

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA: PERCEÇÕES DE PROFESSORES DO ISCED DE CABINDA E DO HUAMBO****THE INITIAL TEACHER TRAINING IN ANGOLA: PERCEPTIONS OF ISCED TEACHERS FROM CABINDA AND HUAMBO****EL INICIO DE LA FORMACIÓN EN ANGOLA: PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE ISCED DE CABINDA Y HUAMBO**

Helena CANHICI<sup>1</sup>  
Carlinda LEITE<sup>2</sup>  
Preciosa FERNANDES<sup>3</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa percepções de professores dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda e do Huambo, em Angola, sobre características dos modelos de formação inicial de professores seguidos naquelas instituições. Essas percepções foram recolhidas através de inquérito por questionário com perguntas fechadas, numa escala de Likert. As respostas dos 107 professores foram tratadas por uma estatística simples, com apoio do programa SPSS, e os discursos relativos à pergunta aberta foram analisadas pela técnica da análise conteúdo. Os resultados apontam para o reconhecimento de que os modelos seguidos potenciam nos futuros professores a capacidade de refletir sobre os problemas sociais e educacionais do país embora precisem de se reorganizar de modo a responder aos desafios que se colocam neste século XXI. Segundo os professores inquiridos é importante a formação integrar componentes teóricas e práticas, promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas, e proporcionar aos estudantes, futuros professores, contato com atividades de iniciação à investigação científica e de extensão universitária.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Angola. Modelos de formação de professores. Percepções de professores.

**ABSTRACT:** This article analyses the perceptions of Higher Institutes of Educational Sciences (ISCED) teachers from Cabinda and Huambo, Angola, about the characteristics of the initial teacher training models followed in those institutions. These perceptions were collected through a questionnaire survey with close-end questions, on a Likert scale. The answers of the 107 teachers were analysed by a simple statistic, with support of the SPSS program, and the discourses related to the open-end questions were interpreted by the content analysis technique. The results point to the fact that the models used are empowering future teachers to reflect on the social and educational problems of the country, although they need to be reorganized to respond to 21st century challenges. According to the teachers who answered the survey, it is important that the training integrates theoretical and practical components, promotes the development of pedagogical and scientific skills, and provides students, future teachers, contact with initiation activities for scientific research and university extension.

<sup>1</sup> Professora no ISCED de Cabinda, Doutoranda na Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Portugal.

<sup>2</sup> Professora Catedrática na Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, doutora em Educação, Membro do CIEE, Portugal. E-mail: carlinda@fpce.up.pt

<sup>3</sup> Professora na Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, doutora em Educação, Membro do CIEE, Portugal.

**Keywords:** Initial teacher training. Angola. Teacher training models. Teacher perceptions.

**RESUMEN:** Este artículo analiza las percepciones de las enseñanzas de Institutos Superiores de Ciencias de la Educación (ISCED) de Cabinda y Huambo, Angola. Estas percepciones se recogieron a través de una encuesta cuestionada con las preguntas de fondo, en la Likert scale. Las respuestas de los 107 profesores se analizaron mediante una simple estadística, con el apoyo del SPSS program, y la respuesta de la pregunta abierta se interpreta por la técnica de análisis de contenido. Las respuesta indican que los modelos utilizados preparan los futuros maestros para reflejar los problemas sociales y educativos del país, aunque se deben reorganizar para responder a los desafíos del siglo XXI. Para los profesores que responderan a la encuesta, es importante que los conocimientos de los componentes y los métodos de aprendizaje promuevan el desarrollo de las capacidades pedagógicas y las habilidades académicas y proporcionen a los estudiantes, futuros profesores, ponerse en contacto con las iniciativas iniciales para la investigación científica y la universidad.

**Palabras clave:** Formación inicial del profesorado. Angola Modelos de formación docente. Percepciones del professor.

### **Introdução e contextualização do estudo**

Os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) são, em Angola, as instituições vocacionadas para a formação de professores do ensino secundário (cf. art.º 49º da Lei 17/16 – Lei de Bases de Sistema de Educação e de Ensino de Angola de 7 de Outubro). Como é enunciado nesta Lei, “o ensino superior pedagógico é um conjunto de processos desenvolvidos em instituições de Ensino Superior [...], habilitando-os para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino”. De igual modo, nesta Lei é expresso que estas instituições de ensino superior visam assegurar a “a profissionalização para a docência ao longo de qualquer formação superior por intermédio de ações específicas de formação, equivalentes à agregação pedagógica” (cf. art.º 51º).

Apesar destas orientações, segundo Quitambo (2010), a formação oferecida pelos ISCED continua a assentar num paradigma tradicional que concede mais tempo à componente teórica do que à componente prática. Esta ênfase na componente teórica tem sido apontada como uma das lacunas que ainda persistem no Ensino Superior em Angola, sendo também indicativo de que as políticas do ensino superior neste país precisam de ser revistas. Como foi afirmado por um Responsável por uma Instituição do

Ensino Superior (IES) em entrevista ao Telejornal em Angola<sup>4</sup>, os currículos, nos conteúdos, nas áreas do conhecimento, nas cargas horárias das aulas teóricas, das aulas práticas e das aulas teórico-práticas, e em todos os aspetos do percurso formativo que o estudante deve percorrer para obter um determinado grau acadêmico, precisam de ser revistos. Para aquele dirigente, os currículos das universidades devem ser interrogados de modo a que os cursos possam ser mais articulados entre si, e organizados segundo os mesmos parâmetros. A propósito desta questão, referiu:

há vários modelos que, na realidade atual angolana, estão a ser aplicados [...] modelos que, por vezes, funcionam numa lógica desencontrada. O que é preciso que se busque agora é que efetivamente [...] haja parâmetros para que as dicotomias ou as diferenças não sejam assim tão gritantes. Portanto, é preciso que identifiquemos, como disse em instantes, os denominadores comuns a todos os cursos [...].

A importância de se formarem comissões científicas e associações profissionais, como forma de garantir maior envolvimento institucional na organização dos novos planos curriculares dos cursos de formação inicial de professores foi também, por si, salientada:

serão formadas comissões específicas para cada curso, que vão tratar de estabelecer os correspondentes currículos. E aí haverá o envolvimento, não apenas da tutela, mas também das próprias instituições de ensino superior, bem como das ordens profissionais. Portanto, a própria sociedade será chamada a intervir na formulação dos currículos de cada curso.

A visão deste responsável por uma das Instituições do Ensino Superior em Angola parece estar em linha com o que foi expresso em notícia publicada na Revista Estudos & Opiniões, do Gabinete de Coordenação de Estudos e Análise do MPLA (2009, p. 63), na Conferência Mundial relativa ao ensino superior (2009)<sup>5</sup> quando foi apontada a necessidade de serem aferidos os seguintes aspetos:

- ✓ A responsabilidade social do ensino superior;
- ✓ O acesso, equidade e qualidade do ensino superior;
- ✓ A internacionalização e a globalização do ensino superior;
- ✓ O ensino, investigação e a inovação.

Como foi destacado nessa mesma publicação, o “ensino superior é um bem público e da responsabilidade de todos os atores, em especial, um dever de Governo”

<sup>4</sup> Informações obtidas através de entrevista de um dos Responsáveis pelo Ensino Superior, Reitor da Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN), ao Telejornal (Setembro de 2017).

<sup>5</sup> Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada nos dias 5 - 8 de Julho de 2009 em Paris, organizada pela UNESCO.

(*ibidem*, p. 53), considerado “Trave Mestre do Desenvolvimento de Angola”, nomeadamente pelas seguintes razões:

A pertinência e a relevância do ensino superior, descartando a necessidade de uma geração de conhecimentos, advêm de permitir responder aos problemas mundiais [...];

A importância da contribuição do ensino superior na educação ética, no fomento dos valores morais e cívicos dos cidadãos” (*ibidem*, p. 54).

Foi tendo por referência os aspetos referidos que se realizou o estudo que se apresenta neste artigo e que teve como objetivo conhecer a perceção de professores dos ISCED de Cabinda e do Huambo sobre a adequação dos modelos de formação inicial de professores seguidos, na sua relação com os desafios que se colocam à docência neste século XXI.

### **A formação inicial de professores em Angola e os desafios deste século XXI**

Vários são os estudos que têm tomado como foco a formação inicial de professores, na sua relação com desafios que se colocam quer às instituições responsáveis pela formação, quer aos professores no exercício da docência. Entre outros, referem-se estudos que focam: o currículo no quadro de uma educação para o séc. XXI (DELORS, et al, 1996; THÉLOT, 2010; LEITE, 2012; LEITE & FERNANDES, 2010); o olhar que se tem sobre a função dos professores e o seu conhecimento profissional na tomada de decisões curriculares (BOLÍVAR, 2007; PRIESTLEY, BIESTA, & ROBINSON, 2015).

Como é ressaltado no Relatório para a UNESCO (DELORS, et al, 1996), quando foca os princípios e pilares de uma educação para este século XXI, a educação deve criar condições para se aprender a viver juntos, isto é, para desenvolver a compreensão do outro e a perceção das interdependências, o que permite realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos, respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Tendo por referência o que é proposto neste Relatório, é pertinente que as instituições de formação de professores em Angola, os ISCED, tomem em devida consideração tais aspectos. É desejável que os professores formados pelos ISCED tenham competências para empreenderem mudanças significativas na forma de pensar, ser e agir na dinâmica social, isto é, espera-se que os estudantes, futuros professores, desenvolvam as chamadas competências transversais pois, como é referenciado nesse relatório: “à educação cabe fornecer, de alguma forma, os mapas de

um mundo complexo e em movimento constante e, ao mesmo tempo, a bússola que permite nele navegar” (DELORS, et al, 1996, p. 73).

Assumindo a educação nesta visão prospetiva, é reconhecido que não basta acumular conhecimentos propondo, por isso, que a educação se organize em torno de quatro aprendizagens fundamentais ao longo da vida: *aprender a conhecer*, isto é, aprender a descobrir, a construir e a compreender o conhecimento; *aprender a fazer*, para poder agir e a tomar decisões sobre as situações com que se interage; *aprender a viver juntos*, a fim de cooperar com os outros e participar de forma deliberada em projetos que contribuam uma sociedade mais humana e atenta à diferença; *aprender a ser*, potenciando a capacidade de pensar autónoma e criticamente (ibidem). Vários autores têm tido em consideração esta proposta quando sistematizam os desafios que se colocam aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares (LEITE, 2005; YOUNG, 2010; LEITE; FERNANDES, 2010). Para que os professores se preparem para responder a esses desafios, tem sido apontado a importância de a formação de professores recorrer a modelos que permitam a vivência de prática profissional (NÓVOA, 1992, 2009; LEITE, 2009; ZEICHNER, 2010; PEREIRA E LEITE, 2016; LEITE, FERNANDES; SOUSA, 2017) que potencie o desenvolvimento de competências de reflexão (ZEICHNER, 1993). A este propósito, Nóvoa tem sustentado a importância de trazer a formação para o interior da profissão reconhecendo, todavia, que “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017, p. 6).

Situando-nos no contexto Angolano, o discurso legal dá conta da visão política sobre as componentes a incluir na matriz curricular da formação inicial de professores. No artigo 15º da Lei 109/11 é enunciado que:

Os cursos de formação inicial de professores obedecem a uma estrutura curricular que inclui as seguintes componentes:

- a) Formação geral, cultural e social, centrada na sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, na reflexão sobre problemas de ética e deontologia que se colocam à atividade docente, na compreensão da realidade política e social do país e na educação para a cidadania;
- b) Formação científica e técnico-pedagógica, centrada na especialidade ou opção da área de docência, integrando unidades curriculares com uma diversidade e profundidade adequadas à obtenção da formação de base no domínio do curso e em áreas do saber conexas para o desempenho profissional nos níveis de docência para que o curso habilite;

- c) Formação em ciências da educação, abrangendo as didáticas específicas do nível de docência e outros domínios do saber sobre Educação, relevantes para a compreensão do acto educativo;
- d) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que a prática é realizada.

A discussão sobre a adequação destes planos de formação inicial de professores tem sido objeto de interesse por alguns autores e investigadores angolanos (CALOIA et al., 2014; QUITEMBO, 2010; CARDOSO; FLORES, 2012; LUSSINGA; LEITE, 2015). A ênfase tem sido colocada nos seguintes temas: políticas de formação inicial de professores primários e sua relação com contextos nos quais se desenvolve a atividade docente (VIEIRA, 2007; NGULUVE, 2010; NGABA, 2012); reformas educacionais que têm sido desenvolvidas em Angola, assim como o desafio do direito à educação (PAXE, 2014); articulação da formação inicial de professores com os objetivos definidos pelas reformas educativas e curriculares e as dificuldades na sua concretização tendo em consideração as crescentes exigências sobre a educação no século XXI (CHIMUCO, 2014; CASSOVA, 2016; MAYEMBE, 2016); análise de condições oferecidas para uma socialização adequada às exigências do sistema educativo angolano e a ação docente (LUSSINGA, 2016, LUSSINGA; LEITE, 2015; JOSEFA, 2014); contributo do trabalho final do curso na formação inicial de professores (CANHICI et al., 2017); ensino da História em Angola e a formação de professores desta disciplina (QUINTA, 2016; ANDRÉ, 2015).

Outros temas têm marcado o interesse dos investigadores angolanos como, por exemplo: a importância da educação ambiental no currículo da formação de professores e a capacitação de alunos capazes de tomarem decisões fundamentadas e participarem em discussões em suas comunidades (BUANGA, 2014); a avaliação de cursos de ensino superior e a sua análise em função do grau da satisfação e insatisfação e do contexto de formação dos estudantes que ingressam no ISCED de Cabinda (PEDRO, 2014); práticas de avaliação da aprendizagem nas escolas secundárias em Cabinda/Angola, mediante a identificação das mudanças e permanências de práticas indesejáveis que ocorrem nesse processo (BOA ISABEL, 2016); a docência no ensino superior e as concepções de práticas pedagógicas dos professores na formação de professores (CHOCOLATE, 2016).

Estes estudos, ao fornecerem um conhecimento sobre aspectos vários do sistema educativo em Angola, indiciam a relevância de se pensar a formação inicial de

professores nas condições que oferece para que os estudantes, futuros professores, sejam capacitados para responderem aos desafios da educação neste século XXI. Esta foi a âncora para o estudo a que este artigo se reporta.

### *A formação de professores nos ISCED de Cabinda e Huambo*

A implementação da Lei n.º 13/01 de Dezembro que aprovou as Bases do Sistema de Educação<sup>6</sup> permitiu o crescimento de todos os subsistemas de ensino. Porém, ante este quadro constitucional e os novos desafios de desenvolvimento que se colocam ao país, traduzidos em diferentes Planos e Programas Estratégicos de Desenvolvimento que garantam a inserção de Angola no contexto regional e internacional, tornou-se necessária a aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei 17/16 de 7 de Outubro<sup>7</sup>). Esta Lei, no seu art.º 19º, enuncia a articulação entre os subsistemas de ensino, realçando que:

1. A articulação entre os conhecimentos e competências garantidos pelos diferentes subsistemas de ensino e o Sistema Nacional de Qualificações é objeto de regulamentação em diploma próprio.
2. Na articulação entre os subsistemas de ensino, as áreas transversais tais como, o ensino das línguas, o ensino artístico e cultural, a educação física e desportos, a educação moral e cívica, a educação política e patriótica e outras, têm estratégias específicas de desenvolvimento, tendo em conta as particularidades de cada subsistema, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

É com base nestas orientações que o Subsistema de Formação de Professores foi definido como conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados para a preparação e habilitação de professores, e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino. Este subsistema de formação de professores em Angola<sup>8</sup> estrutura-se em:

- a) Ensino secundário pedagógico e
- b) Ensino superior pedagógico.

Neste artigo, e no estudo a que ele se reporta, o *lóci* é o subsistema de formação de professores do ensino superior pedagógico em dois ISCED que, de um modo geral, seguem modelos de formação distintos: o ISCED de Cabinda recorre, privilegiadamente, à realização de um Trabalho Final de Curso para a conclusão da

<sup>6</sup> Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro

<sup>7</sup> A Lei n.º 17/16 de 07 de Outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino – Revoga a Lei n.º 13/01 de Dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei.

<sup>8</sup> Art.º 45º b da Lei n.º 17/16 de 07 de Outubro.

habilitação para a docência e o ISCED do Huambo à realização de um estágio profissional e da apresentação do seu relatório.

Uma análise dos objetivos destas duas instituições mostra que constituem objetivos do ISCED de Cabinda:

- Assegurar a formação humana, cultural, artística, profissional, científica, técnica, moral e social de qualidade e de excelência e de pessoal qualificado no domínio da educação;
- Promover a Investigação Científica;
- Oferecer cursos de graduação e pós-graduação;
- Conferir graus académicos de Bacharel, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento na área de ciências de educação;
- Organizar cursos de pós-graduação académica e profissional [...]⁹.

Esta instituição de formação administra os seguintes cursos para a formação de professores: Ensino de Biologia, Ensino de História, Ensino de Matemática, Ensino de Pedagogia, Ensino de Psicologia e Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Língua Inglesa. Administra também os cursos de Mestrado em Psicologia de Educação e Educação Matemática. Usando a autonomia de que dispõe, no modelo de formação de professores opta pela conclusão do grau de licenciatura com a apresentação de um “*trabalho de fim de curso*” (TFC), em sessão pública, e que corresponde a uma monografia<sup>10</sup>.

Quanto ao ISCED de Huambo<sup>11</sup>, apresenta-se com os seguintes objetivos:

- ✓ Assegurar a formação humana, cultural, artística, profissional, científica, técnica, moral e social de qualidade e de excelência;
- ✓ Oferecer cursos de graduação e pós-graduação;
- ✓ Conferir graus académicos de Bacharel, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento na área de ciências de educação;
- ✓ Organizar cursos de pós-graduação académica e profissional

No que à formação de professores diz respeito, este ISCED optou como modelo mais usual para a obtenção do grau de licenciatura a realização de um Estágio profissional docente, apresentado para avaliação na forma de um relatório denominado de “Estágio de fim de curso”.

### ***Novas regras e medidas para a melhoria da formação de professores em Angola***

O Decreto Presidencial n.º 205/2018 de 3 de Setembro, sobre o Programa do Governo para o quinquénio 2017/2022, prevê a elaboração e implementação de um

<sup>9</sup> Decreto n.º 90/09 estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior, art.º 18º que confere as competências às instituições do ensino superior através do qual as instituições elaboraram regulamentos.

<sup>10</sup> Regulamento dos trabalhos de fim do curso e dos estágios curriculares da Universidade 11 de Novembro.

<sup>11</sup> Cap. I arti.º 1º do Estatuto orgânico do Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo do Decreto Presidencial n. 149/12 de 28 de Junho, pg. 2868.

Programa Nacional de Formação de Professores que abrange o pessoal docente da Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário, incorporando, assim, todos os subsistemas que intervêm na formação. Nas suas linhas gerais, este programa cria incentivos remuneratórios e promove a valorização dos diferentes corpos docentes integrados por pessoas com perfil científico, técnico e pedagógico adequado. Esta valorização dos corpos docentes visa assegurar que, de acordo com as necessidades quantitativas do sistema educativo, as funções docentes na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico) sejam asseguradas, em cada província, por professores devidamente qualificados e com bom desempenho. Entre outros objectivos específicos o Programa Nacional de Formação de Professores em Angola propõe:

- ✓ Adequar a rede de oferta de formação inicial de professores (instituições de formação, cursos e vagas) às necessidades de docentes, devidamente qualificados, na Educação Pré-Escolar, no ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico);
- ✓ Atribuir e selecionar para a formação inicial candidatos com melhor preparação.
- ✓ Garantir que, nos cursos de formação de inicial de professores, sejam proporcionadas as adequadas oportunidades de aquisição da qualificação profissional exigidas para o futuro desempenho docente e só obtenham certificação profissional.

A implementação do Programa Nacional de Formação de Professores em Angola denota, por parte do poder político, preocupações com a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores dos diferentes níveis de formação e ensino. Embora estas recentes orientações não tenham constituído objeto de reflexão por parte dos entrevistados que colaboraram na pesquisa que neste artigo se apresenta, reconhecemos, no entanto, que as inferências sobre a Formação de Professores em Angola não podem deixar de as contemplar.

## Metodologia

O estudo, que analisou percepções de professores dos ISCED de Cabinda e do Huambo sobre os modelos de formação de professores que estão a ser seguidos nestas duas instituições, recolheu dados através de um inquérito por questionário de perguntas fechadas, numa escala de Likert. As respostas foram organizadas em três grandes categorias: i) *Características que devem orientar o modelo de formação inicial de professores*; ii) *Características do modelo de formação seguido em cada ISCED*; e iii)

*Socialização dos estudantes, futuros professores, com a prática docente.* Cada um dessas categorias integrou vários tópicos. Para efeitos de análise, estes tópicos foram catalogados com a letra D, para o caso dos tópicos relativos às duas primeiras categorias e com a letra E, para os tópicos incluídos na terceira categoria, tal como evidencia o quadro 1.

**Quadro 1- Categorias e respectivos tópicos**

<i>Características que devem orientar o modelo de formação inicial de professores</i>	<i>Características do modelo de formação seguido em cada ISCED</i>	<i>Socialização dos estudantes/futuros professores com a prática docente</i>
<i>- O modelo de formação precisa de estar organizada de modo a responder aos quatro pilares da Educação para o Século XXI (saber ser/estar; saber conhecer; saber fazer; saber viver juntos) (D1)</i>	<i>-A formação deve integrar as componentes teóricas e práticas (D8)</i>	<i>-Os estudantes/futuros professores têm contacto com a prática letiva (estágio) desde o primeiro ano do curso (E1);</i>
<i>- O modelo de formação deve potenciar a capacidade para refletir os problemas sociais e educacionais do país (D2)</i>	<i>-A formação dos diferentes cursos deve estruturar-se num tronco comum apresentando-se como um modelo generalista (D9)</i>	<i>-Os estudantes/futuros professores têm contacto com a prática letiva (estágio) apenas no último ano (E2)</i>
<i>-Os planos curriculares dos diferentes cursos de formação inicial devem integrar disciplinas que se adequam à questão dos perfis de saída (D3)</i>	<i>- A formação integra atividades de observação pedagógica para os estudantes/futuros professores (D10)</i>	<i>-Os estudantes/futuros professores não têm contacto com a prática letiva (estágio) durante o curso (E3)</i>
<i>-O modelo de formação deve promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas (D4)</i>	<i>- O modelo de formação integra e dispõe de um estágio curricular nas escolas cooperantes para os estudantes/futuros professores (D11)</i>	<i>- Os estudantes/futuros professores só têm uma observação de algumas aulas durante o curso (E4)</i>
<i>-Os planos curriculares devem oferecer disciplinas optativas (D5)</i>	<i>- O modelo de formação oferece aos professores e estudantes condições adequadas de acesso a recursos materiais e pedagógicos (bibliotecas, internet, equipamento) que favorecem aprendizagens de qualidade (D12)</i>	<i>-Os estudantes/futuros professores mostram-se seguros na relação da formação com o exercício futuro da profissão docente (E6)</i>
<i>-A formação deve proporcionar aos estudantes/futuros professores o contacto com atividades de iniciação à investigação científica (D6)</i>	<i>O modelo de formação favorece e garante aos professores condições materiais adequadas (equipamento, material didático, bibliotecas, internet) para exercício profissional de qualidade (D13)</i>	
<i>- A formação prevê a participação dos estudantes/futuros professores em atividades de extensão à comunidade (D7)</i>		

O questionário foi respondido por 56 professores do ISCED de Cabinda (de um total de 76 inquéritos distribuídos) e por 51 professores do ISCED do Huambo (de um total de 67 inquéritos distribuídos), totalizando 107 professores respondentes. As respostas foram tratadas por uma estatística simples, com recurso ao programa SPSS-

### **Apresentação e análise dos dados**

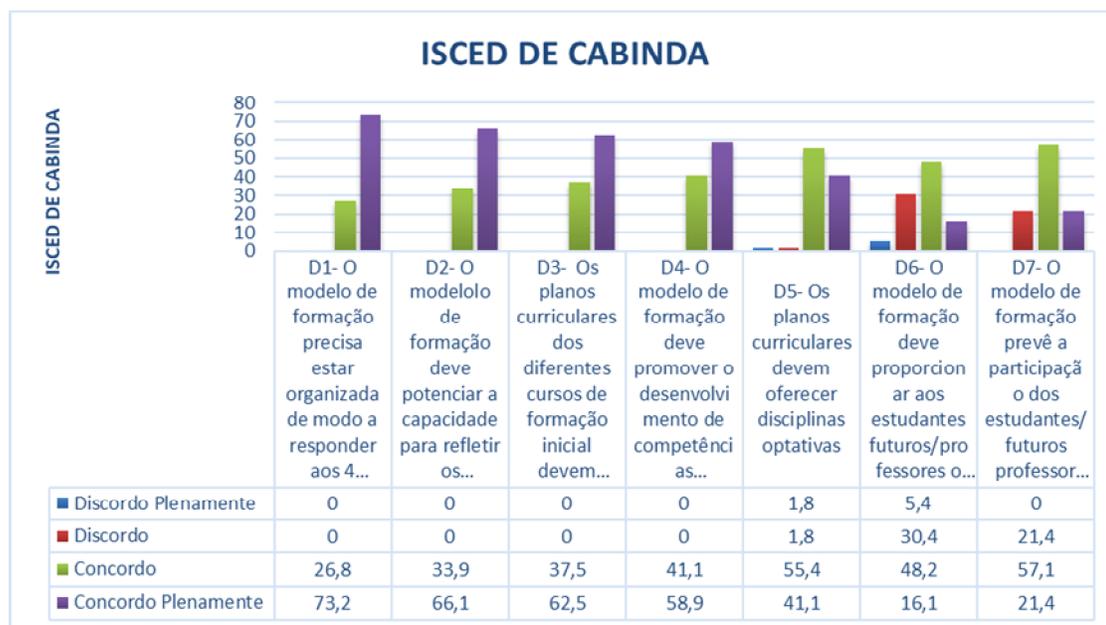
Os dados são apresentados por referência às três categorias de análise identificadas: *Caraterísticas que devem orientar o modelo de formação inicial de*

professores; *Caraterísticas do modelo de formação seguido em cada ISCE e Socialização dos estudantes/futuros professores com a prática docente.* Apresentam-se primeiro os dados relativos ao ISCED de Cabinda e depois os relativos ao ISCED do Huambo.

**Dados relativos ao ISCED de Cabinda - Características que devem orientar o modelo de formação inicial de professores no ISCED de Cabinda**

A análise dos dados relativos a esta categoria seguiu os tópicos sistematizados no gráfico 1.

**Gráfico 1 - Características que devem orientar o modelo de formação inicial de professores – ISCED de Cabinda**



Como se pode constatar pelos dados do gráfico 1, 73,2% dos professores do ISCED de Cabinda concordam plenamente e 26,8% concordam que “*O modelo de formação precisa de estar organizada de modo a responder aos quatro pilares da Educação para o Século XXI*” (D1). No que respeita ao tópico “*O modelo de formação deve potenciar a capacidade para refletir os problemas sociais e educacionais do país*” (D2), 66,1% dos professores concordam plenamente e 33,9% concordam. O elevado grau de concordância nestes dois tópicos permite-nos inferir que os professores do ISCED de Cabinda parecem reconhecer a importância de se melhorar a formação

oferecida por esta IES. Enquanto investigadora e formadora de professores em contexto Angolano, reconhecemos, com efeito, a relevância de uma formação inicial de professores teoricamente mais consistente, e alicerçada numa matriz interdisciplinar e desenvolvida segundo processos que potenciem aos estudantes/futuros professores *refletir os problemas sociais e educacionais do país*, para neles intervirem de forma crítica. Neste posicionamento estamos em concordância com (Delors, et al, 1996) quando sustentaram que “*À educação cabe fornecer, de alguma forma, os mapas de um mundo complexo e em movimento constante e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar nele*” (p.73). De facto, se tivermos em conta que há cada vez mais adultos que, por razões relacionadas com a guerra viram gurdadas as possibilidades de aceder a níveis de formação superior, voltaram à escola e a procurar uma formação profissional, ou reciclagem, reconhecemos que a importância de se pensar o modelo de formação inicial de professores se torna mais significativa. Esta situação foi também identificada por Delors, et al., (1996, p. 88) tendo, à data, escrito o seguinte:

O aumento significativo da procura pela educação, por parte dos adultos, é um fato que já foi frequentemente sublinhado. É tal que nesse campo se fala, muitas vezes, em uma verdadeira explosão. [...]; em alguns países, como a Suécia e o Japão, as taxas de participação da população na educação de adultos já se situam em torno dos 50%, e tudo leva a crer que o desenvolvimento desses tipos de atividades corresponde, em todo o mundo, a uma forte e firme tendência capaz de reorientar a educação em seu conjunto, para uma perspectiva de educação permanente.

O cenário identificado no final da década de noventa é, em pleno século XXI, uma realidade em Angola. Tal realidade, associada a outros fatores, requer novas configurações curriculares para a formação inicial de professores. Este foi também um aspeto equacionado no inquérito. Assim, retomando os dados do gráfico 1, pode verificar-se que, no que toca a questões curriculares, 62,5% dos professores respondentes *concordam plenamente* e 37,5% *concordam* que “*os planos curriculares dos diferentes cursos de formação inicial devem integrar disciplinas que se adequam à questão dos perfis de saída (D3)*”. De novo se observa uma elevada concordância dos inquiridos, neste caso relativamente à necessidade de se ajustarem os planos curriculares aos perfis de saída.

No mesmo sentido, as respostas ao tópico “*o modelo de formação deve promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas*” (D4)

evidenciam grande concordância por parte dos professores inquiridos: 58,1% concordam plenamente e 41,1% concordam. Estes resultados parecem revelar, por parte dos professores inquiridos, conhecimento relativamente às componentes curriculares da formação de professores em Angola cuja estrutura, como se referiu, prevê a componente científica e técnico-pedagógica (artigo 15º da Lei 109/11), e ao lugar que nela deve ter a componente pedagógica. Relacionado com este domínio curricular também as respostas ao tópico “*os planos curriculares devem oferecer disciplinas optativas*” (D5) são, maioritariamente, concordantes, ainda que a opção *concordo plenamente* tenha tido menor percentagem (41,4%) do que a opção *concordo*, com 55,4%. Neste caso, também a percentagem de respondentes que manifestaram discordância (3,6%), aumentou significativamente por relação com outros tópicos. Estes dados parecem indiciar a valorização de um modelo de formação curricularmente menos abrangente e, até, contradizer os dados, atrás apresentados, que evidenciam grande concordância quanto à *integração de disciplinas que se adequam à questão dos perfis de saída (D3)*.

Na continuação da análise, constata-se que 48,2% dos inquiridos concordam e 16,1% concordam plenamente, 30,4% discorda e 5,49% discordam plenamente que “*o modelo de formação deve proporcionar aos estudantes/futuros professores o contacto com atividades de iniciação à investigação científica*” (D6). Pese embora o elevado grau de discordância, revela-se aqui uma grande demonstração de que o *contacto com atividades de iniciação à investigação científica* parece ser reconhecido como essencial na formação dos futuros professores, mesmo daqueles que já são professores antes de entrarem no ISCED de Cabinda, A pertinência da inclusão de atividades de investigação na formação inicial de professores é também apontada por alguns autores que reconhecem que o facto de o ISCED de Cabinda optar por um modelo que assume o trabalho de fim do curso como forma de conclusão da formação pode comprometer o desenvolvimento dessas competências. Como sublinha Tamo (2012, p. 63),

o trabalho apresentado na conclusão de curso de graduação, embora possa ser entendido como um trabalho de iniciação científica porque, de modo geral, baseia-se em dados ou documentos, .... É mais um documento que comprova o grau de assimilação pelo graduando de conteúdos curriculares. Geralmente, é de dimensão bibliográfica, descritiva, simples, menos rico teoricamente quando a finalidade é profissional e mais reflexivo quando situado numa óptica de carreira docente e de investigador.

Em linha com esta leitura parecem estar os dados relativos ao tópico: a “*formação deve prever a participação dos estudantes/futuros professores em atividades de extensão à comunidade*” (D7). Observando o gráfico 1, constata-se que 57,1% professores do ISCED de Cabinda concordam e 21,4% concordam plenamente e também 21,4% discordam. Estes resultados aparentam demonstrar que os inquiridos consideram que as atividades de extensão à comunidade são parte da experiência de formação universitária, constituindo um recurso de aprendizagem valioso, e com potencial para o desenvolvimento de competências de investigação, para os estudantes, tal como é sustentado por Severino (2007):

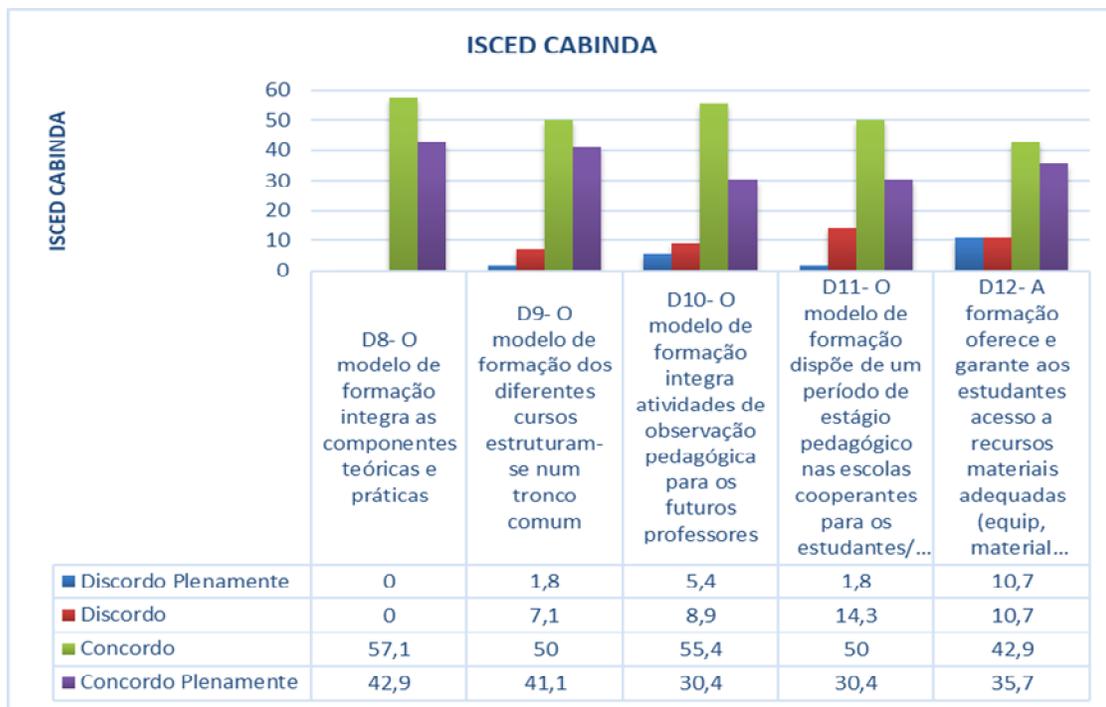
Embora possa não ser a universidade um instituto de pesquisa, no sentido restrito, nem por isso pode desenvolver ensino sem adotar uma exigente postura investigativa na execução do processo ensino/aprendizagem [...]; a extensão se torna exigência intrínseca do ensino superior em decorrência dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade [...]; a extensão se relaciona à pesquisa, tornando-se relevante para a produção do conhecimento, porque esta produção deve ter como referência objetiva os problemas reais e concretos que tenham a ver com a vida da sociedade envolvente (p. 31).

Em síntese, os dados demonstram um posicionamento dos professores de elevada concordância em relação a todos os tópicos. Este nível de concordância mostra sinais de evidente reconhecimento destes professores relativamente às características *que devem orientar o modelo* de formação inicial de professores no ISCED de Cabinda. Mostram ainda os aspetos em que consideram que essa formação precisa de ser melhorada, nomeadamente quanto à consolidação da componente teórica na sua relação com as questões sociais e das componentes de investigação e de extensão à comunidade.

### ***Características do modelo de formação inicial de professores seguido no ISCED Cabinda***

Relativamente a esta categoria, uma leitura global dos dados é apresentada no gráfico 2

**Gráfico 2 - Características do modelo de formação inicial de professores seguido no ISCED de Cabinda**



A integração *das componentes teórico-prática (D8)* na formação foi um aspeto muito valorizado: 57,1% dos professores concordam plenamente e 42,9% concordam. Estes dados aparentam retratar que estes professores do ISCED de Cabinda têm conhecimento das diretrizes curriculares e dos objetivos do sistema de formação de professores de Angola, nomeadamente o objetivo que preconiza uma formação *com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos*. Todavia, confrontando estes elementos com as respostas ao tópico “*o modelo de formação dos diferentes cursos estrutura-se num tronco comum e apresenta-se como um modelo generalista*” (D9) parece verificar-se alguma ambiguidade e, até, contradição, um vez que 50,0% dos professores concordam e 41,1% concordam totalmente que o modelo de *formação é generalista*, o que parece diminuir o peso da componente prática na formação. Esta aparente contradição parece existir também quando comparamos estes dados com os relativos às *caraterísticas que devem orientar o modelo de formação inicial de professores no ISCED de Cabinda*, atrás apresentados, em que maioritariamente os professores concordam (73,2% concordam plenamente e 26,% concordam) que o *modelo de formação deve potenciar a capacidade para refletir os problemas sociais e educacionais do país*” (D2) e que “*os planos curriculares dos diferentes cursos de formação inicial devem integrar disciplinas que se adequam à questão dos perfis de saída*” (D3) (62,5% concordam plenamente e 37,5,1% concordam).

A salientar, no entanto, o facto de 8,9% dos professores discordarem e 5,4% discordarem plenamente que o *o modelo de formação é generalista*, facto que parece convergir com o posicionamento de cerca 18% dos professores relativamente à questão “*o modelo de formação integra actividades de observação pedagógica para os estudantes/futuros professores*” (D10), em que 8,9% discordam, e 5,4% discordam totalmente. Ainda assim, há uma elevada percentagem de professores que concordam (55,4%) e que concordam plenamente (30,4%) com *as actividades de observação pedagógica* oferecidas aos estudantes no curso. Estes dados analisados isoladamente podem indicar que o modelo de formação em curso no ISCED de Cabinda garante uma formação pedagógica consistente. Todavia, encerram alguma contradição quando confrontados com os dados anteriormente apresentados em que 57,1% dos professores concordam plenamente e 41,1% concordam que “*o modelo de formação deve promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas*” (D4), deixando margem para a interpretação de que a componente pedagógica não parece ser central no modelo de formação em curso no ISCED de Cabinda. Especificamente em relação a actividades de observação pedagógica, esta é reconhecida como uma estratégia importante na formação inicial de professores permitindo aos estudantes/futuros professores um primeiro contacto com o contexto da prática (MARTINS, 2011).

Relativamente à questão “*o modelo de formação dispõe de um período de estágio curricular nas escolas cooperantes para os estudantes/futuros professores*” (D11), a maioria dos professores concordam 50,0% e 33,9% concordam plenamente, enquanto 14,3% discordam e 1,8% discordam plenamente. Observa-se coerência entre estes resultados e os relativos às *actividades de observação pedagógica*, facto que reforça a ideia, antes apontada, de que, analisados isoladamente, estes dados tendem a indicar que o modelo de formação em curso no ISCED de Cabinda promove o desenvolvimento de competências pedagógicas. Nesta leitura não pode, todavia, ignorar-se o facto de cerca de 14,3% de professores discordarem relativamente à existência de *um período de estágio curricular no modelo de formação em curso*, o que permite inferir que, para estes professores, o tempo de estágio existente no ISCED de Cabinda não será considerado suficiente na formação dos futuros professores. Ainda assim, parece ser claro que, na sua maioria, os professores do ISCED de Cabinda reconhecem muita importância ao estágio na formação dos futuros professores, posição que está em convergência com a perspectiva de Faria (2013, citando BRITZMAN, 1991) quando argumenta que :

o professor estagiário deve, para além de se preparar corretamente a nível científico e pedagógico, ter uma postura aberta, no sentido de estar sempre disposto a aprender. Deve mostrar-se capaz de assimilar novos conhecimentos e atitudes, a partir das diversas experiências que se depara. ( p. 11).

Concordando com a autora também nós reconhecemos que o estágio é um importante momento na formação inicial de professores permitindo articulação entre a componente científica e a prática a ser concretizada.

Quanto ao tópico “*o modelo de formação oferece e garante aos estudantes/futuros professores acesso a recursos materiais adequadas (equipe, bibliotecas, internet...) que favorecem a aprendizagem de qualidade (D12)*”, 42,9% dos professores concordam e 35,7% concordam plenamente. No entanto, há uma percentagem de 10,7% de professores que discordam e 10,7% que discordam plenamente. Estes dados mostram que embora o ISCED de Cabinda possa dispor de recursos materiais (bibliotecas, internet) considerados adequados, eles poderão não ser suficientes para uma formação de qualidade. Como sublinham Coutinho & Alves (2010) a disponibilidade de uma vasta gama de material, e de espaços de aprendizagem adequados, gera motivação nos alunos e incentiva os professores a dedicarem-se à pesquisa. A este propósito argumentam:

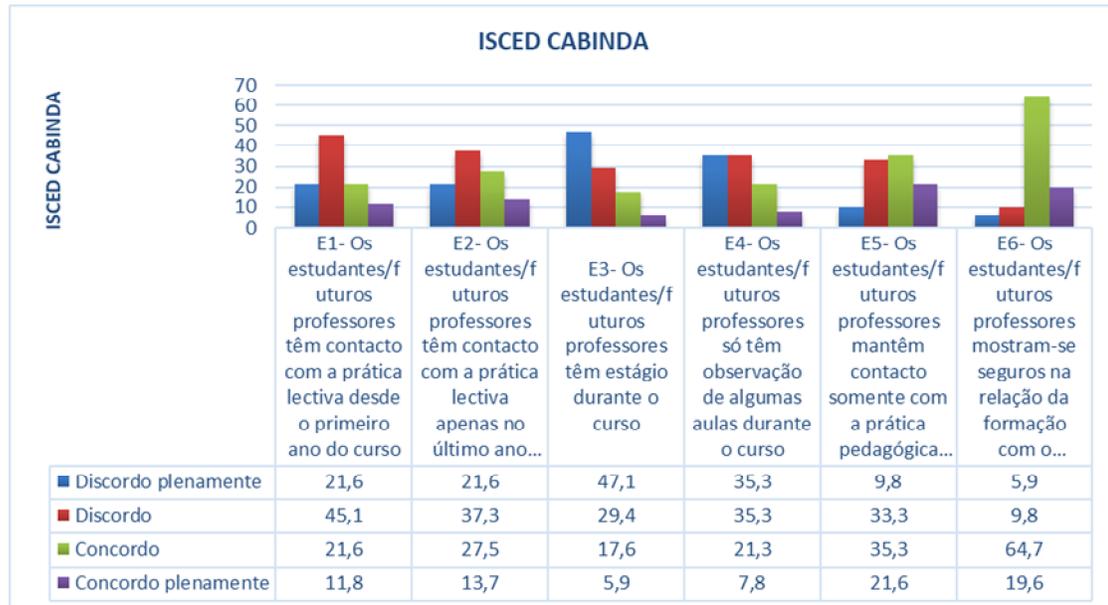
a utilização educativa das TIC em geral, e dos serviços da Internet em particular, pode funcionar como fator catalisador de mudanças fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem, viabilizando novas formas de aprender em contextos diversificados (reais e virtuais) de aprendizagem. (COUTINHO; ALVES, 2010, p. 220).

Sumariando, no que respeita às *características do modelo de formação inicial de professores seguido no ISCED Cabinda*, embora os dados, na sua globalidade, apontem para um posicionamento de concordância em todos os temas, eles evidenciam alguma ambiguidade, e aparente contradição entre si, nomeadamente nos aspetos relacionados com a componente teoria-prática, com o modelo generalista e com a componente pedagógica da formação.

### ***Socialização dos estudantes, futuros professores, com a prática docente***

Os dados relativos à *socialização dos estudantes, futuros professores, com a prática docente* foram organizados no gráfico 3.

**Gráfico 3- Socialização dos estudantes, futuros professores, com a prática docente**



As respostas à questão “os estudantes/futuros professores têm contacto com a prática lectiva desde o primeiro ano do curso (E1) mostram que 21,6% dos professores inquiridos discordam plenamente, 21,6% concordam, e 11,8% concordam plenamente. Por seu lado, as respostas ao tópico “ Os estudantes/futuros professores têm contacto com a prática lectiva apenas no último ano do curso” (D2) revelam um posicionamento mais homogêneo dos professores: 13,7% Concordam plenamente; 27,5% concordam; 21,6% discordam plenamente e 37,3% discordam. A comparação das respostas entre estes dois tópicos permite inferir que, se por um lado, a estrutura dos planos curriculares parece não estar concebida para que os estudantes tenham início com a prática pedagógica no primeiro ano curricular, por outro, não é apenas no último ano que esse contacto acontece.

Relacionando ainda estes dados com outros tópicos já analisados pode constatar-se que embora estejam em linha com os resultados que revelam que 57,1% dos professores concordam plenamente e 41,1% concordam que o “o modelo de formação deve promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas” (D4), eles refutam os resultados referentes à questão “o modelo de formação integra actividades de observação pedagógica para os estudantes/futuros professores” (D10), relativamente à qual, 55,6% dos professores concordam e 30,4% concordam plenamente. Esta situação denuncia, de novo, uma ambiguidade no

posicionamento dos professores relativamente à leitura que fazem do modelo de formação em curso no ISCED e o que parece ser por eles expectável em termos de melhoria desse modelo de formação.

Retomando a análise do gráfico 3, constata-se que a maior parte dos professores responde de forma discordante (47,1% discordam plenamente e 29,4% discordam) à questão “*os estudantes/futuros professores têm estágio durante o curso*” (E3) e somente 17,6% e 5,9% concordam plena e parcialmente. Comparando estes dados com os já apresentados relativamente ao tópico “*o modelo de formação dispõe de um período de estágio curricular nas escolas cooperantes para os estudantes/futuros professores*” (D11), observa-se discrepância no posicionamento dos professores, neste caso evidenciando, maioritariamente, concordância (50,0% concordam e 33,9% concordam plenamente)

Quanto ao tópico “*os estudantes/futuros professores só têm observação de algumas aulas durante o curso*” (E4), 35,3% dos professores discordam plenamente e 35,3% discordam; 21,6% concordam e somente 7,8% concordam plenamente. Pese embora os dados relativos a estes dois tópicos (E3 e E4) se situarem numa linha de discordância, para este último tópico (E4) esta é indicativa de um sentido que se opõe ao tópico anterior (E3), na medida em que este último sentido de discordância permite a interpretação de que para este grupo de professores os estudantes terão um número de observação de aulas considerado adequado. Em desarmonia com este sentido estão os resultados do tópico “*os estudantes/futuros professores mantêm contacto somente com a prática pedagógica I e II*” (E5): 35,3% dos professores concordam e 21,6% concordam plenamente; 33,3% discordam e 9,8% discordam plenamente.

Apesar da aparente contradição nas respostas aos itens anteriores relativos à componente pedagógica do curso, os professores, na sua maioria, posicionam-se em concordância (64,7% concordam e 19,6% concordam plenamente) quanto ao item “*os estudantes/futuros professores mostram-se seguros na relação da formação com o exercício futuro da profissão docente*” (E6), sendo que 5,8% discordam plenamente e 9,8% discordam. Se retomarmos aqui os dados relativos à questão “*o modelo de formação dos diferentes cursos estrutura-se num tronco comum e apresenta-se como um modelo generalista*” (D9) em que, maioritariamente, os professores se posicionaram em concordância (50,0% concordam e 41,1% concordam plenamente) poder-se-á depreender que estes professores estarão a considerar que o *modelo generalista da*

*formação* capacita eficazmente os estudantes/futuros professores para o exercício da profissão docente.

A análise à categoria *Socialização dos estudantes, futuros professores, com a prática docente*, para além de mostrar uma grande diversidade, e oscilação, nas respostas dos professores, parece deixar clara uma aparente contradição entre os resultados relativos aos vários tópicos desta categoria. Esta situação permite-nos deduzir quanto ao equívoco lugar que a componente pedagógica parece ter no modelo de formação em curso no ISCED de Cabinda e apontar para a necessidade de uma profunda reflexão neste domínio. Reconhecemos, nesta posição, que para que os estudantes futuros professores possam estar seguros no exercício futuro da profissão, eles precisam passar pelo processo de observação de aulas e de vivenciar a prática pedagógica, nomeadamente através da realização de um estágio pedagógico que acompanhe a componente científica do curso.

Em síntese, a análise relativa aos dados do ISCED de Cabinda parece, globalmente, revelar uma certa inconsistência entre as características que os professores consideram que devem orientar o modelo de formação inicial de professores e características reais do modelo de formação seguido na Instituição. Como foi explanado, essa incoerência tem reflexos no modo como percebem o processo de *Socialização dos estudantes/futuros professores com a prática docente*.

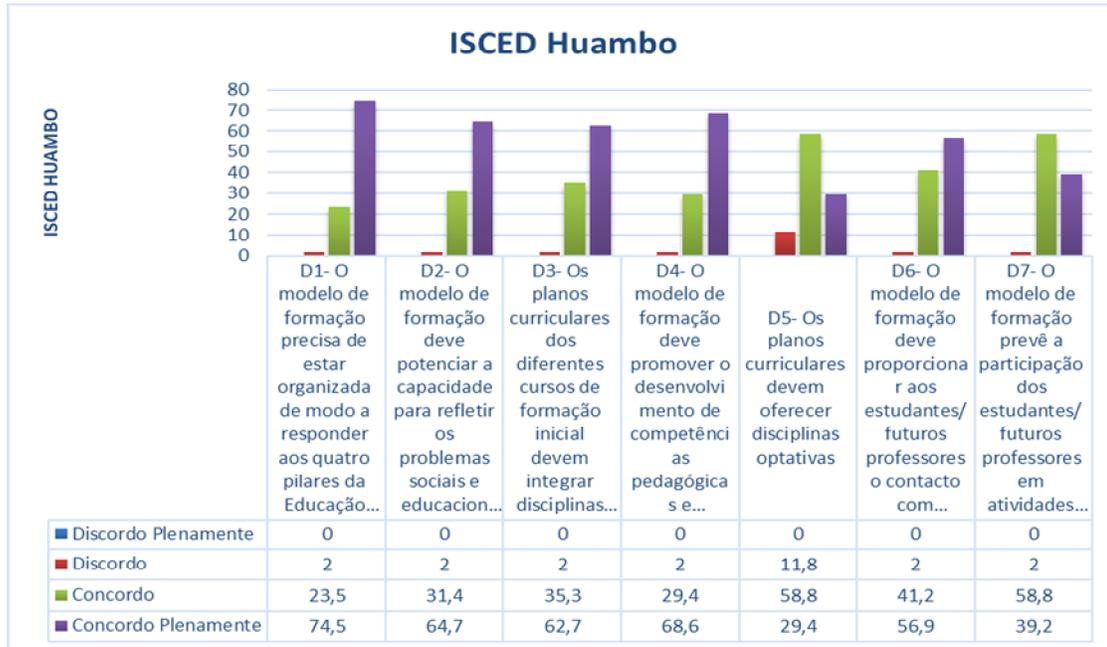
### **Dados relativos ao ISCED do Huambo**

À semelhança do ISCED de Cabinda, a análise aos dados relativos ao ISCED do Huambo segue as três principais categorias identificadas: *Caraterísticas que devem orientar o modelo de formação inicial de professores*; *Caraterísticas do modelo de formação seguido* e *Socialização dos estudantes/futuros professores com a prática docente*.

### **Características que devem orientar a formação inicial de professores**

Os dados relativos a esta categoria foram sistematizados no gráfico 4.

**Gráfico 4 - Características que devem orientar o modelo de formação inicial de professores - ISCED do Huambo**



Relativamente ao primeiro tópico, a maioria dos professores do ISCED do Huambo assume o seguinte posicionamento: 23,5% concordam e 74,5% concordam plenamente que “o modelo de formação precisa de estar organizada de modo a responder aos quatro pilares da Educação para o Século XXI” (D1), e apenas 2,0% discordam. Estes resultados estão em convergência com os dos professores do ISCED de Cabinda (73,2% concordam plenamente e 26,8% concordam). Também na mesma direção de concordância se situam os dados respeitantes ao “*modelo de formação deve potenciar a capacidade para refletir os problemas sociais e educacionais do país*” (D2): 64,7% dos professores concordam plenamente (66,1% no caso do ISCED de Cabinda); 31,4% concordam (33,9% no caso do ISCED de Cabinda). Esta convergência entre os dados é, em si, muito indicativa de que parece haver reconhecimento por parte dos professores de ambas as IES de que a formação que é ministrada precisa de se ressignificar nos seus fundamentos educacionais e curriculares.

Pode, igualmente, observar-se que, dos professores do ISCED do Huambo inquiridos, 62,7% concordam plenamente, 35,3% concordam e 2,0% discordam que “os planos curriculares dos diferentes cursos de formação inicial devem integrar disciplinas que se adequam à questão dos perfis de saída” (D3). Novamente aqui se

verifica consonância com os resultados do ISCED de Cabinda (62,5% dos professores concordam plenamente e 37,5% concordam).

A definição dos perfis de entrada e de saída nos cursos de formação inicial de professores é uma necessidade e forma de organização das formações nas instituições de formação de professores. Se o ensino superior deve ministrar cursos de graduação e de pós-graduação em harmonia com as necessidades específicas de desenvolvimento do país, com os planos de desenvolvimento provinciais e das instituições do ensino superior, sempre em articulação com os demais subsistemas de ensino que integram o subsistema de educação e ensino, então é pertinente que haja esta definição de perfis. Esta ideia é reforçada pelo que foi aprovado recentemente no Decreto Presidencial sobre o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD)<sup>12</sup>, no qual, no ponto A.1.12, é referido como importante:

Definir perfis de qualificação profissional para a docência na educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em disciplina do Ensino Secundário (I e II), bem como para a docência como formador de professores no Ensino Secundário Pedagógico e no Ensino Superior Pedagógico, identificando, em cada caso, os conhecimentos, competências e atitudes cuja aquisição os respetivos cursos de formação devem proporcionar.

Por outro lado, e em articulação com a leitura que fizemos relativamente ao ISCED de Cabinda, a consideração de que *os cursos devem integrar disciplinas que se adequam à questão dos perfis de saída* parece sugerir a necessidade de aqueles ampliarem as componentes curriculares que os estruturam. Nesta argumentação estamos a ter em conta as recentes recomendações produzidas no Decreto Presidencial n° 205/18 de 3 de Setembro, no qual é expresso a importância de se:

Efetuar as adaptações necessárias na estrutura curricular, nos planos de estudo e nos programas dos cursos, organizados segundo o modelo integrado ou sequencial, para melhor os focalizar na aquisição dos conhecimentos, competências e atitudes identificadas nos perfis de qualificação profissional.

No tocante ao tópico “*o modelo de formação deve promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas*” (D4): 68,6% dos professores concordam plenamente; 29,4% concordam; e 2,0% discordam. Também, neste caso, se identifica grande convergência com os dados relativos aos professores do ISCED de Cabinda,

<sup>12</sup> Decreto Presidencial n.º 205/18 de 3 de Setembro

facto que reforça a ideia, já referida, de que os professores destas duas IES parecem reconhecer que a formação inicial de professores precisa de incorporar as componentes científica e técnico-pedagógica previstas no artigo 15º da Lei 109/11. Esta leitura sobre a formação aparenta estar também plasmada nas respostas dos professores à questão “*Os planos curriculares devem oferecer disciplinas optativas*” (D5), com 58,8% de professores a concordarem e 29,4% a concordarem plenamente. Ainda assim, o facto de haver 11,8% de professores que discordaram parece ser um dado significativo se tivermos em conta a importância atribuída por estes professores quanto ao tópico “*os planos curriculares dos diferentes cursos de formação inicial devem integrar disciplinas que se adequam à questão dos perfis de saída*” (D3).

No que se refere ao tema “*o modelo de formação deve proporcionar aos estudantes/futuros professores o contacto com atividades de iniciação à investigação científica*” (D6): dos professores inquiridos, 56,9% concordam plenamente e 41,2% concordam; e 2% discordam. Estes dados demonstram, em linha com os resultados do ISCED de Cabinda, que também estes professores compreendem a importância das atividades de iniciação à investigação científica na formação inicial de professores, em acordo com um dos objectivos gerais do Ensino Superior de *promover a investigação, a divulgação e aplicação dos seus resultados para o enriquecimento da ciência e o desenvolvimento multidimensional do país.*

Finalmente sobre o assunto “*o modelo de formação prevê a participação dos estudantes/futuros professores em atividades de extensão à comunidade*” (D7), 58,8% dos professores concordam, 39,2% concordam plenamente; 2,0% discordam. Estes dados demonstram que os professores do ISCED do Huambo, em analogia com os professores do ISCED de Cabinda, entendem que a universidade tem a missão de promover a extensão universitária, através de acções que contribuam para o desenvolvimento da própria instituição e da comunidade em que está inserida. Em nossa perspectiva, a aplicação séria deste objetivo leva ao estímulo do interesse dos estudantes no conhecimento de assuntos que podem ajudar a melhorar os outros sistemas de ensino, ao mesmo tempo que permitirá desenvolver neles uma maior consciência e responsabilidade social.

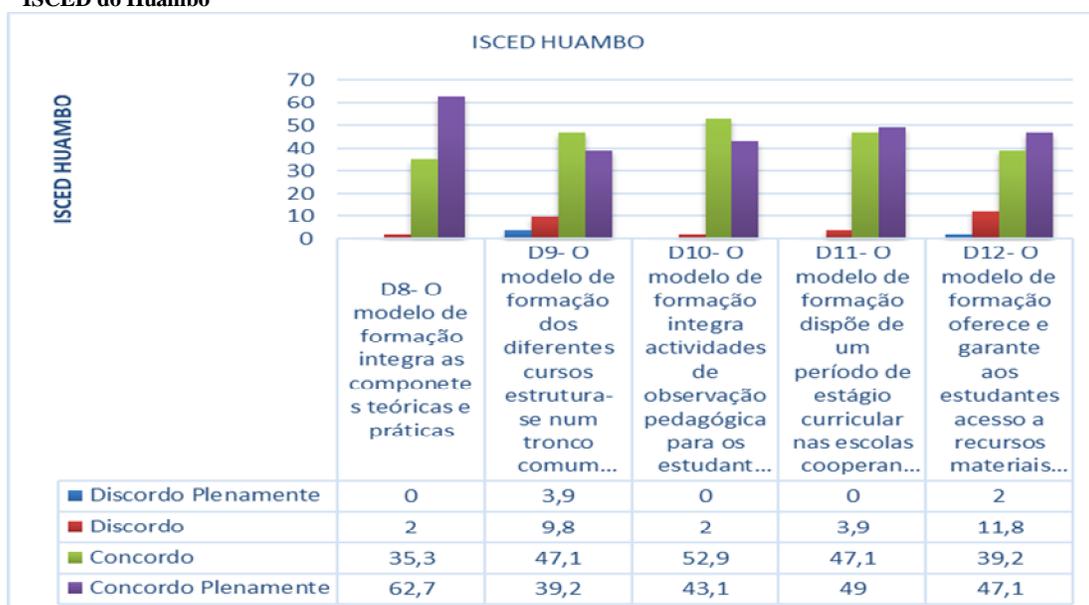
A análise dos dados relativos a esta categoria aponta para um alto nível de concordância em todos os tópicos que parece denunciar um posicionamento coerente destes professores relativamente às características que devem orientar o modelo de formação inicial de professores no ISCED do Huambo. Em conformidade com a

tendência dos dados do ISCED de Cabinda, parece ficar evidente que os professores do ISCED do Huambo reconhecem que a formação oferecida por esta Instituição precisa de ser reforçada na sua dimensão pedagógica e de investigação, na ampliação da oferta curricular e na promoção de competências que contribuam para refletir os/sobre problemas sociais do país.

***Características do modelo de formação inicial seguido no ISCED do Huambo***

Os dados relativos a esta categoria foram ordenados no gráfico 5.

**Gráfico 5 - Características do modelo de formação inicial de professores seguido na Instituição - ISCED do Huambo**



Uma leitura do gráfico 5 permite observar que os professores, na sua maioria, concordam (62,7% concordam plenamente e 35,3% concordam) que o modelo de formação seguido no ISCED do Huambo “*integra componentes teóricas e práticas*” (D8), sendo que 2,0% discordam, posição que é muito próxima da dos professores do ISCED de Cabinda (57,1% concordam plenamente e 42,9% concordam). Este similar posicionamento parece informar de que uns e outros professores percebem a necessidade de o modelo de formação integrar os componentes quer teóricas quer práticas, no reconhecimento, talvez, de que a socialização com a profissão requer uma aplicação, na prática, dos conhecimentos adquiridos através da teoria. Todavia, o elevado nível de concordância (47,1% concordam e 39,2% concordam plenamente) observado para o tópico “*o modelo de*

*formação dos diferentes cursos estrutura-se num tronco comum apresenta-se como um modelo generalista” (D9)*, aponta, em conformidade com os dados dos professores do ISCED de Cabinda, para a ideia de que o modelo de formação seguido no ISCED do Huambo tem um menor pendor da componente prática. Esta nossa inferência é, no entanto, refutada por 9,8% dos professores que discordaram e 3,9% que discordaram plenamente. Esta posição de discordância é, todavia, maior no caso de Cabinda em que 1,8% dos professores discordam e 7,1% discordam plenamente com a ideia de que a formação se estrutura num modelo generalista.

Sobre a questão “*o modelo de formação integra actividades de observação pedagógica para os estudantes/futuros professores (D10)*: 52,9% dos professores concordam; 43,1% concordam plenamente; e 2,0% discordam. Verifica-se uma certa convergência quando se relacionam estes dados com o estágio pedagógico, em que 47,1% concordam, 49,0% concordam plenamente e 2,0% discordam *que “o modelo de formação dispõe de um período de estágio curricular nas escolas cooperantes para os estudantes/futuros professores (D11)*. A coerência identificada entre estes dois tópicos, se por um lado parece contraditar as considerações por nós, antes, aduzidas quanto ao menor pendor da componente prática no modelo de formação seguido no ISCED do Huambo, por outro, parece indiciar, à semelhança das apreciações feitas para o caso do ISCED de Cabinda, que o modelo de formação seguido naquela Instituição contempla uma formação pedagógica sólida. Porém, confrontando esta leitura com dados da categoria anterior em que 68,6% concordam plenamente e 29,4% concordam que “*o modelo de formação deve promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas (D4)*, parece inferir-se haver uma certa contradição uma vez que este elevado nível de concordância com este tópico aparenta enclausurar um entendimento de que o atual modelo não responde cabalmente a este domínio.

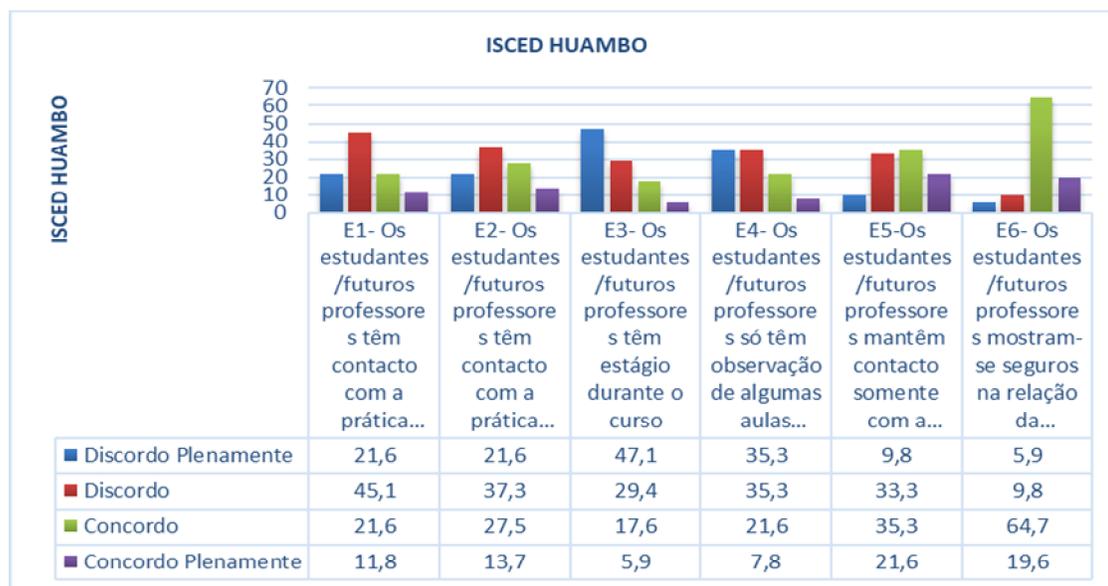
Referente ao tópico “*o modelo de formação oferece e garante aos estudantes/futuros professores acesso a recursos materiais didáticos e pedagógicos (bibliotecas, internet...) que favorecem a aprendizagem de qualidade (D12)*, observamos que 39,2% dos professores concordam e 47,1% concordam plenamente. No entanto, uma percentagem significativa dos professores (11,8%) discorda que o modelo de formação no ISCED do Huambo ofereça tais condições e 2,0% demonstraram também um posicionamento de discordância plena sobre o assunto.

Sintetizando, a análise permitiu compreender que os professores do ISCED do Huambo se posicionaram muito favoravelmente em relação aos diferentes itens desta categoria. Ainda assim, constatou-se, para todos os aspetos, valores de discordância que precisam de ser tidos em consideração. Observou-se, ainda, uma certa ambivalência entre os dados desta categoria e o da categoria anterior nomeadamente quanto à componente pedagógica na sua relação com a natureza generalista do curso.

***Socialização dos estudantes, futuros professores, com a prática docente***

A análise dos dados relativos ao processo *de socialização dos estudantes com a prática docente* foi estruturada com base no gráfico nº 6.

**Gráfico 6 –Socialização dos estudantes/futuros com a prática docente - ISCED do Huambo**



Uma primeira leitura do gráfico 6 mostra que são mais os professores do ISCED do Huambo que discordam (21,6% discordam plenamente e 45,1% discordam) do que os que concordam (21,6% concordam e 11,8% concordam plenamente) que “os estudantes/futuros professores têm contacto com a prática letiva (estágio) desde o primeiro ano do curso (E1). Verifica-se coerência entre estes dados e os relativos ao tópico “os estudantes/futuros professores têm contacto com a prática letiva apenas no último ano do curso” (E2), em que 21,6% dos professores discordam plenamente e 37,3% discordam e 27,5% concordam e 13,7% concordam plenamente. Pode, ainda, verificar-se coerência entre estes últimos dados e os respeitantes ao tópico “os estudantes /futuros professores têm contacto com a prática letiva (estágio) durante o

curso” (E3) (em que 47,1% discordam plenamente e 23,5% discordam e 17,6% e concordam e 5,9% concordam plenamente) e ao tópico “os estudantes/futuros professores só têm observação de algumas aulas durante o curso (E4) (com 35,3% dos professores a discordarem plenamente e 35,5% a discordarem e 21,6% a concordarem e 7,8% a concordarem plenamente).

O contacto dos estudantes/futuros professores com a *prática lectiva e com a observação de aulas* parece configurar, à semelhança do que acontece com o ISCED de Cabinda, um componente da formação relativamente ao qual os professores revelam um posicionamento não consensualizado, o que, em si, pode também significar uma fragilidade da formação no que toca à preparação pedagógica dos futuros professores. Corroboram esta ilação os dados concernentes à questão “os estudantes/futuros professores mantêm contacto somente com a prática pedagógica I e II (E5), pois 9,8% dos professores discordam plenamente e 33,3% discordam, enquanto 35,5% concordam e 19,6% concordam plenamente. Confrontando todos estes resultados com os que reportam ao tópico “os estudantes/futuros professores mostram-se seguros na relação da formação com o exercício futuro da profissão docente” (E6) é surpreendente observar que os professores inquiridos maioritariamente concordam (64,7% concordam e 19,6% concordam plenamente; 5,9% discordam plenamente e 9,8% discordam) com o enunciado, facto que, de novo, parece remeter para uma certa ambiguidade nas leituras dos professores inquiridos quanto ao modelo de formação do ISCED do Huambo.

Tal como se observou para o caso do ISCED de Cabinda, também no ISCED do Huambo os dados evidenciam uma certa ambivalência quanto às características que os professores consideram que *devem orientar o modelo de formação inicial de professores e características reais do modelo de formação seguido* na Instituição.

### Considerações finais

Globalmente os resultados evidenciam uma grande convergência no posicionamento dos professores inquiridos de ambos os ISCED. No que concerne ao modelo de formação, embora seja reconhecido que os modelos seguidos em ambas as Instituições potenciam nos futuros professores a capacidade de refletirem sobre os problemas sociais e educacionais do país, constata-se uma certa unanimidade quanto à importância de a formação inicial se reorganizar de modo a responder aos quatro pilares da educação para o século XXI. Segundo os professores inquiridos é importante a

formação integrar componentes teóricos e práticos, promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas, e proporcionar aos estudantes futuros professores o contacto com atividades de iniciação à investigação científica e de extensão universitária.

Também relativamente à dimensão pedagógica da formação os resultados evidenciam ser este um domínio frágil da formação nas duas IES e que requer uma reflexão aprofundada. Estes dados estão em concordância com estudos que sustentam que a prática educativa é essencial para a socialização com a profissão (LEITE, 2009, 2012; LEITE; FERNANDES, 2010; ESTRELA, 2002; KORTAGHEM, 2010) e para a construção da sua identidade profissional (LOPES, 2005). Reconhecemos, nesta posição, que, para que os estudantes futuros professores possam estar seguros no exercício futuro da profissão, eles precisam passar pelo processo de observação de aulas e de vivenciar a prática pedagógica, nomeadamente através da realização de um estágio pedagógico que acompanhe a componente científica do curso. Isto é, consideramos que a formação inicial realizada nos ISCED de Angola deve ser estruturada de modo a permitir uma forte relação entre a teoria e a prática (KORTAGHEN, 2010) e ser assegurada por professores e especialistas nas áreas didáticas e curriculares relacionadas com as competências profissionais exigidas ao exercício da profissão.

Os resultados permitiram, assim, uma compreensão mais esclarecida do que pensam professores dos ISCED de Cabinda e do Huambo sobre os modelos de formação seguidos em cada um deles, realçando aspetos em que consideram que esses modelos de formação inicial precisam de ser melhorados. Nesta linha de pensamento consideramos que o ISCED do Huambo, ao seguir um modelo que recorre a um Estágio, mas também, a um TFC, (CANHICI, LEITE; FERNANDES, 2017), estará a criar condições para assegurar uma formação mais sólida do ponto de vista pedagógico e científico. Em contrapartida questionámos a adequação da opção por um TFC no ISCED de Cabinda (*ibidem*), apesar de reconhecermos que este permite que os estudantes desenvolvam algumas competências investigativas nos domínios dos estudos que realizam.

Em síntese, pese embora as alterações políticas já feitas em Angola, quer ao nível do sistema económico e de desenvolvimento do país, quer do sistema educativo em geral (cf. Lei 13/01 de 31 de Dezembro revogada pela Lei 17/16 de 07 de Outubro; o decreto Presidencial n.º 205 de 03 de Setembro/18), entre outras medidas), os dados indicam a necessidade de se continuar a investir na qualidade da formação inicial de

professores. Enquanto investigadora e formadora de professores em contexto Angolano, reconheço a importância de um maior investimento neste domínio de formação, reforçando a sua matriz teórica e prática de modo a potenciar, nos estudantes/futuros professores, competências para refletirem os, e sobre os, problemas sociais e educacionais do país, e para neles intervirem de forma crítica.

### Referências

ANDRÉ, H. R. **O ensino da História em Angola entre 1960 e 2012: evolução, formação de professores e cooperação internacional** - Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2014.

BOA Isabel, M. **Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do Ensino Secundário em Cabinda/Angola**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. -Belo Horizonte/MG, 2016.

[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/Tutorial\\_BDTD.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/Tutorial_BDTD.pdf)

BOLÍVAR, A. **Escola, currículo e formação de identidades**. Porto: Edições ASA, 2007.

BUANGA, S. M. P. **Formação do professor para a Educação Ambiental em Angola:**

uma análise do currículo de ensino da Biologia, do Instituto Superior de Ciências da Educação, ISCED-Cabinda, da Universidade 11 de Novembro, Cabinda/Angola.

Dissertação de Mestrado - Belo Horizonte. Faculdade de Educação, 2014. UFMG

[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/Tutorial\\_BDTD.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/Tutorial_BDTD.pdf)

CALOIA, A. F.; BARBOZA, T. J. C. Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. **EccoS Revista Científica**, núm. 33, enero-abril, 2014, pp. 125-142 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

CANHICI, H.; LEITE, C.; FERNANDES, P. O trabalho de fim de curso como contributo para a formação inicial de professores: uma análise focada no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, Angola. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 3, p. 427-448, set./dez. 2017 | E-ISSN 2177-6059, 2017.

CASAOVA, A. **Desafios na profissão docente no ensino primário em Angola:** o contributo da formação inicial de professores – Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, 2016.

COUTINHO, C. P.; ALVES, M. C. F. Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**. Vol. 3, Nº 4, 206-225, 2010. Repositorium.sdum.uminho.pt

CHOCOLATE, F. A. M. **Docência no ensino superior no ISCED-Cabinda (Angola):** formação de professores – atuação – práticas pedagógicas. Belo Horizonte, 2016. Tese – Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. UFMG [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/Tutorial\\_BDTD.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/Tutorial_BDTD.pdf)

CHIMUCO, S. M. N. **A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades** - Institutos Médios Normais de Educação de Benguela, 2015.

- DELORS, J. et al. **A educação: um tesouro a descobrir**. Porto: Edições ASA, 1996
- ESTRELA, M. T. **Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal**. Porto: Porto Editora, 2002.
- FARIA, M. I. C. D. **Estágio e supervisão: que relações?** – Tese doutorado. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia, 2013.
- JOSEFA, J. N. C. **Formação pedagógica e ação docente: o processo de colocação dos professores na escola do primeiro ciclo do ensino secundário em Cabinda, Angola, 2014** - UFMG/FaE, Dissertação de Mestrado.  
[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/Tutorial\\_BDTD.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/Tutorial_BDTD.pdf)
- KORTHAGEN F. Teacher Education Can Make a Difference, **Journal of Education for Teaching**, v. 36, nº 4, p 2407-423, 2010.
- LEITE, C. A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha: contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 4, n. 7, p. 10-18. 2012.
- LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 371-389. 2005.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204. 2010.
- LEITE, C.; FERNANDES, P.; SOUSA, F. Post-bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities. **Profesorado. Revista Currículum y Formación del Profesorado**, vol. .1, nº1pp. 181-201, 2017.
- LOPES, A. Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. **European Educational Research Journal**, 8(3), 461-475, 2009.
- LUSSINGA, A.; LEITE, C. A formação inicial de professores em Angola: um estudo focado nos cursos do ensino de Biologia e Geografia do Isced do Huambo. **Lúmen**, v. 24, n. 1, 11-31, 2015.
- MARTINS, M. I. A. **A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa, 2011.
- MAYEMBE, N. **Reforma educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda**. Tese doutorado, Belo Horizonte. Faculdade da Educação da UFMG, 2016.  
[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/Tutorial\\_BDTD.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/Tutorial_BDTD.pdf)
- NGULUVE, A. K. **Política educacional Angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.). **Os professores e a sua formação** (pp. 13-33), 1992.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educacion**, 350, 203-218, 2009.

PAX, I. P. V. **Políticas educacionais em Angola – desafios do direito à Educação.**

Universidade S. Paulo. Faculdade de Educação, 2014.

PEREIRA, F.; LEITE, C. Avaliação institucional e qualidade educativa na formação inicial de professores em Portugal. **Estudos em Avaliação Educacional**, 27(65), 440-466, 2016.

PEDRO, L. E. L. **A Problemática da Avaliação de cursos de Ensino Superior** -Análise em função do grau de satisfação/insatisfação e do contexto de formação dos estudantes do 1º ano de Biologia e Matemática do ISCED de Cabinda. Mestrado em Ciências da Educação. ISCED Luanda, 2014.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J.; PHILIPPOU, S.; ROBINSON, S. The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.). **The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment**. London: SAGE Publications Ltd., 2015

QUITEMBO, A. D. **A formação de professores de Matemática no Instituto Superior de Ciências de Educação em Benguela-Angola:** um estudo sobre o seu desenvolvimento. Tese Doutorado em Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

QUINTA, J. **História da Formação de Professores de Língua Portuguesa em Benguela – Angola.** Tese Doutorado em Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação, Lisboa, 2016.

REPÚBLICA DE ANGOLA. (cf. art.º 15º do Decreto Presidencial n.º 109, de 26 de maio 2011). **Aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores** – Revoga todos os diplomas que contrariem o disposto no presente decreto presidencial, nomeadamente, os que criam os cursos básicos de formação de docentes e os cursos de superação de professores. Diário da República, - Imprensa Nacional - E. P., Luanda, 26 de Dezembro de 2011.

REPÚBLICA DE ANGOLA. (Decreto presidencial n.º 109, de 26 de maio de 2011). **Aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores** – Revoga todos os diplomas que contrariem o disposto no presente decreto presidencial, nomeadamente, os que criam os cursos básicos de formação de docentes e os cursos de superação de professores. Diário da República, - Imprensa Nacional - E. P., Luanda, 26 de Dezembro de 2011.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto executivo n.º 26, de 23 de fevereiro de 2011. **Aprova o regulamento sobre a elaboração de processo para a criação de cursos de graduação a ministrar nas Instituições de Ensino Superior.** Diário da República, - Imprensa Nacional - E. P., Luanda, Quarta-Feira, 23 de Fevereiro de 2011.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto executivo n.º 26, de 23 de fevereiro de 2011. **Aprova o regulamento sobre a elaboração de processo para a criação de cursos de graduação a ministrar nas Instituições de Ensino Superior.** Diário da República, - Imprensa Nacional - E. P., Luanda, Quarta-Feira, 23 de Fevereiro de 2011.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto executivo n.º 27 de 23 de Dezembro de 2011. **Aprova o regulamento que estabelece o processo que deve ser observado para a criação ou autorização de Instituições de Ensino Superior.** Diário da República, - Imprensa Nacional - E. P., Luanda, Quarta-Feira, 23 de Fevereiro de 2011.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto presidencial n.º 109, de 26 de maio de 2011. **Aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores** – Revoga todos os diplomas que

contrariem o disposto no presente decreto presidencial, nomeadamente, os que criam os cursos básicos de formação de docentes e os cursos de superação de professores. Diário da República, - Imprensa Nacional - E. P., Luanda, 26 de Dezembro de 2011.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto-lei n.º 90, de 15 de dezembro de 2009. **Estabelece as normas gerais e reguladoras do Sistema de Ensino Superior** – Revoga os Decretos-lei ns. 35/01, de 08 de junho e 65/04 de 22 de outubro e demais legislação que contrarie o disposto no presente decreto. Diário da República, - Imprensa Nacional - E. P., Luanda, Terça-Feira, 15 de Dezembro de 2009.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Lei n.º 17, de 07 de outubro de 2016. **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e de Ensino** – Revoga a Lei n. 13/01, de 31 de dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei. Diário da República, Angola, 07 out. 2016.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Plano nacional de formação de quadros (PNFQ) 2013-2020**. Luanda: Órgãos Essenciais Auxiliares do Presidente da República. 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**, 23. ed., São Paulo, Brasil: Cortez, 2007.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Coleção currículo, políticas e práticas. Porto Editora, 2010.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993

ZEICHNER, K. New epistemologies in teacher education: Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 68, 123-149, 2010.

**Recebido:** Fevereiro de 2019.

**Aceito:** Abril de 2019.

### Como referenciar este artigo:

CANHICI , Helena; LEITE, Carlinda; FERNANDES , Preciosa. A formação inicial de professores em Angola: percepções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 14, p. 37-68, abr./jun., 2019. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4212>