

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM ANGOLA: DESAFIOS E CONVERGÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

TEACHER TRAINING IN BRAZIL AND ANGOLA: CHALLENGES AND CONVERGENCES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Recebido em: 02/01/2025

Reenviado em: 30/05/2025

Aceito em: 05/08/2025

Publicado em: 22/09/2025

Isabel Cristina de Aguiar Orquiz¹ 
Universidade Federal do Piauí

Lando Emanuel Ludi Pedro² 
Instituto Superior Universitário Nimi Ya Lukeni, Zaire

Gabriel Eidelwein Silveira³ 
Universidade Federal do Pampa

Resumo: O artigo analisa o processo formativo de professores no Brasil e em Angola, considerando os desafios históricos e contemporâneos relacionados à identidade docente, políticas públicas e condições de trabalho. Orientado por autores como Saviani (2009), Vaillant (2013) e Alfredo e Tortella (2014), dentre outros, o texto explora, de maneira geral e introdutória, a evolução da formação docente em ambos os países, desde os modelos institucionais iniciais até as reformas mais recentes. Metodologicamente, a pesquisa se qualifica como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com análise temática e interpretativa de fontes secundárias sobre a formação docente no Brasil e em Angola. A estrutura do artigo inclui uma introdução ao tema, um panorama sobre a formação docente, análises específicas sobre o Brasil e Angola, e, nas considerações finais, a identificação de convergências e propostas de superação. Conclui-se que ambos os contextos apresentam lacunas significativas na formação inicial e continuada, apontando para a necessidade de políticas educacionais que integrem teoria e prática, valorizem o professor e fortaleçam a qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Brasil; Angola.

Abstract: The paper analyzes the teacher training process in Brazil and Angola, considering historical and contemporary challenges related to teacher identity, public policies, and working conditions. Guided by authors such as Saviani (2009), Vaillant (2013), and Alfredo and Tortella (2014), among others, the text generally and preliminarily explores the evolution of teacher training in both countries, from initial institutional models to more recent reforms. Methodologically, the research is classified as qualitative, with a bibliographic and documentary nature, employing thematic and interpretative analysis of secondary sources on teacher education in Brazil and Angola. The article's structure includes an introduction to the topic, an overview of teacher training, specific analyses of Brazil and Angola, and, in the final considerations, the identification of convergences and proposals for improvement. It concludes that both contexts present significant gaps in initial and continuing education, highlighting the need for educational policies that integrate theory and practice, support and recognize teachers, and strengthen the quality of basic education.

Keywords: Education; Teacher Training; Brazil; Angola.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí. Picos, PI, Brasil. PPGEd/UFGM. Doutoranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. E-mail: isabelorquiz@ufpi.edu.br

² Doutor em Educação, Especialista em Teoria e Desenvolvimento Curricular; Presidente do Instituto Superior Universitário Nimi Ya Lukeni, Zaire, Professor Auxiliar e Docente no ISCED de Cabinda. E-mail: presidente@inspunyl.co.ao; bennuwinner@gmail.com

³ Doutor em Sociologia. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Campus São Borja, RS, Brasil. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí - PPGS/UFPI. E-mail: gabrielsilveira@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o processo formativo de professores é extremamente relevante, em especial no atual cenário, devido aos constantes ataques que essa categoria profissional vem sofrendo no que diz respeito a ausência ou deficiência de políticas públicas que contemplem as necessidades apresentadas pelo conjunto de professores. Neste contexto, sempre é elucidativo lembrar da famosa citação de Darcy Ribeiro, para quem “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si” (Ribeiro, 1986).

Alguns desafios e tendências no processo de formação de professores no Brasil dialogam com aqueles observados em Angola. Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo analisar algumas proposições que surgem no contexto da formação de professores, considerando a conjuntura de ambos os países. O artigo utiliza uma metodologia de pesquisa bibliográfica, traçando alguns possíveis paralelos relativamente aos desafios e convergências na formação de professores no Brasil e em Angola. A fundamentação teórica baseia-se em estudiosos como: Draghi *et al.* (2015) e Vaillant (2013), os quais enfocam formação de professores na América Latina; Tanuri (2000) e Saviani (2009), a respeito da formação de professores no Brasil; e Peterson (2003), Imbernón (2011a). Alfredo e Tortella (2014), que trazem o processo formativo de professores em Angola.

O processo formativo de professores é permeado por desafios que contemplam discussões sobre as instituições formadoras, identidade docente, plano de carreira, condições de trabalho e valorização salarial, tanto no contexto da América Latina como na África - ou seja, Brasil e Angola -, apresentando dilemas que lhes afetam até a atualidade e exige tomadas de decisões mais pontuais a respeito da formação de professores. Contudo, há de se considerar o cenário universitário em que tais professores estão a ser formados, isso devido aos cortes orçamentários que as Universidades têm sofrido, principalmente no Brasil.

Abordar a questão do processo formativo de professores, no cenário do Brasil e de Angola, nos permite analisar algumas circunstâncias que aproximam as nossas realidades, enquanto pauta de discussão que trata de políticas públicas em relação à categoria dos professores, apesar da distância geográfica continental. Isso é possível para nós a partir da constatação dos traços comuns nos processos de colonialidade que impactam diretamente na concepção do papel da educação nas sociedades colonizadas, em especial relativamente às políticas de formação de professores, somada à construção da sua identidade profissional,

condições salariais, plano de carreira, entre outros aspetos importantes⁴.

Para apresentar a realidade do processo formativo de professores na América Latina, estamos ancorados em autores como Draghi *et al.* (2015) e Vaillant (2013), que tratam da formação de professores. Por sua vez, Tanuri (2000) e Saviani (2009) discutem a formação de professores no Brasil, enquanto Quinta *et al.* (2019), Alfredo e Tortella (2014) trazem o processo formativo de professores em Angola.

A escolha pelo tema para a construção deste artigo justifica-se em virtude da formação acadêmica e das experiências profissionais vivenciadas pelos autores, concernente ao contato com professores que residem e estão no desempenho das suas atribuições como professores nos países mencionados. Outro fator relevante é que os autores fazem parte do processo formativo de professores, na condição de docentes formadores de professores da educação básica, em instituições de ensino superior. Desta forma, o artigo reflete a reflexão dialógica entre os autores, considerado o diálogo, no sentido freireano (Freire, 1967) como algo fundamental no atual desenho social, econômico, político, cultural e, principalmente, educacional, não apenas como técnica ou metodologia, mas como princípio ontológico e ético.

Quanto ao método, esta pesquisa seguiu os pressupostos de uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Barros e Lehfeld (2007),

[...] pode atender aos objetivos do aluno na sua formação acadêmica como pode gerar a produção de trabalhos inéditos daqueles que pretendem rever, reanalisar, interpretar e criticar considerações teóricas, paradigmas e mesmo criar proposições de explicação, compreensão dos fenômenos das mais diferentes áreas do conhecimento (Barros; Lehfeld, 2007, s.p.).

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental. O objetivo foi analisar criticamente os desafios e as convergências no processo de formação de professores no Brasil e em Angola, a partir de fontes secundárias. O percurso metodológico seguido consistiu em:

- a) levantamento e seleção de literatura especializada, com ênfase em obras que discutem formação docente nos contextos analisados, abordando-se autores como Saviani (2009), Tanuri (2000), Vaillant (2013), Imbernón (2011a), Alfredo e Tortella (2014) e Peterson (2003), entre outros;

⁴ Embora reconheçamos a relevância de programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica no contexto da formação docente no Brasil, optamos por não explorá-los neste artigo por se tratarem de iniciativas sem equivalência direta no sistema educacional angolano, inviabilizando um paralelo equilibrado.

- b) revisão documental de legislações educacionais, planos nacionais e decretos relevantes que regulamentam a formação docente em ambos os países; por exemplo, a LDB (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), no Brasil, e o Decreto Presidencial n.º 273/20 e a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 32/20), em Angola;
- c) análise temática e interpretativa dos textos selecionados, buscando problematizar padrões, similitudes e contrastes em aspectos como: identidade profissional docente, estrutura curricular, políticas públicas, formação inicial e continuada, e condições de trabalho dos professores.

Desta forma, este artigo visa proporcionar ao leitor uma introdução ao processo de formação de professores em dois contextos distintos: o Brasil, na América Latina, e Angola, na África. Além da introdução, que apresenta o tema, os objetivos e a relevância do estudo, a discussão está dividida em três eixos principais. Em primeiro lugar, apresenta-se um panorama da formação docente na América Latina e na África, com foco nos desafios estruturais comuns às duas regiões. Em seguida, o texto se concentra em análises específicas: um capítulo analisa a realidade brasileira, destacando marcos históricos, políticas públicas e obstáculos contemporâneos; o outro capítulo se concentra em Angola, examinando o seu contexto pós-colonial, progressos recentes e limitações persistentes. Nas Considerações Finais, estabelece-se um diálogo entre os dois cenários, identificando convergências e propondo estratégias para superar os desafios identificados.

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES GERAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, refletimos sobre o processo de formação de professores, destacando os seus principais aspectos históricos e estruturais, com foco nas transformações ocorridas ao longo do tempo em países como Brasil e Angola. O objetivo é explorar a transição dos modelos tradicionais de formação, como as escolas normais, para programas em nível superior, além de discutir as limitações curriculares, a articulação entre teoria e prática e a importância da formação continuada. Por fim, são analisados os desafios e propostas que buscam aprimorar a qualidade do ensino e fortalecer a carreira docente nesses contextos. Para uma compreensão do tema, apresentam-se algumas questões pertinentes ao processo formativo de professores para a educação básica, comuns à realidade brasileira e angolana.

A educação, tanto no Brasil quanto em Angola, é profundamente marcada pela herança da colonialidade, que continua a estruturar desigualdades e epistemicídios nos processos de

formação de professores para a educação básica. Tanto no contexto brasileiro quanto no angolano, o sistema educacional emergiu como um mecanismo de perpetuação das hierarquias coloniais, moldando os currículos, a formação docente e as práticas pedagógicas em função de uma racionalidade eurocêntrica. Essa colonialidade do saber, como definida por Walter Mignolo (2011), impõe uma epistemologia dominante que silencia os saberes locais e desvaloriza conhecimentos originários e africanos, dificultando a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Como veremos adiante, no Brasil, o modelo de formação de professores, inaugurado com a criação das Escolas Normais no século XIX, foi estruturado em bases elitistas e excludentes, voltado à reprodução de uma cultura hegemônica, quer dizer, branca e urbana. Esse modelo excluiu os saberes afro-brasileiros e indígenas, consolidando a colonialidade do poder (Quijano, 2005) ao hierarquizar conhecimentos e marginalizar a maioria da população.

Mesmo após a redemocratização e a implementação da LDB de 1996, as mudanças foram insuficientes para reverter essa lógica, e a formação docente ainda enfrenta desafios em integrar epistemologias locais e práticas pedagógicas libertadoras, como propunha Freire (1987). A proposta freireana de educação problematizadora e dialógica, que rompe com a “educação bancária”, permanece como referência para uma prática educativa anticolonial, mas sua implementação encontra resistências estruturais.

Angola, por sua vez, de modo semelhante, herdou do colonialismo português uma educação voltada à aculturação e à desvalorização dos saberes locais. A Lei nº 13/01 e os decretos subsequentes buscaram criar um sistema educacional nacional que atendesse à realidade pós-independência. Contudo, a formação de professores ainda carrega traços de uma colonialidade que insiste em deslegitimar línguas e práticas culturais locais, favorecendo uma visão homogeneizante e descontextualizada. Nesse contexto, a crítica de Mignolo (2011) sobre a “colonialidade do saber” é crucial, evidenciando como a modernidade e consequentemente os dispositivos educacionais, foram impostos como um projeto civilizatório que desconsidera os modos de saber e ser africanos.

Ambos os países enfrentam o desafio de superar a colonialidade na formação docente, resgatando saberes locais e ancestrais como parte do processo educativo, para além das métricas comparativas aos padrões, conteúdos e habilidades eurocentrados. Esse movimento exige não apenas uma reestruturação curricular, mas também uma formação que valorize a experiência, a memória coletiva e a interculturalidade. A pedagogia freireana, com a sua ênfase no diálogo e na conscientização, pode servir como um ponto de convergência, possibilitando que

professores em formação se reconheçam como agentes de transformação e descolonização, tanto em Angola quanto no Brasil.

Neste estudo, iniciamos caracterizando as fases do processo de formação de professores nos países, enfatizando os seus marcos legislativos fundamentais e as características de cada período. Destaca-se, nesse sentido, que a formação de professores no âmbito da América Latina ocorreu nas Escolas Normais criadas ao longo do século XIX. A realidade relativamente ao processo formativo de docentes apresentou mudanças a partir da década de 60, mais fortemente nos anos 80, quando se transferiram os programas de formação inicial do ensino médio para o ensino superior, aumentando os anos de escolaridade para a obtenção de um diploma de magistério.

Portanto, essa mudança de tempo de aquisição de certificação fez com que houvesse alterações nos planos e currículos dos cursos de formação (Vaillant apud Vaillant, 2013⁵).

Outro destaque que se faz para os cursos de formação de professores diz respeito aos currículos de tais cursos, que na sua maioria são insuficientes, fragmentados e dispersos em relação ao que os futuros professores precisam aprender para ensinar em sala de aula, sobretudo, aos conteúdos das áreas específicas. Corroborando com esta interpretação, Marcelo García e Vaillant destacam que:

Aun cuando la inclusión de la formación docente en las universidades se realice con éxito, sigue sin poder afirmarse que estar dentro de las universidades redunde por definición en la formación de mejores docentes. Hay quienes afirman que el nivel universitario de la formación del profesorado puede representar una elevación formal de calificación pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase, es la articulación teoría-práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y los centros educativos. En este sentido hay autores que sostienen que la conexión entre la institución educativa y la formación mejora cuando ésta se convierte en un centro de innovación pedagógica (García; Vaillant apud Vaillant, 2013, p.199).

Nesse contexto, a UNESCO destaca desafios e prioridades para a melhoria da formação e valorização docente:

Entre los desafíos y dilemas comunes a varios países de la región, aparece la preocupación por atraer estudiantes con mejores condiciones para un buen desempeño profesional, elevar la calidad de la formación inicial del profesorado, fortalecer la formación continua, promover carreras que inciden en el desarrollo profesional y garanticen remuneraciones adecuadas y condiciones para un trabajo docente efectivo, y sistemas de evaluación de desempeño basado en estándares com criterios consensuados (UNESCO apud Vaillant, 2013, p. 187).

⁵ "Na maioria dos países, as antigas Escolas Normais foram transformadas em Institutos Superiores ou Universidades com carreiras que variam entre os 2 e os 6 anos, e cujo requisito de entrada é que o segundo ciclo do ensino secundário tenha sido concluído" (Ávalos apud Vaillant, 2013, p. 196)

De acordo com García e Vaillant (apud Vaillant, 2013, p. 199) e com as diretrizes da UNESCO, a qualidade da formação docente está intrinsecamente ligada ao desempenho acadêmico dos futuros professores durante a sua formação inicial e à sua atuação profissional posterior. Para tanto, destaca-se a importância de uma formação inicial sólida, capaz de preparar os educadores não apenas teoricamente, mas também para os desafios práticos do magistério. Contudo, essa base deve ser complementada por um sistema de apoio contínuo, que inclua: 1 - Formação continuada – cursos atualizados e alinhados às demandas pedagógicas contemporâneas; 2 - Valorização da carreira docente – por meio de melhores remunerações, condições dignas de trabalho e planos de carreira atrativos e 3 - Avaliação participativa – um modelo de avaliação do desempenho docente construído coletivamente, com critérios claros definidos pelas instituições formadoras e pelos próprios professores.

Esses pilares, quando integrados, promovem não apenas a qualificação técnica dos educadores, mas também a sua motivação e reconhecimento social, elementos fundamentais para a melhoria da educação na totalidade. A UNESCO reforça que, sem políticas públicas estruturadas nesses eixos, mesmo iniciativas bem-intencionadas de formação inicial podem falhar em impactar positivamente a realidade das salas de aula. Assim, a excelência docente depende tanto da qualidade dos cursos de graduação quanto de um compromisso sistêmico com a profissionalização e a dignidade da carreira.

A formação de professores, ao longo do último século, passou por profundas transformações, marcadas pela transição dos modelos das escolas normais para a inserção no ensino superior — movimento que reflete tanto avanços quanto contradições. Essa mudança estrutural, consolidada em países como o Brasil e Angola, ampliou o nível mínimo de escolarização docente e institucionalizou a profissão. No entanto, a elevação formal da qualificação não se traduziu, de modo uniforme, em melhorias efetivas para a prática pedagógica. Enquanto os currículos permanecem fragmentados e dissociados das realidades escolares, a formação inicial e continuada carece de articulação com as demandas educacionais do século XXI, tais como a inclusão digital, a diversidade cultural e a gestão de contextos socioeconômicos complexos.

Segundo Vaillant (2013), a UNESCO, em relatórios recentes, enfatiza que a excelência docente depende de alguns eixos interligados, tais como: Atração de talentos: Políticas para captar estudantes com alto potencial acadêmico e perfil socioemocional alinhado à docência; Formação inicial robusta: Currículos integrados, que equilibrem teoria pedagógica, experiências práticas em ambientes reais de ensino e reflexão crítica; Formação continuada

contextualizada: Programas permanentes de capacitação, vinculados aos desafios quotidianos das escolas e às inovações educacionais; Condições estruturais: Remuneração digna, planos de carreira atrativos e ambientes de trabalho adequados, combinados a sistemas de avaliação docente participativos — construídos com a colaboração dos professores e baseados em critérios transparentes.

Nesse cenário, persiste um paradoxo: embora a profissionalização docente tenha avançado em certificação, a desconexão entre formação e prática segue como entrave. Estudos críticos (García; Vaillant, 2013) apontam que currículos excessivamente teóricos e a precarização das condições de trabalho perpetuam um ciclo de desmotivação e rotatividade, especialmente em regiões periféricas. Como consequência, a qualidade do ensino — já impactada por desigualdades estruturais — enfrenta riscos de estagnação.

Conclui-se, portanto, que a valorização da carreira docente não se restringe à formação acadêmica, mas demanda políticas públicas integradas, capazes de: 1 - Fortalecer a identidade profissional mediante reconhecimento social e financeiro; 2- Promover articulação entre universidades e redes de ensino para desenhar currículos alinhados às necessidades locais; 3- Investir em infraestrutura educacional e tecnologias acessíveis, reduzindo discrepâncias entre contextos urbanos e rurais e 4 - Implementar avaliações formativas, que orientem o desenvolvimento docente sem as reduzir a instrumentos de controle punitivo. Assim, a superação desses desafios exige, sobretudo, um compromisso ético e político com a educação como alicerce do desenvolvimento sustentável. Somente mediante ações coordenadas — que unam governos, instituições formadoras e sociedade civil — será possível transformar a formação docente num vetor efetivo de equidade e qualidade educacional.

No próximo capítulo, discutiremos especificamente a respeito da evolução histórica da política de formação de professores para a educação básica no Brasil.

BRASIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, discutiremos o processo histórico e as principais transformações na formação de professores para a educação básica no Brasil, considerando os contextos sociais, políticos e educacionais que moldaram esse percurso. Abordaremos desde a criação das escolas normais no século XIX até as mudanças institucionais mais recentes, incluindo os impactos das reformas educacionais, os debates sobre currículo e a elevação da formação docente ao nível superior. Além disso, destacaremos os desafios estruturais e as políticas públicas que têm influenciado a qualificação e a identidade profissional dos professores, evidenciando avanços, discontinuidades e lacunas no processo formativo ao longo do tempo.

A formação de professores no Brasil está intrinsecamente ligada às transformações políticas e históricas do país, que moldaram as suas políticas educacionais e institucionais. Durante a Monarquia (1822-1889) e a República Velha (1889-1930), o Brasil buscou consolidar um sistema educacional formal, com a criação das Escolas Normais no século XIX, focadas na formação de professores para a educação básica. A Era Vargas (1930-1945) introduziu reformas importantes, como o Decreto 3.810 de 1932, liderado por Anísio Teixeira, que trouxe mudanças estruturais às Escolas Normais, ampliando a sua abrangência e alinhando-as a demandas profissionais mais modernas. Mais tarde, no período da República Populista (1946-1964), foi promulgado o Decreto-Lei n.º 8.530, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), que estruturou a formação em ciclos e promoveu avanços no magistério.

Na tabela 1 abaixo, apresentamos um recorte cronológico das políticas públicas e marcos legais para a formação de professores no Brasil, relacionando períodos históricos, anos específicos e legislações ou iniciativas relevantes. A estrutura evidencia a evolução das normativas educacionais e as suas conexões com contextos políticos e sociais.

Tabela 1 - MARCOS LEGISLATIVOS BRASILEIROS.

Monarquia e República Velha	Era Vargas	República Populista	Ditadura Militar		Redemocratização		
Século XIX	1932	1946	1964-1971	1982	1988	1996	2014-2024
Criação das Escolas Normais	Decreto 3.810 (Anísio Teixeira)	Decreto-Lei n.º 8.530 (Lei Orgânica)	Lei 5.692/71	Criação dos CEFAMs	Constituição Federal	LDB (Lei 9.394/96)	Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005)

Fonte: Elaboração dos Autores (2025).

O processo de formação de professores para a Educação Básica no Brasil tem passado por momentos de renovação, marcados pela busca de um preparo docente que responda melhor às dinâmicas exigidas, em cada momento histórico, para a formação desse profissional, tanto nos anos iniciais da escolaridade quanto nos subsequentes. Saviani (2009), ao ponderar o processo de formação de professores, destaca que:

Visando o preparo dos professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas

matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se propunha era que os professores deveriam ter domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009, p. 144).

Na esteira de Saviani (2009), observa-se que houve um período de novas discussões sobre o lócus de formação de professores, pois havia a necessidade de um projeto pedagógico e didático, o qual apregoasse saberes teóricos e práticos dando subsídios ao processo formativo de professores. Vidal (apud Saviani, 2009, p.145), alude que, na reforma instituída pelo decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, as quais “pretendendo ser ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. Com isso, houve a mudança de nome de Escola Normal para Escola de Professores.

No ano de 1946, houve a aprovação do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Normal. Com a nova estrutura⁶, o curso normal foi dividido em dois ciclos, sendo que o Primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos, com objetivo formar regentes do ensino primário, com funcionamento nas Escolas Normais regionais; e o Segundo, com duração de três anos, correspondeu ao ciclo colegial do curso secundário, tendo por finalidade a formação do professor do ensino primário e funcionava nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Saviani (2009) ressalta que o Segundo ciclo:

[...] além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (Saviani, 2009, p. 146-147).

A partir do ano de 1964, com Golpe Militar no Brasil, o campo educacional passa por adequações. A Lei 5.692/71 altera a denominação do ensino primário e médio, para primeiro grau e segundo grau. Neste contexto, as Escolas Normais interrompem as suas atividades, surgindo a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Desse modo, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma

⁶ O Primeiro Ciclo, equivalente ao ensino fundamental (anos finais) atual, formava regentes com foco prático para o ensino primário, enquanto o Segundo Ciclo, equivalente ao ensino médio, qualificava professores com formação mais aprofundada, incluindo especializações e funções administrativas, ampliando suas atribuições no contexto educacional.

habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (Saviani, 2009, p. 147).

Silva (apud Tanuri, 2000), destaca o processo de formação de professores no cenário brasileiro ao citar a criação dos CEFAMs – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, ocorrido no ano de 1982:

O debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas duas últimas décadas, em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos CEFAMs, com as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto (Silva apud Tanuri, 2000, p. 61).

Com a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, intensificaram-se os debates sobre a formação docente, levando à reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Ciências da Educação e à implementação de novas diretrizes educacionais voltadas à qualificação dos professores. Ainda na efervescência do debate no que concerne ao processo formativo de professores no Brasil, nos anos 80, destaca-se o movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas que adotaram o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva apud Saviani, 2009, p.148). Nesse sentido, a maioria das instituições de ensino superior passou a introduzir nos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental) (Saviani, 2009).

Tanuri (2000), ao analisar os impactos das mudanças legislativas sobre a formação de professores, destaca a importância da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), que marcou um ponto de inflexão no debate sobre o nível de formação docente no Brasil. Como escreve Tanuri (2000),

Tal debate acentua-se com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação - médio ou superior -, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art.62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art. 87, parágrafo 4) (Tanuri, 2000, p. 61).

Dito de outro modo, a LDB/96 representou um marco na valorização da profissão docente no Brasil, ao exigir formação superior para professores das séries iniciais. Porém, a

transição gerou desafios, como a necessidade de ampliar o acesso ao ensino superior e garantir qualidade na formação. A medida refletia uma visão de que a educação infantil e fundamental requer profissionais com maior preparo teórico e pedagógico, alinhada a tendências internacionais. Portanto, a lei buscou valorizar a carreira docente, reconhecendo que a complexidade do ensino exige formação mais sólida, crítica e teórica, típica do nível superior.

No contexto das políticas públicas voltadas à valorização da educação e à qualificação docente, a Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), estabelece, na meta 15, diretrizes específicas para a formação de professores, visando assegurar uma política nacional integrada e articulada entre os diferentes entes federativos:

[...] garantir, em parceria com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III, do caput do artigo 61, da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

O processo formativo de professores para a educação básica no Brasil evidencia uma trajetória marcada por avanços significativos, como a elevação da formação docente ao nível superior e a criação de políticas públicas mais integradas, mas também por desafios persistentes, como a precariedade das condições de ensino e a descontinuidade das iniciativas. Apesar dos esforços para articular teoria e prática, promover a valorização docente e qualificar a formação inicial e continuada, as políticas implementadas ainda não superaram plenamente as fragilidades estruturais do sistema educacional, mantendo um padrão mínimo que não atende às demandas diversificadas do contexto brasileiro.

Ao concluirmos essa breve análise a respeito do processo formativo de professores da educação básica no Brasil, constata-se que, apesar de sucessivas transformações, é notória a descontinuidade do processo. Observamos que as discussões sobre as questões pedagógico-didáticas são inseridas ao longo dos anos, porém, a precariedade e a fragilidade das políticas de formação estabelecem um padrão mínimo de qualificação do professor, diante dos desafios apresentados nos diferentes contextos do Brasil.

No próximo capítulo, discutiremos sobre o processo formativo de professores do Ensino Básico em Angola.

ANGOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO

Nesta seção, estudaremos o processo de formação de professores para o ensino básico em Angola, analisando as suas particularidades históricas, legais e estruturais. Inicialmente, exploraremos as bases legislativas que organizam o sistema educacional angolano e os modelos de formação inicial, seguidos de uma abordagem sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo, incluindo a transição para modelos integrados e sequenciais. Em seguida, discutiremos os desafios enfrentados pelo sistema de formação de professores, como a escassez de profissionais qualificados, a precariedade estrutural e as demandas por uma formação mais alinhada às exigências pedagógicas contemporâneas. Por fim, destacaremos os perfis profissionais almejados e os objetivos de qualificação docente, conforme estabelecidos pela legislação e documentos reguladores, apontando para as perspectivas de melhoria e desenvolvimento do sistema educacional em Angola.

A história da formação de professores em Angola reflete o complexo contexto político, social e econômico do país, profundamente marcado pela colonização portuguesa, a luta pela independência, a guerra civil e os esforços de reconstrução nacional. Durante o período colonial (até 1975), o sistema educacional era profundamente excludente, privilegiando a elite portuguesa e limitando o acesso dos angolanos à educação formal, incluindo a formação de professores. Após a independência em 1975, Angola enfrentou desafios imensos, pois o legado colonial deixara uma carência significativa de professores qualificados, situação agravada pela longa guerra civil (1975-2002). Nesse contexto, a formação de professores era realizada de forma emergencial, com iniciativas como os Cursos de Formação Acelerada (CFA) e os Centros Provinciais de Superação, visando suprir rapidamente a escassez de docentes para o ensino básico.

A estabilização política a partir de 2002 permitiu maior investimento em políticas educacionais. A Lei n.º 13/01, promulgada em 2001, estabeleceu diretrizes básicas para a formação de professores, consolidando os níveis médio e superior como pilares dessa formação. Em 2008, o Decreto n.º 3/08 aprovou o Estatuto Orgânico da Carreira Docente, detalhando o perfil esperado dos professores e as responsabilidades associadas à profissão. Posteriormente, a Lei n.º 17/16, de 2016, reviu aspectos fundamentais do sistema de educação e ensino, reforçando a necessidade de qualificação docente. Mais recentemente, em 2020, o Decreto Presidencial n.º 273/20 e a Lei n.º 32/20 introduziram mudanças significativas, organizando a formação inicial de professores nos modelos integrado e sequencial.

As reformas educativas em Angola entre 2001 e 2020 refletem uma trajetória de reconstrução pós-colonial e adaptação aos desafios globais. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 13/01), pós-guerra civil, priorizou o acesso universal e a literacia, face a um

analfabetismo histórico de 70%. Em 2016, a Lei n.º 17/16 avançou na qualidade, dando ênfase à formação de professores, à avaliação sistémica e à equidade, apesar de persistirem as desigualdades regionais. Em 2020, o Decreto Presidencial n.º 273/20 e a Lei n.º 32/20 consolidaram um novo paradigma: currículos padronizados no ensino superior, flexibilidade institucional e integração tecnológica, impulsionados pela pandemia de COVID-19 e pela necessidade de diversificação económica. Apesar dos avanços legais, persistem desafios como as disparidades urbano-rurais, a dependência de modelos externos e o subfinanciamento, exigindo políticas que equilibrem a modernização e a contextualização com as realidades locais. A tabela 2, ilustra os marcos legislativos que mostram a evolução da legislação do sistema de educação de Angola.

Tabela 2 – MARCOS LEGISLATIVOS ANGOLANOS.

2001	2008	2016	2020
1.ª Reforma educativa	Aprovação do Estatuto da carreira docente	2.ª Reforma Educativa	Novo paradigma de formação
Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro – Lei de Bases do Sistema de Educação	Decreto n.º 3/08 – Estatuto da Carreira docente	Lei n.º 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino	Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de agosto – Regime Jurídico da Formação de Iniciais de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e do Ensino Secundário. Lei n.º 32/20, de 12 de agosto – Lei que altera a Lei de Bases de Educação

Fonte: Elaboração própria (2025).

É importante referir a Lei de bases do sistema de educação e ensino (Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, lei que altera a lei n.º 17/16, de 7 de outubro) em que se estabelece no artigo 9.º que o sistema de educação e ensino tem carácter universal, ou seja, que todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino. Ao se consagrar o princípio da universidade, no artigo 13.º, destaca-se o papel do Estado que, por meio do titular do poder executivo, incumbe as atribuições de desenvolvimento, regulação, coordenação, supervisão, fiscalização, controle e avaliação do sistema de educação e ensino.

Neste contexto, aponta-se que a formação de professores em Angola ocorre em dois níveis:

- 1) formação de nível superior, formando professor para o exercício da atividade docente no ensino médio e eventualmente nas séries iniciais e, 2) formação de professor de nível médio para atividade docente no ensino básico (Lei n.º 13/01).

Neste último nível, formam-se professores nas Escolas do Magistério Primário (EMP) e Escolas de Formação de Professores (EFP), outrora denominadas Institutos Médios Normais (IMN), durante quatro anos (Alfredo; Tortella, 2014, p. 126-127).

Peterson (2003), ao se reportar à formação de professores em Angola, menciona que, em 1977 e 1978-1979, o país ainda formava seus professores nos CFA (Cursos de Formação Acelerada) e em Centros Provinciais de Superação (CPS). Esta formação era realizada em menos de 4 (quatro) anos, com o objetivo de formação de professores para as séries iniciais. O autor relata ainda que, tendo em vista as diferentes designações atribuídas para a formação de professores de nível básico, a partir de 1986, os cursos passam a ser denominados Curso de Formação Básica Docente (CFBD). Tais mudanças foram impulsionadas por organismos como a UNESCO, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial, com foco na conceção de formação de professores e na definição de padrões estruturais de organização voltados ao desenvolvimento humano, profissional, econômico e político.

Atualmente, em Angola, os sistemas educativos destacam a garantia e a estruturação da formação de professores em nível superior. Os cursos de formação com menos de quatro anos, promovidos pelas Escolas de Magistério Primário e Escolas de Formação de Professores em nível médio, praticamente não desempenham mais a mesma responsabilidade que tinham anteriormente.

Hoje, consoante o Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de agosto, o artigo 8.º regula a organização dos cursos de formação inicial de professores nos modelos integrado e sequencial. No modelo integrado, a formação inicial é obtida em cursos que combinam formação geral em uma ou mais disciplinas com formação profissional docente, tanto teórica quanto prática, diretamente vinculada ao processo de ensino. Já no modelo sequencial, a formação inicial ocorre por meio de cursos de agregação pedagógica, que oferecem formação docente teórica e prática subsequente ao II ciclo do ensino secundário ou à graduação no ensino superior, garantindo previamente a formação geral nas disciplinas a serem ensinadas.

A formação inicial de professores obedece a um período próprio de duração. O artigo 9.º do Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de agosto, estabelece que a formação inicial de professores, organizada segundo modelo integrado no Ensino Secundário pedagógico, realiza-se em cursos do II ciclo do ensino secundário com duração de 4 (quatro) anos letivos, com 3.600 horas dedicadas às aulas e ao estágio profissional supervisionado.

Esses anos de formação são fundamentais para a construção da identidade profissional docente e para o desenvolvimento de ações que visam assegurar uma formação devidamente

qualificada. A construção dessa identidade deve levar em consideração os perfis de qualificação profissional docente que, de acordo o artigo 14.º, é definido como conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que o curso de formação inicial deve proporcionar e que o diplomado deve demonstrar possuir para poder responder adequada e autonomamente às exigências do desempenho profissional como professor.

Assim, os perfis específicos de qualificação profissional docente estão estruturados em três dimensões centrais das competências profissionais, a saber: a) conhecimento profissional da realidade educativa; b) capacidades profissionais; c) valores e atitudes profissionais. O desenvolvimento desse perfil implica uma seleção de conhecimentos que devem ser transmitidos aos alunos. Desse modo, os currículos dos cursos de formação inicial de professores organizam-se em cinco componentes (art.º 15.º do Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de agosto), conforme tabela abaixo:

Tabela 3 - COMPONENTES CURRICULARES - CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – ANGOLA.

COMPONENTE	DESCRIÇÃO
Contextualização cultural	Que implica o conhecimento do contexto cultural, social e econômico em que se inscreve o desempenho profissional docente e a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo.
Formação na língua de ensino e disciplinas	Em que se abrangem os conhecimentos e as capacidades na língua de ensino e numa área ou nas disciplinas do plano de estudo da formação em ensino que o curso habilita e qualifica.
Formação educacional geral	Que engloba os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores relevantes para o desempenho de todos os professores em sala de aulas, na escola, na relação tanto com as famílias quanto com as comunidades envolvidas e, por fim, no desenvolvimento do próprio sistema educativo.
Metodologia específica de ensino e prática pedagógica	Que abrange a integração de saberes relativos a uma área ou disciplinas do plano de estudo para cujo ensino cada curso qualifica e habilita.
Estágio profissional supervisionado	Que engloba a formação baseada na prática docente, tutorialmente apoiada, em instituições de Educação Pré-escolar, de Ensino Primário ou de Ensino Secundário, para o desenvolvimento de competências de desempenho profissional na sala de aulas-planificação, ensino e avaliação das aprendizagens, na escola e na relação com a comunidade envolvente.

Fonte: Decreto Presidencial n.º 273/20, Art. 15.º. Sistematização pelos autores.

Com base nesses pressupostos, fica evidente que a formação inicial de professores (no plano formal) foi projetada para formar professores comprometidos com a função da docência, sendo dotados de conhecimentos e habilidades que lhes permitem atuar com competência tanto dentro como fora da sala de aula. Consequentemente, para a consecução desses ideais, é

necessário contratar professores qualificados, professores possuidores de uma licenciatura ou pós-graduação conferente de habilitação profissional docente em domínio adequado ao da disciplina que lecionam (artigo 18.º).

Neste aspeto, é fundamental ressaltar que a necessidade de formar professores em nível superior é basilar, podendo “[...] diminuir radicalmente o número de educadores despreparados para a sala de aula. Para isso, o professor necessitaria de uma formação consistente, e com uma preparação intelectual muito aprofundada[...]” (Santos, 2008, p. 19). Tardif (2010, p. 247), corrobora com este pensamento ao mencionar que os conhecimentos especializados são “[...] adquiridos mediante uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente”.

No que diz respeito à necessidade de o professor obter qualificação, Alfredo e Tortella (2014, p. 129) citam que,

[...] a escassez de professores qualificados em Angola levou a que concursos públicos à docência para o nível básico não apenas se abrissem para professores qualificados ao exercício da atividade docente, como também aos desqualificados ou mesmo não especializados para a atividade docente. Pelo que se denota haver desregulação da profissão de professor.

Neste contexto, ao analisar os desafios relacionados à formação docente em Angola, Peterson (2003) destaca a precariedade na preparação dos alunos para o exercício da docência e as limitações estruturais que comprometem a qualidade do processo formativo. Segundo o autor:

[...] pouca importância se dá à preparação dos alunos para o exercício da docência. Tal facto fundamenta-se, às vezes, também pela presença de turmas numerosas, pela presença de professores sem preparação psicológica e pedagógica, pela falta de professores especializados em áreas de metodologia nos institutos médios normais e nas escolas de aplicação, fundamentalmente nas primeiras classes, ou seja, no 1.º nível do ensino básico, pela falta de *escolas de aplicação próprias* em número suficiente em localidades *próximas*, pela falta de *rigor e seleção dos formadores experientes*, pela falta de protocolo entre as duas instituições interessadas e pela falta de meios de transporte, tanto para os alunos como para os formadores, *inviabilizando* a realização correta das práticas educativas (Peterson, 2003, p. 69, grifos no original).

Diante do exposto pelo autor, constata-se que existe uma vulnerabilidade em relação à prática educativa em Angola, pois fica evidente a ausência de professores qualificados, bem como a infraestrutura das instituições para a promoção do ensino se mostra bastante precária e

insuficiente. Esclarece-se que a precariedade refere-se à insuficiência de condições de trabalho dessas instituições para a formação de futuros professores, sendo uma situação agravada pela demanda por essa formação, que supera a capacidade de oferta disponível.

Peterson (2003, p. 33) assevera que a escola angolana é “[...] essencialmente transmissiva, o ensino, por conseguinte, é fortemente memorístico por várias razões, tais como a tradição missionária, o dogmatismo, o fraco domínio da língua portuguesa e a falta de meios de ensino adequados”. Com isso, observa-se que as práticas educativas voltadas à formação de professores precisam evoluir, superando um processo formativo retrógrado e avançando em direção a práticas mais qualificadas, emancipatórias, democráticas e humanas.

Barroso (2006) infere que a formação de professores envolve responsabilidades e, portanto, deve incluir:

- maiores exigências em relação à qualificação e desempenho profissionais (formação, especialização, perícia técnica, qualidade, eficácia, motivação, empenho e criatividade);
- alargamento do seu campo de intervenção e intensificação do seu trabalho (alunos, família, comunidade, ensino, gestão, inovação, tutoria, ação social, desenvolvimento local);
- maior visibilidade, responsabilidade e controlo social pelo trabalho prestado (projeto educativo de escola, participação dos pais e outros elementos da comunidade de gestão, reforço dos mecanismos de prestação de contas, avaliação do desempenho (Barroso, 2006, p. 121).

Na linha de Barroso (2006), compreende-se que o processo formativo de professores deve preparar um profissional que domine os aspectos conteudistas e metodológicos. Além disso, é papel do professor articular ações de ensino com propostas que envolvam a participação de toda a comunidade escolar, promovam uma gestão alinhada aos anseios sociais e preparem os alunos para uma atuação social e profissional. Esse preparo deve, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento local, como contrapartida da formação recebida e aplicada pelo professor no contexto da sua atuação.

Contudo, Freitas (2011) aponta que é essencial considerar que a formação e a profissão de professor refletem a realidade social. Nesse contexto, o professor tende a reproduzir a desvalorização que a sociedade lhe atribui, devido às dificuldades impostas ao longo da sua trajetória formativa. Assim, o autor enfatiza a necessidade de que o professor desenvolva a capacidade de leitura e interpretação crítica dos contextos históricos e sociais, especialmente no que diz respeito à atuação dos organismos internacionais e os seus impactos na profissão docente. Além disso, defende que o professor também deve ser capaz de interpretar questões

relacionadas a outras áreas do conhecimento, a fim de se posicionar de maneira mais assertiva diante das realidades que o cercam⁷.

Dessa forma, ao considerar tanto a dimensão técnica e social da formação docente (Barroso, 2006), quanto a necessidade de uma consciência crítica sobre os condicionantes históricos e sociopolíticos (Freitas, 2011), torna-se fundamental compreender como esses pressupostos se materializam em diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, a análise do quadro normativo que orienta o exercício da docência em Angola, especialmente o Decreto n.º 3/08, permite identificar como o país delineia o perfil profissional esperado dos professores do Ensino Básico e de que maneira esse perfil dialoga com os desafios e demandas sociais locais.

Neste contexto, para uma melhor compreensão do perfil de professor do Ensino Básico desejado em Angola, será analisado o Decreto n.º 3/08, de 4 de março de 2008, I Série – n.º 40, que aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, bem como dos Técnicos Pedagógicos e Especialistas em Administração da Educação. O documento supracitado, ao mencionar o perfil do professor angolano do ensino básico, afirma que esse deve:

- a) conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos do 1.º ciclo do ensino secundário;
- b) possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como no domínio das ciências da educação;
- c) dominar os conteúdos programáticos, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ao ensino nas instituições escolares, bem como a melhor utilização dos manuais escolares;
- d) conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos cada vez complexos e em rápida mudança;
- e) conhecer as perspectivas educacionais que informam o currículo dos alunos do 1.º ciclo de ensino secundários;
- f) definir os objetivos específicos com base nos objetivos gerais e conteúdo dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, ou seja, as condições das instituições de ensino, do meio económico e sociocultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar;
- g) adotar métodos e meio de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral dos jovens;

⁷ Neste sentido, educar, segundo Paulo Freire (1967), não se limita ao ato de ensinar a ler e escrever; é, sobretudo, um processo de conscientização crítica que permite a compreensão e a transformação do mundo. “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante! Educar é ensinar a ler o mundo para transformá-lo” (p. 14). Para ele, “o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência” (p. 8). Nesse sentido, não basta uma leitura mecânica das palavras, mas é fundamental “aprender a ler o mundo, interpretá-lo criticamente e, assim, transformá-lo” (p. 19), pois “é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade” (p. 106). A alfabetização - e a educação de modo geral -, então, vai além do domínio técnico; torna-se um caminho para entender, questionar e intervir no real.

- h) preparar o adolescente para o enquadramento auspicioso nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente e compatível com a inserção social e harmoniosa na comunidade;
- i) proporcionar aos alunos a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- j) desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- k) colaborar com os colegas no sentido de articular estratégias que promovam o sucesso educativo dos alunos;
- l) identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais;
- m) distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir valores aos educandos;
- n) assumir uma atitude de respeito pela importância da atividade docente na formação da personalidade humana, e no desenvolvimento sócio económico da sociedade (Angola, 2008).

Conforme o documento citado, conclui-se que os cursos de formação de professores precisam garantir qualidade na concepção de um processo formativo que atenda às exigências da conjuntura atual, visando suprir demandas de ordem pedagógica, ética, social, cultural, política e, sobretudo, educacional, para contribuir para o desenvolvimento de Angola.

Por outro lado, a concretização do perfil desejado exige uma análise detalhada, desde o nível macro ao micro, considerando os diversos fatores que podem influenciar a sua materialização (ou não). Nesse sentido, é fundamental examinar os objetivos da formação inicial de professores, conforme estabelecido na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro): a) ampliar, aprofundar e consolidar os conhecimentos, as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no I Ciclo do Ensino Secundário; b) capacitar os indivíduos para o exercício da atividade docente-educativa na Educação Pré-escolar, Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário; c) assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e das criatividade técnico-pedagógica e científica; d) permitir a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidade necessárias para a inserção na atividade docente-educativa ou para o prosseguimento dos estudos no subsistema de Ensino Superior, assim como fomentar o empreendedorismo para o desenvolvimento de habilidade de trabalho para a vida ativa, associadas ao espírito de iniciativa e de autonomia (artigo 48.º da Lei n.º 32/20, de 12 de agosto).

Partindo do reconhecimento de que os alunos dos cursos de formação de professores não são "tábuas rasas" — pois trazem consigo experiências, saberes prévios e identidades que os constituem como sujeitos históricos —, é fundamental que a formação docente consolide essas bases para poderem integrar-se ativamente no processo de construção da sua própria identidade profissional. Esta formação deve ser entendida como um espaço de apropriação

crítica do conhecimento, permitindo aos futuros professores atuar em todos os níveis de ensino a que se destinam (desde a Educação Pré-Escolar ao Primeiro Ciclo do Ensino Secundário), com domínio teórico e prático. No entanto, para além da transmissão de conteúdos, espera-se que estes profissionais desenvolvam competências cognitivas e criativas, como o raciocínio lógico, a reflexão crítica e a resolução contextualizada de problemas.

Surge então uma questão central: como formar professores capazes de estimular tais habilidades em seus alunos se os currículos das instituições de ensino ainda priorizam modelos baseados em conteúdo e fragmentados? Se a formação não inclui práticas pedagógicas baseadas em desafios reais, como desenvolver o pensamento crítico? Se professores e alunos não são incentivados a coconstruir conhecimentos, qual é o sentido da reflexão? Em suma, que tipo de profissional está a ser formado pelos atuais modelos de ensino e como isso impacta na qualidade da educação básica? (Gomes; Pedro; Canhici, 2022, p. 9).

Conforme Imbernón (2011a, p. 10), a qualidade na formação do professor deve ser aquela que “[...] se ajuste às necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução que repercute na qualidade do ensino”. O autor destaca que tal qualidade não pode ser compreendida de maneira isolada enquanto “[...] unicamente no conteúdo senão na interatividade do processo, a dinâmica do grupo, uso das atividades, o estilo do professor/a, o material que se realiza” (Imbernón, 2011a, p. 11).

Comungamos com o autor ao enfatizar a importância de um processo formativo para professores que não se restrinja a responder exclusivamente às demandas de determinados setores sociais, mas que as percepções sobre a formação docente estejam comprometidas com o conjunto dos elementos que compõem a estrutura da sociedade. Para concluir este capítulo, é imprescindível destacar que a formação inicial de professores, tanto em Angola quanto em outros contextos, deve ser concebida como um processo que vai além da mera transmissão de conteúdos.

Ela deve articular aspectos pedagógicos, sociais, culturais e políticos, de modo a responder às exigências contemporâneas e às demandas da sociedade em constante transformação. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de um processo formativo integrado, que prepare os futuros professores para atuar de maneira ética, reflexiva e criativa, contribuindo para o desenvolvimento humano e social, sempre em diálogo com a complexidade das realidades locais e globais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, refletimos sobre a formação de professores para a educação básica em contextos da América Latina e da África, particularmente no Brasil e em Angola, apresentando alguns desafios históricos e estruturais que se assemelham, apesar das diferenças geográficas e culturais. Ambos os cenários compartilham um histórico de descaso com as demandas formativas, resultando em profissionais com insuficiente preparo teórico e prático para atender às necessidades educacionais das suas sociedades.

Atualmente, embora existam avanços significativos, como a regulamentação mais rigorosa e a criação de programas nacionais de formação docente, persistem questões cruciais relacionadas à valorização da profissão, à qualificação continuada e à adaptação dos currículos às diversas realidades em que os professores atuam. Assim, torna-se indispensável uma abordagem integrada que contemple tanto a elevação da qualidade do ensino quanto a construção de políticas educacionais inclusivas e sustentáveis, capazes de transformar o panorama formativo em ambos os países.

Ao abordar a formação de professores para a educação básica no contexto brasileiro, pode-se inicialmente supor que esta seja distante e pouco comparável com o contexto angolano. No entanto, ao longo deste ensaio, torna-se evidente que, apesar das diferenças geográficas e culturais, os desafios enfrentados no Brasil e em Angola convergem em muitos aspectos, refletindo dilemas comuns na construção de sistemas educacionais mais inclusivos e eficazes.

Desse modo, compreende-se que o processo de formação inicial nos países em questão ocorreu com pouco acompanhamento e com ausência de uma política com compromissos diante das demandas apresentadas ao longo do tempo, especialmente porque não houve historicamente um comprometimento das elites no poder em relação à oferta de um ensino de qualidade para as populações, em especial as mais vulneráveis. Isso é perceptível quando se percebe que aqueles que assumiam as classes eram frequentemente pessoas com pouco conhecimento formal, pois não detinham conhecimento conteudista a fim contribuir com a aprendizagem de seus alunos.

Nesse cenário, Brasil e Angola delinearão processos formativos de professores inicialmente conduzidos pelas Escolas Normais, as quais, infelizmente, não alcançaram o êxito almejado, devido à oferta de um ensino desqualificado para a formação inicial docente. Posteriormente, as Escolas de Formação de Professores e os Institutos assumem a responsabilidade de qualificar os professores como profissionais capazes de atender às exigências das sociedades, promovendo a produção de conhecimentos sólidos com vistas a contribuir para o desenvolvimento social, econômico, político, ético, cultural e educacional, minimizando, assim, as mazelas decorrentes do empobrecimento conteudista.

Atualmente, a Formação de professores no ensino básico em Angola é regulada pelo Decreto Presidencial n.º 273/2020 de 21 de Agosto, que aprova o Regime Jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do Ensino Primário e de professores do Ensino Secundário, visando promover a melhoria da qualidade da educação e do ensino por meio não apenas da criação de condições de atração e seleção de candidatos com melhor preparação para iniciar essa formação, como também da garantia de adequação da qualificação proporcionada e adquirida nos respetivos cursos às exigências do desempenho profissional docente.

Neste diapasão, o estado angolano, por exemplo, no âmbito do Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (Decreto Presidencial n.º 205/18 de 3 de setembro), delineou ações de formação nacionalmente, abrangendo o pessoal da educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário, com objetivo de adequar a rede de oferta de formação inicial de professores, no que concerne às instituições de formação, curso, disciplinas e vagas. Esta medida de política, pressupõe atrair para a profissão docentes os candidatos com melhor preparação, tendo-se adotado, como requisito de candidatura aos cursos de formação inicial de professores, uma nota mínima não inferior a 14 (catorze) valores.

Todavia, é necessário que se pense que o processo formativo de professores na América Latina e na África, não pode acontecer apenas no âmbito da oferta, mas sim, deve privilegiar o acesso e a permanência a instituições universitárias, as quais possuem, como regra, um corpo docente melhor qualificado. Para além da qualificação dos mestres, é fundamental que se organize propostas de projetos pedagógico-didáticos que contemplem as diferentes realidades em que os professores estarão ou já estão inseridos. Nesse ínterim, os projetos dos cursos devem pautar conhecimento teórico-prático e os saberes necessários ao exercício da profissão de professor.

Na elaboração das políticas de formação de professores, é imprescindível que se contemplem os aspetos relacionados à valorização salarial da categoria de professores, às condições de trabalho, às promoções baseadas na titulação e no tempo de serviço, bem como à qualificação continuada. Todos esses elementos precisam ser discutidos tanto nos cursos universitários quanto nas agendas políticas como parte das políticas educacionais.

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia as semelhanças e especificidades nos processos de formação de professores no Brasil e em Angola, refletindo desafios históricos, estruturais e conjunturais que permeiam os contextos educacionais de ambos os países. Apesar das diferenças culturais e geográficas, a herança colonial, as fragilidades institucionais e a insuficiência de políticas públicas efetivas resultam em dilemas comuns, como a precariedade

das condições de trabalho docente, a valorização insuficiente da profissão e a desconexão entre teoria e prática na formação inicial.

Contudo, avanços recentes, como a elevação da formação docente ao nível superior e a implementação de diretrizes reguladoras mais robustas, demonstram esforços para superar essas lacunas. No entanto, tais iniciativas devem ser acompanhadas por políticas educacionais que promovam a formação continuada, a integração entre universidade e prática pedagógica, e a valorização do magistério como pilar para o desenvolvimento social e educacional. Assim, o fortalecimento da formação docente não deve ser apenas uma meta institucional, mas um compromisso ético, político decolonial essencial para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e emancipadas. Portanto, é imprescindível identificar caminhos para superar a situação atual, visando melhorar as condições de formação e qualificação dos professores no Brasil e em Angola, de modo que possam alcançar resultados positivos e satisfatórios nas suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ALFREDO, F. C.; TORTELLA, J. C. B. Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. **EccoS**, São Paulo, n. 33, p. 125-142, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3511/2719>. Acesso em: 1 jul. 2022. DOI: 10.5585/EccoS.n33.2014.3511.

ANGOLA. **Decreto N° 3/08, de 4 de março de 2008**. Série I - N° 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 de mar. de 2008.

ANGOLA. **Decreto N° 32/20, de 12 de agosto de 2020**. Decreto Lei que altera a Lei N° 17/16, de 7 de outubro. Lei de Bases de Educação e Ensino. Diário da República, Luanda, 12 de ago. de 2020. Série I, N° 123, p. 4423 - 4454.

ANGOLA. **Decreto Presidencial N° 273/20, de 21 de outubro de 2020**. Regime Jurídico de Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores de Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Diário da República, Luanda, 21 de outubro de 2020. Série I, N° 168, p. 5193 - 5220.

ANGOLA. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lei 13/01 de dezembro. Luanda: Assembleia da República. 2001.

ÁVALOS, B. Docentes para el siglo XXI. Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. In: VAILLANT, Denise. **Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas**. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 22, p. 185-206, 2013. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2013-22-5090/Documento.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BARROSO, J. A formação de professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-143.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jan. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932**. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 mar. 1932. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

DRAGHI, María José et al. Ejes para una historia de los docentes en América Latina. **Revista Teoría y Práctica de la Educación**, v. 18, n. 1, p. 9-21, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89307>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e a formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-108.

GOMES, J. M. B.; PEDRO, L. E. L. **Formação de professores no Ensino Secundário Pedagógico em Angola: da riqueza dos discursos à pobreza das práticas**. 1. ed. Maringá: Visu, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Escola, formação de professores e qualidade de ensino**. Tradução: Ricardo P. Banega. Pinhais: Melo, 2011.

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options.** Durham: Duke University Press, 2011.

PETERSON, Pedro D. **O professor do ensino básico: perfil e formação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

SANTOS, A. R. dos. LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Teoria e prática de professores.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 17-30.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VAILLANT, Denise. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 22, p. 185-206, 2013. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2013-22-5090/Documento.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.