e é do sexo masculino, com destaque para os cursos de Economia e Gestão e Direito, o que remete ao quantitativo de egressos desses cursos que teve maiores percentuais como mostrado na tabela 13. Alguns cursos, como Enfermagem e Obstetrícia, apresentam um maior quantitativo de mulheres empregadas. Por outro lado, cursos como Ciências Farmacêuticas, Ciências da Educação e Práxis Educativa e Engenharia de Informática e Gestão têm uma presença predominante de egressos masculinos no mercado de trabalho. Os dados também revelam que os cursos de Psicologia, Ensino do Português e Línguas Nacionais e Sociologia têm uma representação exclusivamente masculina entre os egressos empregados, enquanto os cursos com maior diversidade de sexo entre os egressos empregados são Enfermagem e Obstetrícia e Análises Clínicas e Saúde Pública.

**Tabela 13 - Curso dos Egressos empregados**

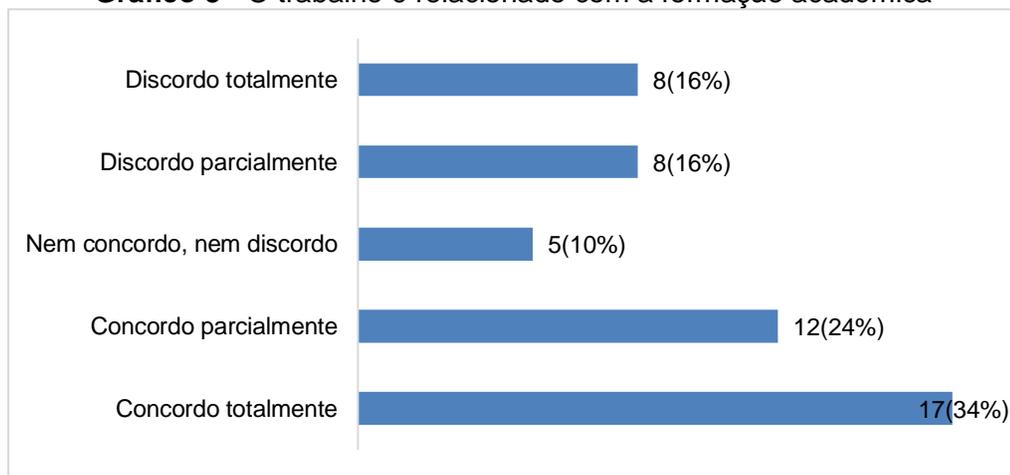
Cursos	Sexo		Total
	Masculino N(%)	Feminino N(%)	
Análises Clínicas e Saúde Pública	2 (4,16)	2(4,16)	4(8,33)
Ciências da Educação e Práxis educativa	4(8,33)	0(0)	4(8,33)
Ciências Farmacêuticas	1(2)	0(0)	1(2)
Direito	5(10,41)	2(4,16)	7(14,57)
Economia e Gestão	11(22,91)	2(4,16)	13(27)
Enfermagem e Obstetrícia	3(6,25)	4(8,33)	7(14,58)
Engenharia de Informática e Gestão	1(2)	0(0)	1(2)
Ensino do Português e Línguas Nacionais	3(6,25)	0(0)	3(6,25)
Ensino Primário	2(4,16)	0(0)	2(4,16)
Psicologia	4(8,33)	0(0)	4(8,33)
Sociologia	2(4,16)	0(0)	2(4,16)
Total	38(78,96)	10(20,81)	48(100)

Fonte: O autor (2024)

O gráfico 3 apresenta as respostas dos participantes em uma escala de concordância que varia de “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”. A maior quantidade de respostas os respondentes, representando 17 (34%), demonstrou concordância total, seguida por 12 (24%) que manifestaram concordância parcial. Observa-se uma proporção menor de egressos que discordam, com 8 (16%) em desacordo total e 8 (16%) em desacordo parcial. Ademais, 5 (10%) dos participantes mantiveram-se neutros, optando pela opção “Nem concordo nem discordo”.

A satisfação dos egressos em relação à formação recebida com sua inserção no mercado de trabalho, constatamos que, além de muitos egressos relatarem uma experiência acadêmica positiva, evidenciada pelo número expressivo de respostas favoráveis, a realidade do emprego também se revela positiva, já que 48 (96%) dos respondentes estão inseridos no mercado de trabalho. Os dados indicam que a formação recebida pelos egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela é valorizada no mercado de trabalho, uma vez que a maioria dos diplomados o seu trabalho está relacionado com a formação acadêmica, como consta no gráfico 3, no qual 58% concorda. Esse resultado confirma a efetividade da instituição em formar profissionais qualificados, alinhada com sua missão de preparar os egressos para o mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento da sociedade (Lousada; Martins, 2005).

**Gráfico 3 - O trabalho é relacionado com a formação acadêmica**

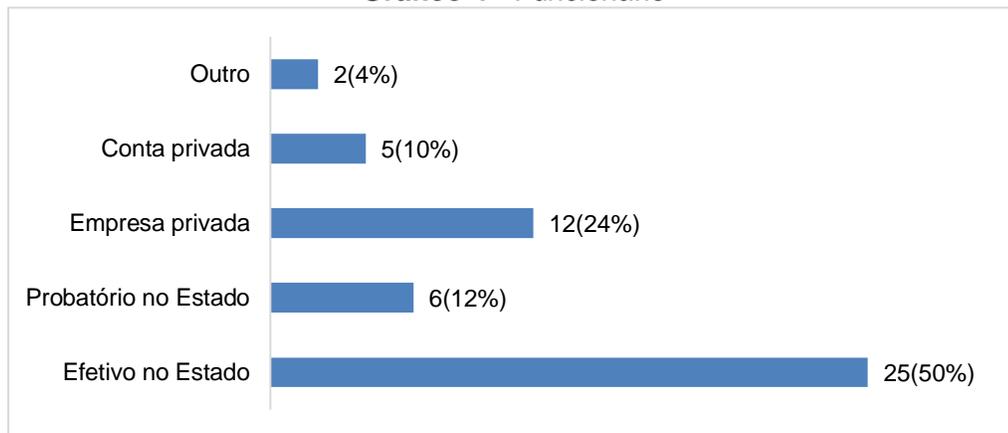


Fonte: O autor (2024)

O gráfico 4 revela que a metade dos egressos está vinculada ao setor público, como servidores efetivos, com 25 (50%), seguida por 11 (22%) que trabalham em empresas privadas. Em regime probatório no serviço público, encontram-se 6 (12%) dos participantes, enquanto 4 (8%) trabalham por conta própria. A menor parcela, de apenas 2 (4%), encontra-se na categoria “outro” que corresponde aos que não estão trabalhando, são 1(2%) do sexo masculino, 1(2%) do sexo feminino e egressos dos cursos de Direito e Psicologia respectivamente. Destaca-se a predominância de egressos atuando no setor público, especialmente entre os servidores efetivos, embora o setor privado também tenha uma participação relevante, refletindo a diversidade de vínculos empregatícios entre os respondentes. Se somados, os egressos, que trabalham por conta de outrem, percebe-se que a maioria (86%) está empregada em empresa privada ou Estado, contribuindo assim para o desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, Felicetti, Cabrera e Morosini (2014, p. 4) afirmam que,

[...] a colocação dos egressos do ensino superior no mercado de trabalho é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, pois os valores, visões e conhecimentos adquiridos durante a graduação possibilitam, a partir das interações no trabalho, impactos na sociedade.

**Gráfico 4 - Funcionário**



**Fonte:** O autor (2024)

A tabela 11 apresenta uma diversidade nas faixas salariais dos egressos. Um percentual de 19 (38%) optou por não revelar sua renda, o que pode estar relacionado à natureza sensível da informação financeira. Entre aqueles que informaram seus rendimentos, 2 (4%) declararam estar em inatividade produtiva. Em relação às faixas

salariais, 4 (8%) egressos indicaram receber até um salário-mínimo e meio, o que demonstra uma condição financeira mais precária. Outros 7 (14%) relataram rendimentos entre um salário-mínimo e meio e três salários, caracterizando uma situação salarial intermediária. A renda entre três e quatro salários e meio foi informada por 9 (18%) dos participantes, enquanto 4 (8%) mencionaram receber entre quatro e meio e seis salários. Por último, 5 (10%) afirmaram ter um rendimento superior a seis salários-mínimos, representando a faixa de maior remuneração. Esses dados indicam uma ampla distribuição salarial, destacando, principalmente, as condições financeiras intermediárias e a escassez de egressos com rendimentos elevados.

A análise da tabela 14, em conjunto com o gráfico 2, revela um panorama contrastante em relação à satisfação dos egressos. Embora 54% dos respondentes expressem plena satisfação com as oportunidades de crescimento profissional e 36% relatem contentamento com seu trabalho atual, a percepção sobre a remuneração é mais crítica. A relutância de 38% dos participantes em compartilhar sua faixa salarial pode indicar uma hesitação em discutir suas condições financeiras. Ademais, 20% dos egressos estão parcialmente insatisfeitos com seus salários.

**Tabela 14** - O salário atual, considerando o salário mínimo de 33.000 kz<sup>2</sup>

<b>Respostas</b>	<b>Egressos N (%)</b>
Prefiro não dizer	19(38)
Não trabalho	2(4)
Até 1 salário mínimo e meio	4(8)
Mais de 1 salário e meio a 3 salário	7(14)
Mais de 3 salários até 4 salários e meio	9(18)
Mais de 4 salário e meio até 6 salários	4(8)
Mais de 6 salários	5(10)
Total	50(100)

**Fonte:** O autor (2024)

<sup>2</sup> É importante ressaltar que o valor do salário-mínimo nacional sofreu alteração após a conclusão da nossa pesquisa. O Decreto Presidencial nº 152/24, de 17 de julho de 2024, estabeleceu um novo piso salarial de Kz 70.000,00, o que demonstra a necessidade de atualizações constantes em estudos sobre o tema.

## 4.2 Meandros das entrevistas

Neste ponto, apresentamos a discussão do corpus formado pelas entrevistas com os egressos que atuam como professores do Ensino Primário em Benguela-Angola. Isso resultou em cinco categorias: 1) diversidade cultural na escola, 2) Multilinguismo: uma estratégia de ensino da Língua Portuguesa, 3) Formação de professores para o ensino de português a nativos de outras línguas, 4) Influência da infraestrutura escolar no processo de ensino e aprendizagem, 5) Trabalho infantil: sua influência no desempenho escolar.

Os dados das entrevistas com os egressos formados em Ensino de Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário, apresentados nos quadros 7 abaixo, foram coletados após o preenchimento do questionário enviado por correio eletrônico (e-mail). Nesse questionário, além de responderem às questões quantitativas, os egressos também manifestaram interesse em participar da entrevista.

**Quadro 7 - Perfil dos participantes**

Entrevistados	Tempo de atuação no magistério (ano)	(Graduação)	Tipo de escola
E1	6	Ensino do Português e Línguas Nacionais	Rural
E2	8	Ensino Primário	Cidade
E3	5	Ensino Primário	Rural
E4	9	Ensino do Português e Línguas Nacionais	Rural

**Fonte:** O autor (2024)

Dos egressos entrevistados, o E1 possui 6 anos de experiência, o E2, 8 anos, o E3, 5 anos e o E4, 9 anos. Essa amostra indica que todos os professores entrevistados possuem pelo menos cinco anos de atuação na docência do Ensino Primário, fase considerada por Humberman (2000), citado por Pitta (2018) de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico. De acordo com este autor, neste período “[...] ocorre a escolha da identidade profissional, constituindo uma etapa decisiva no desenvolvimento, na constituição do professor, no que realmente ele levou de suas

referências pessoais e de suas aprendizagens” (Humberman, 2000 *apud* Pitta, 2018, p. 29). É relevante destacar que três egressos ensinam as classes do Ensino Primário, em zonas rurais na província de Benguela, um trabalha em Luanda, a capital de Angola.

De acordo com a análise realizada, que resultou nas categorias apresentadas acima, podemos inferir que a “diversidade cultural na escola” desafiava os egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela a ensinar a Língua Portuguesa a seus alunos, visto que a língua nativa dos professores é outra.

A segunda categoria, intitulada de “Multilinguismo: uma estratégia de ensino da Língua Portuguesa”, aborda as estratégias comunicativas empregadas por professores para o ensino de português a aprendizes cuja língua materna é diferente. As entrevistas indicam uma diversidade de métodos utilizados pelos docentes nesse contexto.

Na terceira categoria, intitulada “formação dos professores para o ensino do português a nativos de outras línguas”, os egressos, que atuam como docentes, destacaram a necessidade de um profundo domínio da Língua Portuguesa, bem como de metodologias de ensino adequadas para atender às especificidades dos aprendizes de outras línguas.

A quarta categoria que é “influência da infraestrutura escolar no processo de ensino e aprendizagem” emergiu como um fator determinante aos processos de ensino e de aprendizagem, segundo os relatos dos professores, devido à precariedade das condições físicas das escolas e à grande quantidade de alunos por turma.

Por fim, a quinta categoria “trabalho infantil: sua influência no desempenho escolar, denotou-se que a ausência frequente dos alunos na escola era por conta do apoio solicitado pelos pais, para a realização de alguns trabalhos de campo, ou mesmo, como acontece, muitas vezes, o trabalho de campo.

Ao longo das cinco categorias, apresentamos excertos das falas dos egressos, que exercem sua docência no Ensino Fundamental, estabelecendo um diálogo entre as temáticas abordadas e os aportes teóricos que fundamentam esta Dissertação.

#### 4.2.1 *Diversidade cultural na escola*

O povo de Angola conserva, ao longo dos tempos, muitos hábitos e costumes da educação tradicional, sobretudo, os grupos pertencentes de origem bantu, que lhes são transmitidos desde criança (André, 2022). Logo, o professor, ao ensinar o português, não deve simplesmente seguir o currículo existente, mas sim, necessita olhar para a realidade socioeducativa de modo a realizar um ensino contextualizado.

Nesse sentido, a categoria “diversidade cultural na escola” aborda a multiplicidade cultural presente em sala de aula, manifestada principalmente na linguagem oral, à medida que os alunos interagem entre si e com o professor. Nesta categoria, destaca-se o tema da presença de falantes nativos de outras línguas, entre elas árabes, angolanos, chineses, libaneses e haitiano.

Para contextualizar a discussão sobre a presença de falantes nativos de outras línguas em sala de aula, é fundamental compreender a diversidade linguística de Angola. O país apresenta uma rica diversidade linguística, que varia de região para região e de grupo étnico para grupo étnico. Essas línguas, transmitidas oralmente de geração em geração, constituíam o principal meio de comunicação das comunidades angolanas antes da colonização. Apesar dessa diversidade, a comunicação entre os diferentes grupos era possível, o que demonstra a flexibilidade e a adaptabilidade das línguas locais. Como afirma Augusto:

Antes da chegada dos portugueses em Angola, os povos estavam organizados em reinos e, cada um, tinha uma língua que cobria toda a superfície do seu território. A língua era fundamento da identidade de pertença ao grupo étnico e um dos fatores de distinção em relação aos outros reinos. O relacionamento e a vida articulavam-se na língua de cada reino e o ensino tradicional consistia na transmissão oral do acervo de conhecimentos, experiências e conquistas forjadas pela sociedade ao longo dos tempos; e que passavam de geração em geração, com lições ligadas às várias circunstâncias e dinamismos da exigência vital de cada momento, cada fase etária, comportando uma filosofia, uma ética, e uma gama de maneiras de estar e comportar-se em relação ao sagrado, ao mundo e ao homem. (Augusto, 2015, p. 60-61)

Além das diferenças regionais nas línguas nativas de Angola, há também uma grande variação linguística dentro de cada povo ou região, o que torna o país

extremamente diverso linguisticamente. Com a colonização portuguesa, a Língua Portuguesa foi imposta como língua oficial, sobrepondo-se às línguas nativas e, conseqüentemente, suprimindo a identidade linguística dos povos autóctones. Isso é possível de identificar no depoimento dos entrevistados, quando afirmam que “[...] não houve uma abertura prática para ensinar a partir das línguas nacionais” (E2), independentemente de saber-se que “em um universo de 100% dos alunos, 90% têm o Umbundo como primeira língua” (E4), contrariando assim a orientação metodológica defendida pela Unesco (1953) no ensino das crianças, que deve ser com base na sua língua materna, comparativamente a uma outra L2 que não lhes é familiar. Isto porque, de acordo com Severo (2014, p. 11), “[...] as línguas não são objetos ou artefatos a serem geridos e impostos sobre as pessoas, mas sim produtos das práticas sociais e da vida dialógica dessas mesmas pessoas”.

Entretanto, mesmo após a independência de Angola, em 1975, o português se manteve como a principal língua de comunicação, isto é:

Com a independência, o partido que conseguiu o poder, por razões óbvias, adotou a língua portuguesa como língua oficial do Estado angolano e as línguas africanas como línguas nacionais. A língua portuguesa passa conviver num multilinguismo em relação a todo território angolano, e em bilinguismo em relação cada região angolana, onde se fala português e uma ou mais das línguas africanas. (Augusto, 2015, p. 68)

Dessa forma, a Língua Portuguesa permanece, até os dias atuais, como a língua oficial de ensino em todos os níveis da educação formal em Angola, relegando a diversidade de línguas nativas a um segundo plano, principalmente nas zonas rurais. Ou seja, “[...] foi estabelecido o poderio de uma língua sobre as demais, [...] reduzindo a nada todas as demais” (Mariani, 2003 *apud* Assis; Batista; Daróoz, 2024, p. 183). Nas áreas rurais, de acordo com o segundo entrevistado, “os demais não têm o português como língua principal; eles usam a língua materna, Umbundo” (E2), tudo porque “eles realmente falam Umbundo na sua realidade social. O português é aprendido por influência dos professores e pela exigência imposta pela escola” (E3). Tais excertos encontram respaldo nas ideias de Timbane, Sassuco e Undolo (2021), quando afirmam que, muitos angolanos, nomeadamente do interior, têm como línguas maternas as de

sua etnia ou da sua região. Porém, para se comunicarem com angolanos de regiões diferentes, no contexto atual, eles têm a obrigação de se expressarem em português, língua oficial e com a qual não têm um desempenho linguístico desejado para exprimir as suas ideias completamente.

Essa situação contrasta com o que preconiza a Constituição da República, que defende “[...] a valorização e a promoção do estudo, do ensino e da utilização das línguas nacionais de Angola” (Angola, 2010). Para os entrevistados, a diversidade cultural e linguística, presente em sala de aula, embora reconhecida como um fator identitário, representa um desafio para os professores no processo de ensino da Língua Portuguesa.

A afirmação de Mingas (2002) de que a melhor educação é aquela que se dá na língua materna encontra um eco importante no contexto angolano, marcado por sua rica diversidade linguística. Ao utilizar as línguas nativas, como ponto de partida para o ensino, é possível facilitar a compreensão dos conteúdos, valorizar a identidade cultural dos alunos e promover o desenvolvimento de suas competências linguísticas. No entanto, a implementação dessa prática exige planejamento cuidadoso, recursos adequados e a formação de professores capacitados para trabalhar com a diversidade linguística presente nas salas de aula. Esta dificuldade é evidenciada pela fala do entrevistado E1, ao afirmar que: “há uma mistura de culturas na nossa sala de aula. Primeira coisa temos árabes, angolanos, chineses, libaneses e haitiano”. Essa fala converge com a pesquisa de Timbane, Sassuco e Undolo (2021), quando afirmam que muitos angolanos, principalmente do interior, têm como língua materna não o português, mas a língua de sua etnia e de sua região. A obrigação de se expressar em português, tal como é expresso pelo entrevistado E4, no seguinte excerto, é: “obrigatório que todos falem português, tanto na sala de aula quanto no pátio da escola. Essa decisão foi acordada com a direção da escola para facilitar a aprendizagem”. Porém, sendo uma língua importada e na qual muitos não possuem o domínio linguístico desejado, dificulta a comunicação com outros angolanos, mesmo dentro da própria região.

A complexidade cultural de Angola é também reconhecida por E2, quando afirma que “a realidade cultural é complexa e interfere muito no processo de aprendizagem”.

Para esses entrevistados, o desafio mencionado anteriormente está relacionado ao fato de terem, além de alunos cuja língua materna é uma língua nativa angolana, têm também alunos de outras nacionalidades cuja língua materna é a língua do país de origem. Isso impõe ao professor o respeito a todas essas línguas, por se constituírem em elementos identitários de seus falantes. Na fala de E3:

A questão da linguagem, os alunos praticamente falam mesmo Umbundo e somos obrigados a ensinar em português. Veja que, nós algumas vezes falamos Umbundo e tentamos transmitir o conhecimento em Umbundo. Ou seja, fazer uma espécie de tradução literal aquilo que estamos a escrever ou estamos a dizer, mas as informações que nos chegam é que os pais reclamam aos sobas que os professores não devem ensinar em Umbundo, devem só falar português, porque nossos filhos não vão à escola com intuito de aprender mais o Umbundo, queremos que eles falem mesmo português. Então tem havido esse contraste. (E3)

A resistência dos encarregados de educação (pais) em não permitir que os professores ensinem seus filhos em Umbundo, resulta como refere Tchimboto (2016), da carga negativa do tempo colonial, que fazem com que muitas famílias de Angola prefiram que seus filhos aprendam somente o português, sem ter em consideração que o Umbundo pode ser utilizado como uma estratégia didática para que o aluno entenda o português. Para E4:

Uma dificuldade que observamos no ensino primário é que a língua materna é o Umbundo e o português é uma língua de opção, uma segunda língua. A transmissão do conhecimento para nós, que viemos de Benguela e não falamos Umbundo, é dificultada, pois há apenas um ou outro aluno na turma que entende o português. Esse aluno serve automaticamente como intérprete para os demais. Quando percebemos que o aluno não compreende nossa explicação, chamamos outro aluno para traduzir em Umbundo o que o professor disse. Muitas vezes, a resposta do aluno é em Umbundo e, em seguida, esse aluno traduz para nós em português. (E4)

Os relatos de E3 e E4 mostram que eles encontram dificuldades no desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa a seus alunos, que falam majoritariamente a língua nativa Umbundo. Dessa forma, podemos perceber, conforme Meira e Kurcgant (2009), que os egressos da Educação Superior enfrentam no seu

cotidiano de trabalho situações complexas, que os levam a confrontar as competências desenvolvidas, durante o curso, com as requeridas no exercício profissional. Isso ocorre porque, além dos encarregados de educação (os pais) não permitirem que os professores utilizem a língua nativa para facilitar a compreensão dos alunos, também a lei define o português como única língua de ensino, o que reforça o posicionamento dos encarregados. De acordo com E2:

Apesar da existência de alguns materiais didáticos que exploram a utilização das línguas nacionais como ponto de partida para o ensino do português, ainda não houve uma abertura institucional para a implementação generalizada dessa prática, que se mantém em um estágio experimental e com recursos limitados. (E2)

Dessa maneira, denota-se que a opinião dos professores é consequência das políticas linguísticas adotadas no país, que impõem a Língua Portuguesa como única língua de ensino. Essa imposição, segundo Pinto e Silva (2022), retira protagonismo das línguas angolanas e, concomitantemente, enfraquece-as progressivamente, contrariando o ponto de vista de Bigge (1977), segundo o qual, a maioria das pessoas provavelmente concordaria que uma das principais funções do ensino é preservar por meio de sua transmissão aos jovens, a parte da cultura considerada valiosa pela maioria das pessoas, e a língua, como parte fundamental dessa cultura, merece ser preservada por ser um fator de identidade e identificação de um grupo ou povo. Isso justifica a atitude de E4 que, com o passar do tempo, passou a ter em consideração a língua nativa dos alunos quando ensina o português, conforme se pode ler no excerto: “considero mais o que eles falam em Umbundo, para depois extrair o conteúdo e traduzi-lo para o português” (E4). Assim sendo, Barbosa e Batista (2019) defendem que, em um país, como é o caso de Angola, em que são faladas diferentes línguas e no qual, não raro, coabitam a mesma sala de aula alunos e professores que não têm um idioma comum, tornando o espaço multilíngue, faz-se necessário discutir estratégias para um ensino mais efetivo e transformador.

#### *4.2.2 Multilinguismo: uma estratégia do ensino da Língua Portuguesa*

A categoria “multilinguismo: uma estratégia de ensino da Língua Portuguesa” aborda as práticas utilizadas pelos professores no ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, com alunos que têm a língua materna como primeira, mas que encontram na escola o português como a língua de ensino obrigatória. Nesta categoria, estão os temas: materiais didáticos, uso da língua nativa. A seguir, trataremos de cada tema, ilustrando-os com as falas dos participantes. Antes, porém, explicaremos o que consideramos materiais didáticos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, consideram-se materiais didáticos, segundo Freitas (2007, p. 21),

[...] os materiais e equipamentos didáticos, também conhecidos como recursos ou tecnologias educacionais, [...] que constituem todo e qualquer suporte utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e a sua aproximação de conteúdo.

Geralmente, os professores fazem uso de materiais didáticos, selecionando-os com cuidado para facilitar o ensino aos alunos durante uma aula. Diferentemente do que ocorria no passado, quando não havia a diversidade de materiais e equipamentos didáticos.

Atualmente o professor dispõe de diversos recursos tecnológicos (computador, data show, Internet, Histórias em Quadrinhos – HQs entre outros) para melhorar sua comunicação com os alunos, de introduzir conteúdos. O docente pode procurar a melhor forma de integrar as mais diversas tecnologias e metodologias, para tanto é necessário que o mesmo tenha o domínio, o conhecimento tecnológico para que ocorra uma mudança qualitativa no processo ensino aprendizagem. (Paixão; Freitas, 2018, p. 99)

Os professores entrevistados recorrem a várias estratégias para lidar com as diferenças de línguas na sala de aula, quando ensinam a Língua Portuguesa. Utilizam tablet, enquanto a maioria fala a língua nativa (Umbundo) para facilitar o entendimento do conteúdo por parte dos alunos. Isso pode ser observado nos comentários dos professores que se seguem, quando perguntados sobre que práticas são utilizadas na sala de aula para lidar com as diferenças de línguas.

Eu escrevia algo no tablet dele, e ele traduzia. Essa prática foi utilizada, mas os pais entenderam que devemos ensinar nossos alunos a falar português, apesar de termos aqui na escola auxiliar de língua francesa e inglesa. No entanto, é importante que os alunos aprendam a falar português. Na sala de aula, muitas vezes utilizamos gestos para facilitar a interação com alunos que não dominam a língua portuguesa. (E1)

O primeiro entrevistado utiliza tablet para ensinar a Língua Portuguesa aos alunos de diferentes nacionalidades na sala de aula, tais como os países: China, Líbia, Haiti e Arábia Saudita. O mesmo recorre a esse meio por ser um professor que trabalha na capital de Angola, onde tem acesso à internet. Diferentemente do segundo e terceiro professores, que trabalham nas zonas rurais caracterizadas como lugares sem os serviços de internet nem energia elétrica, o que os têm forçado a utilizar da língua nativa para ensinar. Isso pode ser observado na fala dos professores que se segue: “A utilização de elementos culturais familiares aos alunos, como a língua Umbundo, que tem se mostrado eficaz para engajá-los no processo de ensino-aprendizagem” (E2). Isto confirma a afirmação do Tardif (2012), segundo a qual o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a melhor manejar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

Tenho feito no quadro uma parte gramatical onde coloco algumas palavras na língua nativa deles. Em seguida, pegamos essas palavras e pedimos para que eles expliquem. Às vezes, peço que eles falem em Umbundo e depois explicou que, o que eles disseram é o assunto da nossa aula. (E3)

Mesmo sendo definida pela lei apenas a Língua Portuguesa para o ensino, como já foi comentado acima, os dois entrevistados, que trabalham nas zonas rurais em Benguela, não encontram outra estratégia senão recorrer a primeira língua dos alunos, no caso o Umbundo, para ensinar os conteúdos programados com o propósito de alcançar os objetivos, quando ensinam o português como segunda língua. Esta estratégia é também utilizada E4, na medida em que procura “permitir que o aluno fale em sua língua local, e depois um outro aluno explica o significado do que foi dito em

português. No dia seguinte repetimos o mesmo processo”. Assim, os professores, ao fazerem uso da língua nativa, quando ensinam o português a nativos em outras línguas, reconhecem, como defende Boroni-Ricardo (2004), que é fundamental respeitar as características culturais e psicológicas do aluno, pelo fato de ser sua identidade cultural. Para solucionar esse problema, Nhambe (2020) sugere que:

[...] no contexto plurilíngue, os professores do ensino primário de língua portuguesa deviam ser bilíngues equilibrados, tendo em conta o local da escola pois usariam [...] mudança de código para outro na comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Todas as línguas devem concorrer para a formação do homem, cabendo o desenho de uma política linguística que favorece a tal intenção e formação de professores para atuar em contextos multilíngues e da diversidade cultural. (Nhambe, 2020, p. 101)

As falas dos entrevistados, assim como os teóricos consultados, demonstram a necessidade do ensino em contexto com diversidade linguística, como é o caso de Angola, um país plurilíngue, onde os alunos das zonas rurais, majoritariamente “falam mesmo Umbundo lá na realidade deles. O português está aprender por influência dos professores e exigência que a escola impõe a eles” (E3). Isso mostra, como afirmam Pinto e Silva (2022), que a adoção do português como língua oficial veio retirar protagonismo às línguas angolanas, o que conduziu e ainda conduz ao seu progressivo enfraquecimento. Para o contexto angolano, esse ensino deve ser ministrado adotando o bilinguismo como meio de comunicação, o que facilitará a escrita, audição e a fala entre professores e alunos. Contudo, o mais importante nesse processo é que o professor preste maior atenção para evitar que a segunda língua, ao conviver com a primeira, resulte em interferências negativas na aprendizagem da segunda, tudo porque:

A língua adicional certamente sofrerá influência da língua materna muitas vezes ajudará o aprendiz se ele conseguir associar uma língua com a outra. No entanto, assim como pode ajudar, o processo de associar o conhecimento de uma língua com a outra pode também resultar em interferências, nem sempre positivas no processo de aprendizagem. A interferência da língua materna sobre a L2 faz parte do processo de aprendizagem, mas nela podem surgir erros. (Mosele, 2016, p. 11)

Ao analisar as falas dos professores, percebe-se que eles se esforçam para superar os desafios de ensinar a Língua Portuguesa a alunos nativos de outras línguas. Esses desafios variam desde o ensino de línguas estrangeiras, provenientes de outros países, até o ensino de Línguas Nacionais angolanas, em função da diversidade cultural presente nas escolas. Esses desafios têm levado os professores entrevistados, que trabalham nas zonas rurais, a violarem o estipulado na lei, buscando a mediação nos alunos que já falam o português a traduzir as falas dos professores para os colegas que só falam Umbundo, e vice-versa, como se pode confirmar nas palavras E4, quando diz que “em alguns momentos, proibíamos os alunos de falar Umbundo, mas, em outras situações, permitimos que falem Umbundo porque também precisamos aprender alguma coisa”. E, para facilitar esse processo de interação, “Eu divido o grupo em dois. Quatro alunos que falam português ficam com outros quatro que não falam nem entendem o português. Esses quatro alunos servem como mediadores entre o professor e os colegas que não falam português, e vice-versa” (E4).

#### *4.2.3 Formação de professores para o ensino de português a nativos de outras línguas*

Para o ensino da Língua Portuguesa, é indispensável que os professores possuam formação específica na área, a fim de adquirir o domínio e as competências necessárias para ministrar a disciplina de forma eficaz. Tal afirmação é corroborada pelo excerto de E1, que declara que “o professor deve estar capacitado a compreender a individualidade de cada aluno, uma vez que cada um provém de realidades distintas. Mais do que apenas falar, é essencial que também se compreenda a linguagem do aluno”. Ndongela e Timbane (2020) reforçam essa ideia, ao afirmar que a formação do professor é crucial para o desenvolvimento de competências voltadas para a qualidade da aprendizagem em Língua Portuguesa. Na opinião do segundo entrevistado, isso significa que o professor deve ter “o domínio da língua como um todo”, ou seja, “isso seria uma base de compreensão para língua portuguesa, e depois a própria história da língua portuguesa como foi evoluindo ao longo do tempo”. De acordo com Tardif (2012), os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.

Para ensinar a Língua Portuguesa, ou qualquer outra língua, não basta apenas ter domínio da língua como um todo, é importante que o professor conheça a metodologia específica de ensino da língua alvo, aquela que aponta como proceder quando se ensina uma língua. Assim sendo, o excerto de E3 sugere que na formação de professor deve-se:

Primeiramente, é necessário examinar a metodologia de ensino da língua portuguesa. Pessoalmente, concluí o curso de Piaget e, na metodologia de ensino da língua portuguesa que tivemos, discutimos questões que, na prática, não conseguimos implementar efetivamente. Assim, acredito que um ponto de partida seria ensinar aos estudantes que concluem o curso de Piaget as metodologias apropriadas. Ainda enfrentamos dificuldades na seleção dos métodos adequados para o ensino. (E3)

No contexto do ensino de português para alunos, cuja língua materna é a primeira (L1), de acordo com Ndombela e Timbane (2020), as interferências das línguas africanas no português exigem uma atualização metodológica constante por parte do professor de português. Essa atualização é necessária para que o docente possa responder adequadamente à realidade angolana e enfrentar a complexidade dos desafios encontrados. Nesse sentido, E4 conta que:

Em vez de preparar uma aula, por exemplo, sobre as vogais, ensino como pedir algo ao colega ou como pedir desculpas em português. Isso é mais ou menos assim. Se seguíssemos o plano curricular, não corresponderia à realidade, pois esses aspectos não estão previstos no plano. Portanto, somos nós, os professores, que procuramos nos adaptar à realidade. (E4)

As instituições de Educação Superior, de acordo com Lousada e Martins (2005), têm como uma das suas finalidades inserir nas sociedades diplomados aptos para o exercício profissional, devem ter retorno quanto a indicadores da qualidade dos profissionais que vêm formando, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho. Para E3, denota-se uma crítica à metodologia aprendida durante a formação no curso do Ensino da Língua Portuguesa e Línguas Nacionais frequentado no Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela, como se pode verificar no excerto abaixo:

Não podem nos ensinar metodologias muito tradicionais, pois o aprendizado foi bastante superficial, limitando-se a dois métodos para o ensino da língua portuguesa: o método holístico e outro que não me recordo. Mesmo na didática, os professores deveriam apresentar metodologias ativas que poderíamos aplicar em sala de aula. Afinal, uma aula de ortografia não deve se restringir apenas a isso; é necessário utilizar diversos elementos para proporcionar um aprendizado mais eficaz. (E3)

Tendo em vista a crítica feita sobre os métodos aprendidos, durante a formação presente no excerto acima, têm condicionado o exercício docente eficaz no ensino do português a nativos de outras línguas, para a solução do problema. Ramos e Lufuakenda (2021) apontam a necessidade de melhorar o desenvolvimento das competências profissionais para o ensino das línguas no seu todo, levando em consideração a carência linguística e didática dos professores.

O terceiro entrevistado considera as metodologias aprendidas, durante o período de formação, como tradicionais, e nega aplicá-las, pois acredita que elas poderiam criar mais dificuldades no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa para os alunos. Logo, podemos considerar esse olhar do professor como sendo uma avaliação do curso ministrado na instituição feita pelo egresso, considerada pelo Both (1999) um dos componentes de fundamental importância, tendo em vista perceber do aluno que passou pela instituição a real contribuição que seu curso proporcionou para o desempenho de suas funções e atividades no dia a dia.

O egresso, ao refutar as metodologias consideradas tradicionais<sup>3</sup>, evita assim possíveis dificuldades se for a ser usadas, tal como aponta Muaquixe (2022), quando afirma que os alunos enfrentam dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de os professores adotarem metodologias cujas abordagens são tradicionais o que impede os alunos de se expressarem ativamente. Na opinião do E3:

É necessário também considerar o programa de formação na especialidade de língua portuguesa. Observa-se que o foco está excessivamente voltado para aspectos gramaticais, como morfologia e sintaxe, considerados essenciais, enquanto outras áreas importantes,

---

<sup>3</sup> Metodologia tradicional é aquela em que o professor assume a responsabilidade pela transmissão do conhecimento, por meio de aulas expositivas. Nesse contexto, as informações devem ser memorizadas, acumuladas e reproduzidas por meio da repetição, sem a presença de reflexão crítica. Nesse modelo, não há espaço para a crítica, o debate, a constituição de grupos, a interação entre os alunos ou a cooperação (Alencar; Soares Júnior 2013).

como ortografia e semântica, são frequentemente negligenciadas. Esse enfoque restrito compromete o crescimento profissional do professor. Embora haja um domínio considerável da morfologia e da sintaxe, ainda existem dificuldades na escrita, uma vez que esses tópicos são abordados de maneira isolada. A falta de atenção à semântica, que envolve o estudo do significado das palavras e não apenas das frases, dificulta a prática docente e afeta a eficácia na atividade do professor. (E3)

A preocupação com a formação dos professores manifestada pelo terceiro entrevistado não é de hoje, quando se trata da preparação dos professores para o magistério. Esse reconhecimento é também visível no discurso de Garcia (1999), na medida que afirma que a preocupação com a formação dos professores não é de modo nenhum recente. Assim sendo, o professor que ensina português para as crianças angolanas, cuja primeira língua faz parte o arcabouço multilíngue do país, necessita por um lado, aprimorar as habilidades profissionais para o ensino das Línguas Nacionais. Para isso, Ramos, Lufuakenda e João (2021) sugerem a realização de oficinas de socialização com especialistas, com a finalidade de aprimorar a formação dos professores para desenvolver o processo de ensino e, conseqüentemente, melhorar o processo de aprendizagem dos alunos nativos em outras línguas. Portanto, só assim é que, tal como defende E4, o professor não poderá “utilizar um único método, mas adaptar-se de acordo com o contexto de ensino”.

Deste modo, de acordo com Paul (2015), em um mercado de trabalho com exigências que evoluem constantemente, as instituições de educação superior devem repensar regularmente sua oferta de formação e sua pedagogia. Para tanto, as pesquisas junto aos egressos constituem um elemento essencial, pois fornecem um conhecimento mais aprofundado que pode contribuir de maneira relevante para a melhoria do funcionamento das instituições.

#### *4.2.4 Influência da infraestrutura escolar no processo de ensino e aprendizagem*

A categoria “infraestrutura escolar” emerge como um dos principais desafios para o ensino e a aprendizagem, principalmente em escolas rurais, segundo os entrevistados. A falta de condições adequadas de infraestrutura para receber os alunos

nessas escolas é um outro fator determinante. Conforme Satyro e Soares (2007, p. 7), “[...] a infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação”. Nesse sentido, acredita-se que instalações adequadas, com biblioteca, espaços esportivos, aos materiais pedagógicos, além de turmas menores e maior tempo de aula, contribuam para melhorar o aprendizado dos alunos.

A experiência relatada pelos professores entrevistados, que atuam em escolas rurais, demonstra que o exercício docente nessas localidades enfrenta diversos desafios. Um desses desafios é a precariedade da infraestrutura escolar, que muitas vezes obriga os professores a ministrarem aulas para quatro turmas diferentes em um mesmo espaço (capela), como ilustra a seguinte narrativa:

Realmente, é difícil por conta do número de alunos que tenho na sala. Não temos sala de aula; trabalhamos numa catequese, e dentro desta catequese, junto com a minha turma da 4ª e 5ª classes, com quadros diferentes, mas na mesma posição. Na mesma sala, há outro professor da 6ª classe dando aulas. Então, tem havido muita interferência nas nossas aulas. A atenção dos alunos é muito reduzida porque, quando você está explicando algo, eles não prestam atenção se um dos colegas está fazendo brincadeira com seus alunos; eles ficam focados em olhar aquela brincadeira. (E3)

O relato do terceiro entrevistado converge com a pesquisa realizada por Ndombela e Timbane (2020), que sustenta que, no contexto do ensino e da aprendizagem do português em Angola, observa-se uma ausência de condições adequadas de infraestrutura, o que torna cada vez mais complexo o ensino do português como segunda língua.

Para o êxito do ensino de Língua Portuguesa a falantes de outras línguas, além de ser fundamental considerar a língua materna como ponto de partida, Soares Neto *et al.* (2013, p. 78) sugerem que “[...] a educação deve ocorrer em ambientes estruturados, estimulantes e favoráveis à aprendizagem, promovendo as interações humanas”. Afinal, um professor que atende mais de 45 alunos em sala de aula, contrariando a legislação angolana, enfrenta dificuldades para promover a leitura e a escrita, especialmente considerando o tempo limitado de 90 minutos para as aulas de Língua Portuguesa. Um estudo recentemente realizado por Costa *et al.* (2024, p. 5), também apontam que “[...] muitas escolas em Angola sofrem com infraestrutura precária, falta de luz elétrica,

ausência de água potável e salas de aula superlotadas. Essas condições dificultam o aprendizado efetivo e comprometem a qualidade da educação”. Portanto, esse resultado vem mais uma vez confirmar as falas dos dois entrevistados que trabalham na zona rural em Angola.

#### *4.2.5 Trabalho infantil: sua influência no desempenho escolar*

Um outro elemento cultural que torna complexo os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente nos alunos do Ensino Primário das zonas rurais em Angola, é o trabalho infantil. Para melhor compreensão deste fator, precisamos entender que, conforme a definição da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1999), constante no Decreto Presidencial de Angola n.º 239/21 de 29 de Setembro, “[...] há um mínimo de trabalho que pode ser executado por crianças e, por isso, nem todo o trabalho exercido por crianças deve ser classificado como trabalho infantil”. Assim sendo, considera-se trabalho infantil “[...] o trabalho que priva as crianças de sua infância, de seu potencial e de sua dignidade, e que é prejudicial ao seu desenvolvimento físico e mental”. Logo, toda atividade que interfere na escolarização da criança, a privação da oportunidade de frequentar a escola, a obriga a abandonar a escola prematuramente e/ou que exige que ela combine a frequência escolar com trabalho excessivamente longo e pesado (Decreto Presidencial n.º 239/21 de 29 de Setembro) é considerada trabalho infantil. Isto é que se regista em Angola, e isto pode ser confirmado nas falas dos entrevistados, entre elas a de E4:

No ensino primário, há muitas dificuldades, pois a nossa escola muitas vezes fica muito próxima de um riacho, onde há nacas<sup>4</sup>. Percebemos que as crianças não vêm à escola, mas, quando vamos ao rio, vemos essas crianças trabalhando lá. No dia seguinte, elas justificam a ausência dizendo que o pai mandou não ir à escola. (E4)

De acordo com as Convenções n.º 138 e n.º 182, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificadas pelo governo angolano, é considerado trabalho infantil o trabalho realizado por crianças abaixo da idade mínima de admissão ao emprego ou

---

<sup>4</sup> Naca: é um termo usado pela população das zonas rurais para designar uma lavra que fica próxima das zonas de residência.

trabalho estabelecidos no país. No caso de Angola, a idade mínima para o trabalho é de 18 anos, o que diverge das respostas dos professores entrevistados. A maioria desses professores tem alunos com menos de 18 anos de idade, considerando as classes que lecionam, que vão da 1ª a 6ª classe. Essa situação dificulta o processo de ensino e o de aprendizagem, não só da Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares, segundo a fala do E3 terceiro entrevistado:

Nas zonas rurais, temos enfrentado muitas dificuldades devido à frequente ausência de alunos. Alguns alunos me informam que, no dia seguinte, exercerão a função de pastor, o que os impede de comparecer às aulas por toda a semana. Essa situação não se limita a um único aluno, mas afeta metade da turma. Na semana seguinte, quando o aluno retorna, eu sou obrigado a retroceder no programa e realizar uma espécie de reconstrução da aprendizagem. Esse rompimento gera desaprendizagem, e quando o aluno reaparece após duas ou três semanas, eu como professor preciso reconstruir o conhecimento perdido. (E3)

De acordo com o Inquérito de Indicadores Múltiplos por Indicadores de Saúde (MICS), realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2014), em colaboração com o Ministério e com a assistência técnica do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), constatou-se que 25.830 crianças entre 5 e 7 anos em Angola estão envolvidas em trabalho infantil. Dentre essas crianças, 13.117 são do sexo masculino e 12.713 são do sexo feminino. Vejamos a fala de E3:

Meus alunos fazem parte da cultura Ovimbundo. Eles têm o hábito, por exemplo, de ir para o pasto, principalmente os homens, durante o período seco, quando não há chuva. Alguns pais vêm até a escola para informar que, durante essas duas semanas, seus filhos não virão à escola porque os acompanharão no pasto. No período de chuva, quando há muito trabalho na lavra, alguns pais dedicam um a dois meses a essa atividade. Nesse período, alguns pais levam seus filhos para a lavra, onde ficam por um mês, e alguns até por dois meses. Isso pode ser um pouco constrangedor para nós, pois o aluno fica ausente por dois meses e só no final do ano letivo é que aparece, informando que estava na lavra, e o pai confirma essa informação. (E3)

Portanto, o relato do terceiro entrevistado, ao apontar que as crianças das zonas rurais vão com frequência à lavoura ou ao pasto com os seus pais no período de um a

dois meses, confirma a informação do Instituto Nacional de Estatística de Angola (INE, 2014, p. 22), segundo a qual “[...] as crianças nas áreas rurais são mais propensas a estarem envolvidas em atividades econômicas e tarefas domésticas acima do número de horas que é considerado apropriado para a sua idade”. Isso demonstra ser um problema que merece maior atenção, tendo em vista as consequências que provoca na escolarização das crianças e adolescentes.

## 5 SUGESTÕES

Considerando o interesse do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela em acompanhar a inserção profissional de seus egressos e o apoio recebido para a realização deste estudo, que incluiu o fornecimento de dados dos egressos do período de 2015 a 2020, propomos as seguintes sugestões:

- Implementação de um sistema de e-mail institucional: Sugerimos a criação de um endereço de e-mail institucional para todos os alunos no ato da matrícula, visando facilitar a comunicação pós-formação e fortalecer o vínculo entre a instituição e seus egressos.
- Criação de um Centro de Egressos: A instituição poderia criar um centro dedicado ao acompanhamento da carreira profissional dos egressos, à identificação de suas necessidades de formação continuada, ao fortalecimento da rede de contatos e à coleta de dados para a melhoria contínua dos cursos.
- Inclusão de disciplinas de Línguas Nacionais nos cursos de formação de professores: Recomenda-se a inclusão de disciplinas que abordem as Línguas Nacionais, além do Umbundu, nos currículos dos cursos de formação de professores, a fim de preparar os docentes para atuarem em contextos multilíngues e valorizar a diversidade cultural angolana.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como egressos dos cursos de Ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola ensinam português a nativos de outras línguas. Os dados sociodemográficos indicam uma predominância do sexo masculino entre os respondentes. Este resultado contrasta com a composição geral dos egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela, que apresenta um maior percentual de mulheres (62%) em comparação aos homens (38%). Os resultados quantitativos revelaram que a maioria dos egressos se concentra na faixa etária de 23 a 29 anos e já atuava na docência antes de ingressar no Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela. A maioria dos egressos pertence a gerações contínuas, ou seja, não são os primeiros de suas famílias a obterem um diploma de Ensino Superior. E a escolha do curso foi influenciada, predominantemente, pela identificação com a área de estudo. Ademais, a maioria dos egressos permanece no mesmo emprego após a graduação.

Percebe-se, portanto, que a formação oferecida pelo Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela é valorizada no mercado de trabalho. A maioria dos diplomados atua em áreas relacionadas à sua formação acadêmica, seja no setor privado ou público, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

A partir da análise dos dados coletados, constatou-se que os desafios enfrentados pelos docentes estão relacionados à falta de formação específica em ensino de línguas, à escassez de materiais didáticos adequados e às condições infraestruturais das escolas. No entanto, a pesquisa também evidenciou a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, como o ensino bilíngue, que valorizam a diversidade linguística e cultural dos alunos.

Os resultados indicam que a formação inicial dos professores, embora fundamental, apresenta lacunas em relação às especificidades do ensino de português como L2 em contextos multilíngues. A necessidade de investir em formação continuada e no desenvolvimento de materiais didáticos adaptados à realidade angolana se mostra evidente. Além disso, a pesquisa destaca a importância de políticas educacionais que

valorizem a diversidade linguística e cultural, promovendo a inclusão de todos os alunos.

A análise dos dados permitiu identificar que a maioria dos docentes entrevistados adotam estratégias pedagógicas que buscam estabelecer pontes entre a Língua Portuguesa e as Línguas Nacionais, reconhecendo a importância do multilinguismo para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a falta de recursos e a carga horária excessiva são desafios que precisam ser superados para garantir a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes.

Em conclusão, a pesquisa evidencia a necessidade de uma formação inicial e continuada mais adequada para os professores de português como L2 em contextos multilíngues, bem como a importância de políticas públicas que valorizem a diversidade linguística e cultural. A implementação de práticas pedagógicas inovadoras e a criação de materiais didáticos específicos são fundamentais para garantir a qualidade do ensino e a inclusão de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

AIRES, H. Q. P.; BEZERRA NETO, L. F. S. Perspectivas dos egressos do curso de licenciatura em educação pela Universidade do Campo, Campus Arraias/Tocantins. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e12819, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12819>. Acesso em: 15 set. 2023.

ALENCAR, N. A.; SOARES JÚNIOR, J. V. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova proposta para a construção do currículo de cursos da área da saúde. **Interfaces: Saúde, Humanidades e Tecnologia**, ano i, v.1, n.1, mar, 2013.

ALKMIM, F. G. **Linguagem e sociedade**. São Paulo: Contexto, 2001.

ANDRÉ, R. H. Angola e o giro das reformas do sistema de educação de 1964-2016. In: ALMEIDA, F. A. (org.). **Escola, família e educação**: pesquisas emergentes na formação do ser humano. São Paulo: Editora Científica, 2022. p. 11-27. v. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.37885/221010653>. Acesso em: 15 set. 2023.

ANDRIOLA, W. B. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autavaliação e o planejamento institucional. **Educar em revista**, Curitiba, n. 54, p. 203-219, out./dez. 2014.

ANGOLA. **Constituição da República**. Luanda: Presidência da República, 2010.

ANGOLA. **Decreto Executivo n.º 192, de 6 de Abril de 2016**. Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela. Luanda: Ministério do Ensino Superior, [2016]. Disponível em: <https://ispjeanpiagetbenguela.blogspot.com/2016/05/blog-post.html>. Acesso em: 17 nov. 2023.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 159, de 18 de Julho de 2021**. Estatuto Orgânico do Instituto de Línguas Nacionais. Luanda: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [https://minicultur.gov.ao/fotos/frontend\\_23/gov\\_documentos/decreto\\_presidencial\\_n\\_70000996360f019084b163.\\_15921aprova\\_o\\_estatuto\\_organico\\_do\\_instituto\\_de\\_linguas\\_nacionais.pdf](https://minicultur.gov.ao/fotos/frontend_23/gov_documentos/decreto_presidencial_n_70000996360f019084b163._15921aprova_o_estatuto_organico_do_instituto_de_linguas_nacionais.pdf). Acesso em: 15 set. 2023.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 160, de 3 de Julho de 2018**. Estatuto de Carreira dos Docentes de Educação. Luanda: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/399568490/Estatuto-dos-agentes-da-Educacao-Angola>. Acesso em: 15 set. 2023.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 310, de 7 Dezembro de 2020**. Regulamento Geral Eleitoral das Instituições do Ensino Superior Públicas. Luanda: Presidência da República, [2020a]. Disponível em: <https://isced-huila.ed.ao/wp-content/uploads/2022/03/Regulamento-Eleitoral-das-IES.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

ANGOLA. **Lei n.º 32, de 12 de Agosto de 2020**. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda: Presidência da República, [2020b]. Disponível em: <https://mescti.gov.ao/ao/documentos/lei-de-bases-do-sistema-de-educacao-e-ensino-alteracao-a-lei-17-16/>. Acesso em: 15 set. 2023.

ANTUNES, A. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ASSIS, M. G. D.; BATISTA, M.; DARÓZ, E. P. A colonização linguística dos surdos no Brasil império - segundo reinado: um recorte diacrónico. *In*: DARÓZ, E. P.; PAIVA, R. S. F.; SILVA JUNIOR, L. (org.). **Fala e escrita**: pesquisa e(m) interlocuções. São Paulo: Pontes editores, 2024. p. 179-207.

AUGUSTO, M. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Revista Cadernos**, [S./], v. 1, n. 1, p. 10–20, 2015.

AZEVEDO, D. A.; SOUZA, R. L.; NOGUEIRA, A. S. Redes pessoais de egressos do sistema prisional e inserção no mercado de trabalho. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 27, n. 2, p. 1–23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2022v27n2e45729>. Acesso em: 15 set. 2023

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Humites, 1986.

BARBOSA, M. V.; BATISTA, T. P. As percepções dos egressos do PIBID da área de Ciências da Natureza: implicações do programa na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, [S./], 2019.

BARRO, D.; FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Competências transversais na formação integral de egressos de um curso de pedagogia. **Revista Cocar**, [S./], v. 18, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31792>. Acesso em: 15 de set. 2023.

BATISTA, T. P.; SANTOS, E. G. As percepções dos egressos do Pibid da área de ciências da natureza: implicações do programa na formação docente. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. /], v. 6, n. 2, p. 119-134, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v6i2.8940>. Acesso em: 16 out. 2023.

BELIEIRO, M.; MOURA, M. **Desafios da educação inclusiva**: um estudo sobre representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores de apoio educativo. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2006.

BERNARDO, A. **Colonização e línguas nacionais em Angola**. Benguela: Instituto Superior Politécnico Jean Piaget, 2021.

BEZERRA, F. J.; FELICETTI, V. L. Egressos da Faculdade La Salle Manaus: Impactos da graduação. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 1, p. e11193, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v1.11193>. Acesso em: 16 out. 2023.

BIGGE, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 499–521, 2015. DOI:10.5007/2175-795X.2015v33n2p499. Acesso em:

BORONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

BOTH, I. J. Avaliar a universidade é preciso: agente de modernização administrativa e da educação. *In*: SOUZA, E. C. M. (org.). **Avaliação institucional**: leituras complementares. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. p. 33-42.

BOURDIEU, P. As formas de capital. *In*: RICHARDSON, J. G. (ed.). **Manual de teoria e pesquisa para a sociologia da educação**. Nova Iorque: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES. Brasília: INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: diretrizes e fundamentos. Brasília: MEC, 2004.

BRYMAN, A. **Social research methods**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

CARMO, N. C. C.; MARTINS, M. F. A. Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: quem são e onde estão os egressos do LeCampo UFMG naturais do Vale do Jequitinhonha. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e12931, 2021. DOI: <https://doi.org/1020873/uft.rbec.e12931>. Acesso em 17 out. 2023.

CAVALCANTI, I. L. *et al.* Uma revisão da literatura sobre a participação do egresso da educação profissional na avaliação institucional de cursos. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 158-169, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25061/2527/ReBraM/2020.v23i2.670>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CHAGAS, C. E. O papel social da língua: o poder das variedades linguísticas. **Soletras**, [S.l.], v. 8, n. 16, p. 70, jul./dec. 2008. Disponível em: <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA373033400&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&inkaccess=abs&issn=23168838&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7Ecd0194e&aty=open-web-entry>. Acesso em: 28 dez. 2024

CHICUNA, A. M. **Portuguesismos nas línguas bantu**: para um dicionário Português – Kiyombe. Lisboa: Edições Colibri, 2015.

COELHO, M. S. C; OLIVEIRA, N. C. M. Os egressos no processo de avaliação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, 2012.

CORRÊA, C. P. Q. Egressos de um curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, [S.l.], v. 30, n. 114, p. 161-181, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902335>. Acesso em: 16 out. 2023.

CORTE, M. G. D.; BOLZAN, D. P. V.; MELLO, G. B. **Contextos emergentes. Singularidades da formação e desenvolvimento profissional na Educação Básica e Superior**. São Paulo: Pimenta, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.793>. Acesso em: 17 nov. 2023.

COSTA, A. F. **Rupturas estruturais de português e línguas bantu em Angola**. Luanda: Universidade Católica de Angola, 2006

COSTA, A. V. L.; RIBEIRO, G. M. Estudos com egressos de licenciatura em música: o que revelam as publicações brasileiras. **Opus**, [S.l.], v. 27 n. 1, p. 1-23, jan/abr. 2021. DOI: 10.20504/opus2021a2708. Acesso em: 17 out. 2023

COSTA, A. V. L.; RIBEIRO, G. M. Estudos com egressos de Licenciatura em Música: o que revelam as publicações brasileiras. **Revista da ABEM**, [S.l.], 2024.

COSTA, C. S. S.; ALBERTO, M. F. P. Projetos de vida de jovens egressos de medidas socioeducativas. **Psicol. Soc.**, [S.l.], v. 33, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33221808>. Acesso em: 16 out. 2023

COSTA, T. M. C. J. **Umbundismo no português de Angola**: uma proposta de um dicionário de Umbundismos. 2015. 241 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

CRISTÓVÃO, V. L. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. *In*: CRISTÓVÃO, V. L. L. L.; GIMENEZ, T. (org.). **Enfopli**: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: [s.n.], 2005. p. 19-22.

CRUZ, A. **Ensino de línguas em contexto multilíngue**. Lisboa: Edições Colibri, 2023.

DESIDEIRIO, T. M. P.; FERREIRA, A. S. S. B. S. Avaliação de egresso da área da saúde: uma revisão. **Rev. bras. educ. med.**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 1-7, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210267>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DIAS, F. J.; NUNES, R. S. Acompanhamento de egressos de cursos de graduação. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. 17., 2017, Mar del Plata. **Anais** [...] Mar del Plata: CIGU, 2017. p. 1-13. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181020>. Acesso em: 27 out. 2023.

EWELL, P. **Information on student outcomes**: how to get it and how to use it. An SCHEMS Executive Overviw. Boulder: National center for higher education Management systems, 1983.

FARIAS, B. G.; KOLLER, S. H. Política profissional e soluções apresentadas por egressos do sistema prisional. **Arquivos brasileiros de Psicologia**, [S./], 2022. DOI: <http://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP-2022v74.19894>. Acesso em: 20 nov. 2023

FELICETTI, V. L. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 215-232, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/XVkwxkzxPjvnN5BD7vY7JNz/?format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Percurso na Educação Superior: o ProUni em Foco. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S./], v. 25, n. 95, 2017b.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F.; MOROSINI, M. C. Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. **Rev. iberoam. educ. super.**, [S./], v. 5, n. 13, 2014.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Acesso ao ensino superior: ProUni em foco. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S./], v. 26, n. 39, 2018. Disponível: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3289/2033>. Acesso em: 26 nov. 2024

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Resultados da educação superior: o ProUni em foco. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 871-893, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/YBtpNM9Wdxfq8V7pcPVjkGq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024

FELICETTI, Vera Lucia. Egressos de licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educ. Rev.**, [S./], v. 34, n. 67, p. 215-232, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50589>. Acesso em: 20 nov. 2023

FELICETTI, Vera Lucia. Estudante da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021.

FENELLI, L. A.; SOARES, W. D.; ANTUNES, C. C. O que é uma revisão da literatura? A estrutura metodológica de revisões. **Revisão bibliográfica: o uso da metodologia para a produção de textos**, [S./], v. 2, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/221211449.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025

FERNANDES, J.; NTONDO, Z. **Angola**: povos e línguas. Luanda: Editora Nzila, 2002.

FERNANDO, M. As línguas no sistema de educação e ensino: avanços e resistências. In: NGULUVE, A.; PAXE, I. (org.). **A lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino**: debates e proposições. Luanda: Literacia, 2013. p. 177-202.

FILIFE, L. Gênero reconto: análise linguística e sequência didática no ensino do português em Angola. Fólio. **Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6720>. Acesso em: 20 nov. 2023

FREITAS, M. H. **Materiais didáticos**: conceitos e práticas. São Paulo: Cortez, 2007.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade. **Pátio**, Porto Alegre, v. 5, n. 19, p. 10-13, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001204523>. Acesso em: 26 nov. 2024.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

GASPAR, L.; OSÓRIO, P.; PEREIRA, R. **A língua portuguesa e seu ensino em Angola**. Rio de Janeiro: Dialogart, 2012.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GUNDADEL, J.; CHICAVELE, A. **Educação multilíngue em Angola**: desafios e perspectivas. Luanda: Editora Universitária, 2020.

HEGEMEIJER, T. O português em contato em África. In: MARTINS, A. M; CARRINHO, E. (org.). **Manual de linguística portuguesa**. Boston: De Gruyter, 2016.

HOYOS, P. J. **O Papel dos Egressos na Universidade**. Colombiana, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Estatísticas do Ensino em Angola 2016**. Luanda: INE, 2016. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao>. Acesso em:

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Relatório Anual de Indicadores Sociais 2023**. Luanda: INE, 2023. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao>. Acesso em:

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação 2014**. Luanda: INE, 2014. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao>. Acesso em:

JANATA, N. E.; CORRÊA, A. J.; STEFANES, K. T. Desafios da inserção dos egressos e egressas da licenciatura em Educação do Campo no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e12969, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12969>. Acesso em: 24 dez. 2023.

KLEIN, S. Diálogos entre formación docente en Educación Física y Educación Sexual Integral: acerca de tensiones, discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en el ISEF N° 2 Frederico W. Dickens, Buenos Aires. **Educação Física e Ciências**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. e157, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e157>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LEBARON, F. **Dicionário de Sociologia de A e Z**. Lisboa: Escolar editora, 2010.

LEITE, Y. U. F.; CHEDIN, E.; ALMEIDA, I. de. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líver livro editora, 2008.

LESSARD-HEBERT, M. *et al.* **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

LIRA, B. C. **O professor sociointeracionista e a inclusão escolar**. São Paulo: Paulista, 2007.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. **R.cont.Fin-USP**, São Paulo, n. 37, p. 73-74, jan./abr. 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAGALHÃES, O.; COSTA, F.; MAGALHÃES, V. **Português claro**: português, 10º ano, ano 1: ensino profissional: módulos 1, 2, 3, 4. Porto: Porto Editora, 2022.

MAGALHÃES, R. E. *et al.* Egresso Médico no Brasil: Revisão integrativa. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 11, n. 11, p. e163111133589, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.33589>. Acesso em:

MANDELE, M. J. D. O significado da condição de desempenho: o caso dos egressos da universidade Agostinho Neto de Luanda, Angola. **Psicologia em Revista**, [S.l.], 2020

MANUEL, T. **A Universidade como resposta ao crescimento econômico** - O caso angolano. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd). [S.l.]: Aforges, 2023. Disponível em: [https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/29-TManuel\\_A-universidade-como-resposta-ao-crescimento-economico.pdf](https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/29-TManuel_A-universidade-como-resposta-ao-crescimento-economico.pdf). Acesso 25. out. 2023.

MARCOVITCH, J. **A Universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARTINS, M. A.; SILVA, A. M.; PINTO, J. **Formação multidisciplinar para professores de línguas**. Lisboa: Edições Colibri, 2022.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÍS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL. 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MAZULA, B. **A Universidade na lupa de três olhos: ética, investigação e paz.** Moçambique: Maputo, 2015.

MEHO, L. I. E-Mail Interviewing in Qualitative Research: A Methodological Discussion. **Journal of the american society for information science and technology**, [S.l.], v. 57, n. 10, p.1284–1295, 2006. Disponível em: Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28805523\\_EMail\\_Interviewing\\_in\\_Qualitative\\_Research\\_A\\_Methodological\\_Discussion](https://www.researchgate.net/publication/28805523_EMail_Interviewing_in_Qualitative_Research_A_Methodological_Discussion). Acesso em: 30 out. 2024.

MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. Avaliação de curso de graduação segundo egressos. **Rev. Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 481-485, 2009.

MELO FILHO, E.; ALVES, E. C. Trajetórias profissionais: por onde andam os egressos dos PPGCI/UFPB. **Páginas a & b: Arquivos e bibliotecas**, [S.l.], s.3,3, p. 196-210, 2015. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/673/644>. Acesso em: 21 nov. 2023

MENDES, M. C. B.; MANUEL, T. **Investigação em educação: opções metodológicas para pesquisa científica.** Benguela: Kat, 2017.

MICHELAN, L. S. *et al.* Gestão de egressos em instituições de Ensino Superior: possibilidades e potencialidades. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 9., 2009, Florianópolis. Anais [...]* Florianópolis: [s.n.], 2009. p. 1-16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25885/recent-submissions>. Acesso em: 25. out. 2023.

MINGAS, A. A. **Interferência do kimbundu no português falado em Iwanda.** 2. ed. Luanda: Edições Chá de Caxinde, 2002.

MOIMAZ, S. A. S. *et al.* Análise da atuação profissional de egressos da pós-graduação em Odontologia na área de saúde coletiva. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 18, n. 39, p. 1-14, 2022.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R. Atuação de egressos(as) das licenciaturas em educação do campo: reflexões sobre a práxis. **Revista FAEEBA-Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 138-159, jan./mar. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 1177-128, 2006.

MOSELE, M. **Interferência linguística no processo de aprendizagem de línguas adicionais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MOURA, J. M. M. O.; ALBUQUERQUE, J. L. Educação a distância e ensino profissionalizante: um olhar sobre o acompanhamento do egresso. **Ata Scientiarum. Human and Social Sciences**, [S.l.], v. 40, n. 2, p. e34413, 2018.

MUAMUNUNGA, A. C. **Percurso profissional dos licenciados em Sociologia no Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela**. 2015. 77 f. Monografia (Graduação em Sociologia) - Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela, Benguela, 2015.

MUAQUIXI, J. C. As implicações do tradicionalismo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Colégio nº 13 do Dundo (Angola). **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, v. 2, n. 1, p. 75-91, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/891/570>. Acesso em:

MUCUENJI, D. Um Olhar Sobre o Currículo de Formação de Professores do Ensino Primário do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela. **Revista Científica do ISCED-Huíla**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 84-103, 2020. Disponível em: <https://portalpensador.com/index.php/RCIH/article/view/289>. Acesso em: 28 nov. 2024.

NDOMBELA, E. D. Reflexão sobre as dificuldades de ensino/aprendizagem do português em contexto dos alunos da zona fronteiriça de Maquela do Zombo-Angola. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, [S. l.], v. 1, n. Especial, p. 355–370, 2021.

NDOMBELE, E. D.; TIMBANE, A. A. O ensino de Língua Portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contexto multlíngue. **Revista de letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, jan./jun., 2020.

NHAMBE, J. **Ensino de línguas em contexto plurilíngue**. Maputo: Editora Universitária, 2020.

NKUANSAMBU, A. **Metodologia de investigação científica**: Critérios para elaboração, formatação de trabalhos científicos em formato NP & APA. Luanda: Rubricart, 2018.

NUNES, M. S. **Metodologia científica universitária em 3 tempos**. São Cristóvão: Editora UFS, 2021.

OLIVEIRA, M. **Língua portuguesa e hegemonia cultural em Angola**. Benguela: Instituto Superior Politécnico Jean Piaget, 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho decente**. Brasília: OIT, 1999. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-decente/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 13 jul. 2024.

PAIXÃO, M. A.; FREITAS, M. H. **Tecnologias educacionais**: Integração e impacto. São Paulo: Cortez, 2018.

PAUL., J.-J. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/TjHy6zTq5LzMMjLkHJg7JRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de ago. 2024.

PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UFSM, 2018.

PILLÃO, D. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música**: estado de arte. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032010-115909/publico/Delma\\_Pillao.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032010-115909/publico/Delma_Pillao.pdf). Acesso em: 29 nov. 2024.

PINTO, H.; SILVA, A. A. Língua Umbundu: caminhos para a sua preservação. **Revista Angolana de Ciências**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. e040105, jan./jun. 2022.

PITTA, P. de S. **Razões que mobilizam o exercício docente nos anos iniciais da Educação Básica**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade LaSalle, Canoas, 2018.

QUIPUCO, W. G.; BARBOSA, M. V. O ensino da língua portuguesa escrita no pós-escolar e 1ª classe do ensino primário no Sumbe/Angola. **Interfaces da Educação**, [S.l.], v. 12, n. 34, p. 487–511, 2021.

RAMOS, A. **Segunda língua**: Conceitos e abordagens. Lisboa: Edições Colibri, 2021.

RAMOS, J. R.; LUFUAKENDA, J.; JOÃO, M. A. A formação de docentes do Cuanza Sul para o ensino-aprendizagem nas línguas nacionais. **EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, v. 13, n. 1, p. 364-383, já./jun. 2021.

SANTOS, A. **IBM SPSS como ferramenta de pesquisa quantitativa**. São Paulo: PUC São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/administracao/IBM-SPSS-como-ferramenta%20de-pesquisa-quantitativa-alexandra-santos.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023

SANTOS, J. L. G. *et al.* Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 26, n. 3, 2017.

SÁTYRO, N. G. D.; SOARES, S. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos Censos Escolares de 1997 a 2005. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S./], v. 24, n. 1, p. 5–26, 2007.

SAVILLE-TROIKE, M. **Second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, M.C.A. **Trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP**. São Paulo: Núcleo de pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SEVERO, J. **Línguas e práticas sociais em Angola**. Luanda: Editora Universitária, 2014.

SILVA, A. M.; ALARCÁN, J. **Ensino de línguas: abordagens e métodos**. Lisboa: Edições Colibri, 2016.

SILVA, E. C.; MINEIRO, A. A.; FAVARETTO, F. Sistema de acompanhamento de egressos em Instituições de Ensino Superior: Uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, [S./], v. 11, n. 4, p. e0111426281, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26281>. Acesso em:

SILVA, E. L.; MEZENES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de ensino a distância da UFSC, 2001.

SILVA, G. B. da. **Elaboração e validação do jogo didático para o ensino de funções orgânicas**. Recife: UFPE, 2015.

SILVA, K. Ensino da Língua Portuguesa em Angola: uma análise nas propostas de atividade do livro didático de Língua Portuguesa da 10ª Classe. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, [S. /], v. 2, n. Especial I, p. 76–93, 2022.

SILVA, P. K.; CARVALHO, G. L. Ensino da língua portuguesa em Angola: uma análise das propostas de atividade do livro didático de língua portuguesa da 10ª classe. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, [S. /], v. 2, n. Especial I, p. 76–93, 2022. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1035>. Acesso em: 3 dez. 2024.

SILVESTRE, H. C.; ARAUJO, J. F. **Metodologia para investigação social**. Lisboa: Escolar Editora, 2012.

SOARES NETO, J. J. *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78–99, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1903>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Cortez, 1989.

SOUSA, B. S. *et al.* A organicidade dos egressos(as) da licenciatura em Educação do Campo: uma construção em percurso. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S.l.], v. 6, p. e12966, 2021.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos língua materna. Segundo língua e língua estrangeira e os falantes de línguas autóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista contingentia**, [S.l.], v. 1, p. 01-10, 2006.

TARDIF, M. **Sabres docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TCHIMBOTO, J. **Educação multilíngue em Angola**: desafios e experiências. Luanda: Editora Universitária, 2016.

TEIXEIRA, P. M. M. Estados da Arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 29, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320230034>. Acesso em: 18 jan. 2025

TIMBANE, A.; SASSUCO, M.; UNDULO, J. **Línguas nacionais em Angola**: história e perspectivas. Luanda: Editora Universitária, 2021.

TORRES, Y. A. E.; RODRIGUEZ, O. J. Z. Satisfacción y Desempeño de graduados de los programas de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Años 2009-2016. **Paradigma: Revista de Investigación Educativa**, [S. l.], v. 29, n. 47, p. 51–76, 2022.

UNICEF. **Análise sobre o Orçamento Geral do Estado**. 2024. Disponível em: [https://www.unicef.org/angola/media/4451/file/Sa%C3%BAde%20An%C3%A1lise%20Or%C3%A7amental\\_2024.pdf](https://www.unicef.org/angola/media/4451/file/Sa%C3%BAde%20An%C3%A1lise%20Or%C3%A7amental_2024.pdf). Acesso em: 23 jan. 2025.

VALENTIM, D. F. D. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ**: os desacreditados e o sucesso acadêmico. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/417.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

VATIN, F. **Epistemologia e Sociologia do Trabalho**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

VIEIRA, A. H. P.; PAUL, J. J.; BARBOSA, M. L. O. A entrada dos egressos de Licenciaturas da Educação Superior na docência. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 28, 2023.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: fundamentos, métodos e usos no Brasil. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

VITOR, R. Os licenciados vão ter acompanhamento. **Jornal Nova Gazeta**, [S.l.], n. 53, ano 2, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAU, A. **Educação em África**: desafios e perspectivas. Maputo: Editora Universitária, 2013

ZAU, D. G. D. **A língua portuguesa em Angola**: um contributo para o estudo da sua nacionalização. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Este questionário tem como finalidade a construção da Dissertação

Questionário de Pesquisa

Você concorda responder as questões que seguem

- Sim
- Não

### 1 - Sexo<sup>5</sup>

- Homem
- Mulher

### 2 – Qual sua idade?

- menos de 18 até 23 anos
- mais de 23 até 29 anos
- mais de 29 até 35 anos
- mais de 35 até 41 anos
- mais de 41 até 46 anos
- Mais de 46

### 3– Você atuava como professor quando do ingresso na faculdade:

---

<sup>5</sup> Nesta pesquisa adotamos a categoria sexo apoiando-nos nos estudos populacionais realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

- Sim, rede pública
- Sim, na rede privada
- Não

#### 4– O que levou você a escolher esse curso?

Com valores 5 para concordo totalmente, 4 concordo parcialmente, 3 nem concordo nem discordo, 2 discordo parcialmente e 1 discordo totalmente.

- **Oportunidade de aprender novas coisas**

- Concordo totalmente  Concordo parcialmente  Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente  Discordo totalmente

- **Enfrentar novos desafios**

- Concordo totalmente  Concordo parcialmente  Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente  Discordo totalmente

- **Oportunidade de fazer algo útil para a sociedade**

- Concordo totalmente  Concordo parcialmente  Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente  Discordo totalmente

- **A necessidade do mercado de trabalho**

Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Nem concordo nem discordo

Discordo parcialmente     Discordo totalmente

- **Boas perspectivas profissionais**

Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Nem concordo nem discordo

Discordo parcialmente     Discordo totalmente

- **Estabilidade profissional**

Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Nem concordo nem discordo

Discordo parcialmente     Discordo totalmente

- **Reconhecimento profissional**

Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Nem concordo nem discordo

Discordo parcialmente     Discordo totalmente

- **A remuneração salarial**

Concordo totalmente     Concordo parcialmente     Nem concordo nem discordo

Discordo parcialmente     Discordo totalmente

**5- Em que Curso você se formou?**

- Análises Clínicas e de Saúde Pública
- Arquitetura
- Ciências da Educação e Práxis Educativa
- Ciências de Educação física, Desporto e Motricidade Humana
- Ciências Farmacêuticas
- Direito
- Economia e Gestão
- Educadores de Infância
- Enfermagem e Obstetrícia
- Engenharia de informática de Gestão
- Engenharia de Refinação de Petróleos
- Engenharia Electromecânica
- Ensino do Português e Línguas Nacionais
- Ensino Primário
- Psicologia
- Radiologia e Imagiologia
- Sociologia

**6 - Você é o primeiro membro da família a graduar-se na Educação Superior?**

- Sim, o primeiro
- Não, meu pai/mãe foi o primeiro
- Não, meu tio/tia foi o primeiro
- Não, meu irmão/irmã foi o primeiro
- Não, meu primo/prima foi o primeiro

**7 – Se você pudesse começar de novo, você faria o mesmo curso?**

- Definitivamente sim
- Provavelmente sim
- Sem opinião formada
- Provavelmente não
- Definitivamente não

**8 - Você fez algum curso (ou está fazendo) após o término da graduação?**

- Outra graduação
- Curso de especialização relacionado com a graduação
- Curso de especialização não relacionado com a formação
- Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado)

- Curso de língua estrangeira
- Não fiz e nem estou fazendo

**9 - Qual sua satisfação:**

• **Com a sua formação**

- Totalmente satisfeito    Parcialmente satisfeito    Nem satisfeito nem insatisfeito
- Parcialmente insatisfeito    Totalmente insatisfeito

• **Com a oferta de trabalho na sua área de formação**

- Totalmente satisfeito    Parcialmente satisfeito    Nem satisfeito nem insatisfeito
- Parcialmente insatisfeito    Totalmente insatisfeito

• **Com seu trabalho atual**

- Totalmente satisfeito    Parcialmente satisfeito    Nem satisfeito nem insatisfeito
- Parcialmente insatisfeito    Totalmente insatisfeito

• **Com seu salário atual**

- Totalmente satisfeito    Parcialmente satisfeito    Nem satisfeito nem insatisfeito

- Parcialmente insatisfeito  Totalmente insatisfeito

• **Com a possibilidade de crescimento profissional**

- Totalmente satisfeito  Parcialmente satisfeito  Nem satisfeito nem insatisfeito

- Parcialmente insatisfeito  Totalmente insatisfeito

**10 - Você atualmente continua no mesmo trabalho quando do período da graduação**

- Não trabalho
- Sim, com mesmo nível salarial
- Sim, com aumento no nível salarial após graduado
- Não, estou em outro com mesmo nível salarial
- Não, estou em outro com aumento no nível salarial

**11 – Seu trabalho é relacionado com sua formação acadêmica?**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**12. Em que nível você leciona?**

- Ensino Primário
- Ensino Secundário (Iº Ciclo)
  - Ensino Secundário (IIº Ciclo)

**13 – Você é um funcionário:**

- Efetivo no Estado
- Probatório no Estado
- Empresa privada
- Conta própria
- Outro

**14 – Qual o seu salário atual, considerando o salário-mínimo de 33.000.00 (Trinta e Três Mil Kwanzas)**

- Não trabalho
- Até 1 salário-mínimo e meio
- Mais de 1 salário e meio até 3 salários
- Mais de 3 salários até 4 salários e meio

- Mais de 4 salários e meio até 6 salários
- Mais de 6 salários

**15-Você gostaria de participar de uma entrevista com este pesquisador?**

- Sim
- Não

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado diretor, Eu, Aleixo Castigo Muamununga, estudante do Mestrado em Ciências da Linguagem do programa de Pós-Graduação na Universidade Católica de Pernambuco, tendo como orientadora a Professora doutora Vera Lucia Felicetti, venho por meio deste solicitar a permissão para a realização de uma pesquisa intitulada "Egressos da Educação Superior: docentes que ensinam a Língua Portuguesa a nativos em outras línguas, que tem como objetivo analisar como egressos dos cursos de ensino do Português e Línguas Nacionais e Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela-Angola ensinam português para nativos de outras línguas angolanas. Também declaro que o nome dos egressos será mantido no anonimato, respeitando todas as normas éticas a que compete um trabalho investigativo e que os dados serão unicamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente

---

Aleixo Castigo Muamununga  
Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da  
Universidade Católica de Pernambuco

---

Vera Lucia Felicetti, Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da  
Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco

---

Responsável pela Instituição



### GABINETE DO PRESIDENTE

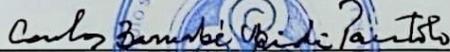
Eu, Carlos Barnabé Upindi Pacatolo, abaixo-assinado, Presidente do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela, autorizo a realização do estudo “Egressos da Educação Superior: Docentes que ensinam a Língua Portuguesa a nativos em outras línguas”, a ser conduzido pelo estudante da Universidade Católica de Pernambuco, Aleixo Castigo Muamununga, orientado pela Professora Doutora Vera Lucia Felicetti.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objectivos da pesquisa, bem como da necessidade de acesso aos e-mails dos egressos do Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela, dos anos de 2015 a 2020, os quais serão viabilizados para a pesquisa.

Esta instituição está ciente da responsabilidade e do compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos (egressos) participantes da pesquisa pelo pesquisador responsável.

Benguela, 29 de Novembro de 2023

O Presidente



(Professor Doutor Carlos Barnabé Upindi Pacatolo)

