

Saberes profissionais e formação inicial de professores, em Angola

Professional knowledge in initial teacher education

Saberes profesionales en la formación inicial del profesores

Augusto Chipalanga M. Cavalo – Escola Superior Pedagógica do Namibe (ESPdN)
Fátima Pereira – Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação (FPCEUP)

RESUMO

A importância de reflexão e compreensão sobre a formação inicial de professores e sobre a mobilização dos saberes profissionais docentes tem-se relevado um processo complexo, que ocorre ao longo do tempo transitando por várias etapas – desde a formação até a inserção na profissão, acontecendo também durante a carreira. O artigo apresenta um estudo que pretende conhecer os saberes profissionais, na formação inicial de professores do Ensino Primário, em Angola. O estudo desenvolveu-se a partir de uma abordagem metodológica de Estudo de Caso assente no paradigma fenomenológico-interpretativo. Os resultados obtidos permitiram conhecer, identificar e compreender os desafios que os estudantes enfrentam na formação, bem como a importância da profissionalização e das formas de implicação dos saberes profissionais docentes na formação inicial de professores para o Ensino Primário, em contexto de estágio pedagógico, no Ensino Superior.

Palavras-chave: formação inicial de professores; saberes profissionais docentes; práticas educativas; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The importance of a reflecting on and understanding initial teachers' training and the mobilization of teachers' professional knowledge have proved to be a complex process which takes place over time, passing through several stages – from training to insertion in the profession and throughout the career. This study intends to investigate the professional knowledge in the initial training of primary school teachers, in Angola. The study was developed with the help of the methodological approach of Case Study based on the phenomenological-interpretative paradigm. The results obtained allowed us to know, identify and understand the challenges that students face during training, as well as the importance of professionalization and the ways of involving professional teaching knowledge in the initial training of primary education teachers, in the context of pedagogical internship, in Higher Education.

Keywords: initial teacher education; professional teacher knowledge; educational practices; professional development.

RESUMEN

La importancia de una reflexión y comprensión de la formación inicial de los profesores e de la movilización del conocimiento profesional docente, se ha revelado un proceso complejo, que se lleva a cabo a lo largo del tiempo, pasando por varias etapas – desde la formación, hasta la inserción en la profesión, ocurriendo también durante la

carrera. Este estudio tiene como objetivo conocer los conocimientos profesionales, en la formación inicial de los profesores de primaria y sus efectos en su profesionalización, en Angola. El estudio se desarrolló a partir de un enfoque metodológico de Estudio de Caso, basado en el paradigma fenomenológico-interpretativo. Los resultados permitieron conocer, identificar y comprender los retos a los que se enfrentan los estudiantes en la formación, así como la importancia de la profesionalización y las formas de implicar el conocimiento docente profesional en la formación inicial de los profesores para la educación primaria, en el contexto de las prácticas pedagógicas, en la Educación Superior.

Palabras-clave: formación inicial de profesores; profesionales de la enseñanza; prácticas educativas; desarrollo profesional.

Introdução

O processo de formação dos professores para o Ensino Primário requer uma adaptação das estratégias de formação de professores, em contexto do Ensino Superior, aos desafios da prática docente. A profissão de professor é uma construção social e, como tal, está sujeita a mudanças. Construir esse profissional “envolve, muitas vezes, uma concepção de profissão de *menor status* social, se comparada a outras como, por exemplo, as liberais” (PINTO, 2010, p. 111).

O exercício da docência revela ainda, em contexto angolano, algumas fragilidades, por apresentar um grande número de professores que possuem apenas a formação geral e carecerem de formação adequada para atuarem no Ensino Primário. Esta situação se deve ao facto de que, durante muitos anos, os professores exerceram a profissão, neste nível de ensino, com baixo grau académico e sem experiência na docência, pois o que mais importava era o domínio de conteúdos, sem ter em conta sua preparação metodológica para desenvolvê-los.

O Ensino Primário requer muita atenção na seleção dos quadros que irão desempenhar a docência, por se tratar de uma fase de grande interação, de transformações múltiplas e de crescimento da criança/do jovem. Esta/e precisa de um professor que a/o compreenda e participe na construção e integração de sua realidade social, emocional e afetiva.

Para cumprimento desta responsabilidade outorgada ao professor do Ensino Primário, não lhe basta ter apenas domínio de conteúdos e fórmulas didáticas, aprendidos durante sua formação, pois carece de saberes profissionais que nascem da sua formação académica, mas que, progressivamente, vão sofrer transformações por influência da prática profissional.

Nesse sentido, “aparece como central a importância da prática profissional dos professores, no interior do contexto escolar, enquanto referência fundamental para a seleção”, o aperfeiçoamento e “a produção de seus saberes pedagógicos” (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 160). Para Pinto (2010, p. 113), “a formação do professor está substancialmente relacionada à sua prática, por meio de uma formação contínua”, assim, parece ser fundamental “pensar as bases sobre as quais essa prática e essa formação se constitui”.

No caso da Escola Superior Pedagógica do Namibe, o estágio constitui outro fator a analisar, no currículo da formação inicial de professores. As práticas pedagógicas acontecem de modo irregular e, geralmente, os estudantes, futuros professores, concluem a licenciatura com poucas aulas supervisionadas, o que não é suficiente para serem aprendidos os saberes necessários ao exercício da profissão. “Os professores necessitam pensar sobre o processo educacional, com o fim de estruturá-lo, de modo a criar oportunidades de mudança de pensamentos, ações e condutas” (FREITAS *et al.*, 2016, p. 402).

A necessidade de se transformar as práticas em sala de aula implica, essencialmente, a mudança da ação pedagógica do professor e, para isso, é imprescindível pensar a formação inicial deste profissional. Assim, o estágio supervisionado não deve envolver apenas a atuação do futuro professor na escola, mas também as aulas ministradas pelo formador do Ensino Superior que, por meio de subsídios teóricos refletidos contextualmente, auxiliam no planeamento das intervenções pedagógicas a serem realizadas na escola.

A formação de professores no contexto angolano

Ao longo das últimas quatro décadas, o sistema educativo angolano sofreu várias transformações na sua política educativa, como parte da concretização do seu projeto de ensino e educação. Estas transformações sempre estiveram sustentadas na garantia do direito à educação a todos os cidadãos (TAVARES, 2015; ZAU, 2005).

Com o processo de reformas operadas no Sistema de Educação e Ensino (SEE), no que se refere à formação de professores, têm-se verificado algumas melhorias, embora persistam algumas limitações, sobretudo, na formação pedagógica, didática e metodológica, que se ajustem aos desafios do ensino, bem como a pouca articulação dos saberes académicos com os saberes profissionais docentes (teoria e prática). Segundo Cardoso e Flores (2014), esta situação conduz para um perfil de saída menos desejado de professores formados, por apresentarem uma formação geral teórica, abstrata, compartimentada, repetitiva e desajustada às exigências do exercício da profissão.

As atuais políticas de formação inicial de professores são pertinentes para Angola em geral e, em particular, para a formação de professores do Ensino Primário, mas a prática revela que tais políticas não estão a produzir os efeitos desejados dentro dos princípios de uma educação de qualidade em termos do processo de ensino-aprendizagem. Com as transformações ocorridas nos últimos anos, em diferentes contextos de formação inicial e contínua de professores para o Ensino Primário, no Ensino Superior, requerem-se atuações diversificadas (CAVALO, 2013).

O cenário da formação de professores é problemático, no que diz respeito à integração dos saberes profissionais aos planos de estudo das Instituições de Ensino

Superior, numa visão em que formar o professor é produzir a profissão do professor, em contexto da prática docente (NÓVOA, 2007; VASQUES; SARTI, 2017).

Esta realidade se verifica, também, no nível do Ensino Superior, concretizada quer nas Escolas Superiores Pedagógicas, quer nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), por necessitarem de reformulações e contextualização à realidade nacional e internacional da formação inicial de professores, em particular, dos professores do Ensino Primário.

Para Chimuco (2015), o problema que se apresenta nessas instituições formadoras prende-se ao facto de prepararem seus formandos para a lecionação de uma disciplina de especialização, embora acabem por ser responsabilizados pela dinamização simultânea de várias disciplinas para as quais não estão preparados, sendo colocados num regime de monodocência. Zau (2005), ao referir-se a esta problemática, coloca a tónica na incapacidade dos gestores escolares em aproveitar seus quadros com base nas suas competências e com base no perfil de saída da sua formação.

No caso particular do Ensino Superior, o problema prende-se ao facto de muitos cursos de formação inicial de professores para o Ensino Primário serem novos, pois surgiram com o processo de expansão do Ensino Superior, (ANGOLA, 2009). Apesar das reformas que ocorrem no campo da formação de professores, persistem algumas insuficiências na formação desses futuros docentes, nas Escolas do Magistério Primário e no Ensino Superior.

As fragilidades que persistem, de forma cíclica, nas Escolas do Magistério e no Ensino Superior (Institutos Superiores de Ciências da Educação e Escolas Superiores Pedagógicas), relacionam-se às áreas didático-metodológicas no geral, e em particular, nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Expressões. A formação de professores para o Ensino Primário, em Angola, apresenta também algumas limitações (ALFREDO; TORTELLA, 2014), sobretudo pela pouca preparação para a docência: fragilidade no acompanhamento de aulas práticas causada pelo elevado número de estudantes por acompanhar. Este quadro se torna inadequado para desenvolver atividades relativas à mobilização dos saberes profissionais docentes.

É neste contexto, que a atual política de formação inicial e contínua de professores (Ensino Pedagógico Secundário¹ e o Ensino Pedagógico Superior²) visa a um perfil de formando adequado à materialização integral dos objetivos gerais da educação, com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica, de modo a que os futuros professores assumam, com

¹ Corresponde à profissionalização dos Agentes de Educação no nível do II ciclo do Ensino Secundário;

² Destinado a formar agentes da educação nos níveis de graduação e pós-graduação (bacharel, licenciado, mestre e doutor).

responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações e desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes da educação (ANGOLA, 2016).

A formação de professores expressa pela Lei 17/16 (ANGOLA, 2016) – na subsecção I, artigo 46º, e pelo decreto 109/11 (ANGOLA, 2011), sobre o Subsistema de Formação de Professores do pré-escolar, Ensino Primário e do I ciclo do Ensino Secundário – é de responsabilidade partilhada entre o Ministério da Educação, que tutela o ensino geral, e o Ministério do Ensino Superior. Porém, a preparação de professores para o II ciclo do Ensino Secundário é da exclusiva responsabilidade do Ensino Superior. Os professores formados nas EM³ exercem suas funções no Ensino Primário (1ª à 6ª classes); enquanto os formados nas EFP⁴ exercem suas funções no 1º ciclo (que compreende da 7ª à 9ª classes) do Ensino Secundário. Finalmente, os formados no Ensino Superior atuam no Ensino Primário e no 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário.

Com base na análise dos diferentes instrumentos legais que regulam e orientam a formação de professores no Ensino Pedagógico Básico e Ensino Pedagógico Superior, reconhecem-se, ainda, vários desafios à formação de professores no sentido de dar resposta aos níveis de qualidade desejados pelo Estado angolano. Esses desafios tendentes à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem passam, necessariamente, por políticas e práticas sólidas na formação dos agentes educacionais.

Resumindo, para desempenhar funções de docência no Ensino Primário, no contexto angolano, passa-se pelo Ensino Secundário Pedagógico, nas EM, após a conclusão do I ciclo do Ensino Secundário, seguindo-se para os ISCED⁵ ou as ESP⁶, ambos sob tutela do Ministério do Ensino Superior.

A formação do professor do Ensino Primário: teoria e prática

As reformas educacionais têm como objetivo buscar respostas para os problemas educacionais identificados por cada país (SOUSA-PEREIRA *et al.*, 2015), sendo contextuais e influenciadas por fatores endógenos e exógenos às práticas educacionais. Essas reformas têm implicações na formação inicial e contínua dos professores, na articulação dos elementos académicos e profissionais, em processo indissociável na prática pedagógica (BERNARDI; KRUG, 2008). Assim, há necessidade de analisar o modo como as políticas educativas estão a transformar a realidade, no

³ Escola do Magistério.

⁴ Escolas de Formação de Professores.

⁵ Institutos Superiores de Ciências da Educação.

⁶ Escolas Superiores Pedagógicas.

contexto da formação de professores, como estão favorecendo a formação reflexiva da ação docente e que saberes possibilitam construir para a sua profissionalização (BARBOSA *et al.*, 2017).

O Ensino Primário, no artigo 27º da LBSEE⁷ (ANGOLA, 2016), é apresentado como um processo fundamental do ensino geral, indispensável para a frequência ao Ensino Secundário; é o processo pelo qual se desenvolvem as capacidades de aprendizagem da leitura, escrita e dos cálculos; o aperfeiçoamento e domínio da comunicação e da expressão oral e escrita; é o espaço de socialização e desenvolvimento das capacidades mentais, da expressão motora e da psicomotricidade. Estes objetivos, que conduzem as práticas do professor do Ensino Primário, remetem para uma formação, além daquela geral que estes profissionais deverão adquirir, que propicie saberes que possam assegurar as aprendizagens dos alunos nas suas distintas dimensões.

Vista assim, a formação de professores deve constituir a preparação e emancipação profissional do docente com capacidade reflexiva para eleger um estilo de ensino que promova aprendizagem significativa nos alunos e consiga desenvolver neles um pensamento-ação inovador, a capacidade de trabalho em equipa, com os colegas, visando a um projeto educativo comum (FREIRE, 2002; NÓVOA, 2010; VASQUES e SARTI, 2017). Isto significa formar professores com espírito reflexivo, crítico, investigador, facilitador da aprendizagem, responsável, ético, comprometido profissionalmente, competente e inovador, tal como tem sido definido, muitas vezes, nos planos de formação inicial e contínua dos professores, como qualidades a formar no professor. A partir somente de uma matriz curricular por disciplina, pode-se aprender a ensinar, mas não se aprende a ser professor, como referenciado anteriormente: a prática é uma dimensão essencial da aprendizagem para se ser professor.

A formação de professores procura dar respostas a uma série de preocupações sobre os saberes que esses profissionais devem possuir (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) para o exercício pleno da profissão (TARDIF, 2012). É na prática que os saberes são ressignificados: a partir das atividades de estágio nas escolas e na relação estabelecida entre o professor que inicia na profissão e o professor experiente. Esta relação se revela fundamental na prática dos professores (PIMENTA, 2013). E, por isso, a prática deve ser repensada desde a formação até à inserção profissional dos professores (MODOLO e BRAÚNA, 2009).

Marcelo (1999, p. 24) entende que a formação de professores “é um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional, mais ou menos,

⁷ Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino.

delimitado”. Neste sentido, a formação de professores significa um processo longo ou curto, destinado à aquisição e ao aperfeiçoamento de capacidades, numa combinação de formação académica e formação profissional. Estas duas modalidades de formação enfatizam a necessidade de formação do professor a partir dos saberes relativos ao “contexto da sua profissão” (NÓVOA, 2017). Nesta perspetiva, Marcelo (1999, p. 26) refere que:

[...] a formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação de professores é um processo sistémico e organizado através do qual o professor mobiliza saberes profissionais. Importa sublinhar que os saberes profissionais são mobilizados, quer pelos sujeitos que estão na formação inicial de professores, quer por aqueles que têm alguns anos de exercício da profissão.

Os efeitos da formação inicial de professores dependem da “mobilização de diversos saberes produzidos em contextos de prática docente, em que os estudantes são implicados, e depois da formação” (CORREIA, 1999, p. 26). A construção dos saberes e das práticas dos professores não acontece apenas na sua formação inicial ou contínua, mas a partir da prática de sala de aula, das dificuldades e necessidades encontradas em busca de melhorias no processo educativo.

Profissão docente e formação de professores

Os debates sobre a formação inicial de professores e a profissionalização docente têm focalizado seus discursos numa mudança de conceções. Como afirma Nóvoa (1992, p. 13), as mudanças focalizam desde “uma perspetiva excessivamente centrada nas dimensões académicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspetiva centrada no terreno profissional, a partir das reflexões da profissão docente, no desenvolvimento pessoal, no desenvolvimento profissional e no desenvolvimento organizacional”. Estes elementos devem ser desenvolvidos numa perspetiva articulada e não distanciados uns dos outros.

Os estudos no campo da sociologia, voltados para as profissões, demonstram uma evolução clara no decorrer dos últimos anos e na maior parte dos ofícios relativos aos profissionais de diversos ramos, tais como: enfermeiros, assistentes sociais, jornalistas e professores. Neste sentido, frente aos diferentes desafios

provenientes das transformações dos sistemas educacionais, o papel dos professores deve evoluir de um *status* de executante para o de profissional (ALTET, 2001; NÓVOA, 2017).

O conceito de profissão refere-se a “um grupo social específico organizado e reconhecido que ocupa uma posição social elevada fundamentada em uma formação prolongada num *status* profissional que se apoia em um saber científico e não somente prático” (DUBAR, 2005, p.175).

A profissionalização docente define-se, em parte, por características objetivas, mas é também uma “identidade, uma forma de representar a profissão, as responsabilidades, a formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão de trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores” (PERRENOUD, 1993, p.152). Ela não se conforma com uma relação reverencial e dependente de conhecimentos disciplinares ou de conhecimentos sobre a educação e a aprendizagem. Tal relação torna pouco provável a reconstrução permanente das situações didáticas e dos conteúdos.

A principal característica de um profissional é a de não se desorientar face ao menor imprevisto ou à menor variação. Isto pressupõe instrumentos de análise, mas também atitudes e hábitos que só se desenvolvem à medida que se vai adquirindo experiência. A formação deveria facilitar o contacto com “alunos e famílias, a organização da sala de aulas, a relação com os estabelecimentos de ensino e contextos sociais diversos, e preparar os futuros professores para se adaptarem aos contextos da profissão docente” (PERRENOUD, 1993, pp. 150-151).

Assim, a profissionalização docente tem sido estudada, trazendo ao debate tensões e contradições – nos relatórios da OCDE⁸, UNESCO⁹, EU¹⁰, UA¹¹ e nos relatórios dos diferentes países que compõem estas organizações – sobre o sistema de formação de professores e sua profissionalização. Assim, entende-se, claramente, que não se trata de um problema novo.

Estados Unidos da América (EUA), França, Inglaterra, Portugal e outros são referenciados como países que já possuem um conhecimento elevado sobre a formação de professores e sobre a sua profissionalização. No entanto, parece-se estar, ainda, longe de vencer os grandes desafios que tais processos exigem, em tempos nos quais as relações do trabalho docente vão mudando cada vez mais, criando outros problemas que colocam em risco a valorização da profissão.

⁸Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico.

⁹ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

¹⁰ União Europeia.

¹¹ União Africana.

A profissionalização dos professores em exercício e início da profissão está muito condicionada pelos saberes que estes mobilizam para a sua prática. Isto é, no processo de constantes interpretações sobre as situações vividas em sala de aula e na escola, os saberes adquiridos em formação e pela experiência criam certa estabilidade e segurança para sua profissionalização (CANGOI e CASTANHO, 2016, p. 55).

O processo de profissionalização dos professores deve ser considerado, neste sentido, também como um exercício prático que se adquire a partir da sua capacidade de mobilizar conhecimentos e da reflexão sobre as suas práticas docentes, à medida que exerce a profissão. Perrenoud *et al.*, (2001) questionam o que um professor profissional deve ser capaz de fazer. Numa lógica de busca de resposta a esta questão, recorrem ao modelo desenvolvido por Paquay *et al.* (2008, P. 12), que propõe que a profissão deve ser capaz de:

[...] analisar situações complexas, tomando como referências diversas formas de leitura; optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo; adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência; analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; enfim aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

Estes conhecimentos, por si só, não são suficientes para dar resposta às grandes questões estruturantes do exercício da profissão. Desta forma, cair-se-ia num profissionalismo do professor caracterizado apenas pelo facto de dominar uma gama de saberes relativos aos procedimentos de ensino (PERRENOUD *et al.*, 2001). É necessário formar profissionais reflexivos, críticos e que sejam capazes de melhorar o seu desempenho profissional.

O processo de constituição da profissão docente trouxe avanços significativos para o campo da formação de professores, relativamente ao “reconhecimento social e pela relação com profissionais de outros ramos como engenheiros e médicos” (NÓVOA, 2017, p. 4). Porém, com o passar dos anos, a insatisfação vem aumentando, tal como refere Nóvoa (2017, P. 5):

[...] tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a Universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.

Para Slomski *et al.* (2013, p. 4),

esse facto remete à reflexão sobre o papel da Universidade e sobre a construção de um projeto pedagógico que a concretize, não somente como instituição produtora do conhecimento científico, mas também como formadora de profissionais competentes ao serviço da difusão do conhecimento e do desenvolvimento social.

Se, de um lado, se reconhece existirem problemas, de outro lado, há que reconhecer a necessidade de mudança para melhorar as práticas formativas que o Ensino Superior está oferecendo às escolas e à sociedade em geral. Reconhece-se hoje, que a expansão do Ensino Superior trouxe ganhos significativos para a formação de professores, nos planos académico e científico, mas perdeu entrelaçamento com a profissão (NÓVOA, 2017).

Segundo Pimenta (1996, p. 77), os estudantes que chegam ao Ensino Superior não estão desprovidos de saberes: “possuem uma representação sobre ser professor, sobre as representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores” ou, ainda, adquiriram saberes através da experiência enquanto estudantes em outros níveis de ensino. Outros conhecem a profissão pela via de terem frequentado cursos de magistério no Ensino Médio, outros, ainda, a minoria, porque são professores voluntários¹², situação está também verificada no contexto angolano (CAVALO, 2013).

Os saberes da experiência são, também, aqueles que os professores produzem no seu quotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática (ALVES-MAZZOTTI, 2006; PEREIRA, 2019; PIMENTA, 1997; TARDIF, 2012). Daí, a importância, na formação de professores, dos processos de “reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa sobre a prática” (PIMENTA, 1999).

Porém, para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos (TARDIF, 2012). Na história da formação de professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Segundo Nóvoa (2017), a lógica de formação por disciplinas não responde à necessidade de construção de saberes profissionais docentes. Mas uma formação focada nos problemas inerentes à prática docente, com suporte nos diversos conteúdos disciplinares, revela-se mais enriquecedora para a profissionalização do professor.

Este processo, focado na problematização da prática docente, pode ser desenvolvido num conhecimento direto e/ou através de estudos sobre as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre; indo às escolas realizar observações e

¹² Professor voluntário, no contexto angolano, é o sujeito que presta serviços (aulas ou outras atividades) num estabelecimento escolar sem quaisquer vínculos contratuais com o poder central ou local; é todo e qualquer indivíduo que, notando a carência de professores num estabelecimento de ensino, se oferece para colmatá-la, temporariamente, enquanto adquire experiência antes da sua contratação por meio de um concurso público de acesso e admissão à função pública.

entrevistas; coletando dados sobre determinados temas abordados nos cursos; identificando os discursos de autores e dos *media* e as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos e os professores, nas escolas reais; começando a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, interessados pela construção dos seus saberes profissionais.

Os saberes provenientes da experiência apresentam as seguintes características:

[...] i) são ligados à função dos professores; ii) são práticos, pois dependem da sua adequação às funções; iii) são relativos a problemas e situações peculiares ao trabalho; iv) são interativos e modelados no âmbito da interação entre professor e os outros atores educativos; v) são sincréticos e plurais; vi) são heterogêneos, complexos e abertos (TARDIF, 2012, pp. 95-97).

Para Pimenta (1999), a formação inicial e contínua de professores, a partir de uma análise das práticas pedagógicas e docentes, têm-se revelado muito importantes, nas últimas décadas. Em relação à formação inicial de professores:

[...] têm demonstrado que os recursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com os conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para criar uma identidade do profissional docente" (*ibid.*, 1999, p. 17).

Em relação à formação contínua, muitas práticas têm-se realizado, como curso de "suplência" e/ou de atualização dos conteúdos de ensino e de abordagem puramente tecnicista, sem nenhuma alteração da prática docente, nem com recurso aos saberes construídos pelos professores, em contexto de suas práticas (PIMENTA, 1999).

Voltando ao tema sobre a formação dos professores e a sua profissão, Nóvoa (2016, p. 5) fala da necessidade de uma formação voltada para "dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos jovens". Esta proposta parece-nos inovadora no sentido de que, se olharmos para algumas realidades da formação do professor para o Ensino Primário, como é o caso de Angola, constata-se que alguns professores do Ensino Superior não possuem experiências no Ensino Primário, que é o campo de atuação do futuro professor e os professores com experiências são muitas vezes deixados de fora.

Neste contexto, ao deixar a formação de professores ao cuidado de outros profissionais, perder-se-á o núcleo central do que é a vida da profissão de professor e do que é o futuro da profissão, transformando-a, a curto prazo, numa profissão

meramente tecnicista, com profissionais sem pensamento autónomo, que estão dependentes de um conjunto de especialistas de outros ramos de atividade. Por isso, a formação deve implicar uma ação profunda de transformação do sujeito que responde, simultaneamente, a saberes que lhe permitam exercer sua atividade com um mínimo de segurança e, a partir destes saberes adquiridos, transformá-los à medida que os aplica.

Metodologia e contexto do estudo

O presente estudo sobre os saberes profissionais docentes, na formação inicial de professores do Ensino Primário, e seus efeitos na sua profissionalização, desenvolveu-se a partir de uma abordagem metodológica de Estudo de Caso assente no paradigma fenomenológico-interpretativo. Optou-se pela técnica de *focus group* com objetivo de obter as percepções, opiniões e representações de cada participante e confrontá-las, de forma coletiva, no sentido de promover uma discussão sobre uma série de blocos temáticos do guião previamente elaborado. A opção pelo *focus group* justifica-se, por permitir interinfluência entre os participantes para a formação de perspectivas sobre um determinado assunto (THOFEHRN *et al.*, 2013).

Por se tratar de um grupo e atendendo ao objetivo que se pretendia alcançar, foi observado o princípio da flexibilidade na apresentação dos blocos temáticos para permitir, aos interlocutores, a construção de um quadro de referências substanciais de significados sobre o assunto que se pretendia conhecer (VALADAS; GONÇALVES, 2013).

O estudo realizou-se na Escola Superior Pedagógica do Namibe, no curso de licenciatura em opção Magistério Primário. O universo dos possíveis participantes do estudo era formado por dois grupos (estudantes e ex-estudantes): o primeiro, composto por 70 estudantes e o segundo por 350. Os participantes foram selecionados a partir de critérios ligados a questões geográficas, logísticas e temporais. Foram considerados os seguintes critérios na seleção dos componentes do grupo de estudantes em formação: estar a frequentar o 3º ano e o 4º ano; estar a realizar estágio; ter exercido a docência ou funções de direção no Ensino Primário antes de frequentar a licenciatura. Para a seleção do segundo grupo (dos ex-estudantes), foi considerado o critério da situação profissional (estar a lecionar no Ensino Primário; ter experiência não inferior a três anos no Ensino Primário). A realização dos *focus group*, contou com 22 participantes dos quais 14 eram estudantes, inscritos no ano académico de 2019, e oito eram ex-estudantes licenciados no período entre 2015 e 2018.

Neste contexto, para o alcance do objetivo do estudo, realizaram-se dois *focus group*, sendo o primeiro com dez (com três componentes do género

masculino) e o segundo com 12 participantes (dos quais dois do género masculino). Com objetivo de obter informação diversificada e aprofundada baseada nas experiências dos estudantes em formação e dos ex-estudantes, de forma intencional, a formação dos *focus group* atendeu aos critérios anteriormente definidos. Esta estratégia permitiu conhecer as percepções, opiniões e representações dos participantes, como revelam os resultados.

Apresentação e análise dos resultados

Com a organização e a sistematização dos dados obtidos, após a transcrição dos *focus group*, estes foram criteriosamente codificados e categorizados para permitir a análise e a interpretação, recorrendo à técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; SILVA e FOSSÁ, 2017; VILELA, 2020). Para a apresentação dos resultados, foram definidas as seguintes categorias de referência: Trajetória dos estudantes na escolha do curso superior; Motivação para a docência; Percepções dos estudantes sobre a formação de professores para o Ensino Primário; Práticas que favorecem experiências profissionais; Saberes de que se desejariam ter apropriado durante a formação; Dificuldades enfrentadas durante a formação; e Estratégias utilizadas para superar as dificuldades.

Trajetórias dos estudantes na escolha do curso superior

Partiu-se da visão de Alvarado-Prada *et al.*, (2010) de que “a construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações” (p. 370). A realidade do contexto dos estudantes revelou que estes chegam, muitas vezes, ao Ensino Superior, indecisos, sem saber que curso frequentar. O período que levam para fazer a escolha do curso cria tensões e incertezas, como descrevem os participantes:

(...) terminei o Ensino Médio na especialidade de educação moral e cívica em 2014, mas nunca me passou pela cabeça em fazer o curso do Magistério Primário. A minha matrícula no Ensino Superior foi simplesmente uma oportunidade de dar continuidade à minha formação (EX-ESTUDANTE A).

[b]em, quando chegou a altura de fazer a escolha do curso que iria frequentar no Ensino Superior fui partilhar, primeiro, com alguém que me pudesse ajudar para que fizesse uma boa escolha. Foi assim que procurei aconselhar-me com um meu ex-professor (Padre, a quem eu considero Pai) e com ele partilhei o meu sonho em fazer o curso de filosofia. Tive o apoio dele, mas, infelizmente, quando partilhei com o meu pai, não obtive a aprovação dele. Segundo o meu pai, não estava de acordo porque achava que filosofia era coisa de pessoas loucas; [...] foi assim que começou o meu drama da escolha do curso: entre seguir com a minha escolha ou acatar o conselho do meu pai. Entre estas duas

opções, me vi obrigado a escolher o curso do Magistério, pela proximidade que tinha com a minha formação anterior (ESTUDANTE H).

O facto de haver poucas opções, poucas ofertas de cursos em especialidades que correspondam às aspirações dos estudantes no Ensino Superior, leva-os, na maioria dos casos, a frequentarem um curso que não desejariam. Como afirma o estudante D:

[q]uando terminei a formação no Ensino Médio, foi para mim um dilema em escolher o curso que iria fazer, no Ensino Superior, porque estava dividido entre Geografia e História (...), mas por último inscrevi-me no curso de Direito e Geografia. Nesta altura, não passava pela minha cabeça que, no Ensino Superior, faria o curso do Magistério.

[q]uando pequena, gostava muito de Geografia e História e, quando fui fazer a inscrição no Ensino Médio, no teste de Geo-história, tive 14 valores, mas não fui admitida. Fiquei muito triste, mas depois consegui uma vaga no curso do Magistério Primário; era um curso muito estranho para mim. No Ensino Superior fui dar continuidade ao curso; os meus professores me incentivaram muito a continuar e também porque já colaborava num centro infantil (ESTUDANTE C).

[e]m 2003, estava a frequentar o curso de sociologia na Universidade Aberta, mas infelizmente não podia continuar por questões económicas. Mas, como sempre tive o foco na formação Superior, em 2016, matriculei-me na ESPdN no curso do Magistério Primário (ESTUDANTE L).

No caso específico do estudo, muitos dos participantes revelaram que, durante a formação, acabaram ganhando o gosto pela profissão, embora nunca tivesse sido seu objetivo ser professor do Ensino Primário. Analisando por esta perspectiva, a escolha de um curso superior não tem sido fácil. E uma escolha desajustada pode resultar em abandono da formação e até mesmo em insatisfação profissional; é um processo que envolve tomadas de decisão e, na maioria dos casos, esta é irreversível (BRAVO, *et al.*, 2012; PEREIRA e BERNARDINHO, 2014).

Motivações para a docência

Os aspetos relativos à motivação são importantes para elevar a *performance* e o desenvolvimento das competências de ensino. Quanto mais os estudantes estiverem motivados, mais implicados estarão em aprender e buscar estratégias para mobilizar saberes gerais e específicos da sua futura profissão. Os motivos que levam os estudantes à docência são muito variados, como se pode verificar:

Sempre foram os meus pais a tomarem iniciativas para a minha formação; sempre me considerei como uma menina sem sonhos, nunca ambicionei nada e, sempre que me perguntavam o que queria ser no futuro, eu não sabia e nem arriscava em dizer alguma profissão. Por isso, digo que me inscrevi no

curso do Magistério Primário, no Ensino Médio, porque o que me apaixonava, na altura, era estudar pelos meus pais. Quando comecei o curso não trabalhava, por isso não tinha motivações profissionais ou salariais como alguns colegas (ESTUDANTE B).

Embora tenha feito a formação de professores no Ensino Médio em Geografia e História (Geo-história), nunca tive paixão pela formação nesta área, mas a preocupação em frequentar um Curso Superior ainda estava viva em mim. No princípio, a intenção era apenas aumentar o nível académico e também aumentar o salário, porque nunca me passou pela cabeça, trabalhar no Ensino Primário (ESTUDANTE G).

Sou professora há mais de 16 anos. As questões de progressão na carreira me levaram a frequentar o Ensino Superior, mas sem saber que área deveria frequentar. Um outro elemento foi por questões profissionais, quando fui colaboradora numa escola privada do Ensino Primário e, em terceiro lugar, foi a experiência que a minha irmã partilhou comigo, porque ela fez o Magistério e está super feliz. Então, pensei em experimentar e cheguei neste curso (ESTUDANTE F).

Sabe-se que o aspeto da motivação é sempre algo muito complexo de ser analisado. No entanto, a partir das afirmações dos participantes, observou-se que a motivação para a docência emergiu das experiências vivenciadas no contexto familiar, do exercício da profissão e da necessidade de progressão na carreira. Percebe-se que as motivações que traziam antes de começar o curso e o modo como, no decorrer da formação, essas motivações se iam mantendo, constituem elementos fundamentais para essa formação e o desenvolvimento profissional (GARCÍA e MARIA, 2007).

Percepções sobre a formação para professor do Ensino Primário

O processo formativo é sempre complexo, quer para o formador, quer para o formando. Hoje, o formando não é um mero observador que absorve toda informação vinda do seu formador. As percepções que se podem identificar, a partir da análise dos seus discursos, apontam para o autoconhecimento, a tomada de consciência e o apelo à responsabilidade durante a formação, como revela a estudante K:

Minha formação pré-universitária não tinha relação com a docência, mas possibilitou-me ingressar para o professorado em 2009 e fui colocada numa escola do 1º ciclo e, por convite de uma professora, comecei a colaborar numa creche. Foi neste mesmo ano que comecei a licenciatura na especialidade de contabilidade (...). Depois de três anos de formação, sentia uma certa frustração, porque o que aprendia na faculdade não tinha relação com a minha profissão e os problemas que identificava na minha atividade profissional não conseguia resolver e, em alguns casos, pedia ajuda à minha irmã e outros colegas que estavam a fazer a licenciatura em Magistério Primário. Estes foram os motivos que me fizeram trocar de curso de licenciatura em contabilidade para a licenciatura em Magistério Primário, isto

em 2015. Foi no primeiro semestre que comecei a notar as diferenças e, à medida que transitava de um ano para outro, fui melhorando também os meus conhecimentos. Hoje, digo sem dúvida que o curso veio agregar mais valor para a minha profissão; não digo que atingi o topo, mas hoje me sinto mais segura no que faço.

Os estudantes G e M afirmaram:

Gosto do curso que estou a fazer porque estou a aprender algo sobre a minha profissão e estou a me preparar para ser professora do Ensino Primário. Não tem sido fácil concretizar os meus objetivos, mas aos poucos vão-se tornando reais com muito sacrifício e dedicação. Tenho a consciência de que não irei aprender tudo sobre a minha futura profissão, mas hoje tenho mais ferramentas para enfrentar os desafios da profissão (ESTUDANTE G).

[...] quando comecei com o curso, as minhas expectativas eram maiores em relação às aprendizagens que iria ter; mas as coisas não são assim, fui percebendo que posso aprender algumas coisas durante a formação e outras coisas serão complementadas com o exercício da profissão e com outras formações. Hoje, percebo que ser professor do Ensino Primário não é para qualquer um (...) porque requer muito sacrifício e paciência (ESTUDANTE M).

As percepções que os estudantes possuem sobre a sua formação dão conta do significado e do valor da formação profissional antes de exercerem a docência no Ensino Primário. O significado e o valor que atribuem à formação profissional revelam maior consciência da responsabilidade que terão de assumir e dos desafios que hão de enfrentar na profissão docente. Ainda, se pode perceber nos seus discursos, que o processo formativo passa por uma gestão de expectativas entre o que se espera aprender e o que se está a aprender.

Ora, quando as expectativas não são bem geridas podem constituir barreiras na mobilização dos saberes profissionais. O processo formativo para um estudante é também um período de introspeção e de tomada de decisões como afirmam os estudantes:

Conheço as minhas limitações para ser professor no Ensino Primário; por isso é que, às vezes, digo que não sou muito apaixonado por este nível de ensino; mas tento me superar cada vez mais para que termine o curso e talvez com o tempo venha a me apaixonar pelo Ensino Primário (ESTUDANTE I).

[...] eu, ainda hoje, penso que existem algumas cadeiras nas quais, infelizmente, não aprendi o suficiente porque notava algumas dificuldades por parte dos professores em ministrar algumas cadeiras (ESTUDANTE N).

Neste sentido, o nível de reconhecimento das limitações identificadas durante o processo formativo é sempre positivo, por constituir uma tomada de consciência que pode impulsionar na busca de estratégias para superar tais limitações.

Práticas que favorecem experiências profissionais

As práticas pedagógicas desenvolvidas durante a formação inicial promovem saberes profissionais significativos para o exercício da futura profissão (PIMENTA, 2013). É nesse espaço que ocorre a profissionalização do professor, que contribui fortemente para o seu desenvolvimento, antes e depois do seu ingresso na profissão, como sublinha o estudante J, que:

Antes de começar com a prática pedagógica, o que me passava pela cabeça é que iria aplicar tudo que eu aprendi, mas as coisas não foram bem assim. Quando comecei a ter contacto com a sala de aulas, descobri que a prática é fundamental para o meu processo de profissionalização (EX-ESTUDANTE T).

À medida que o tempo foi passando, fui me integrando através da realização das práticas pedagógicas e agora tenho certeza de que quero ser professor e gosto desta profissão (ESTUDANTE S).

Tenho colegas que não têm uma formação de nível superior, mas têm experiência, por isso é sempre importante estabelecer diálogo para podermos confrontar o que nos diz a voz da experiência em relação ao que aprendemos (EX-ESTUDANTE C).

A prática remete para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do formando no contexto da sua profissão, oferece grandes possibilidades de se identificarem situações que possam favorecer a construção autónoma dos saberes dos professores, a partir da análise crítica das suas ações (RAMOS, 2018). Assim, como componente integradora dos saberes para o exercício da profissão, reconhece-se nela o diálogo que se estabelece entre o formando e o profissional experiente.

Portanto, o apoio que os estudantes recebem do professor orientador e do professor experiente, tem grande influência na assunção de saberes profissionais, como se evidencia nos diferentes momentos dos discursos por eles produzidos. Assim sendo, a prática supervisionada no curso de formação inicial de professores constitui um espaço de aprendizagem da profissão, ocorrendo por meio da cooperação do professor experiente do Ensino Primário.

Saberes de que se desejariam apropriar durante a formação

O nível de preparação do professor instrutor nas disciplinas gerais e específicas do curso deve merecer mais atenção, para que este cumpra seu objetivo instrutivo e formativo relacionado aos futuros professores. Quando se ignora o rigor na preparação dos conteúdos a serem ministrados, condiciona-se a qualidade que se pretende, como afirma a estudante J:

Os professores que lecionam as metodologias deveriam ter um conhecimento e experiência do Ensino Primário para facilitar a nossa integração nesse mundo, caso contrário estaríamos a aprender coisas que não terão nenhum enquadramento profissional.

[n]oto um certo distanciamento entre os saberes teóricos aprendidos em algumas disciplinas, por exemplo, na metodologia das expressões; sinto a falta de experiência prática por parte de alguns professores. Por exemplo, existem alguns aspetos que os professores nos ensinam na teoria, e que na prática não resultam (ESTUDANTE D).

Os dados analisados mostram que os saberes metodológicos da Matemática, da Língua Portuguesa e das Expressões são áreas que devem ser potencializadas durante a formação, como afirma o estudante K:

[c]onheço alguns professores formados aqui que possuem algumas dificuldades em trabalhar com a Matemática, Língua Portuguesa e Expressões. Por isso, digo que há maior necessidade de se reforçar durante a formação.

A responsabilidade da formação não deve recair simplesmente no professor instrutor, mas também no próprio estudante e nos demais agentes participantes deste processo formativo, como, por exemplo, os coordenadores de curso e a direção da escola que são, também, responsáveis por garantir as condições necessárias para o êxito da atividade do professor e do estudante.

Dificuldades durante a formação

Durante a formação, há várias condicionantes para que os estudantes mobilizem saberes necessários para a sua profissão. Como afirma o estudante H:

Durante a formação, outra dificuldade foi pelo facto de ser professor e estudante. Algumas vezes chegava na sala de aula já esgotado e com pouca possibilidade de aprender e isto também deixa muito a desejar no processo formativo.

[...] para mim, a grande dificuldade é o pouco tempo que os professores acompanhantes têm para supervisionarem as práticas que realizo. Algumas vezes, é um colega que supervisiona a atividade e, a meu ver, acaba sendo muito limitante porque entre colegas, podemos nos favorecer [...] não quero afirmar que é assim com todos, mas o desejável é ter a presença do professor (ESTUDANTE O).

O contexto de formação dos estudantes é muito desafiante porque, para além da escassez de suporte bibliográfico, em alguns casos, também se deve ao facto de alguns deles serem professores em pleno exercício. Em algumas circunstâncias, todavia, os mesmos revelam que o facto de estarem a exercer a profissão tem ajudado para a mobilização dos saberes profissionais.

Estratégias para superar as dificuldades

No decorrer da formação, os estudantes encontram várias estratégias para mobilização de saberes profissionais. Neste processo, reconhecem que a sala de aulas não é o único espaço para superarem as dificuldades que enfrentam. O estudante E sublinha o seguinte:

Tínhamos muitos colegas com certa experiência no Ensino Primário. A minha turma era mesmo super, nos apoiávamos uns aos outros e os professores também nos apoiavam muito. Quando tivéssemos dificuldades, nos organizávamos em grupos e até, às vezes, em casa de alguns colegas para discutirmos conteúdos das diferentes disciplinas de maior complexidade.

Quando tenho alguma dificuldade, a primeira coisa que faço é pesquisar em alguns sites, consultar a biblioteca, rever os conteúdos e apontamentos que tenho ou consultar alguém com mais conhecimento ou experiência que eu. Nunca fico sossegado, enquanto não resolver a minha dificuldade (ESTUDANTE D).

Trata-se, portanto, de um suporte que os estudantes encontram, de apoio mútuo, entre experientes no exercício da profissão e os que dominam os aspetos teóricos, mas sem experiência prática. Como se pode perceber nos discursos dos estudantes, as estratégias que utilizam para superar as dificuldades são distintas em função da dificuldade.

Considerações finais

A formação de professores configura uma gama de preocupações em vários domínios, desde os saberes que estes devem possuir (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) para o exercício pleno da profissão, até os tipos de prática em que os saberes são resignificados, a partir das atividades de estágio nas escolas e na relação estabelecida entre o professor que inicia na profissão e o professor experiente.

As questões da profissionalização dos professores em exercício e início da profissão estão muito condicionadas pelos saberes que estes mobilizam para a sua prática. A prática é um processo que envolve constantes interpretações sobre as situações vividas em sala de aula e na escola; os saberes adquiridos em formação e pela experiência criam certa estabilidade e segurança para a sua profissionalização.

Embora se verifiquem algumas transformações ocorridas nos últimos anos, em diferentes contextos de formação inicial e contínua de professores para o Ensino Primário, é fundamental requerer-se, no Ensino Superior, ações concretas que respondam, com maior efetividade, na formação inicial de professores.

Como nos propusemos conhecer os saberes profissionais docentes, na formação inicial de professores do Ensino Primário na Escola Superior Pedagógica do Namibe Angola, os dados obtidos revelam que a escolha da profissão docente por parte dos estudantes deve-se a pouca oferta de cursos do Ensino Superior que respondam às suas aspirações. Esta situação é preocupante, uma vez que a escolha desajustada pode acarretar abandono da formação ou até mesmo insatisfação profissional.

Se, por um lado os fatores extrínsecos e intrínsecos são fundamentais para a mobilização de saberes gerais e específicos da futura profissão, por outro lado urge a necessidade de se garantirem mecanismos que levem os estudantes a realizarem escolhas conscientes relativas sua formação profissional.

As percepções construídas durante a formação inicial revelam a tomada de consciência sobre a formação, a profissão e a responsabilidade que terão de assumir para dar respostas aos desafios atuais e futuros da profissão docente. Mostram, igualmente, uma valorização da formação profissional.

Sabe-se que as práticas pedagógicas realizadas durante a formação inicial são fontes de profissionalização e contribuem para a inserção profissional. Neste sentido, a prática pedagógica tem de cumprir com o seu papel formador por meio da articulação entre as componentes teórica e prática. Assim, os orientadores da Prática Pedagógica, entre os vários requisitos, têm de ser profissionais com conhecimento científico, pedagógico, didático, metodológico e com alto conhecimento da experiência na área em que os estudantes estão a se formar.

Em síntese, os resultados obtidos permitiram conhecer, identificar e compreender os desafios que os estudantes enfrentam na formação, bem como, a importância da profissionalização e as formas de implicação dos saberes profissionais docentes na formação inicial de professores para o Ensino Primário, em contexto de estágio pedagógico, no Ensino Superior.

Referências

ALFREDO, Francisco Caloia; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. *EccoS Revista Científica*, v. (s) n. 33, pp. 125-142, 2014.

ALTET, Marguerite. *As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar*. PERRENOUD, Philippe. (Org.), Formando Professores Profissionais. Ed. Artmed, 2 Ed. São Paulo, SP, pp. 23-35, 2001.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v.10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, v.36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, v.36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANGOLA, Decreto presidencial, nº 109 de 26 de maio de 2011. Estatuto do subsistema de formação de professores. Diário da República, Luanda, 26 de maio, 2011.

ANGOLA, Lei nº 17 de 7 outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Atualizada pela Lei nº 32, de 12 de agosto. Diário da República, Luanda, 7 de ago. 2020.

ANGOLA. Decreto n.º 3/08, de 4 de março de 2008, I Série – N.º 40. Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 4 mar. 2008.

ANGOLA. Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, I Série – N.º 65. Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 31 dez. 2001.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sergio Fabiano; NICACIO, Rosemary Trabold. Compreensões acerca de práticas avaliativas na formação de professores. *Acta Scientiarum Education*, v. 39, n. 2, p. 215-224, 2017.

BERNARDI, Ana Paula; KRUG, Hugo Norberto. Saberes docentes e a organização didático-pedagógica da Educação Física na educação infantil. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 7, n. 2, pp. 1-25, 2008.

BRAVO, Cecilia Avendaño; URRUTIA, Rodrigo González. Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38, n. 2, p. 21-33, 2012.

CANGOI, Rosalina Mone; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Formação de proeessores em Angola: sentidos produzidos por alunos de um curso de formação de professores. *Educação em Revista*, v.17, n. 2, jul./dez., 2016.

CARDOSO, Ermelinda Monteiro Silva; FLORES, Maria Assunção. *A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios*. Portugal: Universidade do Minho, 2009.

CAVALO, Augusto Chipalanga Muvale. *Estrategia metodológica para perfeccionar el desarrollo de habilidades profesionales mediante la práctica docente en la carrera de magisterio primario Namibe – Angola*. Guantánamo: Universidade de Guantánamo: pp. 1-95. 2013.

CHIMUCO, Sandra Marisa Nascimento. A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela). *Aforges.org*, v.5, n.1, p. 1-12, jun. 2015.

CORREIA, José Alberto. *Os "lugares comuns" na formação de professores: consensos e controvérsias*. 1 Ed. Portugal-Porto: Porto Editora, pp. 23-33, 1995.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 1 Ed. São Paulo: Martins Fontes, pp. 163-247, 2005

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 Ed. São Paulo: Paz e Terra, pp. 15-52, 2002.

FREITAS, Daniel Antunes; SANTOS, Emanuele Mariano de Souza; LIMA, Lucy Vieira da Silva; MIRANDA, Lays Nogueira et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v.6, n.20, p. 437-448, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Editora Porto, 1999.

GARCÍA, Leticia Sesento; DOMÍNGUEZ, Rodolfo Lucio; DEL TORO VALENCIA, Marcela Patricia. La profesionalización docente, responsabilidad ineludible en Educación Media Superior. *Debates en Evaluación y Currículum*. Congreso Internacional de Educación Currículum 2017 /Año 3, N. 3/, pp.1-12, 2018.

GARDUÑO, García; MARÍA, José Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista mexicana de investigación educativa*, v.12, n. 35, p. 1153-1178, 2007.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. *Cadernos de pesquisa*, v. 44, n. 154, pp. 934-959, out./dez. 2014.

MARCELO, Carlos García. *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora ed., 1999.

MERCADO, Ruth. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, v.14, n. 55, pp. 59-72, 1991.

MODOLO, Soelene de Fátima Brovoski; BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara. As contribuições da participação de Alice na tutoria do Projeto Veredas na formação de sua identidade docente. *Acta Scientiarum*. Human and Social Sciences, v. 31, n. 2, pp. 167-175, ago., 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n.166, pp. 1106-1133, out./dez., 2017.

NÓVOA, António. O Regresso dos Professores. In: *Conferência "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida"*, 2007, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: Lisboa, p. 1-14, set. 2007.

NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es>. Acesso em: fev., 2021.

NÓVOA, António. Profissão: Docente. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Entrevista à Revista Educação*, v.8, n.7, p.435-456, 2010.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, p.153-73, 2008.

PEREIRA, Fátima. Teacher education, teachers' work and justice in education: third space and mediation epistemology. *Australian Journal of Teacher Education*, v.44, n.3, pp. 76-92, 2019.

PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia; MARTA, Margarida. Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education, *Educational Research*, vol. 57, 4, pp. 451-469, 2015.

PEREIRA, Fátima. Teacher education, teachers' work and justice in education: third space and mediation epistemology. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), pp. 76-92, mar, 2019.

PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia; MARTA, Margarida. Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education, *Educational Research*, v. 57, n. 4, pp. 451-469, 2015.

PEREIRA, Paulo; PEDROSA, Isabel; BERNARDINO, Jorge. A escolha do curso superior. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, v. 2, n. 2, pp. 571-583, mar., 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* Lisboa-Portugal: Nova Enciclopédia, pp. 33-54, 1993.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Evelyne. *Formando professores profissionais: quais estratégias e competências?* Artmed Editora, pp. 55-105, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 15-35, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, pp. 72-89, jul./dez., 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de pesquisa*, v. (s/n) n. 94, pp. 58-73, ago., 1995.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum Education*, v.32, n.1, p. 111-117, fev./abr., 2010.

RAMOS, Rocío Ramón. Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, v. 3, n. 11, pp. 27-32, jan./jun., 2018.

SLOMSKI, Vilma Geni; DE LAMES, Edilei Rodrigues; MEGLIORINI, Evandir; LAMES, Liliâne da Costa Jacobs. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. *Revista Universo Contábil*, v. 9, n. 4, pp. 71-89, out./dez., 2013.

SOUSA-PEREIRA, Fátima; LEITE, Carlinda; DE CARVALHO, José Melo. Políticas de formação inicial de professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação. *Educação Unisinos*, v. 19, n. 1, pp. 6-21, jan./abr. 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 23-89, 2012.

TAVARES, Maria Alice. *Professor, currículo e mudança: a Reforma Educativa em Angola*. 1 Ed. Benguela. Editor Paulo Cardo, pp. 13-113, 2015.

THOFEHRN, Maira Buss; MONTESINOS, Maria José López; PORTO, Adrize Rutz ; AMESTOY, Simone Coelho et al. Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, v. 22, n. 1-2, pp. 75-78, jan./jun.2013.

VALADAS, Sandra T; GONÇALVES, Fernando Ribeiro. Aspectos metodológicos do inquérito por entrevista na avaliação externa de escolas. In: PACHECO. (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Coleção Educação e Formação. Porto: Poro Editora, pp.1-7, 2013.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco; SARTI, Flavia Medeiros. O Entre o 'aproveitamento' e o provimento da prática na formação continuada de professores. *Acta Scientiarum Education*, v.39, n. 1, pp. 67-77, jan./mar., 2017.

ZAU, Filipe. *O professor do Ensino Primário e o desenvolvimento dos recursos humanos em Angola: uma visão prospectiva*. Universidade Aberta, 2005.

Augusto Chipalanga M. Cavalo

Mestre em Ciências da Educação e professor na ESPdN - Escola Superior Pedagógica do Namibe. Áreas de interesse: Formação de professores, Educação Artística, Avaliação das Aprendizagens e Tecnologia aplicada em Educação. Contato: cwcavalo05@gmail.com

Fátima Pereira

Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Áreas de interesse: Formação de professores; Política educativa; Justiça escolar; Mediação socieducativa. Contato: fpereira@fpce.up.pt