

Formação inicial de professores em Angola: O que pensam os docentes do ISCED-Huíla

Initial teacher training in Angola: What do teachers think at ISCED-Huíla

Joaquim Rocha¹, Fátima Paixão², Sandra Guimarães³, Fátima R. Jorge⁴

¹Magistério Secundário nº 1251 da Humpata, Huíla, Angola, amerocha@yahoo.com.br

²Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco; Centro de Investigação em Didática e Tecnologia de Formadores, Universidade de Aveiro, Portugal, mfpaixao@ipcb.pt

³Universidade da Beira Interior, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Portugal, scmg@ubi.pt

⁴ Centro de Investigação em Património, Educação e Cultura (CIPEC), Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, frjorge@ipcb.pt

Resumo

A formação inicial de professores é a primeira etapa do desenvolvimento para a profissionalização docente. É, pois, indispensável garantir uma formação de elevada qualidade que a par de competências da área disciplinar desenvolva competências transversais. Neste estudo pretendemos responder à seguinte questão: Que representações têm os docentes do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla sobre a formação docente e as competências transversais a adquirir pelos seus diplomados ao longo da sua licenciatura? Através de uma metodologia de tendência quantitativa, construímos, validámos e aplicámos um questionário aos docentes. Para a análise das 52 respostas, usamos estatística descritiva suportada pelo programa SPSS. Os resultados permitiram concluir que os docentes evidenciam a perceção de que os seus diplomados recebem uma formação de qualidade média e de que adquirem apenas competências transversais básicas.

Palavras-chave: formação inicial de professores, profissão docente, competências transversais, ISCED, Angola

Abstract

Initial teacher training is the first stage in teacher development and professionalization. It is therefore essential that in addition to specific skills in the disciplinary area, transversal skills are developed. In this study we intend to answer the following question: What representations of teachers at the Higher Institute of Education Sciences of Huíla about the initial training of teachers at that Higher Education Institution and about the transversal skills to be acquire and develop by future teachers? Through a quantitative trend methodology, we built, validated, and applied a questionnaire to teachers who thus expressed their degree of agreement with several statements. For the analysis of the 52 responses to the questionnaire, we used descriptive statistics techniques, supported by the SPSS program. The results obtained led us to conclude that the teachers show the perception that their graduates in education receive training of average quality and that they acquire basic transversal skills.

Keywords: initial teacher training, teaching profession, transversal skills, ISCED, Angola

1. Introdução

O problema da educação e da formação inicial de professores constitui uma preocupação não só de atores diretamente ligados à educação e ao ensino, mas de toda a sociedade, ou seja, tornou-se e transformou-se numa preocupação de todos e para todos (Rocha, 2022, p. 216), porque nela reside um dos fatores decisivos para a melhoria da educação (Flores, 2015b, p. 192). Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade de ensino e, portanto, dos professores (Delors *et al.*, 1996, p. 158).

A formação é um processo decisivo no desenvolvimento da qualidade de futuros professores e de professores em serviço, dado que uma formação de qualidade contribui para

melhorar o ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Ao mesmo tempo, assume-se como relevante a conceção e a implementação de boas políticas de formação, bons programas e currículos e uma pedagogia da formação científica e rigorosa, com formadores de professores comprometidos na causa (Flores, 2015b). Por esta razão, é lícito afirmar que a melhoria do ensino passa necessariamente pela melhoria da sua formação, porque a existência de professores altamente qualificados é crucial para a melhoria dos padrões educacionais e da aprendizagem de todos os alunos (Wiseman *et al.*, 2014). No entender destes autores, é preciso aproximar o currículo e os objetivos à realidade das escolas secundárias, e encontrar estratégias metodológicas e científicas mais adequadas e eficientes na preparação dos professores para redirecionar o seu ensino.

O objeto do estudo que conduzimos prende-se com as perceções dos professores do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) da Huíla, em Angola, sobre a formação inicial dos professores feita naquela instituição de ensino superior, partindo da seguinte questão: Que representações têm os docentes do ISCED-Huíla sobre a formação docente e as competências transversais a adquirir pelos seus diplomados ao longo da sua licenciatura? Sendo assim, formulamos as seguintes subquestões: Como é que os docentes do ISCED-Huíla caracterizam a formação dos diplomados naquela instituição do ensino superior? Quais são as perceções dos docentes do ISCED-Huíla sobre a formação e as competências necessárias aos diplomados do ensino secundário para o exercício profissional docente? E quais são os pontos fortes e fracos, as oportunidades e os constrangimentos (SWOT) que na Instituição de Ensino Superior implicam na formação de professores com as competências necessárias dos diplomados para o exercício profissional docente no ensino secundário?

2. Enquadramento teórico

A formação de professores constitui uma temática que tem atraído a atenção de investigadores e de decisores políticos, entre outros, sendo considerada um dos fatores com potencial para a melhoria da educação. Ainda que “a formação de professores não seja a panaceia para todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas” (Flores, 2015a, p. 275). Gatti (2016) descreve o professor como sendo um profissional indispensável na sociedade, afirmando que o mesmo “não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas” (p. 164). Torna-se, assim, lícito supor “que a qualidade da formação dos professores tem implicações substanciais na qualidade do sucesso escolar dos alunos e, portanto, na construção civilizacional e no desenvolvimento democrático e sustentável da sociedade e dos países” (Rocha & Paixão, 2019, p. 170).

2.1. Formação de professores em Angola

Após a independência de Angola, o setor da educação perdeu muitos professores, uns emigraram para países vizinhos e outros abandonaram o ensino. Foi assim que começou um novo paradigma de ensino totalmente sobre responsabilidade do governo angolano, havendo necessidade de reformular o sistema e subsistema de ensino do país à luz do regime social e político adotado pelo partido político no governo, permitindo, de acordo com Nguluve (2006), o aumento de oportunidades educativas, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e o melhoramento na atividade pedagógica dos professores.

Com a carência de professores, o país viu-se obrigado a recrutar para o ensino professores sem qualquer formação pedagógica, tendo como critério primordial ser detentor de habilitações académicas a partir da 6.^a classe, processo que ficou conhecido por “Ensino para todos”. Seguiu-se a criação do Curso de Formação Acelerado de Professores que tinha como vocação formar para o ensino primário. Esta formação foi substituída, posteriormente, em 1986, pelo Curso Básico de

Formação Docente, outorgando os seus alunos com o diploma de 8.^a classe (Ngaba, 2012). Entretanto, o Instituto Médio Normal de Educação passou a assumir o papel de formar os professores de ensino primário e primeiro ciclo do ensino secundário, através de formações com a duração de quatro anos letivos (9.^a a 12.^a classes), funcionando como uma mola impulsora e ativista das alterações das relações sociopolíticas (Quintas *et al.*, 2019).

Sob o Decreto-Lei 95/80, de 30 de agosto, foi criado o primeiro Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), no Lubango, que, com a sua expansão desde 2011, passou a denominar-se ISCED-Huíla, instituição autorizada e vocacionada exclusivamente para formar professores do ensino secundário e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da atividade docente ou de apoio à docência, em todos os níveis e subsistemas de ensino. Entretanto, é de salientar que para além do ISCED-Huíla, existem no país outras Instituições de Ensino Superior vocacionadas para a formação de professores, ou seja, a formação de professores foi incumbida aos ISCED's e às Escolas Superiores Pedagógicas (ESP), distribuídos pelas diversas províncias do país.

A formação inicial de professores no ensino superior pedagógico em Angola é organizada segundo o modelo integrado, em que os cursos agregam a formação geral em uma ou mais disciplinas e a formação profissional docente (Decreto-Lei 273/20). Quanto aos cursos de formação inicial de professores, estes devem atender às seguintes dimensões: o perfil de acesso; o perfil de qualificação profissional docente; a estrutura curricular; a grelha curricular ou o plano de estudos; os programas das unidades curriculares/disciplinas; as orientações relativas ao sistema de avaliação das aprendizagens, os procedimentos de classificação e aos regimes de transição de ano, de repetências e de conclusão do curso.

De acordo com Rocha e Paixão (2018), Angola enfrentou o desafio da criação dos ISCED, instituições que têm dado grande contributo na formação de professores para o ensino secundário e todos os níveis e subsistemas de ensino, bem como na formação de funcionários públicos que prestam serviços em diversas áreas. Entretanto, é de realçar que a rede privada escolar angolana, desde o ensino pré-escolar à universidade, é fundamentalmente fruto dos diplomados pelos ISCED. Referem Rocha e Paixão (2019) que o intuito da criação de instituições de ensino em Angola, “desde magistérios, institutos médios e superiores da educação e escolas superiores pedagógicas para a formação de professores de ensino primário, secundário e superior, respetivamente” (p. 107) foi o de procurar implementar a qualidade de ensino no país.

2.2. Os ISCED's na formação inicial de professores

De acordo com Chocolate (2016), o ISCED veio cobrir um lugar primordial no sistema de formação de professores, pois veio servir de elemento reprodutor da formação ao formar outros formadores, com impacto no funcionamento dos Magistérios, das estruturas do Ministério da Educação e de muitas escolas do 1.^o ciclo, locais onde os professores recém-formados pelo ISCED ou ainda em formação exercem as suas funções docentes. Deste modo, os diplomados pelo ISCED são profissionais que garantem, em geral, as funcionalidades no setor de Educação e Ensino em Angola. Não obstante, vários trabalhos têm vindo a evidenciar fragilidades e aspetos a melhorar na formação inicial de professores nos ISCED's.

Quitembo (2010), no estudo que desenvolveu no ISCED de Benguela, concluiu que a falta de trabalho colaborativo no seio dos professores, a ausência de intercâmbios interinstitucionais, a formação positivista/tradicional e o currículo desajustado são as principais fragilidades da formação de professores de Matemática dessa instituição. Também Cardoso (2012) detalhou algumas imperfeições que afetam a qualidade da formação nos ISCED's de Benguela e Kwanza-Sul, destacando: o modelo academicista e enciclopédico praticado; a falta de autonomia na aprendizagem; a curta duração das práticas pedagógicas; a falta de coerência entre a formação e a prática esperada do futuro professor; a subjetividade na avaliação das aprendizagens; o excesso de alunos por professor/orientador de prática pedagógica; a desarticulação entre a política de formação e o modelo adotado para o ensino. O autor evidenciou que os modelos de formação se afastam das políticas do Ministério da Educação, tendo em conta a sua missão. Silva Júnior (2013)

identificou que as práticas pedagógicas adotadas no curso de formação de professores de Biologia do ISCED da Huíla não são eficazes e carecem de atualização e inovação, sugerindo estágios pedagógicos em vez dessas práticas pedagógicas para garantir melhor qualidade de formação aos diplomados daquele curso. O mesmo autor, qualificou o currículo como penoso e desajustado, opinando, outrossim, uma modificação na sua organização. Lussinga e Leite (2015) analisaram as condições para a realização da tarefa docente e as condições existentes nos cursos para a formação inicial de professores de Biologia e Geografia do ISCED do Huambo, concluindo que tais cursos carecem de muitas melhorias, tendo indicado algumas propostas para o seu melhoramento. Para Canhici *et al.* (2017), o modelo de formação inicial de professores adotado pelo ISCED de Cabinda proporciona conhecimentos gerais de conteúdo de ensino e de investigação, contudo, não fornece conhecimentos específicos relativos às práticas docentes.

Rocha e Paixão (2019) apontaram um conjunto de recomendações no sentido de os ISCED's de Angola promoverem uma (re)definição das suas políticas de formação, adotarem modelos e práticas de formação inicial e de desenvolvimento profissional do seu corpo docente, baseados na investigação recente. No entender destes autores, somente os professores mais competentes serão capazes de melhorar a qualidade da formação e os resultados dos seus alunos. Nessa senda, destacam, de entre estratégias possíveis, as seguintes: i) dinamizar o desenvolvimento profissional dos docentes, especializando mais o professor em diversas áreas, calendarizando formações constantes e permanentes, dentro e fora do país; ii) analisar e refletir sobre as políticas de oferta educativa, implicando todas as instituições de formação, tendo em conta as necessidades das escolas secundárias e a qualidade da educação, e influenciando os Ministérios da Educação e do Ensino Superior e a comunidade em geral; iii) contextualizar e atualizar os planos curriculares de formação de professores nos ISCED's de Angola, garantindo coerência, articulação e fundamentação na investigação sobre a área; iv) implementar o estágio pedagógico dos alunos futuros professores do ensino secundário ou reestruturar as práticas pedagógicas, em consonância com padrões internacionais; v) “desmassificar”, evitando a extensão e expansão do ensino superior/formação de professores sem que esteja assegurada a qualidade da formação, assim como, outrossim, não exceder uma lotação das turmas que possa comprometer essa qualidade, se se pretende formar melhores professores para o Ensino Secundário, nos ISCED's; vi) dinamizar partilhas e troca de experiências entre os ISCED's, através de encontros organizativos, nos domínios administrativo, pedagógico-didático e científico; vii) internacionalizar os ISCED's através de organização e participação em eventos nacionais e internacionais, como conferências, congressos, simpósios, etc.; viii) criar e oferecer à comunidade administrativa, académica e científica um sistema de gestão na Web para organização, cadastramento, comunicação, controlo, investigação; ix) valorizar a carreira, remunerando dignamente e criando condições sociais e laborais aos docentes e ao pessoal técnico-administrativo.

Também Canhici *et al.* (2019) realizaram um estudo nos ISCED's de Cabinda e Huambo, para analisar as características dos modelos de formação inicial de professores destas duas instituições de ensino superior, tendo identificado que os modelos seguidos pelas duas instituições potenciam nos futuros professores a capacidade de refletir sobre problemas sociais e educacionais do país, pese embora precisassem de se organizar de modo a responder aos desafios que se colocam neste século XXI. As conclusões reportaram a necessidade de a formação integrar componentes teóricas e práticas, promover o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas, e proporcionar aos estudantes futuros professores contacto com atividades de iniciação à investigação e de extensão universitária.

Recentemente, Rasga (2020) conduziu um estudo junto dos estudantes do 3º e 4º anos do curso de Formação de Professores de Matemática do ISCED-Huíla, tendo concluído que o número de aulas de práticas pedagógicas facultadas a esses estudantes foram insuficientes e não satisfizeram a necessidade de aprendizagem de conhecimentos práticos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências dos futuros professores. Outro aspeto referido por este autor foi a criação de relações humanas no contexto e a aproximação dos estudantes ao campo real para construção da identidade de ser professor. Outro estudo feito no ISCED-Huíla (Rocha, 2022),

demonstrou um quadro bastante desanimador e preocupante, ao evidenciar algumas incongruências na formação dos seus diplomados.

Em suma, os vários estudos realizados sobre a formação de professores nos ISCED's de Angola atrás referidos, não sendo intenção nossa descurar outros eventuais estudos sobre a temática, evidenciam que a formação inicial de professores em Angola é uma realidade divergente nas várias instituições públicas e privadas. Como referem Mesquita e Roldão (2017), a instituição de formação desempenha um papel preponderante para que o futuro professor se desenvolva profissionalmente e adquira competências, quer transversais à profissão docente, quer específicas do nível e área de educação e ensino para que está a ser formado.

3. Metodologia

A investigação, de natureza tendencialmente quantitativa, identifica-se como um estudo exploratório de cunho descritivo e interpretativo, com a pretensão de abrir caminhos para novos estudos que, em conjunto com os atrás referidos e outros em desenvolvimento, ganham dimensão capaz de influenciar decisores da área educação e formação, a vários níveis.

Como técnicas e instrumentos de recolha de dados optou-se pela inquirição através de questionário. O questionário foi construído a partir da revisão da literatura sobre a temática em estudo e objeto de análise crítica com vista a garantir: validade de conteúdo e fiabilidade.

A validade de conteúdo, entendida como a capacidade de o instrumento avaliar exatamente aquilo que se propõe medir (Vilelas, 2017), remete para o grau de adequação entre o que se pretende fazer e o que se faz realmente (Ketele & Roegiers, 1993). A validação de conteúdo do questionário usado no estudo foi realizada por duas peritas, especialistas na problemática do estudo, ambas pertencentes ao corpo docente de uma instituição de ensino superior português.

A fiabilidade tem a ver com consistência interna do instrumento, isto é a capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes, em qualquer ocasião (Bell, 2010, p. 97). Para tal, pode-se recorrer a técnicas estatísticas como, por exemplo, o teste alfa de *Cronbach*, considerado como particularmente indicado em instrumentos em que se recorre a escalas de *Likert* (Coutinho, 2016), como foi o caso do questionário usado no estudo. O valor estimado do teste *Alfa* de *Cronbach* para o questionário foi de 0,704, o que significa que a escala tem uma boa consistência interna (Pereira & Patrício, 2016).

Na seleção dos docentes usou-se o critério de uma amostragem não probabilística acidental, desde que fossem apenas docentes do ISCED e que demonstrassem disponibilidade para participar no estudo (Coutinho, 2016). Aceitaram participar no estudo 52 docentes do ISCED-Huíla, diretamente implicados na lecionação dos cursos de formação de professores para o ensino secundário.

Para o tratamento de dados foi utilizada a técnica de estatística descritiva e a estatística inferencial, utilizando, neste caso, o programa estatístico SPSS (*Statistical Package of the Social Sciences*), na sua versão 26.0. A análise dos dados foi orientada pelas categorias e indicadores apresentados no quadro 1.

Quadro 1

Grelha de categorização da análise dos questionários

Categorias
Elementos pessoais, académicos e profissionais dos docentes
Perceções quanto à formação dos diplomados no ISCED-Huíla
Perceções quanto às competências dos diplomados pelo ISCED-Huíla

4. Resultados

4.1. Elementos pessoais, académicos e profissionais dos docentes

Os 52 docentes do ISCED-Huíla que aceitaram participar no estudo eram maioritariamente do sexo masculino (78%), retratando esta percentagem a realidade angolana em termos de prevalência de professores homens. No que concerne à distribuição das idades, os dados evidenciaram um corpo docente tendencialmente jovem, com 59,6% dos docentes com menos de 44 anos e apenas 7 docentes (13,5%) com mais de 60 anos.

Em termos de formação académica, 28,8% eram detentores do grau de doutor, 57,7% do grau de mestre e os restantes eram licenciados. Ou seja, embora prevaleça qualificação a nível de mestrado, já se pode considerar que o ISCED-Huíla apresenta uma percentagem razoável de docentes com grau de doutor, tendo em conta que as difíceis situações económicas e socioculturais que se têm vivido em Angola têm reflexos na prossecução de estudos. Quanto à categoria profissional, 38,5% eram professores auxiliares, 7,7% professores associados e os restantes 53,9% assistentes. Estes dados apontam para uma instituição que pode projetar com antecedência o quadro docente, designadamente incentivando os docentes com a categoria de assistentes a continuar a qualificar-se em áreas fundamentais com vista a elevar a qualidade da formação de professores. Ao procurarmos saber o grau de satisfação no exercício da profissão docente no ISCED-Huíla, 33 docentes (63,5%) manifestaram-se parcialmente satisfeitos, 7 (13,5%) mostraram-se totalmente satisfeitos, 7 (13,5%) parcialmente insatisfeitos, 2 (3,8%) totalmente insatisfeitos e 3 (5,8%) não se manifestaram. A tendência de satisfação (parcial ou total) recaiu, assim, nos dois níveis mais elevados, com uma percentagem acumulada de 77%, contra uma tendência de insatisfação de 17,3%. A diferença percentual é muito expressiva, e aponta, inequivocamente, num sentido positivo de satisfação do corpo docente no desempenho da sua profissão.

4.2. Perceções dos docentes quanto à formação dos diplomados no ISCED-Huíla

Questionados os docentes relativamente quanto ao grau de adequação da grelha curricular do curso no qual lecionam, os resultados evidenciaram que a maioria (65,4%) a considerou parcialmente adequada, ao passo que 13,5% afirmaram considerá-la parcialmente desadequada. Realça-se que apenas um docente considerou a grelha totalmente adequada. Em termos globais, os resultados sugerem a adequação, ainda que parcial, das grelhas curriculares dos cursos.

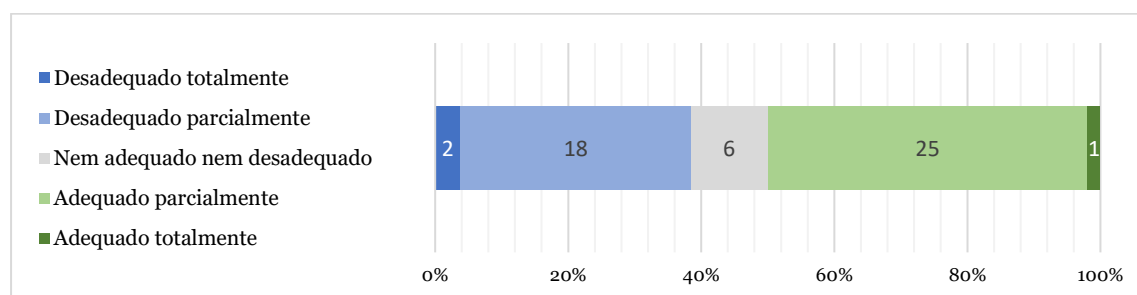
Sobre o grau de adequação dos conteúdos programáticos das disciplinas lecionadas no ISCED-Huíla, 61,5% dos docentes consideraram-nos adequados parcialmente e 3,8% expressaram serem adequados totalmente, não se tendo pronunciado 2 (3,8%) docentes. Embora a maioria considerasse a adequação dos conteúdos, parcial ou totalmente, é apreciável a percentagem de docentes, 30,8%, que apontou a desadequação parcial.

Em relação aos métodos de ensino predominantes nas aulas, e face a uma questão que solicitava a escolha de até 3 métodos, de entre cinco, observou-se que 46 (88,5%) do total de respostas coincidiram no método “Expositivo-explicativo”, 39 (75,0%) assinalaram ser de “Elaboração conjunta entre docentes e estudantes”, 30 (57,7%) “Trabalho em grupo”, 24 (46,2%) “Trabalho independente do estudante” e apenas 3 (5,8%) indicaram “Atividades especiais”. Destacou-se, portanto, a prevalência do método Expositivo-explicativo.

No que concerne à adequação das Práticas Pedagógicas I e II dos cursos do ISCED-Huíla, desenvolvidas numa escola de ensino secundário, os dados apresentados na figura 1 revelam alguma proximidade entre os rácios nos dois extremos da escala (desadequação, total ou parcial, e adequação, total ou parcial), sobressaindo a perceção da adequação das práticas pedagógicas. Ainda assim, os resultados apontam que estas não são percebidas de forma consistente pelo corpo docente do ISCED, ou seja, que há alguma dose de ambiguidade relativa ao valor que possam ter na formação dos futuros professores.

Figura 1

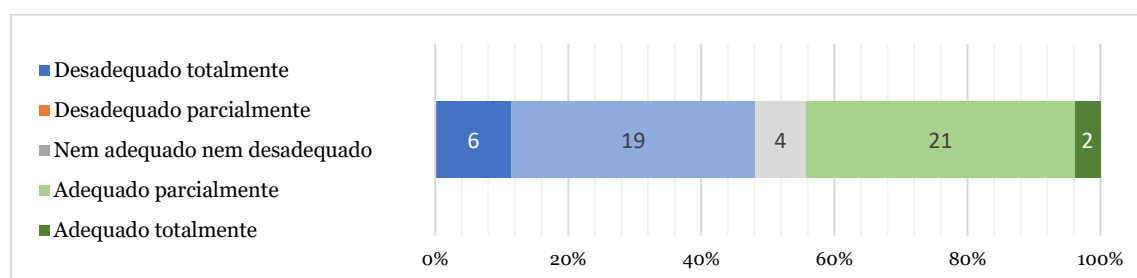
Distribuição das respostas sobre a adequação das práticas pedagógicas I e II



Interrogados sobre se concordavam com a importância da realização de “Trabalho de fim do curso” (monografia), de cariz teórico, para a formação profissional e considerando o perfil de saída previsto, as opiniões dos docentes foram bastante heterogéneas (Fig. 2), evidenciando-se uma ligeira prevalência da desadequação, total ou parcial, da realização da monografia para a formação no ISCED-Huíla.

Figura 2

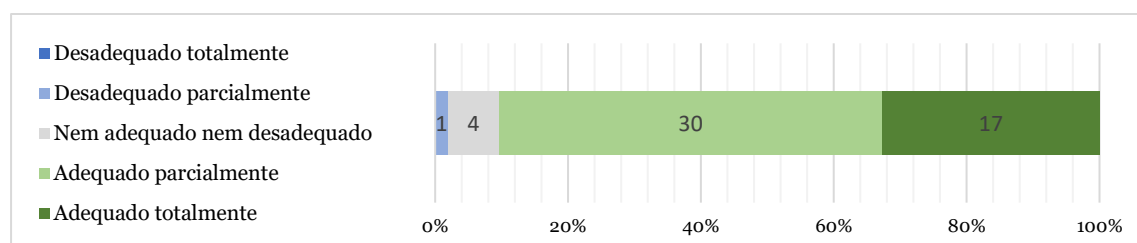
Distribuição de respostas sobre importância da realização de “Trabalho de fim do curso” (monografia), de cariz teórico, para a formação profissional



Procurou-se ainda conhecer a opinião dos docentes sobre a integração de uma componente de investigação na formação inicial de professores para o ensino secundário. Os resultados foram inequívocos, com 90,4% dos inquiridos a considerar a adequação, total ou parcial, dessa integração e sem qualquer ocorrência de uma posição de discordância total (Fig. 3). Esta constatação poderá ser um impulso considerável para associar o “Trabalho de fim de curso”, atualmente só de cariz teórico, às práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas secundárias.

Figura 3.

Distribuição das respostas à questão “A Investigação deve ser parte integrante da formação inicial de professores para o Ensino Secundário?”

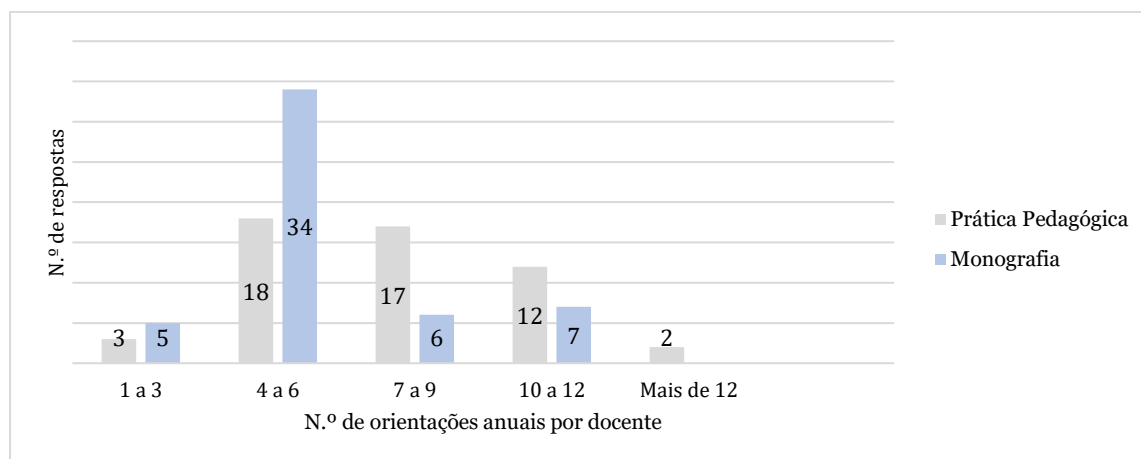


Ao perguntarmos sobre as fontes de pesquisa mais aconselháveis para a formação dos diplomados no ISCED, os docentes incidiram na valorização da literatura científica mais tradicional e de conhecimento consolidado, representada pelos livros, não estando, contudo, muito afastados da consideração de revistas científicas.

Em relação a perspetivas sobre o número orientações que cada docente deve orientar anualmente em termos de prática pedagógica e de monografias, os dados (Fig. 4) revelam a dispersão de respostas, mais evidentes em termos de orientação de monografias. De facto, 75% dos respondentes considera que o número de orientações de monografias não deve exceder 6 trabalhos. Em termos de orientação de práticas pedagógicas, os docentes dividem-se, sendo que 73% consideraram a possibilidade de orientar até 9 estudantes.

Figura 4

Perceções sobre o número de orientações anuais - Prática pedagógica vs. Monografia

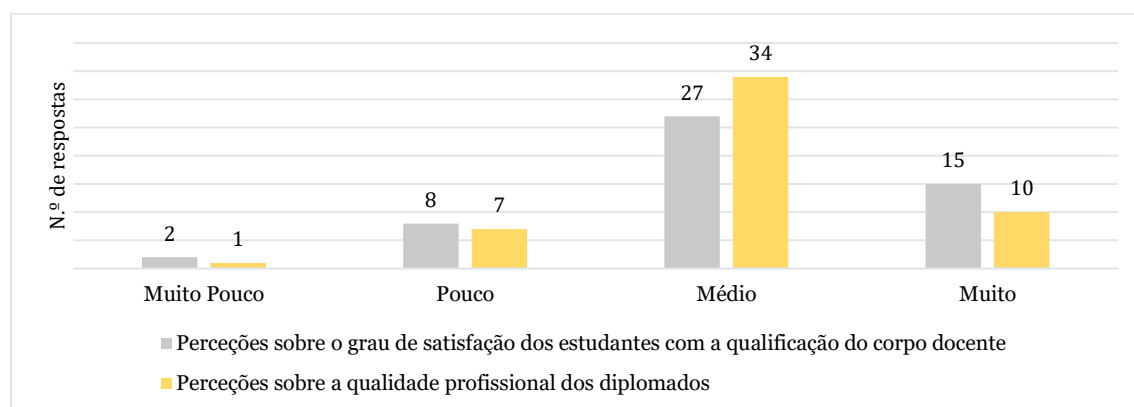


Os resultados sugerem que os docentes tendem a considerar a orientação das monografias como uma atividade tendencialmente mais árdua e exigente do que a orientação da prática pedagógica.

Quanto ao modelo de formação dos diplomados do ISCED-Huíla, evidenciou-se que 73,1% dos docentes caracterizaram o modelo de formação como “académico”, 19,2% como “comportamentalista”, 3,8% consideraram-no como “personalista” e 2 docentes como “investigativo”. Estes dados aparentam remeter para um conceito de ensino superior “modelo” academicamente tradicional, não ajustado à natureza dos cursos ministrados e ao estado da investigação sobre ensino superior, formação de professores/supervisão.

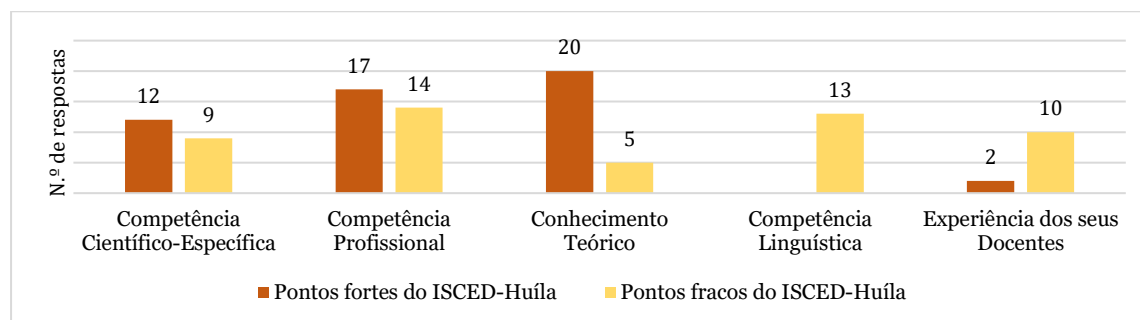
4.3. Perceções dos docentes quanto às competências dos diplomados pelo ISCED-Huíla

Procurámos conhecer as perceções dos docentes sobre se o corpo docente do ISCED-Huíla satisfaz académica, pedagógica e cientificamente os seus diplomados. Para o efeito, usou-se uma escala de Likert de quatro pontos (muito pouco, pouco, médio e muito). Os resultados apontam que as perceções da maioria dos docentes são tendencialmente positivas, com 28,8% a assinalar a opção “Muito”, 51,9% “Médio”, 15,4% “Pouco” e 3,8% “Muito pouco”. Juntando os respondentes de “Médio” e “Muito”, evidencia-se uma autoconfiança dos docentes que é de relevar (80,7%), e que poderá vir a ser canalizada para a introdução de melhorias na formação dos futuros professores, a par da sua própria formação, investigação e qualificação. Na figura 5 apresentam-se os dados recolhidos sobre a perceção dos docentes acerca da qualidade profissional dos diplomados, 65,4% consideraram-na “Média” e 19,2% “Alta”. Um número mais reduzido de respondentes (13,5%) assinalou a opção “Pouca” (qualidade profissional). Contudo, só de uma análise mais ampla se pode inferir a qualidade profissional desses diplomados; as perceções dos docentes do ISCED-Huíla formam-se com a consideração da sua própria autoimagem, pelo que encontramos uma convergência entre as respostas às duas questões (Figura 5).

Figura 5*Satisfação dos estudantes com o corpo docente vs. Qualificação profissional dos diplomados*

Ao interrogarmos os docentes sobre quais as competências promovidas pela nos seus diplomados, a maior percentagem de respostas recaiu nas competências de “resolução de problemas” (53,8%), trabalho em equipa (48,1%), “pensamento crítico” (44,2%) e “relacionamento interpessoal” (44,2%), tendo as demais competências sido consideradas menos importantes (e.g. flexibilidade, capacidade de negociação, autonomia). Nesta análise, temos em conta, nas percentagens obtidas, que os docentes podiam selecionar até três competências.

Pediu-se, ainda, aos docentes que identificassem o principal ponto forte e o principal ponto fraco dos diplomados pelo ISCED-Huíla. Os dados apresentados na Figura 6, permitem destacar como pontos fortes o “Conhecimento teórico” (38,5%) e a “Competência Profissional” (32,7%). Esta escolha parece estar em consonância com a natureza do ensino expositivo-explicativo e também de alguma associação entre conhecimento teórico e competência profissional. No que respeita aos principais pontos fracos, 26,9% assumiram ser a “Competência profissional-prática” e 25,0% a “Competência linguística” (25,0%). Estas duas fragilidades perturbam, certamente, a qualidade da formação dos professores diplomados pelo ISCED.

Figura 6*Pontos fortes vs. Pontos fracos do ISCED- Huíla*

Quanto à principal oportunidade que os diplomados encontram no ISCED-Huíla durante a sua formação, 31 docentes (59,6%) consideraram ser a “Formação académica, pedagógica e científica”, seguida da “Preparação para o mundo de trabalho (28,8%).

Relativamente à perceção de eventuais constrangimentos que os diplomados encontram durante a sua formação, os docentes assinalaram maioritariamente a “Ausência de intercâmbio interinstitucional” (63,5%), o “Excesso de estudantes nas monografias por docente” (51,9%) e a “Ausência de investigação científica” (50,0%). Estes resultados, conjugados com os dados apresentados nas Figuras 3 e 4, sugerem que os docentes poderão sentir-se assoberbados com a orientação de um número excessivo de Monografias, que se torna necessário tornar mais expressivo

o intercâmbio institucional, bem como integrar práticas de investigação na formação inicial. De facto, a investigação científica é necessária para construir conhecimento, não só teórico como, também, profissional, uma vez que o ensino superior, particularmente na formação de professores, deve ter, necessariamente, esta dimensão.

Finalmente, solicitamos aos docentes que apresentassem sugestões para melhorar as competências e a formação de professores de ensino secundário diplomados pelo ISCED-Huíla. As sugestões apresentadas corroboram, em boa medida, respostas dadas a outras questões do questionário que acabámos de analisar, das quais destacamos: (i) priorizar os meios informáticos e gabinetes de trabalhos aos docentes; (ii) confirmar um subsídio monetário aos chefes de secções para os estimular a dedicarem-se com mais afinco ao desempenho do seu papel; (iii) continuar a envidar os esforços no sentido de valorizar a formação pós-graduada (mestrado e doutoramento) dos docentes no exterior do país; (iv) implementar o estágio curricular no 4.º Ano, para subsidiar as práticas pedagógicas e conferir maior competência aos estudantes; (v) fomentar a investigação e produção científica, dando ênfase ao saber fazer, sem descuidar o saber ser e estar, de modo que se possam capacitar os diplomados; (vi) internacionalizar a instituição através da produção científica permanente e participação em eventos científicos internacionais; (vii) capacitar os estudantes em matéria de investigação científica e levar o ISCED a criar mecanismos no sentido de publicar os melhores trabalhos, contribuindo, deste modo, para a extensão universitária; (viii) aumentar as práticas de ensino e limitar o número de estudantes; (ix) organizar eventos científicos que atraiam docentes nacionais e estrangeiros; (x) criar condições para a autoaprendizagem e autonomia na aprendizagem dos estudantes; (xi) reajustar os planos curriculares e torná-los mais objetivos de modo a adequá-los às melhores práticas de ensino na formação docente; (xii) apetrechar laboratórios e centros de investigação; (xiii) limitar o número de estudantes a orientar nas monografias, por ano letivo; (vix) dotar os docentes dos valores éticos e deontologia profissional, coesão e espírito de trabalho em equipa.

5. Considerações finais

Neste ponto, importa apresentar as principais conclusões, procurando dar resposta à questão que norteou o estudo.

Relativamente às perceções dos docentes quanto à formação de professores do ensino secundário no ISCED- Huíla, pode concluir-se a adequação parcial da grelha curricular, dos conteúdos programáticos, das avaliações e das práticas pedagógicas. Conclui-se, ainda, que o modelo de formação do ISCED-Huíla é tendencialmente académico e centrado no método de ensino expositivo-explicativo, evidenciando, deste modo, a perceção de um “modelo” academicamente tradicional. A exemplo de resultados de outros estudos, trata-se de um modelo formativo não ajustado à natureza dos cursos ministrados e ao estado da investigação sobre ensino superior e formação de professores (e.g. Cardoso, 2012; Quitembo, 2020; Rocha & Paixão, 2019). Constatou-se que os docentes do ISCED-Huíla são favoráveis à integração da investigação na formação, bem como à orientação de pequenos grupos de estudantes na prática pedagógica e na monografia, o que, a acontecer, pode vir a constituir-se como uma significativa melhoria qualitativa da formação no ISCED-Huíla.

Relativamente às perceções dos docentes quanto às competências dos diplomados pelo ISCED-Huíla, os resultados apontam que a qualidade profissional dos diplomados pelo ISCED-Huíla se situa, na perceção dos docentes, num nível médio, sendo o conhecimento teórico o principal ponto forte da formação, e o conhecimento profissional o principal ponto fraco. Ainda assim, os docentes perceberam que a resolução de problemas, o trabalho em equipa e o relacionamento interpessoal são competências desenvolvidas pela formação no ISCED-Huíla. Quanto aos principais constrangimentos da formação destacam-se a ausência de intercâmbio interinstitucional, o número excessivo de orientações de prática pedagógica e monografia por docente e a ausência de investigação científica. Como afirma Figueiroa (2015), é necessário proporcionar aos futuros professores uma formação inicial de qualidade, fundamentalmente no período das práticas pedagógicas, fazendo estes interagirem com diferentes atores intervenientes neste processo,

ajudando-os na aquisição e no desenvolvimento das competências necessárias à adoção de práticas pedagógico-didáticas mais adequadas e inovadoras. Formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam bons profissionais do ensino é precisamente uma das estratégias de desenvolvimento no setor da educação e do ensino superior perspectivada no Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022, do governo de Angola. Em particular, importa que a reconceptualização da formação de professores valorize a construção de competências, nomeadamente nas dimensões de investigação e ação profissional (Mesquita, 2015; Mesquita & Roldão, 2017).

Em suma, o ISCED-Huíla evidenciou, através dos seus docentes, que está ciente de que muito trabalho terá de ser feito se pretender mudar e melhorar o seu atual quadro, ainda não tão satisfatório, em que a instituição se encontra no que respeita à formação de professores para o ensino secundário. Porque estes serão, através da educação, construtores de um futuro social mais sustentável para Angola.

Referências Bibliográficas

- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação* (5ª ed.). Gradiva.
- Canhici, M. H., Leite, C., & Fernandes, P. (2017). 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*, 42 (3), 427-448. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v42i3.14119>
- Canhici, H., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). A formação inicial de professores em Angola: Perceções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, 6 (14), 37-68. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4212>
- Cardoso, E. M. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo aos ISCEDs da região académica II* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23068>
- Carvalho, P. (2013). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. In M. A. Barreto, & A. B. da Costa, *II COOPEDU – ÁFRICA e o MUNDO (Livro de Atas)* (pp. 248-265). ISCTE-IUL, CEA e ESECS-IPL.
- Chocolate, F. A. M. (2016). *Docência no ensino superior no ISCED-Cabinda (Angola): Formação de professores – Atuação – Práticas Pedagógicas* [Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AR6KDD>
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.
- Decreto-lei nº 273/20 da Presidência da República. Diário da República. (2020). Aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. I Série, nº168. Luanda.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Figueiroa, A. M. S. M. (2015). Formação inicial de docentes-componente base da formação docente. *Saber & Educar*, 20, 234-243.
- Flores, M. A. (2015a). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In CNE - Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da Educação 2014* (pp. 262-277). Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2015b). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38 (1), 138-146.

- Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1 (2), 161-171.
- Ketеле, J. M., & Roegiers (1993). *Metodologia de recolha de dados..* Instituto Piaget.
- Lussinga, A., & Leite, C. (2015). A formação inicial de professores em Angola: Um estudo focado nos cursos de ensino de biologia e Geografia do ISCED Huambo. *LUMEN*, 24(1), 11-31.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores. In J. Formosinho; J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp.19-41). Edições Sílabo.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores – A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.
- Ngaba, A. V. (2012). *Políticas educativas em Angola (1975-2005). Entre o global e o local: O sistema educativo mundial*. Sedieca
- Ngulube, A. K. (2006). *Política educacional angolana (1976-2005). Organização, desenvolvimento e perspectivas* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório da Produção USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-115100/>
- Pereira, A., & Patrício, T. (2016). *Guia prático de utilização do SPSS – Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia* (8ª ed.). Edições Sílabo.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico. Perfil e formação*. Piaget Editora.
- Quintas, J., Brás, J. G., & Gonçalves, M. N. (2019). A formação de professores em Angola: reflexões pós-coloniais. *Revista Transversos*, 15, 31-46. <https://doi.org/10.12957/transversos.2019.42032>
- Quitembo, A. D. J. (2010). *A formação inicial de professores de matemática no Instituto Superior de Ciências de Educação em Benguela – Angola: um estudo sobre o seu desenvolvimento* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2009>
- Rasga, A. M. (2020). *A prática de ensino supervisionada na formação inicial de professores de matemática – Um estudo de caso com estudantes do ISCED-Huíla* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/27852>
- Rocha, J., & Paixão, F. (2018). Secondary School in Angola. Searching for Possibilities and Challenges for Teacher's Education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN18 Proceedings* (pp. 8467-8472). IATED Academy.
- Rocha, J. A. P., & Paixão, F. (2019). Professores do Ensino Secundário em Angola. (Re)pensar a sua formação. In F. Paixão, F. R. Jorge, & P. Silveira (Ed.), *A escola de aprender - Contributos para a sua construção* (pp. 169-177). Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Rocha, J. A. P. (2022). *Perceções sobre competências e formação dos professores diplomados por um Instituto Superior de Ciências da Educação de Angola* [Tese de doutoramento, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/12344>
- Silva Júnior, J. P. (2013). *A supervisão pedagógica em ensino da Biologia no Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED-HUÍLA - Angola. Contributos metodológicos para o seu desenvolvimento* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. RIA. <http://hdl.handle.net/10773/10831>
- Vilelas, J. (2017). *Investigação – o processo de construção do conhecimento* (2ª ed.). Edições Sílabo.
- Wiseman, D., Imig, D., & Neel, M. (2014). A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos. In M. A. Flores (Ed.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp. 61- 79). Edições Almedina.