



## **A formação inicial de professores em Angola: um estudo focado nos cursos do ensino de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo<sup>1</sup>**

*Initial formation of beginner teachers in Angola: a study focused on degree programs for the teaching of Biology and Geography at ISCED in Huambo*

Albertina LUSSINGA<sup>2</sup> | Carlinda LEITE<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo tem como temática a formação inicial de professores, e como objetivo analisar o modo como estão a ser formados os professores em Angola, na sua relação com os desafios da atual sociedade. Dentro desta temática, foca os cursos para o ensino de Biologia e de Geografia do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Huambo, Angola, e recolhe dados de estudantes estagiários, futuros professores, de escolas do 2º ciclo do ensino secundário. É a partir da análise desses dados que se conclui que a motivação desses estudantes para serem professores e para terem escolhido a profissão está essencialmente relacionada com o desejo de contribuírem para o progresso do país e com o gosto pela disciplina. Conclui-se, ainda, que as condições para realizar a tarefa docente, assim como as condições existentes para a formação inicial ainda carecem de melhorias.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Formação inicial de professores em Angola. Razões para a escolha da profissão. Condições para o exercício docente.

**Abstract:** The article has its main theme the initial formation of beginner teachers and its aim to analyse how teachers are qualified in Angola and the social challenges that they face. Its concentration is on Biology and Geography degree programs from the Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) in Huambo, Angola and has as the main source the data collected from intern students, future secondary school teachers. Based on the analysis of the collected data, it was concluded that these students' motivation their choice to become teachers is essentially related to their desire to contribute to their country's progress and their love for the subject. It was also possible to determine that the conditions for teachers to teach as well as the existing conditions for the initial formation of beginner teachers needs further improvement.

**Keywords:** Teaching. initial formation of beginner teachers in Angola. Reasons for choosing the profession. Teaching conditions.

---

1 Este trabalho é financiado parcialmente por Fundos Nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto estratégico do CIIE, com a referência PEst-OE/CED/UI0167/2014.

2 Doutoranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal e Professora no ISCED do Huambo, Angola | [alussinga@yahoo.com.br](mailto:alussinga@yahoo.com.br)

3 CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal | [carlinda@fpce.up.pt](mailto:carlinda@fpce.up.pt)

## Introdução

A educação escolar constitui um campo de ação que sofre constantes transformações que se refletem em mudanças organizacionais, curriculares, profissionais, impulsionadas por políticas educacionais. Estas transformações exigem dos professores novos papéis e novas competências que interpelam igualmente as instituições formadoras. É no quadro desta situação que investigadores da área têm vindo a ser chamados a contribuir para a busca de respostas a estes desafios (ESTRELA; FREIRE, 2009; LEITE, 2009, 2012a, 2014; LEITE; FERNANDES, 2010, 2012).

É por esta razão que a formação de professores constitui um campo extremamente importante da investigação educacional. É também neste contexto que as Organizações Internacionais (UNESCO, 1998; OCDE, 2010) têm apontado para que a formação de professores assuma papel central nas políticas educativas. Melhorar a qualidade da formação de professores constitui um dos objetivos a atingir, quer ao nível político, quer no âmbito das instituições formadoras ou das escolas (LEITE, 2012b).

No quadro destas ideias, justifica-se diagnosticar como ocorre a formação inicial de professores em Angola, em particular no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo (ISCED), buscando compreender a relação que tem com o exercício profissional inerente à ação de professores de Biologia e de Geografia do 2º ciclo do ensino secundário.

Em 2001, o Governo Angolano, através da Lei de Bases do Sistema de Educação - Lei nº 13/01 (ANGOLA, 2001), introduziu uma profunda reformulação do sistema de educação angolano que coloca novos desafios aos professores e demais responsáveis pela concretização das mudanças enunciadas. Nesta Lei, o Governo central propôs um sistema de educação mais alargado e verticalizado, visando não só à aprendizagem dos conteúdos, como também a uma formação dos estudantes para a vida. Com esta intenção, priorizou, como questão principal, a formação de professores, de modo a que esta atenda às exigências educacionais de uma sociedade democrática e em estreita articulação com os contextos, tanto de âmbito local como global.

É considerando importante analisar os cenários reais e os compromissos com os desafios que eles colocam que a investigação académica (SHULMAN, 2000; PERRENOUD, 2000; DAY, 2001) tem vindo a apontar para que se desenvolvam estudos que produzam conhecimentos sobre a adequação da formação inicial de professores para o exercício da docência que cada sociedade exige e, em função desse conhecimento, promover processos de melhoria adequados a cada realidade. Foi no âmbito desta ideia e deste compromisso que se realizou o estudo que aqui se apresenta sobre a formação inicial de professores de Biologia e de Geografia formados no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo (ISCED). Com ele visou-se contribuir para a revisão do currículo ofertado e perspectivar processos que possam contribuir para a sua melhoria.

Em síntese, o estudo orientou-se pelo seguinte objetivo: analisar o modo como estão a ser formados os professores em Angola, e em particular no Instituto Superior de

Ciências da Educação do Huambo, na sua relação com os desafios da sociedade atual. Para dar conta deste objetivo, o artigo, na sua estrutura, começa por fazer uma breve apresentação da educação em Angola, na fase que antecedeu e na que se seguiu à independência (1975). A esta apresentação segue-se o enquadramento teórico que apoia a análise da formação inicial de professores, a enunciação da metodologia da pesquisa e a apresentação e interpretação dos dados recolhidos e que permitem tecer as considerações finais.

## **A educação em Angola antes e depois da independência**

A educação em Angola, na fase da colonização portuguesa, foi fortemente marcada pela ação dos missionários católicos, e mais tarde dos protestantes. A Igreja Católica iniciou a sua implementação em Angola assim que se estabeleceram as primeiras relações entre o Kongo e os embaixadores portugueses, que data de 1482, embora com objetivos diferentes. Para os missionários, o objetivo era levar a mensagem do Evangelho às pessoas encontradas, ao passo que para os colonos comerciantes e guerreiros os objetivos eram estabelecer e estender o poder e o império nas colônias (TANGA, 2012).

Centrando a atenção na educação escolar, e no século XX, vale a pena recordar que Portugal tinha uma grande taxa de analfabetismo do seu próprio povo. Nas vésperas de Abril de 1974, 42% da população portuguesa era analfabeta (LEITE, 2002). Por isso se compreende que o país colonizador tenha desenvolvido uma política de manter na maior ignorância os povos africanos, não fossem eles despertar para ambições inconvenientes.

Como de resto em toda a África, o ensino dos africanos foi sobretudo desenvolvido pelas Missões Católicas e pelas Missões Protestantes (MENDES, 2002). Pela sua própria natureza, o colonialismo português desconfiava dos missionários protestantes, pois temia a influência desnacionalizadora, atendendo a que estes missionários eram estrangeiros e a sua religião desconhecida em Portugal, razão pela qual entregou o ensino para os indígenas às Missões Católicas, chegando a assinar com o Vaticano, em Roma, a Concordata e o Acordo Missionário, a 7 de maio de 1940. A assinatura deste Acordo possibilitou elaborar o Estatuto Missionário, no dia 5 de abril de 1941, onde o Governo Português entregou às Missões Católicas a responsabilidade da educação dos africanos. Em contrapartida, o Governo prometeu também apoiar a Igreja Católica. Segundo Tanga (2012), este ato foi muito importante para a Igreja Católica e serviu de força motriz, pois, a partir desta data, a Igreja Católica em Angola tomou outro caminho, começando a criar-se dioceses, paróquias e missões.

Segundo este mesmo autor, a assinatura do Acordo Missionário e o respectivo Estatuto trouxe uma legitimação do ensino missionário nas colônias portuguesas. Este fato possibilitou às Missões aumentarem o processo de abertura das escolas nos seus próprios edifícios, havendo um florescimento de instituições escolares quase em todas as dioceses. Por outro lado, estas escolas, ao mesmo tempo que permitiram às pessoas

aprenderem a ler e a escrever, aspecto que constituiu a parte positiva do Acordo Missionário, para a Igreja e para a sociedade em geral, serviram também para preparar futuros seguidores da Igreja Católica, uma vez que nos programas escolares a disciplina de Religião e Moral era obrigatória.

Passados dez anos da assinatura do Acordo Missionário e do Estatuto Missionário, foi publicado o Regulamento do Ensino Rudimentar e do Magistério Rudimentar, promulgado em Angola pela portaria nº 7079, de 6 de fevereiro de 1950. Segundo Gabriel (1978) e Tanga (2012), este Regulamento trouxe consigo um novo grau de ensino, designado por ensino rudimentar, e cuja aplicação era exclusivamente para os indígenas do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos completos.

A promulgação deste Regulamento do Ensino Rudimentar e do Magistério Rudimentar encontrou dificuldades e suscitou dúvidas na sua aplicação, dificuldades que segundo Tanga (2012) se prendiam com a falta de ajuda orçamental, com os recursos materiais fornecidos pelo Estado e que eram insuficientes, e com a falta de professores qualificados. As escolas não tinham estruturas apropriadas, funcionavam nas capelas, muitas, por serem rurais, ficavam muito longe das Missões e a sua administração era feita por meio de um leigo da aldeia.

Segundo o Boletim Eclesiástico (PIRES, 1956), a Religião e Moral era de caráter obrigatório para todas as classes e era administrada pela competente autoridade eclesiástica. Ou seja, os colonialistas aproveitaram a Religião e Moral como um meio estabilizador da sociedade, pois, através dela, os Padres Católicos ensinavam a obediência, a paciência, o amor, o trabalho e a fidelidade, a moral e os hábitos de convivência no seio das populações.

O uso da Língua Portuguesa era também obrigatório nas escolas. O Estatuto Missionário, no seu artigo 69º, mostra esta obrigatoriedade da língua portuguesa: “nestas escolas é obrigatório o ensino da língua portuguesa, podendo ser usada a língua indígena no ensino da religião”.

Nas vésperas da proclamação da Independência (1975), o sistema educativo de Angola era semelhante ao sistema Português, isto é, era orientado pelos mesmos referentes, tal como aconteceu em outras colônias. As escolas estavam mais centradas nas cidades, e era uma minoria que estudava, porque muitas famílias não tinham capacidade quer para as deslocações, quer para pagar as taxas escolares exigidas, mesmo no ensino público.

Com a agudização do sistema político, conforme Santos (1970), as reclamações de alguns setores de movimentos políticos foram tomando força e o princípio do direito à educação escolar para todos difundiu-se. Com este advento, a educação começou a estender-se às zonas rurais, o que teve como consequência uma expansão do sistema escolar. Por isso, naquela época, o recrutamento de professores foi massivo e nem sempre permitiu a seleção de pessoas com os conhecimentos e as qualidades indispensáveis para cumprirem perfeitamente esta função pública, segundo o autor a que nos estamos a reportar (ibidem). Bastava ter como habilitações a 4ª classe, para trabalhar como professor (monitor escolar) na zona rural, no ensino primário, nas classes de 1ª e 2ª.

Possuindo o antigo 2º ano liceal, como era chamado naquele tempo, poder-se-ia lecionar até a 4ª classe. Tratou-se de um período em que houve necessidade de aproveitar todos os elementos disponíveis para preencher o quadro docente, predominando, desta forma, no sistema escolar, professores pouco habilitados ao exercício da docência, situação que prevaleceu mesmo após a independência de Angola (*ibidem*).

Depois da Proclamação da Independência de Angola, em 11 de novembro de 1975, houve necessidade de rever o sistema educativo. Assim, em 10 de dezembro de 1977, em Luanda, o Governo sob a tutela do Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), no seu 1º Congresso, aprovou os Princípios Gerais da Reformulação do sistema da educação em Angola, plasmados no “Plano Nacional de Ação para a Educação de Todos” (Decreto nº 40/80, de 14 de maio de 1980), o que constitui a 1ª reforma do sistema educativo angolano. As suas teses e resoluções deram lugar a uma grande reforma de educação com a implementação de novas orientações no sistema educativo, a quem foi atribuída, como objetivo geral, a democratização da educação escolar e a igualdade para todos os cidadãos (NGULUVE, 2006).

Nesta reformulação do sistema educativo foi atribuída particular importância à estruturação da formação de professores. Neste contexto, em 1978 foram criadas as instituições vocacionadas para a formação de professores, a saber: os Magistérios Primários, os Institutos Médios Normais de Educação (IMNE), de nível médio, com a duração de quatro anos para formar professores para o 1º ciclo do ensino secundário, e que entraram em funcionamento em 1980; os Institutos Superiores Pedagógicos e os Institutos Superiores da Educação (ISCED), para formar professores/as para o 2º ciclo do ensino secundário. Paralelamente à formação regular dos professores, foram também criados os cursos de formação acelerada, os cursos de superação permanente e os cursos de requalificação.

As orientações do MPLA tiveram validade até 1986, altura em que foi considerado necessário introduzir uma reforma que trouxesse melhorias. Tais orientações, embora no discurso defendessem a universalização, foram ainda marcadas pela carência na formação dos profissionais, em consequência do longo tempo em que o país esteve sob a chancela portuguesa. Foi nesta base que se justificou a necessidade de uma nova reestruturação do sistema educativo angolano, concretizada na reforma, cuja lei foi aprovada e publicada no Diário da República de 31 de dezembro de 2001 (lei nº 13/01), e que constitui o instrumento normativo que rege o atual Sistema da Educação em Angola.

### **A formação inicial de professores no ISCED do Huambo**

Como tem sido sustentado, a necessidade de formar professores para o exercício da docência iniciou-se quando esta atividade passou a ser considerada como uma profissão, situação que, segundo Nóvoa (1992), ocorreu na altura em que o Estado interveio e a Igreja deixou de ser uma entidade de tutela do ensino. Este mesmo autor afirma que a partir desse momento os docentes passaram para funcionários de Estado, cumprindo com todos os

direitos e deveres por ele exigidos. Foi neste contexto que a profissão “professor” passou a ser desenvolvida pelos docentes, constituindo um corpo administrativo independente e hierarquizado, cabendo ao Estado garantir a educação e controlar as instituições escolares. De acordo ainda com Nóvoa (1992), mas também com Day (2001) e Garcia (1999), ao ser considerada como profissão, torna-se imprescindível, tal como acontece em outras profissões, que as pessoas a ela ligadas tenham uma formação específica e possuam capacidades e competências profissionais adequadas ao exercício da docência.

Na mesma perspectiva, Estrela (2002, p. 18) define a formação inicial de professores como um processo inicial em que o futuro professor se prepara para ensinar, embora se desenvolva profissionalmente ao longo da vida. Ainda nesta linha de pensamento, para Campos (2001, p. 18), a formação inicial de professores deve proporcionar aos futuros professores os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, assim como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente. Porém, também para este autor, a formação não se extingue aí, isto é, deve continuar durante a vida profissional. Para Alves (2001, p. 44), a formação inicial de professores tem como objetivo principal proporcionar aos futuros professores competências científicas para a realização de pesquisa sobre a própria prática, possibilitando-lhes, ao analisar o processo, encontrar alternativas aos desafios que se colocam ao seu fazer docente. Como se infere, esta definição enfatiza a formação inicial como um processo que permita aos docentes apropriarem-se dos conhecimentos e do saber fazer básico para, depois, darem continuidade à sua formação ao longo da vida. É, portanto, um conceito dinâmico que busca proporcionar a autonomia docente.

Como tem sido argumentado por Leite (2002, 2005, 2006, 2009, 2012a, 2013), Stoer (2008) e Leite e Fernandes (2013), os professores têm um papel central na construção de mudanças educacionais, ao assumirem um papel ativo na configuração e nos processos de desenvolvimento do currículo. Por isso, é importante que a formação ultrapasse a lógica tecnicista e, ao contrário, se estabeleça numa relação forte com os contextos profissionais (NÓVOA, 2009). Na mesma linha de pensamento, Freire (1997) afirmou que os professores desempenham o papel de mediadores entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos, podendo deduzir-se que, desta forma, o processo de formação para a construção da mudança educacional deve ser implementado a partir da formação inicial.

Estas são, pois, ideias que constituem um ponto de partida para analisar a formação inicial de professores que está a ser oferecida e vivida no ISCED do Huambo, e cujo procedimento metodológico a seguir é explicitado.

### **Metodologia do estudo e sua fundamentação**

Como já foi referido, o estudo teve por objetivo analisar o modo como estão a ser formados os professores de Biologia e de Geografia, no ISCED do Huambo, para o exercício de uma docência que responda às exigências da atual sociedade angolana. Neste

sentido, a investigação realizou-se em 2014 no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo (ISCED), que é uma Instituição Pública de Ensino Superior vocacionada para a formação inicial de professores para o 2º ciclo do ensino secundário. Na sua direção o estudo segue uma orientação qualitativa/interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TUCKMAN, 2000; BARDIN, 2011), justificada por ser um processo que permite compreender a problemática em estudo a partir das informações e descrições de situações e de relatos. Neste caso, esses dados foram recolhidos de estudantes, futuros professores de Biologia e de Geografia do 2º ciclo do ensino secundário do sistema educativo angolano.

### **Procedimentos e instrumentos de pesquisa**

Os procedimentos e instrumentos de pesquisa dependem, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p. 186), “dos objetivos da investigação, do modo de análise e das características do campo de análise”. No caso da investigação a que se reporta este artigo, consideramos o inquérito por questionário (HILL; HILL, 2012; MENEZES, 2013) adequado à investigação e aos objetivos que a orientam, na medida em que permitiu interrogar, em simultâneo, um número considerável de estudantes estagiários de Biologia e de Geografia. O anonimato das pessoas inquiridas foi seguido, pois, como referem os autores atrás referidos, é vantajoso quando se pretende que as pessoas se expressem sem receio das consequências.

Com a finalidade de dar maior liberdade aos inquiridos para que se expressassem, restringindo ao máximo possível a influência do investigador, optou-se por um inquérito por questionário constituído maioritariamente por perguntas abertas, tendo, no entanto, também perguntas fechadas (MENEZES, 2013). As perguntas fechadas permitiam respostas distribuídas por uma escala de cinco níveis, em que cada inquirido poderia escolher o que correspondesse à sua opinião. Antes de ser aplicado, o questionário foi submetido ao processo de validação, por uma prova piloto, no total de 67 inquiridos, sendo 24 estagiários de Biologia, 25 estagiários de Geografia.

A população presente no estudo que aqui se apresenta foi constituída por todos os estudantes, futuros/as professores/as, em estágio nos cursos de formação inicial de professores de Biologia e de Geografia, matriculados em 2014 (nos períodos regular e pós-laboral) no ISCED do Huambo. O total foi de 97 estagiários, dos quais 22 de Biologia e 75 de Geografia, sendo 69 do sexo masculino e 28 do sexo feminino.

Os dados obtidos a partir destes questionários foram tratados por uma análise descritiva e por uma análise de frequências obtida pelo recurso ao SPSS. No que às perguntas abertas diz respeito, foram tratados pela técnica de análise de conteúdo. Como é referido por Bardin (2011, p. 140), esta é uma técnica utilizada para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de uma determinada comunicação verbal ou não verbal, ou de um determinado tema que se propõe investigar. A escolha deste procedimento está no fato de que possibilita a exploração de mensagens e



informações, de acordo com Moraes (1999, s/p), “conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

O processo levado a cabo seguiu a seguinte sequência: 1 - Preparação das informações; 2 - Transformação do conteúdo em unidades de sentido; 3 - Categorização ou classificação das unidades de sentido em categorias; 4 - Descrição; 5 - Interpretação. No caso do procedimento de recolha de dados que foi seguido no estudo que aqui está a ser referido, e por se tratar de um inquérito por questionário escrito, a análise de conteúdo levou em consideração os discursos que exprimiram as opiniões dos inquiridos e foi analisada na sua relação com os objetivos que orientam a investigação. É a partir dessa análise que caracterizamos a formação inicial destes professores e as condições que oferece para um exercício docente que, positivamente, responda às exigências da sociedade angolana no quadro dos objetivos definidos para o sistema educativo.

### **Apresentação e discussão dos dados**

Os dados obtidos pelos questionários são apresentados por uma análise descritiva e por uma análise de frequências obtida pelo recurso ao SPSS, como já foi referido.

### **Caracterização dos estudantes estagiários**

Dos 97 estagiários inquiridos, 69 são do sexo masculino e 28 do sexo feminino, o que se pode compreender porque, nos cursos de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo, no ano em que realizamos a pesquisa, tinha mais alunos do gênero masculino do que do gênero feminino, o que não responde ao lema do Governo angolano que tem como meta atingir o número máximo do gênero feminino em todos os setores. Do total de inquiridos, a maior parte (77,3%) dos respondentes é da área de Geografia, o que se justifica porque, em 2014, existiram estagiários desta área disciplinar a realizá-lo em cursos regulares e pós-laborais, enquanto no curso de Biologia somente existiram estagiários do curso regular.

### **Motivação para ser professor e suas concepções**

Os estagiários foram inquiridos sobre o que os motivou para o exercício docente, assim como as razões que os levaram a escolher o curso que estavam a frequentar. A análise de conteúdo das respostas permitiu identificar as categorias que a Tabela 1 apresenta.



**Tabela 1** – Motivações para ser professor/a expressas pelos estudantes estagiários

		Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
Motivações internas	Gosto pela disciplina	5 (25%)	25 (33%)	Bio
	Desejo de prosseguir os estudos	3 (14%)	0	44%
	Habilidade para ensinar	0	3 (4%)	Geo
	Vontade de investigar	0	1 (1%)	49%
	Vontade de partilhar conhecimentos	1 (5%)	5 (7%)	
Motivações externas	Influências (professores, amigos, familiares)	2 (9%)	5 (7%)	Bio
	Resposta a necessidades relacionadas com o país e a sociedade natal	9 (41%)	25 (33%)	50%
	(desenvolvimento, suprimento da falta de professores)			Geo 40%

No que concerne à motivação para serem professores, foram identificadas duas grandes categorias: *motivação interna* e *motivação externa* (Tab. 1). Dentro destas categorias, a análise de conteúdo das respostas dadas pelos estudantes estagiários permitiu identificar o conjunto de subcategorias a que a Tabela 1 se refere.

Como se constata, existe um certo equilíbrio entre as motivações internas e as motivações externas para estes estudantes terem escolhido a profissão “professor”. No entanto, os estudantes do curso de Biologia expressam mais motivações de ordem externa do que os de Geografia.

Dentre essas motivações externas, é de realçar a referência a “necessidades relacionadas com o País e a Sociedade natal”. A “influência de professores, amigos e familiares” é também um aspecto referido, enquanto razões de motivação externa, embora apresentadas, são pouco frequentes. Já nas motivações internas, o que é de destacar são as referências ao “gosto pela disciplina”, tanto no caso dos estudantes de Geografia como nos de Biologia.

As subcategorias menos referenciadas foram a “habilidade para ensinar” e a “vontade de investigar”, que até só foram focadas pelos estudantes de Geografia.

### Concepções acerca da profissão docente

Relativamente às “concepções acerca da profissão docente”, e como mostra a tabela 2, foram organizadas três subcategorias: *prestar um serviço à sociedade; educar, formar, ensinar; ter ou assumir determinados atributos ou características*. Nessas concepções constatamos a predominância da visão da profissão como um serviço, e que associamos na categoria *prestar um serviço à sociedade*. Esta justificação foi apontada por 10 dos 22 respondentes de Biologia, e por 39 dos 75 de Geografia. Possivelmente tal posição

significa que a profissão professor/a é interpretada como sendo a de funcionários do Estado. Por outro lado, percebe-se ainda uma interpretação romântica de que o/a professor/a pode sozinho/a mudar o mundo através da sua atuação. *Educar, formar, ensinar* é outra subcategoria representada por concepções que vão desde perspectivas associadas à mera instrução, até à mediação, e que é citado por 9 estudantes do curso de Biologia e 19 de Geografia.

A categoria *ter ou assumir determinados atributos e características* foi referenciada nos dois cursos, com maior ênfase pelos estagiários da Geografia. A subcategoria *sentimentos*, dentro dessa mesma categoria, foi valorizada pelos estudantes da Geografia, sendo que os estagiários do curso de Biologia não se manifestaram a esse respeito. Esses dados talvez possam ser interpretados pelas diferenças entre as áreas em questão, com predomínio de uma visão mais voltada para os conteúdos na área da Biologia.

Nessa última categoria, os inquiridos apontaram inúmeros atributos, tais como competências e habilidades pertinentes ao exercício da profissão docente, em uma perspectiva conectada com o nosso tempo, embora em alguns aspectos pareçam ter uma visão idealizada desse profissional. A ideia da profissão, como ocupada por pessoas com características anteriores ao ingresso na formação, aparece em grande número, evidenciando uma posição de que a formação só complementa habilidades anteriores, nascidas com o indivíduo ou desenvolvidas antes da escolha da profissão.

Em relação aos demais estudantes, as razões para a escolha do curso estão representadas na Tabela 2.

**Tabela 2** – Significado de ser professor

		Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
Prestar um serviço à sociedade	Transformar o homem, mudar comportamentos, preparar futuras gerações. Ser espelho, moldar mentes, formar opiniões, influenciar personalidade.	10(45%)	39 (52%)	Bio 50% Geo 52%
	Construir a sociedade, contribuir para a mudança, servir de alicerce para outras áreas, impulsionar o desenvolvimento	1(5%)		
	Estabelecer relação entre a família e a sociedade			

Educar, formar, ensinar	Instruir, transmitir saberes, valores e atitudes Mediar conhecimentos, orientar, facilitar  Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem	5 (23%) 4 (18%)	19 (25%) 5 (7%)  1(1%)	Bio 28% Geo 33%
Ter ou assumir determinados atributos e características	<b>Caraterísticas</b> (paciente, amoroso, carinhoso, calmo, solidário) Olhar para todos da mesma maneira Ser capaz de acompanhar os avanços do mundo Ser exemplar, ser puro Ter conhecimentos, ser investigador, ver a realidade Ter habilidade para ensinar  <b>Papéis</b> pai educador, mestre, conselheiro construtor, artista, edificador do saber porteiro o que traz alguém à luz  <b>Sentimentos</b> orgulho (de estar em frente, dar propósito ao saber intelectual) honra, amor, paixão pela profissão, responsabilidade	3 (14%)        7 (32%)	9 (12%)        11 (15%)   4 (5,3%)	Bio 46% Geo 32.3%
Outras	Pôr em prática o que aprendeu		1 (1%)	Geo 1%

Na Tabela 3 estão sistematizadas as razões apontadas pelos estudantes inquiridos para a escolha do curso, e que, pela análise de conteúdo, foram estruturadas nas seguintes categorias: *conteúdos; qualidade; características pessoais e profissionais; influências externas*.

**Tabela 3** – Razões que justificam a escolha do curso expressas pelos estagiários de Biologia e de Geografia

		Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
Conteúdos	Relação com o ensino médio	6 (27%)	11 (15%)	Bio 72%
	Desejo de compreensão e de aprofundar conhecimentos na área	2 (9%)	1 (1%)	Geo 67%
Qualidade	Gosto pela disciplina, por questões relacionadas com a área do Curso	8 (36%)	38 (51%)	
	Qualidade do curso	0	6 (8%)	Geo 8%
Caraterísticas pessoais e profissionais	Facilidade de aprendizagem, habilidades	0	1(1%)	Bio 5%
	Experiência na docência	1 (5%)	0	Geo 1%
Influências externas	Amigos	1 (5%)	5(7%)	Bio 5%
	Professores Familiares			Geo 7%

Como se infere da leitura da tabela 3, a categoria mais referenciada como razão de escolha do curso foi dos *conteúdos*, na relação de 11 respostas de estudantes do curso de Geografia, dos 75 estagiários inquiridos, e 6 do curso de Biologia, dos 22 inquiridos. Tanto os estudantes de Geografia como os de Biologia se referem à escolha do curso por razões associadas ao “gosto pela disciplina” e à “relação com o ensino médio”. Aspectos relacionados com a facilidade de aprendizagem e a experiência na docência são pouco referidos, e apenas, no primeiro caso, por uma resposta de um estudante de Geografia, e no segundo, por um estudante de Biologia.

É de realçar também que 6 dos 75 estudantes de Geografia referem como razões para a escolha do curso aspectos relacionados com a sua qualidade. Esta referência prende-se, entre outras razões, como é expresso na tabela 3, por ser um curso mais completo e ideal para o ramo de atividade em que labutam, associado à profissão docente, e possuir “ferramentas adequadas” para produzir saberes nesta área e, segundo os inquiridos, por ser considerado um dos melhores na Instituição de formação de professores ISCED do Huambo.

Aos estudantes estagiários, futuros professores de Biologia e de Geografia, e por se pretender obter dados que permitissem perspectivar melhorias a introduzir na formação, foi também pedido um balanço do estágio. A Tabela 4 apresenta, em síntese, essa análise.

**Tabela 4** – Balanço geral acerca do estágio

			Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
<b>Aspectos positivos</b>	<b>Relacionais</b>	Relação professor / estagiário /aluno Partilhar conhecimentos com professor da cadeira	1 (5%)	10 (13%) 1 (1%)	Bio = 5% Geo = 14%
	<b>Desenvolvimento de competências</b>	Desenvolver habilidades na docência Capacitar o futuro professor Criar espírito de autonomia e investigação Boa preparação antes de entrar no mercado de trabalho	8 (36%) 1 (5%) 1 (5%)	17 (23%) 4 (5%)	Bio = 46% Geo = 28%
	<b>Relacionados com a prática docente</b>	Aliar a teoria com a prática Consolidação da formação obtida Familiarização do estagiário com a realidade Contato direto com alunos e programas	4 (18%) 1 (5%) 2 (9%)	13 (17%) 5 (7%) 9 (12%)	Bio = 32% Geo = 36%
	<b>Pedagógicos</b>	Autoavaliação do estágio	0	1 (1%)	Geo= 1%
<b>Aspectos negativos</b>	<b>Falta de condições para a prática docente</b>	Falta de condições de trabalho Pouco acompanhamento Pouca participação dos alunos Formador com fraca experiência Excesso de alunos nas salas Falta de comunicação entre escola e ISCED	3 (14%) 8 (36%) 1 (5%) 1 (5%) 1 (5%)	12 (16%) 18 (24%) 9 (12%) 2 (3%) 5 (7%) 2 (3%)	Bio = 65% Geo = 65%

	<b>Falta de competências</b>	Fraca capacidade de pesquisa científica	1 (5%)		Bio = 10%
		Dificuldade na elaboração do relatório	1 (5%)	2 (3%)	Geo = 3%
	<b>Local de estágio</b>	Distância	1 (5%)	2 (3%)	Bio = 14%
Condições precárias das escolas		2 (9%)	5 (7%)	Geo = 10%	
	<b>Organização curricular</b>	Pouco tempo semanal nas cadeiras de Geografia	1 (5%)	2 (3%)	Bio = 5%
		Pouco tempo de estágio		6 (8%)	Geo = 11%

Como se constata, a Tabela 4 dá conta dos aspectos positivos e dos aspectos negativos que os estudantes apresentaram a respeito do estágio que estavam a realizar. Relativamente aos aspectos positivos, os estagiários apontam o desenvolvimento das habilidades para o exercício docente, a consolidação da formação obtida e o contacto direto que tiveram com os alunos na sala de aula. Alguns estudantes ressaltaram a relação estabelecida entre professores/as/estagiários/alunos como um aspecto positivo a considerar durante este período de formação. Outros estudantes referem como aspecto negativo a pouca experiência dos formadores que acompanham o estágio e a fraca participação dos alunos durante as aulas dadas pelos estagiários. Sobre a organização curricular, os estudantes disseram que a carga horária atribuída às aulas semanais de Geografia e o tempo da realização do estágio eram insuficientes.

### O plano curricular de formação inicial

Relativamente ao plano curricular de formação inicial (Tab. 5), e analisando o balanço geral feito pelos estudantes inquiridos, concluímos que dos 75 estudantes de Geografia 25 consideram o plano de formação inicial de Geografia de “Bom”, enquanto 4 estudantes o consideram “Razoável”. No caso dos estudantes de Biologia, dentre os 22, apenas 6 se referem ao plano curricular de formação inicial de Biologia como “Bom”, embora apresentem poucas sugestões para a sua melhoria. Os restantes estudantes não se manifestaram a este respeito.

Ainda sobre os planos de estudos, somente um estudante de Geografia é da opinião de que a disciplina “Relatórios” e a de “Deontologia” deveriam ser anuais. Contudo, na sua argumentação justifica a sugestão manifestada a respeito da primeira disciplina por ser onde recebem os subsídios para a elaboração do relatório final de estágio, considerando que se ela tivesse maior duração permitiria a aquisição de maiores conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades para a escrita.

Sobre os aspectos a melhorar, um dos inquiridos ressalta ainda a instalação de laboratórios. De fato, sendo uma necessidade reconhecida pelo ISCED, é estranho não ter sido mencionada por um número significativo de inquiridos, sobretudo por esses alunos terem vivenciado reduzidas práticas de laboratório pela falta deles na instituição.

Os meios de ensino também foram citados como deficitários pelos estudantes de Geografia, neles incluindo-se, por exemplo: mapas, globo terrestre, bússolas, maquetes etc. Outros aspectos também a melhorar, segundo os estudantes de Biologia, tem a ver com as metodologias e as práticas pedagógicas.

A horizontalidade da formação foi solicitada por um estagiário, com a continuidade dos estudos no âmbito do Mestrado. Essa oferta é uma intenção do ISCED, havendo um grupo de professores que está a trabalhar nesse sentido já há bastante tempo, mas não recebeu ainda autorização para o iniciar.

**Tabela 5** – Balanço geral sobre o plano curricular da formação inicial

			Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
<b>Aspectos a melhorar</b>	<b>Materiais</b>	Instalação de equipamentos (laboratórios) Meios de ensino	1 (5%)	4 (5%)	Bio = 5% Geo = 5%
	<b>Plano de estudos</b>	Alteração de tipologia de disciplina semestral para anual (relatório, deontologia) Alargar tempo de estágio Diminuir o número de disciplinas do 4.º ano	1 (5%) 2 (9%)	3 (4%) 5 (7%) 1 (1%)	Bio = 14% Geo = 12%
	<b>Pedagógico-didáticos</b>	Melhorar as metodologias	2 (9%)	5 (7%)	Bio = 28% Geo = 7%
		Melhorar as práticas pedagógicas	2 (9%)		
		Aliar teoria com a prática	1 (5%)		
		Abrir curso de Mestrado Capacidade de transmitir	1 (5%)		
	<b>Localização</b>	Não restritivo a um só local (Huambo)	1 (5%)		Bio= 5%
<b>Aspectos positivos</b>	<b>Plano curricular</b>	Bom Razoável	6 (27%) 4 (5%)	25 (33%) 4 (5%)	Bio = 27% Geo = 38%
	<b>Professores</b>	Conteúdos Acompanhamento		4 (5%)	Bio = 5% Geo = 5%

Procuramos também saber o que pensam estes estagiários, futuros professores do 2º ciclo do ensino secundário, sobre a preparação que tinham para desempenhar a



função docente no momento atual, e face aos desafios que são colocados pela sociedade. A Tabela 6 dá conta da análise feita das respostas obtidas.

**Tabela 6** – Preparação para a docência

Considera-se preparado para exercer a docência no âmbito dos desafios da sociedade atual?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Sim</b>	95	97,9	97,9	97,9
<b>Não respondeu</b>	2	2,1	2,1	100,0
<b>Total</b>	97	100,0	100,0	

A leitura da Tabela 6 permite compreender que 95 dos respondentes, num percentual de 97,9%, responderam estar preparado para desempenhar o exercício da docência, atendendo aos desafios da sociedade atual. Apenas 2 dos estagiários presentes neste estudo não responderam a esta questão.

Na Tabela 7 estão sistematizadas as razões invocadas pelos estudantes sobre a preparação que consideram ter para o exercício da docência, e que pela análise de conteúdo foram organizadas nas seguintes categorias: *conhecimentos adquiridos*, *competências desenvolvidas*, *experiência profissional/estágio*, *motivação* e *caraterísticas pessoais*. A cada uma destas categorias foram associadas as subcategorias que nesta tabela estão explicitadas. Como se constata da análise da tabela, a categoria mais apontada como sentimento de preparação para a docência foi a “conhecimentos adquiridos durante a formação” ligada a “competências e habilidades desenvolvidas na formação”, no total de 55 (73%) dos respondentes do curso de Geografia e 11 (50%) do curso de Biologia.

**Tabela 7** – Razões que justificam o sentimento de preparação para a docência

		Biologia (N=22)	Geografia (N=75)	Total
<b>Conhecimentos adquiridos</b>	Competências e habilidades de docência, superar desafios, encarar problemas sociais	11 (50%)	55 (73%)	Bio 50%
<b>Competências desenvolvidas</b>	Suficiência da formação obtida Conhecimentos			Geo 73%
<b>Experiência profissional/ Estágio</b>	Experiência obtida no estágio Experiência anterior	6 (27%)	12 (16%)	Bio 27%
				Geo 16%

<b>Motivação e características pessoais</b>	Motivação	6 (27%)	6 (6%)	Bio
	Inspiração			27%
	Força de vontade			Geo
	Paixão pela profissão			6 %
	Gosto			
	Vocação			
	Desejo de ajudar o próximo			

Tanto os estudantes de Biologia como os de Geografia se referem à experiência profissional adquirida durante o estágio como motivo de estarem preparados para o exercício docente, numa percentagem de 12 (16%) dos estudantes de Geografia e 6 (22%) dos de Biologia.

### Considerações finais

Como neste texto foi referido, a educação em Angola teve o seu início com a colonização portuguesa. A educação estava concentrada nas cidades e era dividida em duas partes: educação para os indígenas e educação para os europeus. Com a agudização política ocorreram grandes reformas da educação nas colônias, passando a vigorar o mesmo sistema de educação para os indígenas e para os europeus. Durante este período a educação era de responsabilidade da Igreja Católica e da Igreja Protestante. Depois da Independência de Angola (1975) surgiu a necessidade de adaptar a educação à nova realidade angolana. Para tal, várias reformas ocorreram, e atualmente o sistema de educação em Angola rege-se pela Lei de Base/ 13 de dezembro de 2001.

Para compreender o processo de formação inicial de professores no ISCED do Huambo, foi aplicado um inquérito por questionário, que permitiu também recolher propostas que pudessem contribuir para melhorar a formação inicial de professores/as nesta instituição, de modo a que os professores possam ter um desempenho profissional adequado às exigências da profissão. No que a estas melhorias diz respeito, é preciso:

- Promover a investigação científica no seio dos docentes e dos alunos/as e atualizar os seus conhecimentos científicos;
- Aumentar as situações de contato dos estudantes com situações escolares e de exercício da docência;
- Promover uma troca de experiências com os outros ISCED por meio de Congressos nacionais e jornadas.

Poderá ainda ser melhorada a formação inicial de professores se forem criadas condições relacionadas com:

- Diminuição do número de alunos nas salas de aulas;

- Equipar as escolas com laboratórios, bibliotecas e outros meios que apoiem o ensino e a aprendizagem;
- Criação dos cursos de mestrado e de doutoramento que permitam a continuação de estudos dos professores;
- Realização de ações de formação contínua dos professores que permitam uma atualização de conhecimentos.

Em conclusão, muito tem vindo a mudar no sentido de ampliar as possibilidades de acesso à profissão docente e de melhorar a educação escolar da população angolana. No entanto, ainda há que fazer um forte investimento na criação de estruturas que resolvam problemas identificados. O gosto pela profissão docente, manifestado por alguns dos estudantes estagiários, e a vontade de contribuírem para o desenvolvimento do país merecem ser reconhecidos.

## Referências

ALVES, Francisco. **O encontro com a realidade docente: ser professor principiante**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01. **Diário da República de Angola**. 1ª Série n. 65. Luanda 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Bártolo. **Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

DAY, Christopher. **O desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTRELA, Maria Teresa. **Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal**. Porto: Porto Editora, 2002.

ESTRELA, Maria Teresa; FREIRE, Isabel. **Formação de professores**, 2009. Disponível em: <<http://www.sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 12 jan. 2013.

FREIRE, Paulo. **Políticas e educação: questões da nossa época**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GABRIEL, Manuel Nunes. **Angola, cinco séculos do cristianismo**. Luanda: Edição Literal, 1978.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por questionário**. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2012.

LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

\_\_\_\_\_. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Revista Educação**, v. 3, n. 57, p. 371-389, 2005. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/revista>> Acesso em: 24 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Entre velhos desafios e novos compromissos: Que currículo para a formação de professores?. In: SILVA, Aida et al. (Orgs.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Edições Bagaço, 2006, p. 277-298.

\_\_\_\_\_. Ser professor nos dias de hoje...formar professores num mundo em mudança. **Educação: Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 34, n. 2, p. 251-264, 2009.

\_\_\_\_\_. 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 de Professores**, v. 4, n. 7, p. 10-18, 2012a.

\_\_\_\_\_. Qualidade da educação superior e formação de professores: uma análise a partir da situação em Portugal. In: BROILO, Cecília; CUNHA, Maria (Orgs.) **Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012b, p. 99-117.

\_\_\_\_\_. Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas. In: OLIVEIRA Maria Rita; PACHECO José Augusto (Orgs.) **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 193-207.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal: uma análise focada no exercício da profissão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, p. 8-29, 2014.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.

\_\_\_\_\_. Curricular studies and their relation with the political agenda for education. **Transnational Curriculum Inquiry**, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2012.

\_\_\_\_\_. A formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In: LOPES, Amélia. **Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes**. Lisboa: Mais Leituras, 2013. p. 55-67.

MENDES, António Martins. Faculdade de Ciências Veterinárias – Angola – Apointamento histórico. **Episteme**, v. 4, n. 3, p. 391-426, 2002.

MENEZES, Isabel. **A utilização do questionário na investigação em educação**. Porto: FP-CEUP, 2013 (doc. Policopiado).

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, 1999. Disponível em: <[http://cliente.argo.com.br/mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)> Acesso em: 12 out. 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, 2009.

NGULUVE, António Kapitango. **Política educacional angolana: organização, desenvolvimento e perspetivas**. 2006. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OCDE. **Working paper 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD countries**, 2010. Disponível em: <[http://search.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2009\)20&docLanguage=En](http://search.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&docLanguage=En)> Acesso em: 12 jan. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRES, Manuel. Boletim Eclesiástico de Angola e S. Tomé, 1956. Disponível em: de <http://memoria-africa.ua.pt/Catalog.aspx?q=DE%20conferencia%20internacional>. Acesso em: 12 out. 2011.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

SANTOS, Martins. **História do ensino em Angola**. Angola: Imprensa Nacional de Angola, 1970.

STOER, Stephen, R. Sociologia da educação e formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 26, p. 71-84, 2008.

SHULMAN, Lee. Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 21, n. 1, p. 129-135, 2000.

TANGA, Lino. **O impacto da concordata e do estatuto missionário em Angola (1940-1975)**. 2012. 125f. Tese (Doutorado em Teologia) - Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2012.

TUCKMAN, Bruce. **Manual de investigação em educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

UNESCO. **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: visión y acción**, 1998. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)> Acesso em: 6 ago. 2006.

---

Recebido em: 13/09/2015

Aprovado em: 19/09/2015

**Para referenciar este texto:**

LUSSINGA, Albertina; LEITE, Carlinda. A formação inicial de professores em Angola: um estudo focado nos cursos do ensino de Biologia e de Geografia do ISCED do Huambo, **Lumen**, Recife, v. 24, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2015.