

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA INFLUÊNCIA NO SISTEMA EDUCATIVO
ANGOLANO: ESTUDO EXPLORATÓRIO (ISCED-HUAMBO)**

*TRAINING AND ITS INFLUENCE ON THE ANGOLAN EDUCATION SYSTEM: AN
EXPLORATORY STUDY (ISCED-HUAMBO)*

*LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y SU INFLUENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO
ANGOLANO: UN ESTUDIO EXPLORATORIO (ISCED-HUAMBO)*

*LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET SON INFLUENCE SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF
ANGOLAIS: UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE (ISCED-HUAMBO)*

GILSA MUNANA SEBASTIÃO

<https://orcid.org/0000-0003-3425-2946>

Doutora. Instituto Superior de Ciências de Educação Huambo – ISCED/ Angola.

Gilsamunana@hotmail.com

IRENE INAKULO MOISÉS

<https://orcid.org/0000-0001-8298-9286>

Doutora. Instituto Superior de Ciências de Educação Luanda – ISCED/ Angola.

ireneinakulomoises@gmail.com

DATA DA RECEPÇÃO: Dezembro, 2023 | DATA DA ACEITAÇÃO: Abril, 2024

RESUMO

Sendo a formação inicial de professores considerada a gênese da profissionalização docente, com este estudo, pretende-se analisar a influência da formação de professores angolanos em processo de formação contínua seja ela profissional ou académica, sua autonomia e satisfação profissional docente. Recorreu-se a um estudo quantitativo, com breve revisão bibliográfica, análise documental e discussão baseada na documentação consultada e nas experiências das autoras na docência, tendo construído e aplicado um questionário de natureza dicotómica aos 311 professores do Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo que frequentavam formação. Usou-se também a estatística descritiva suportada pelo programa SPSS. Os resultados permitiram concluir que os professores, maioritariamente, se sentem competentes, autónomos e confiantes a desempenhar a sua profissão. Entretanto, os professores com formação média docente, manifestaram-se mais preparados para a docência.

Palavras-chave: Formação de professores; Profissão docente; Sistema educativo; satisfação profissional.

ABSTRACT

As the initial training of teachers is considered the genesis of teacher professionalization, with this study, it is intended to analyze the influence of the training of Angolan teachers in the process of continuous training, whether professional or academic, their autonomy and teacher professional satisfaction. A quantitative study was used, with a brief literature review, document analysis and discussion based on the documentation consulted and the authors' experiences in teaching, having constructed and applied a dichotomous questionnaire to the 311 teachers from the Higher Institute of Educational Sciences of Huambo who were attending training. Descriptive statistics supported by the SPSS program were also used. The results allowed us to conclude that the majority of teachers feel competent, autonomous and confident to perform their profession. However, teachers with medium teacher training were more prepared for teaching. Education of Huambo.

Keywords: Teacher education; Teaching profession; Educational systems; job satisfaction.

RESUMEN

Dado que la formación inicial de los docentes es considerada la génesis de la profesionalización docente, con este estudio se pretende analizar la influencia de la formación de los docentes angoleños en el proceso de formación continua, ya sea profesional o académica, su autonomía y la satisfacción profesional docente. Se utilizó un estudio cuantitativo, con una breve revisión bibliográfica, análisis documental y discusión a partir de la documentación consultada y las experiencias de los autores en la docencia, habiéndose construido y aplicado un cuestionario dicotómico a los 311 docentes del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo que cursaron la formación. También se utilizó estadística descriptiva apoyada en el programa SPSS. Los resultados permitieron concluir que la mayoría de los docentes se sienten competentes, autónomos y seguros para desempeñar su profesión. Sin embargo, los docentes con una formación docente media estaban más preparados para la docencia. Educación de Huambo.

Palabras clave: Formación docente; Profesión docente; Sistemas educativos; satisfacción en el trabajo.

RÉSUMÉ

La formation initiale des enseignants étant considérée comme la genèse de la professionnalisation des enseignants, cette étude se propose d'analyser l'influence de la

analyse documentaire et une discussion basée sur la documentation consultée et les expériences des auteurs dans l'enseignement, après avoir construit et appliqué un questionnaire dichotomique aux 311 enseignants de l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Huambo qui suivaient une formation. Des statistiques descriptives appuyées par le programme SPSS ont également été utilisées. Les résultats nous ont permis de conclure que la plupart des enseignants se sentent compétents, autonomes et confiants dans l'exercice de leur profession. Cependant, les enseignants ayant une formation d'enseignant de niveau moyen étaient mieux préparés à l'enseignement. Éducation de Huambo.

Mots-clés : Formation des enseignants ; Profession enseignante; Systèmes éducatifs; satisfaction au travail

INTRODUÇÃO

Actualmente as condições em que um professor exerce à sua profissão são bem diferentes de há uns anos tendo em conta o desenvolvimento da ciência, tecnologia e do mundo de forma geral.

A formação inicial engloba um conjunto de saberes, atitudes e competências específicas, que são promovidas pelas instituições de formação de professores (Melo & Branco, 2013). Neste contexto, um dos domínios mais importantes para que a formação inicial deve contribuir é a “construção do professor reflexivo”, ou seja, aquele que é capaz de analisar o seu trabalho profissional; é capaz de melhorar as suas estratégias e práticas de ensino, e é capaz de assumir a responsabilidade de produzir novos conhecimentos no âmbito da educação e da formação (Galvão *et al.*, 2018). Griffin (1999) salienta ainda a importância de determinadas competências que se apoiam no conhecimento profissional do docente, nomeadamente a comunicação oral e escrita, a consciência social, e a resolução de problemas. Aliadas ao conhecimento didáctico, estas competências estão na base do desenvolvimento profissional docente.

No que diz respeito a formação profissional contínua, Nóvoa (1991) sublinha que no contexto profissional docente, a formação contínua é um dos pilares fundamentais do desenvolvimento, devido ao alargamento e aprofundamento do papel dos docentes nos dias de hoje. De acordo com o autor, a formação de professores tem negligenciado as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pelo que se torna essencial “(re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1991, p. 23). Por sua

vez, Zabalza (1992), defende a existência de uma componente pessoal na formação, que se liga a um discurso axiológico referente a objectivos, metas e valores, não apenas ao técnico ou instrumental. Day (2001) acrescenta que o pensamento e a acção de cada docente são o resultado das suas histórias de vida, do desenvolvimento profissional, da experiência em contexto escolar e da sua formação.

Neste contexto, Garcia (1999) deu um contributo relevante ao fazer a distinção entre a componente pessoal da formação em três áreas: 1) autoformação: o indivíduo participa de forma independente, controlando os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação; 2) heteroformação: a formação organiza-se e desenvolve-se por especialistas, sem comprometer a personalidade do formando; e 3) interformação: formação que ocorre entre futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos. No entanto, o mesmo autor, Garcia (1999, p. 19, citando González, 1989, p.83) refere ainda que “a formação (...) diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”, podendo ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser, que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e da possibilidade de aprendizagem e de experiências dos sujeitos.

Com efeito, para que os docentes possam estar aptos e receber de forma adequada as mudanças, é fundamental que transmitam rigor, criatividade, autonomia e atribuam responsabilidade aos seus alunos, transferindo conhecimentos que lhes permitam resolver os problemas e as situações que possam ocorrer, estando assim comprometidos com a sua educação e com o seu desenvolvimento pessoal, académico e científico. De facto, para desempenhar esta importante tarefa, os professores precisam actualizar-se constante e permanentemente em formações contínuas (Estrela, 2002).

É assim que, Martins e Pardal (2007) também deram o seu contributo ao salientarem que, a formação de professores deve englobar as seguintes áreas e objectivos: 1) realização pessoal; 2) desenvolvimento de mecanismos de defesa contra as limitações sociais e profissionais; 3) desenvolvimento de mecanismos que atenuem a resistência à inovação; 4) aquisição de conhecimentos científicos; 5) aquisição de saberes nos domínios das didácticas e das expressões; 6) aquisição de saberes nos domínios das ciências humanas,

sociais e políticas educativas; e 7) desenvolvimento para a preparação profissional em regime de autoformação.

Roldão (2005), esclarece que:

formar um profissional de ensino de qualidade significa torná-lo detentor de um saber muitíssimo rigoroso e que seja activo, um saber em uso, um saber que se caracteriza por ser mobilizável e não um saber inerte. Significa ainda que, esse saber profissional, com cujos instrumentos a formação desejavelmente apetrecharia os formandos, lhes deverá permitir exercer bem a sua função em termos profissionais (...). (p.39).

Em síntese, quando falamos de formação de professores referimo-nos a um processo para o qual convergem necessidades ao nível pessoal, profissional e organizacional. Processo este que não é linear, mas pode ser diferente consoante o modelo que lhe estiver associado e influenciado por diferentes factores (Garcia, 1999), tais como: 1) política educativa e cursos de formação; 2) instituições públicas; 3) os próprios docentes; 4) forças sociais; e 5) forças políticas.

De seguida, iremos explorar a influência dos diferentes factores inerentes ao sistema educativo (Esteves *et al.*, 2015; Garcia, 1999), nomeadamente em Angola reconhecemos o empenho do governo angolano em melhorar o modelo curricular do sistema educativo, e, de um modo geral alcançar a melhoria da qualidade do ensino e da educação (Cardoso & Flores, 2009).

Um destes factores é a **política educativa** sendo definida a nível oficial é operacionalizada em questões sobre o currículo e, em termos mais gerais, em relação a organização e funcionamento das escolas. Segundo Leite Barbosa (2003), muitos problemas da docência em Angola estão sobretudo ligados à preparação dos professores, nas componentes científica e pedagógica, o que compromete o actual modelo de formação de professores, tornando-o ineficaz na obtenção de seus objectivos. O primeiro desses problemas diz respeito a forma como o formando se apropria, relativamente ao currículo da formação inicial, dos conteúdos científicos que precisa dominar com vista à sua qualificação profissional. Apesar dos esforços, a formação inicial de professores não tem sido abordada de forma mais adequada em relação ao conhecimento, uma vez que tem sido encarada como um produto, ou algo que se transmite, e não como um processo de construção. De destacar também que a área de investigação, não existe ao longo do processo pedagógico de formação (Nascimento, 2006).

Neste factor, também está incluída a influência das condições de trabalho dos professores (vencimentos, incentivos e autonomia), as quais podem, em relação ao desenvolvimento

profissional dos professores, servir como aspecto bloqueador, ou pelo contrário, motivar o professor para o seu desempenho profissional.

Um outro factor são as **instituições públicas** de formação, que sendo responsáveis pela formação inicial, contínua, especializada e avançada dos professores podem exercer uma enorme influência na formação ao longo da vida dos professores. Contudo, esta influência é diferente de instituição para instituição, pois, embora regidas pela mesma política educativa, são autónomas para desenvolverem modelos de formação diferentes, o que poderá influenciar também o desenvolvimento profissional dos professores, aliciando-os com as suas experiências de formação (acções de formação, projectos, seminários, entre outras), ou pelo contrário, poderão não estar de acordo com os interesses dos professores. Por isso, as instituições de formação devem adequar os seus programas de formação de modo a contemplar as necessidades dos professores e atender ao seu “desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal” (Garcia, 1999, p. 196).

Por exemplo, os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) no nosso país têm como principal objectivo a formação inicial de professores, intervindo em todos os níveis do sistema de educação no país preparando-os dentro da sua identidade profissional. Infelizmente, o que se verifica na maior parte das vezes é que, o formador de formadores não possui essa identidade profissional porque muitas vezes sai de uma carreira administrativa para a de formador, só pelo facto de possuir uma licenciatura sem uma carreira docente criando constrangimentos. Também verificamos que, o currículo dos cursos de formação docente nos ISCED's não potenciam suficientemente, o desenvolvimento de competências e a sensibilidade necessária face ao contexto sociocultural em que o formando, isto é, o futuro professor exercerá a sua actividade. Esta lacuna existe porque o curso não fornece o devido rigor e profundidade, incorporando as condições histórico-sociais do contexto educacional onde vai actuar, o que acaba por levar a sua prática docente a se torne mais técnica e mecânica (Cardoso & Flores, 2009).

O processo de desenvolvimento profissional também sofre influências dos sujeitos envolvidos, sendo neste caso, os **professores**, que aqui, podem influenciar numa perspectiva individual ou colectiva. Como refere Ponte (1998, p. 10), “o desenvolvimento profissional de cada professor é algo que é da sua inteira e total responsabilidade”, o que implica que, este processo seja desencadeado a partir da vontade do professor se este reconhecer as suas necessidades formativas e pretender reflectir e encontrar estratégias que ultrapassem essas necessidades. Assim, entendemos que, o trajecto profissional do

professor, não termina no momento em que conclui a formação inicial dado que, os conhecimentos e as competências que adquire nesta fase revelam-se insuficientes para o exercício da docência. Esta noção adquire maior relevância numa altura em que a sociedade evolui significativamente, exigindo à escola e aos professores novos papéis e novas funções. Fica explícito que, para desenvolver as funções de professor é imprescindível um investimento pessoal durante toda a sua vida profissional. Neste âmbito, Nóvoa (1995), defende que é preciso investir na formação, uma vez que estimula o desenvolvimento profissional do docente, dando lugar à reflexão sobre problemas associados à prática e que promovem a busca de soluções contextualizadas e que têm em conta o conhecimento e saber científico destes profissionais. Numa perspectiva colectiva, os professores também influenciam os processos de desenvolvimento profissional, pois, este processo é favorecido por contextos que permitem que o professor, não se sinta isolado dado que, existem colegas que partilham as mesmas necessidades podendo discutir em conjunto, interagir, falar das suas experiências e tentar resolver os seus problemas em conjunto. É certo que, não haverá reforma educativa sem um desenvolvimento apropriado do professor. Porém, num continente onde ocorrem e persistem guerras civis e pobreza extrema, o desenvolvimento profissional docente, bem como a implementação de reformas nos sistemas educativos são desafios constantes (Cardoso & Flores, 2009).

Assume-se também como um dos factores determinantes no sistema educativo, o papel das **forças sociais**, como são exemplos: as associações de pais e encarregados de educação, as associações de professores, os partidos políticos, os quais contribuem para que a educação vá ao encontro das necessidades da sociedade. De acordo com Cardoso e Flores (2009), existem, sobretudo nos últimos anos, processos que abarcam transformações profundas nos planos político, económico, cultural e social, desencadeando questões em diferentes vertentes, nomeadamente na educacional. Perante as mudanças nos planos cultural e social, a educação tem sido profundamente questionada em Angola, por não estar em condições de garantir à população geral o acesso a bens sociais, culturais e económicos. No entanto, deve-se reconhecer o esforço e as medidas implementadas pelo governo angolano, pois, o sector da educação está a avançar positiva e significativamente para alcançar os objectivos de desenvolvimento do milénio, especialmente na promoção da qualidade de ensino.

Também importa realçar que, o saber profissional específico dos professores, não pode ser entendido se o afastarmos da sua função social dado que, o professor representa

alguém a quem a sociedade confia a tarefa de promoção do desenvolvimento humano, que envolva o aluno na multiplicidade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, comunicacional, relacional e ética (Alarcão, 2008).

Assim, compreendemos que “a profissão docente assenta num conjunto articulado de saber-fazer e, em atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada” (Estrela, 2002, p. 120). Podemos igualmente concluir que a formação e o desenvolvimento profissional se realizam a partir de diversos modelos, cada um com características próprias, mas com os mesmos objectivos – aperfeiçoar e desenvolver competências, actualizar conhecimentos nas diferentes áreas, partilhar experiências, entre outros. Por isso, consideramos pertinente analisar, ainda que de uma forma breve, alguns modelos organizativos da formação.

Debruçamo-nos primeiramente sobre a formação de professores numa perspectiva geral e os factores que a influenciam, procurando depois dar conta da formação de professores no quadro do sistema educativo angolano (subsistemas e *Plano Mestre da Formação de Professores*).

Desenvolvimento

No que diz respeito a educação em Angola, o ensino formal é feito através da língua portuguesa. Trata-se de um país plurilinguístico onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais. A educação foi uma área de investimento por parte do governo angolano no sentido de procurar diminuir o analfabetismo entre a população (Cardoso & Flores, 2009). Ao longo de décadas têm-se registado melhorias, ainda que algumas dificuldades se mantenham (Ministério da Educação, 2008).

Importa referir que as metas em educação foram construídas através de um intenso processo de negociação entre governos e outros organismos, baseando-se nas linhas orientadoras desenvolvidas no âmbito da UNESCO (metas do acordo Educação para Todos – EPT) que foram renovadas em 2015. Este acordo existe desde o ano 2000, época em que lançaram o Quadro de Acção de Dakar (*Dakar Framework for Action*) durante o Fórum Mundial de Educação (Unesco, 2000), representando assim um esforço da comunidade internacional em prol do avanço do direito à educação no mundo, através de um conjunto de metas que vigoraram entre 2000 a 2015. O processo de renovação da EPT

culminou com o estabelecimento da Declaração de Incheon “Educação 2030: por uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e uma aprendizagem ao longo da vida para todos”, lançada no último Fórum Mundial de Educação, que decorreu na Coreia do Sul (Unesco, 2015).

Tal como no passado, hoje em dia a formação de professores continua a ser alvo de especial atenção por parte das autoridades angolanas, devido as actuais exigências científicas e técnicas, bem como pelo compromisso assumido pelo governo angolano em eliminar o analfabetismo. Em Angola, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino é o principal documento que rege o sistema da educação e a formação de professores. Com a implementação da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 17/2016 de 7 de Outubro), no artigo 44º, os objectivos gerais do subsistema de formação de professores passaram a ser os seguintes: a) Formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação; b) Formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; e c) Desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

Apesar de apresentar ainda algumas debilidades, o subsistema de ensino geral melhorou bastante, na sequência da alteração da Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro para a Lei nº 17/16, de 7 de Outubro e recentemente com aprovação e alteração das Leis anteriores pela Lei de Bases do Sistema Educativo nº 32/20, de 12 de Agosto (Campingãla, Buza & Manuel, *s.d.*). Foi, contudo, definido que o ensino obrigatório vai da iniciação ao 1º ciclo do ensino secundário. Por sua vez, a iniciação, corresponde a uma idade mínima de 5 anos; o ensino primário inclui sete anos de escolaridade obrigatórios, tendo por objectivo assegurar o desenvolvimento do 1º nível do ensino de base regular (iniciação, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes) e alfabetização e pós alfabetização do 1º nível para a educação de adultos; o ensino secundário compreende dois ciclos: o 1º ciclo que integra a 7ª, 8ª e 9ª classes e o 2º ciclo que dá acesso ao ensino superior correspondente às 10ª, 11ª e 12ª classes para a educação regular. Ao passo que, no âmbito da educação de adultos também existe a formação média normal e a 13ª classe da formação média técnica (Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano, 2020).

Assim, a educação em Angola realiza-se através de um sistema unificado constituído pelos seguintes subsistemas de ensino: 1) subsistema de educação pré-escolar; 2) subsistemas de ensino geral; 3) subsistema de ensino técnico-profissional; 4) subsistemas de formação de professores; 5) subsistema de educação de adultos; e 6) subsistemas de ensino superior (Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano, 2016).

De maneira geral, tal como referimos anteriormente, é de salientar que, em cada um dos subsistemas definidos na Lei nº 17/16 e recentemente com a Lei nº 32/20, de 12 de Agosto, há potencialidades e dificuldades, que acabam por implicar a melhoria ou actualização do processo de formação de professores. Relativamente, a potencialidades é de destacar: 1) O sistema de educação é laico pela independência de qualquer religião; 2) O sistema educativo é democrático; 3) O sistema de educação é integral, garantido a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino; 4) Gratuitidade da assistência às aulas e acesso ao material escolar, bem como ao apoio social, por exemplo: merenda escolar e acesso aos transportes públicos e saúde escolar desde a iniciação ao 1º ciclo nas escolas públicas; 5) Desenvolvimento dos diferentes planos e programas estratégicos a fim de garantir a inserção do país em contexto nacional e internacional; 6) Incluiu-se mais um nível de ensino no sistema, passando a ser quatro: pré-escolar, ensino primário, secundário e superior; 7) Caracterização do ensino superior de acordo com as particularidades em investigação científica e da extensão universitária; e 8) Alargamento dos recursos educativos.

Quanto as debilidades no sistema de ensino em Angola, destacamos: 1) Muitas escolas possuem infraestruturas sem condições; 2) Escassez do material escolar, falta de actualização dos programas e currículos; 3) Em relação à merenda escolar, durante algum tempo funcionou, entretanto por motivos diversos, como por exemplo, uma gerência incapaz, as mesmas não chegaram a ser beneficiadas pelos alunos; já os transportes escolares, de acordo com a realidade da nossa cidade nunca chegaram a concretizar-se; 4) A monodocência como regime, implementada no ensino primário, demonstra algumas lacunas devido ao número elevado de disciplinas e a especialização que cada professor possui para leccionar até a 6ª classe uma vez que, os mesmos não estão aptos para leccionar diferentes disciplinas, pois que, maior parte destes professores não fizeram a sua formação docente nos Magistérios Primários; outra situação é o facto de muitos professores com outras formações como, por exemplo, electricidade, informática e outros,

leccionarem no ensino primário – Nguluve (2006) refere que, devemos reflectir seriamente em algumas políticas que foram implementadas no âmbito daquilo que é a monodocência; 5) Transição automática, onde o aluno transita sempre, sabendo ou não, tendo como consequência que há alunos a frequentar a 6ª classe e não sabem escrever. Entretanto, Ngaba (2012) no seu estudo acrescenta a esses problemas: 6) Falta de comunicação entre as escolas e os diferentes níveis de ensino; 7) A elaboração arbitrária de diretrizes que visam a organização do sistema educativo; 8) Carência de quadros e falta de infraestruturas que constituam uma rede escolar credível; e 9) Baixos orçamentos destinados à educação e as condições sociais dos alunos.

Com a alteração do sistema educativo, a Lei de Bases passa a atribuir particular importância à estruturação da formação de professores. Na sequência da Lei de Bases, em 1978 criaram-se instituições vocacionadas para a formação de professores, nomeadamente os Institutos Médios Normais de Educação (actuais Escolas de Formação de Professores), de nível médio, com a duração de quatro anos para formar professores para o 1º ciclo do ensino secundário (que entraram em funcionamento em 1980); as Escolas Superiores Pedagógicas (ESP) e os Institutos Superiores da Ciências da Educação (ISCED) para formar professores para o 2º ciclo do ensino secundário. Presentemente, existem vários ISCED e ESP distribuídos por várias províncias (Lussinga, 2016).

Benedito (2008) ao estudar a centralização dos sistemas educativos e a autonomia dos actores organizacionais, compara os sistemas educativos de Angola e Portugal, tomando como referência ideias, recomendações e modelos de organização dos sistemas educativos. Este autor refere que o sistema educativo angolano está longe de satisfazer os objectivos de base dos sistemas educativos nacionais. Neste sentido, por um lado, estamos na presença de uma tensão entre a necessidade de continuar a desempenhar o seu papel integrador e unificador, enquanto instrumento de construção de uma identidade nacional e, por outro lado, a necessidade de aproximar o aparelho da administração da educação dos problemas locais.

Em 2007 realizou-se em Luanda um seminário analítico que permitiu identificar alguns problemas do subsistema de formação inicial, destacando-se a pouca eficácia da formação de professores; baixo nível de exigência do perfil de entrada dos alunos nas instituições de formação; distribuição geográfica inadequada de professores; utilização

descoordenada das instâncias de formação existentes (Institutos Médios Normais de Educação, Institutos Politécnicos e Escolas de Magistério Primário e suas congéneres); desarticulação ao nível dos esforços da formação de professores, externos ao Ministério da Educação (ADPP, ICRA e a formação PALOP).

A estas dificuldades há que acrescentar o que Zau (2009) designou por promiscuidade que existe hoje entre os profissionais do ensino e aqueles que atenuam as dificuldades do sistema educativo, dando aulas sem a devida formação profissional-pedagógica, contribuindo para: a) desvalorizar a importância do subsistema de formação de professores no contexto do próprio sistema educativo; b) subestimar o papel das instituições de formação docente; c) ignorar a necessidade da sociedade angolana passar a exigir um perfil adequado para a formação dos professores, que esteja de acordo com o perfil universal; d) desacreditar a profissão docente onde o espírito de funcionalidade se sobrepõe ao da formação de uma classe de profissionais com alguma autonomia; e) dificultar a criação do estatuto do professor; f) comprometer, logo à partida, a eficácia da reformulação do sistema educativo a ser implementado; e g) minimizar o papel da educação na construção da identidade nacional e na formação dos recursos humanos necessários ao processo de crescimento económico e de desenvolvimento sustentado.

Por sua vez Munana (2010), na sua dissertação de mestrado, analisou a satisfação profissional dos professores angolanos em função de variáveis sociodemográficas e profissionais. Concluiu que, em termos gerais, os professores com formação profissional manifestaram-se satisfeitos com o seu trabalho e não manifestaram índices significativos de desejo de abandono. Constatou também que é no ensino primário que existe menor satisfação geral e maior desejo de abandono. Para além disso, também verificou que, de uma maneira geral, à medida que a idade e o tempo de serviço dos professores aumentam, cresce a satisfação dos docentes face à sua actividade profissional. No entanto, é de sublinhar a necessidade de ter em conta a importância da formação para a docência como factor de satisfação profissional, e os professores do ensino primário como um alvo prioritário de intervenção neste domínio.

De acordo com Qitembo (2014), as considerações finais do *Manual de currículo, avaliação e inovação* em Angola sugerem que, tanto os professores como as instituições de formação devem ter consciência das suas responsabilidades, devendo assegurar uma adequada preparação para o cumprimento dos objectivos educacionais uma vez que, a

certificação do futuro professor deve ser uma garantia junto do mercado de trabalho. O autor refere, ainda que, é imprescindível que todas as instituições de ensino se assumam como uma comunidade de educadores, onde professores e estudantes partilhem e troquem experiências; reflectam em conjunto; definam os métodos e estratégias a utilizar; se inteirem dos problemas que afectam o processo de ensino e aprendizagem em todos níveis de ensino; promovam o desenvolvimento de projectos colaborativos para a realização de estudos e intervenções didáctico-pedagógicas, com os quais poderão adquirir novos conhecimentos, novas perspectivas e desenvolver novas práticas. Reforça igualmente que a formação dos futuros professores, bem como a actuação dos docentes em contexto de trabalho são desafios importantes. Por isso, é necessário que as instituições estimulem e envolvam os professores para a aprendizagem e os envolvam em acções de formação permanente, actualizando e aperfeiçoando os seus conhecimentos (Quitembo, 2014).

As evidências mais recentes mostram que as reformas da formação de professores que criam programas mais integrados com uma preparação baseada em cursos sobre aprendizagem e ensino formam professores mais efectivos e mais propensos a permanecer no ensino. Portanto, um dos contributos mais importantes da formação de professores foca-se no desenvolvimento das competências dos docentes em analisar o ensino na perspectiva dos alunos, trazendo desta forma diversas experiências para a sala de aula (Darling-Hammond, 2000).

METODOLOGIA

Para o efeito realizou-se um inquérito por questionário junto de professores em formação no Instituto Superior de Ciências da Educação de Huambo, onde se encontravam professores com formação inicial e sem formação inicial no âmbito da docência.

1. Amostra

O inquérito foi aplicado a 311 professores em formação a nível superior no Instituto Superior de Ciências da Educação de Huambo, sendo a participação facultativa, livre informada e consentida. No entanto, verificámos um número considerável de professores que não responderam a algumas questões, o que justifica a oscilação frequente do número de sujeitos nas variáveis analisadas.

O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED- Huambo) é uma instituição de formação de professores qualificados para o ensino de base, médio e superior, ou seja, para todos os níveis e subsistemas de ensino, bem como promover a investigação científica. Administra-se os seguintes cursos de ensino: Matemática, Física, História,

Biologia, Geografia e Línguas (Português e Inglês). Foi fundado em 1983 como núcleo, tendo evoluído para unidade orgânica da Universidade Agostinho Neto em 1989. Portanto, hoje, como Instituto Superior de Ciências da Educação, o ISCED do Huambo foi criado pelo Decreto nº 7/09, de 12 de Maio de 2009 e resultou da reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas e do redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (Lussinga, 2016). Actualmente o ISCED do Huambo faz parte da rede de Instituto Superior Autónomos aprovado pelo Decreto presidencial n. 285/20 (Artigo 17).

No **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** verificamos que a amostra apresenta uma média de idades de 28.82 anos ($DP=7.25$), havendo mais participantes do género masculino ($n=185$; 59.5%), do que do género feminino ($n=119$; 38.3%). Observamos, outrossim, a nível das habilitações literárias, mais da metade dos professores possuem o ensino secundário ($n=198$; 63.7%).

Quadro 1: Caracterização sociodemográfica

	<i>n (%)</i>	<i>Medidas descritivas</i>
Idade		
19-55 Anos	303 (97.4)	$M=28.82$
Casos omissos	8 (2.6)	$DP=7.25$
Total	311 (100)	
Género		
Masculino	185 (59.5)	Mo : Masculino
Feminino	119 (38.3)	
Casos omissos	7 (2.2)	
Total	311 (100)	
Habilitações literárias		
8ª Classe	1 (0.3)	
Ensino Secundário	198 (63.7)	Mo : Ensino Secundário
Bacharelato	50 (16.1)	
Licenciatura	23 (7.4)	
Mestrado	4 (1.2)	
Casos omissos	35 (11.3)	
Total	311 (100)	

Mo : moda, M = média, DP = desvio-padrão

Ao consultar o **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**, constatamos que a maioria da amostra dos professores, ou seja, 234 (75.2%) possuem formação pedagógica, realizada sobretudo em Escolas de Formação de Professores ($n=104$; 33.4%). Contudo, relativamente à data de conclusão do curso, o período mais frequente identificou-se entre os intervalos de anos 2000 e 2009 ($n=153$; 49.1%).

Quadro 2: Formação pedagógica

	<i>n (%)</i>	<i>Medidas descritivas</i>
Formação pedagógica		
Não	58 (18.6)	<i>Mo: Sim</i>
Sim	234 (75.2)	
Casos omissos	19 (6.2)	
Total	311 (100)	
Instituição de formação		
Escolas magistério primário	10 (3.2)	<i>Mo: Escola de Formação de Professores</i>
Escolas do futuro (ADPP)	6 (1.9)	
Escolas de formação de professores	104 (33.4)	
Institutos médios politécnicos	17 (5.5)	
Instituto superior de ciências da educação	34 (10)	
Outros	49 (21)	
Casos omissos	91 (25)	
Total	311 (100)	
Data de conclusão do curso		
1980-1999	12 (3.6)	<i>Mo: 2000-2009</i>
2000-2009	153 (49.1)	
2010-2015	102 (32.8)	
Casos omissos	44 (14.1)	
Total	311 (100)	

Quando questionados se no início da actividade se sentiam preparados para a docência, (Quadro 3), cerca de metade dos professores ($n=152$, 48.9%) assinalaram valores acima da média (4 e 5).

Quadro 3: Preparação para a docência no início da actividade

	<i>n</i>	<i>%</i>
1	18	5.8
2	18	5.8
3	59	19.0
4	86	27.7
5	66	21.2
Casos omissos	64	20.6
Total	311	100

Em termos de necessidades actuais de formação, os professores responderam que têm necessidade de formação em língua inglesa ($n=52$; 16.7%), em informática ($n=44$; 14.1%) e em pedagogia ($n= 40$; 12.9%), como observamos no **Erro! A origem da referência não foi encontrada..**

Quadro 4: Necessidades actuais de formação

	<i>n</i>	<i>%</i>
Informática	44	14.1
Inglês	52	16.7

Actualização de conteúdos	35	11.3
Pedagogia	40	12.9
Línguas nacionais	21	6.8
Outra	39	12.5
Casos omissos	80	25.7
Total	311	100

Quanto à frequência de acções de formação, 59.2% ($n=184$) dos professores inquiridos responderam que já frequentaram acções de formação (**Erro! A origem da referência não foi encontrada.**)

Quadro 5: Frequência de acções de formação

	<i>n</i>	%
Não	80	25.7
Sim	184	59.2
Casos omissos	47	15.1
Total	311	100

Quadro 9: Preparação para a docência em função da formação pedagógica

	Formação pedagógica		<i>t</i>	<i>p</i>
	Não ($n=52$)	Sim ($n=186$)		
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Preparação para a docência	3.37 (1.31)	3.75 (1.12)	-2.087	.038

$p < .05$

Quanto à necessidade de formação pedagógica (**Erro! A origem da referência não foi encontrada.10**), apesar da diferença não ser estatisticamente significativa, compreendemos pelas pontuações médias que os professores com formação pedagógica são os que sentem mais necessidade de receber formação ($M=3,34$; $DP=1,74$), comparando com os professores que não têm formação pedagógica ($M=2,81$; $DP=1,65$).

Quadro 10: Necessidades actuais de formação em função da formação pedagógica

	Formação pedagógica		<i>t</i>	<i>p</i>
	Não ($n=52$)	Sim ($n=170$)		
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		

Necessidades actuais de formação	2.81 (1.65)	3.34 (1.74)	-1.928	.055
----------------------------------	-------------	-------------	--------	------

$p < .05$

Através da análise do quadro 11 verificamos que existem diferenças significativas nas três dimensões em função da formação pedagógica. Os resultados indicam que na satisfação profissional ($M=3.59$; $DP=.207$), na satisfação geral ($M=3.37$; $DP=.605$) e na autonomia ($M=3.51$; $DP=.695$), o que quer dizer que, os professores que não possuem formação pedagógica apresentaram as pontuações médias mais elevadas, comparando com os professores que têm formação.

Quadro 11: Satisfação profissional, satisfação geral e autonomia em função da formação pedagógica

	Formação pedagógica		<i>t</i>	<i>p</i>
	Não($n=50$)	Sim($n=168$)		
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Satisfação profissional	3.59 (.207)	3.41 (.298)	3.877	.000
Satisfação geral	3.37 (.605)	3.08 (.652)	2.813	.005
Autonomia	3.51 (.695)	2.78 (.662)	6.361	.000

$p < .05$

Seguidamente, no Quadro 12 verificámos que o modelo de regressão múltipla, com a introdução da variável preditora formação pedagógica, é significativo e explica 9.6% da variância da satisfação profissional (avaliada através da variável natureza do próprio trabalho) dos professores ($F(1,170)=17.99$; $p .001$), o que significa que existe satisfação profissional docente dos professores que frequentavam os cursos de Mestrado e Doutoramento no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo.

Quadro 12: Modelo preditivo da satisfação profissional dos professores

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	R^2_{ajust}	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	B	Std. Error	Beta				
Formação pedagógica	-.234	.055	-.309	.096	-4.242	17.99*	.000

$p < .05$

SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como foi sublinhado anteriormente, a presente investigação visa estudar a influência da formação de professores angolanos na sua autonomia e satisfação profissional docente.

Primeiramente, e de uma forma sucinta, faremos uma breve caracterização do percurso profissional dos professores que participaram no nosso estudo. Verificamos que a maioria dos docentes possuem formação pedagógica e realizaram-na na Escola de Formação de Professores, verificando-se que o período mais frequente para o término do curso foi entre 2000 e 2009. Mais de metade da amostra de professores começou a trabalhar entre os anos de 2010 e 2015 em meio suburbano, sendo mais frequente terem um tempo de serviço que varia entre 1 e 10 anos. Lecionam, sobretudo, no ensino secundário, trabalhando uma média de 18 horas lectivas semanais. É semelhante o número de docentes que não exerceram outros cargos e os que já exerceram. Os cargos assumidos com mais frequência são o de coordenador de turma e coordenador de disciplina.

Os resultados indicam que existe um número elevado de docentes que se sentem competentes, autónomos e confiantes a desempenhar a sua profissão, atribuindo um valor 4 ou 5 (numa escala de 1 a 5). Também se constata que grande parte dos professores mostram ter uma percepção acima da média relativamente a sua preparação para exercer a docência, sobretudo os que têm formação pedagógica. Os dados do Ministério da Educação (2008) referentes ao Plano Mestre de Formação de Professores vêm apoiar o nosso resultado ao mencionar que, especialmente, a formação inicial dá a qualificação profissional para o exercício da função docente. Este mesmo documento indica que 35.158 professores devem beneficiar de formações para elevar o seu nível académico e de formação pedagógica, enquanto 6.723 professores devem ser objecto de formação pedagógica. A Folha de Angola (2009) ainda nos dá informações relevantes ao mencionar que, até ao final de 2007, Angola dispunha de 16.789 docentes; em 2008 foram recrutados 11.939 novos professores, dos quais 65% possuíam formação pedagógica. Com base nestes dados, concluímos que os resultados são favoráveis, devido ao número de docentes com formação pedagógica ter aumentado ao longo dos anos, bem como pela percepção positiva que os professores têm sobre o seu desempenho ao nível da autonomia, competência e confiança, refletindo-se numa maior preparação para o exercício da docência. Assim, ao fazermos uma leitura final dos resultados apresentados, embora Benedito (2008) sublinhe que o sistema educativo angolano está longe de satisfazer os

objectivos de base dos sistemas educativos nacionais, consideramos que há uma evolução no sistema educativo, dado que se tem privilegiado mais a formação pedagógica no contexto da formação de professores, sendo este um passo relevante para o progresso da educação em Angola.

O principal motivo da escolha da profissão docente indicado foi a vocação e mais de metade dos professores referem que a docência foi a sua primeira opção profissional, mostrando satisfação relativamente a sua opção. Os docentes também manifestaram que se voltassem atrás repetiriam a sua escolha profissional e que desejam continuar a exercer a profissão. A maior parte dos docentes da nossa amostra ainda refere que, deseja exercer a profissão docente futuramente. De acordo com a literatura, quando falamos em satisfação inevitavelmente também falamos de motivação. Neste sentido, Seco (2002), quando se refere à satisfação profissional docente, reconhece a sua importância, bem como da motivação inicial para a profissão, sublinhando que são fundamentais “para a concretização de qualquer reforma educativa, para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, para o envolvimento numa educação permanente, para a realização profissional e para a vida em geral do próprio professor” (p. 147).

Em termos de necessidades de formação, de acordo com os dados empíricos, a maioria dos professores refere que precisam mais de formação em língua inglesa, sendo mais comum terem frequentado acções de formação durante o seu percurso profissional. Importa ainda destacar que os professores com formação pedagógica são os que mais se manifestaram disponíveis para outras formações, o que está de acordo com a literatura. Relativamente a estes dados, sabemos que em Angola os planos de estudos de cada curso têm a componente de formação facultativa, que é constituída por disciplinas que se consideram úteis e necessárias para o perfil de saída do futuro professor, nomeadamente: as línguas nacionais, estrangeiras, expressões artísticas, fotografia, corte-costura, entre outras. Neste âmbito, estão incluídas a língua inglesa e a informática, no entanto, apesar de fazerem parte da formação inicial, reiteramos que os docentes continuem a sentir necessidade de fazer formação. Neste âmbito, a literatura vai em conta aos nossos resultados empíricos ao referir que, o trajecto profissional do professor não termina no momento em que termina a formação inicial, dado que os conhecimentos e as competências que adquire nesta fase são insuficientes e não capacitam absolutamente para a prática da docência. Actualmente, esta noção adquire maior impacto, dado que

vivemos numa época em que a sociedade exige à escola e aos professores novas e diversas funções. Fica, assim, explícito que para desenvolver as funções de professor é imprescindível um investimento pessoal durante toda a sua vida profissional. Nóvoa (1995) também menciona que é preciso investir na formação, uma vez que estimula o desenvolvimento profissional do docente, dando lugar à reflexão sobre problemas associados à prática e que promovem a busca de soluções.

No que diz respeito aos resultados relacionados com a autonomia, verificamos que os professores manifestam ser mais autónomos ao nível curricular, do que em termos gerais. Quanto à satisfação profissional do professor, a dimensão “relação com os colegas” teve mais destaque. Já na satisfação geral no trabalho constatamos que os professores pontuam mais na “visão do próprio”. A literatura coincide novamente com os nossos resultados. Ao reflectirmos sobre os dados obtidos verificamos que os professores revelam mais autonomia curricular, o que de acordo com Pearson e Moomaw (2005) é positivo, porque à medida que a autonomia curricular aumenta o stress no trabalho diminui. Por sua vez Robert, Young e Kelly (2006) defendem que a satisfação geral com o trabalho requer uma atitude global positiva dos sujeitos em relação ao trabalho, com base na sua correspondência em relação aos valores, necessidades e expectativas. Seco (2000) acrescenta que a relação com os colegas desenvolve o sentido de pertença e de estruturação da identidade profissional, permite a partilha de valores e atitudes semelhantes, facilita a rapidez e a eficácia na execução/concretização dos objectivos. Neste mesmo sentido, Scott, Cox e Dinham (1999) verificaram que a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho é um dos factores mais relevantes para a satisfação profissional. Contudo, e apesar da importância atribuída às relações interpessoais em contexto laboral, o trabalho docente é caracterizado pela sua natureza solitária, uma vez que cada professor encara individualmente as suas responsabilidades e deveres profissionais (Alves, 1991, 1994; Carvalho, 1991; Jesus, 1997).

Embora os professores que têm formação pedagógica se manifestem mais preparados para a docência (in. **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**), constata-se que estes não se revelam mais satisfeitos em termos de satisfação profissional e satisfação geral, bem como em termos de autonomia. Os professores sem formação pedagógica inicial apresentam mais satisfação e autonomia na sua actividade profissional, o que conduz a interrogarmo-nos sobre o peso da sua experiência profissional e condições

remuneratórias (salário), bem como sobre a adequação da formação que é conferida para professores com e sem formação inicial e as implicações na identidade, autonomia e satisfação profissional.

Embora se registre uma correlação negativa entre a formação pedagógica e a satisfação profissional, satisfação geral e autonomia, existe uma correlação positiva e significativa, embora fraca, entre o tempo de serviço e as habilitações literárias e a satisfação geral no trabalho. Tal situação, Seco (2000) ao elaborar o modelo de ajustamento na actividade docente incluiu as variáveis pessoais e profissionais, estando inserido o grau académico, que podem influenciar de forma indirecta as variáveis psicológicas, destacando-se o sentido de autonomia e satisfação com a vida em geral. Por sua vez, o ajustamento entre as características do trabalho (*e.g.*, significado/identidade da tarefa e autonomia no trabalho) e as variáveis psicológicas (*e.g.*, sentido de autonomia e satisfação com a vida em geral) podem influenciar o grau de satisfação profissional experimentado pelo professor. A autora concluiu que todo este processo é mediado por necessidades, expectativas e valores que definem e caracterizam a motivação e a satisfação individual com o trabalho.

Tal como verificamos na análise correlacional, a análise de mediação também reforça e comprova o efeito da autonomia na relação entre a satisfação profissional e a satisfação geral, onde verificamos que o modelo (autonomia + satisfação profissional) é significativo e explica 41,5% da variância da satisfação geral dos professores. Existem diversas investigações que vão ao encontro dos nossos resultados (Chapman & Lowther, 1982; Moreno, 1998; Nie, Chua, Yeung, Ryan, & Chan, 2014; Ryan & Decy, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Por exemplo, Nie e colaboradores (2014) demonstraram que a percepção de apoio organizacional para a autonomia se relaciona com os diferentes tipos de motivação no contexto de trabalho, mostrando igualmente o seu potencial na promoção do bem-estar dos funcionários. Na mesma linha de pensamento, Skaalvik e Skaalvik (2014) salientaram que a autonomia e a autoeficácia do professor estão associadas a resultados motivacionais e emocionais adaptativos, sendo também preditores de compromisso e satisfação no trabalho.

Em suma, apesar das preocupações relativas ao aumento das funções atribuídas ao professor e à exigência cada vez mais sentida nas escolas, decorrentes das mudanças da sociedade actual, a tendência de abandono é baixa. Consideramos que a amostra deste

estudo, conseguiu traduzir a paixão dos professores pela profissão que se manifesta na satisfação profissional (sobretudo pela relação com os colegas), na satisfação geral (sobretudo pela visão do próprio) e também pelos níveis de autonomia demonstrados (sobretudo pela autonomia curricular). Ao expressarem o desejo de dar continuidade ao exercício da profissão docente, no presente e no futuro, têm a possibilidade de continuar a potenciar a sua autonomia e o seu desempenho profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benedito, N. D. S. (2008). *Centralização de sistemas educativos e autonomia dos atores organizacionais: processos colectivos de interpretação das orientações centrais*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 166-173.
- Campingãla, J. M., Buza, A. G. & Manuel, I. J. D. (s.d.). *Democratização do ensino em Angola: estudo de caso na Escola primária no distrito urbano da Imgombota – Luanda*. Acedido a 24 abril 2017 em <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/15-Democratizacao-do-Ensino-em-Angola.pdf>.
- Day, C. (2001). *O desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência (2017). Acerca do TALIS. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/101/>.
- Estrela, M. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, 11 (1), 17-29.
- Esteves, M., Rodrigues, A., Silva, M. L. & Carita, A. (2015). Para pensar a educação em Portugal: a formação dos professores. *Grupo Economia e Sociedade*, 1-33.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Griffin, G. (1999). Changes in teacher education: Looking to the future. In G. Griffin (Ed.). *The education of teachers: Ninety-eight yearbook of the national society for*

- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. (2004). *Currículo da Formação de professores do 1º Ciclo e Ensino Secundário*. Equipa de Elaboração de Programas.
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje... formar professores em mudança. *Educação*. Revista de Educação da UFSM, 34 (2), 251-264.
- Lussinga, A. (2016). *Formação de professores no sistema educativo de Angola: Uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto, Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/85413>
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33 (3), 182-188.
- Hernandez, J. & Melo, F. (2003). O clima organizacional e a satisfação dos funcionários de um Centro Médico Integrado. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 3 (1), 11-26.
- Martins, A. & Pardal, L. (2007). Mudança, inovação e a formação contínua de professores em Portugal: Contributos para uma reflexão a partir de um estudo empírico. *Revista Linhas*, 6 (2), 1-13.
- Ministério da Educação (2001). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. República de Angola.
- Ministério da Educação (2016). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. República de Angola.
- Ministério da Educação (2020). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. República de Angola.
- Decreto-lei n.º 109/011, de 26 de Dezembro, Ministério da Educação que Aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores – Revoga todos os diplomas que contrariem o disposto no presente decreto presidencial, nomeadamente, os que criam os cursos básicos de formação de docentes e os cursos de superação de professores. (2011). Diário da República. I Série, n.º XX. Luanda.
- Ministério da Educação (2020). *Decreto presidencial n.º 285, de 29 de Outubro de 2020*. Estabelece a Reorganização da Rede de Instituições Públicas de Ensino Superior- Revoga todos os diplomas que contrariam o disposto no presente decreto presidencial, nomeadamente, a alíneas destacadas no referido decreto presidencial e o artigo 2º do Decreto Presidencial n.º 188/14, de 4 de Agosto. Diário da República, - Imprensa Nacional - E. P., Luanda-Angola, 29 de Outubro de 2020.
- Ministério da Educação (2008b). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. BIEF: Unicef.

- Ministério da Educação (2008a). *Estatuto da Carreira Docente*. República de Angola.
- Melo, A. S. & Branco, M. (2013). A formação inicial de professores no âmbito do Processo de Bolonha: O caso da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica. *Saber & Educar*, 18, 22-35.
- Munana, G. R. (2010). *Satisfação profissional docente dos professores angolanos* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Nascimento, A. (2006). *Políticas e estratégias para o desenvolvimento do Ensino Superior*. Texto adaptado da comunicação apresentada no Colóquio sobre “O Ensino Superior e a Investigação Científica: o seu Contributo para a Reconstrução e o Desenvolvimento de Angola”. cit. em Cardoso & Flores. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c44.pdf>
- Ngaba, A.V. (2012). Políticas Educativas em Angola 1975-2005. Entre o global e o local: o sistema educativo mundial. Mbanza- Kongo: Sedieca.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.). *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nguluve, 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/>
- Ponte, J. (1998). Reflectindo com Zeichner: um encontro marcado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In Fiorentini, D. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras.
- Peiró, J. M. (1997). *Psicología de la organización*. Madrid: UNED.
- Quitambo, A. D. (2014). *Currículo avaliação e inovação em Angola: perspectivas e desafios*. Benguela: Ondjiri Editores.
- Roldão, M. C. (2005). Formar para a excelência - Pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, 15, 18-42.
- Robert, T., Young, J. & Kelly, V. (2006). Relationships between adult worker’s spiritual well-being and job satisfaction: a preliminary study. *Counseling and Values*, 50 (3), 165.

- Santos, M. (1970). *História do ensino em Angola*. Luanda-Angola: Imprensa Nacional de Angola, Edição Serviços Provinciais de Educação.
- Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Seixas, A. M., Damião, M. H., Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2012). A formação inicial de professores nas universidades portuguesas. Em A. Melo, & I. Nascimento (Eds.) *Licenciaturas*. São Luís: EDUFMA.
- Sebastião, G. R. M. (2021). Formação, identidade autonomia e satisfação profissional dos professores em Angola. Tese de Doutoramento não publicada realizada no âmbito do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, Universidade de Coimbra.
- Scott, C., Cox, S. & Dinham, D. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*, 19 (13), 287-309.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: SAGE Journals*, 114 (1), 68-77.
- Trindade, V. M. (2001). Uma perspectiva humanística na formação do professor de Ciências. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, 7 (14), 4-9.
- Zau, F. (2009). *A educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Coleção Movimento das Ideias.
- Zau, F. (2009). *A educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Coleção Movimento das Ideias.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições Asa.