

3º CICLO DE ESTUDOS
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Formação de professores em Angola:
concepções e práticas em contexto de
cooperação para o desenvolvimento**
Sara Isabel Poças Fernandes da Silva

D

2019



**Formação de professores em Angola: conceções e práticas em contexto
de cooperação para o desenvolvimento**

Sara Isabel Poças Fernandes da Silva

2019

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Orientadores:

Professora Doutora Maria Amélia da Costa Lopes

Professora Doutora Maria Teresa Guimarães de Medina

Doutor Júlio Gonçalves Pedrosa dos Santos

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a ref.^a SFRH/BD/103480/2014); É ainda apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Programa Estratégico do CIIE [ref.^a UID/CED/00167/2013].



Dedicatória

A todos os que acreditam que a educação pode mudar uma sociedade, um país, o mundo e
humanizar-nos!

Agradecimentos

Gostaria de exprimir o meu agradecimento a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste (longo) trabalho.

Aos meus orientadores: À Professora Amélia Lopes, pela sua orientação assertiva, pela sua serenidade e por descomplicar. À Professora Teresa Medina, pela sua orientação minuciosa e crítica e pela sua persistência comigo, mesmo nos meus momentos de “silêncio”. Ao Professor Júlio Santos, orientador e amigo, pela sua orientação entusiasta, pelas sugestões de literatura e pelas relações conceptuais e pela forma como acolhe as causas da educação.

A todos os participantes desta investigação que, por questões de ordem ética em investigação, não me é permitido nomear. A todas as pessoas que se cruzaram comigo nos caminhos de Angola e que, sem saberem, me fizeram ver várias perspetivas da realidade educativa deste país.

Às pessoas que me acolheram em Angola: À Cristina Roça, por ser a *minha casa* em Luanda e pelo seu entusiasmo pelo país onde decidiu viver. Ao Nuno Macedo, pela amizade e pelas discussões e reflexões sobre Angola. À Andreia Pires e à Ana Sofia Sousa pela amizade e apoio logístico na província de Benguela. Ao Jesus (Hussein Hodroj) pelo apoio logístico na província de Cabinda. Às Irmãs Escravas da Eucaristia e da Mãe de Deus (Ir. Júlia, Ir. Inês, Ir. Luísa e Ir. Rosa) e ao bispo D. Pio Hipunyati pelo acolhimento e apoio logístico na província do Kunene. Ao professor Ricardo Canepa pelo apoio e troca reflexões sobre Angola.

Às amigas e companheiras destas *lutas* da educação, cooperação e desenvolvimento, por todas as partilhas: à M'Ana Poças por tudo, à Andreia Soares por *estar sempre* e tantas vezes me *emprestar o ouvido*, à Sílvia Azevedo pelos *bons* conselhos, à Rosa Silva por todas as partilhas *sobre e em* Angola, à Catarina Neves e à Margarida Silva pelas reflexões sobre a formação de professores em Angola, à Carolina Mendes e à Inês Monteiro pelas partilhas sobre investigação e educação em Angola, à Vanessa Marcos, à Sílvia Mendes e à Catarina Laranjeiro por me fazerem acreditar que há *causas* que valem a pena.

Aos colegas da UPorto com quem partilhei várias *andanças* que também me fizeram aprender e crescer: ao Luís Grosso Correia, à Rita Leal, à Ruth Leão.

À Patrícia Sacramento pela amizade, pelo seu exemplo de coragem e amor à educação.

Ao P. Jorge Vilaça, à Marta Vilas Boas, à Margarida Carvalho, ao P. Paulino Carvalho e ao P. Mário Martins por serem amigos *leves* e por isso tornarem este *caminho* mais fácil.

Aos meus pais e às minhas irmãs Lela e Ana, pelo apoio incondicional e por serem o meu *porto seguro*!

Ao João, por ser companheiro e ter sempre um desafio!

Formação de professores em Angola: concepções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento

Resumo

Angola, situada na África Austral, passou por um longo período de conflito armado, que terminou em 2002, e que levou a um conjunto de reformas sob a influência de várias agências internacionais, como é o caso da reforma do Sistema de Educação (2001-2012) e da reestruturação da formação de professores preconizada no *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* (PMFP) (2008-2015).

Face a este cenário de reconstrução educativa, pretende-se compreender em que medida as agendas globalmente estruturadas influenciam as políticas de formação de professores em Angola, em especial o papel da cooperação internacional. Especificamente, o estudo visa identificar e analisar efeitos da cooperação internacional, em particular da cooperação portuguesa, na formação de professores, a nível do ensino secundário, em três províncias de Angola: Benguela, Cabinda e Kunene.

Neste estudo multicase opta-se por uma metodologia qualitativa e interpretativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e observação participante. Foi realizada análise de conteúdo temática das entrevistas e das notas de campo. No estudo dos documentos recorreu-se à análise em discurso.

Verifica-se que as províncias em estudo, apesar de serem diferentes, têm um funcionamento do sistema educativo muito semelhante, principalmente na formação inicial de professores. Ainda que a implementação dos projetos de cooperação internacional não seja sistemática e eficiente, estes projetos, pela via da importação de políticas, têm uma forte influência nas políticas de formação de professores, o que leva a uma necessidade de monitorização e recontextualização da formação de professores, principalmente da formação contínua. Mais se conclui que o programa *Saber Mais* tem contribuído para a implementação da metodologia da abordagem por competências, apresentada no PMFP, e para a melhoria das práticas laboratoriais dos professores de ciências. Este resultado indica que Angola precisa de uma cooperação para o desenvolvimento que parta das necessidades das pessoas, e não de influências de agendas internacionais importadas, e de valorizar o professor através da formação inicial e contínua e da progressão na carreira.

Teacher Education in Angola: conceptions and practices in a context of development cooperation

Abstract

Located in Southern Africa, Angola has gone through a long period of civil conflict until 2002. This led to a set of reforms under the influence of international agencies such as the case of the Educational Reform (2001-2012) and the restructuring of teacher education framework within the Master Plan for Teacher Education in Angola (PMFP) (2008-2015).

Considering this scenario of education reconstruction, this study aims to understand how the globally structured agendas influence teacher education policies in Angola, with relevance for the role of international cooperation. It also aims to identify and analyze the effects of international cooperation, with a special focus on Portuguese cooperation influence over teacher education at secondary level, in three provinces: Benguela, Cabinda and Kunene.

This multi-case study adopts a qualitative and interpretative methodology, using semi-structured interviews, documentary analysis and participant observation. The analysis of documents was conducted through discursive analysis which considers an “historical and educational investigation”; interviews have been the object of “discourse analysis”.

Collected data shows that in the provinces under investigation, despite their differences, the education system implemented presents similarities mainly in which concerns pre-service teacher education. International cooperation projects have a strong influence over teacher education national policies. However their implementation is neither systematic nor efficient due to the policies imported. This leads to the need for monitoring and (re)contextualization of teacher education, particularly with regards to in-service training.

The Portuguese Cooperation Program “Saber Mais” has contributed to the effective implementation of the “Competencies Approach” (*Abordagem por Competências*) and to the improvement of laboratorial practices for Science teachers.

Development cooperation in education in Angola needs to be adjusted to people’s needs and not only led by imported policies pushed by international agencies. There’s also the need to value the role of teachers, either through pre-service and in-service training and career development.

Formation des enseignants en Angola: concepts et pratiques dans le contexte de la coopération pour le développement

Résumé

L'Angola, situé en Afrique australe, a traversé une longue période de conflit armé, qui s'est terminée en 2002, menant à une série de réformes sous l'influence de plusieurs agences internationales, telles que la réforme du Système Éducatif (2001- 2012) et la restructuration de la formation des enseignants recommandée dans le *Plan Maître de Formation des Professeurs en Angola (PMFP) (2008-2015)*.

Face à ce scénario de reconstruction de l'éducation, l'objectif est de comprendre dans quelle mesure les agendas structurés à l'échelle mondiale influencent les politiques de formation des enseignants en Angola, en particulier le rôle de la coopération internationale.

Cette étude vise à identifier et à analyser les effets de la coopération internationale, en particulier portugaise, sur la formation des enseignants de niveau secondaire dans trois provinces angolaises: Benguela, Cabinda et Kunene.

Dans cette étude multi-site, nous avons choisi une méthodologie qualitative et interprétative, utilisant des entretiens semi-structurés, une analyse de documents et une observation participante. Dans l'étude des documents, nous avons utilisé une analyse discursive, qui prend en compte la "recherche historico-pédagogique"; les entretiens ont fait l'objet d'une "analyse du discours".

Il est vérifié que les provinces étudiées, bien qu'elles soient différentes, ont un fonctionnement très similaire du système éducatif, particulièrement lors de la formation initiale des enseignants. Les projets de coopération internationale ont une forte influence sur les politiques de formation des professeurs en Angola, mais leur mise en œuvre n'est ni systématique ni efficace en raison de l'importation de politiques, ce qui impose de surveiller et de recontextualiser la formation des enseignants, surtout en ce qui concerne leur formation continue.

Le programme *Saber Mais* a contribué à la mise en œuvre de la méthodologie de l'Approche par Compétences présentée dans le PMFP et à l'amélioration des pratiques de laboratoire des enseignants de sciences.

L'Angola a besoin d'une coopération pour le développement basée sur les besoins de la population plutôt que sur les influences importées des programmes internationaux, ainsi que de valoriser le professeur par sa formation initiale et continue et du développement de sa carrière.

Índice geral

INTRODUÇÃO.....	1
1. Justificação do estudo	3
2. Objetivos do estudo.....	6
3. Estrutura do estudo	7
CAPÍTULO I – GLOBALIZAÇÃO, COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO	11
1. Processos de globalização	13
2. Globalização e educação	16
3. Conceito de Desenvolvimento.....	27
4. Cooperação para o desenvolvimento.....	33
4.1. Evolução do conceito de cooperação para o desenvolvimento.....	34
4.2. Agenda do Milénio – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e Educação Para Todos (EPT).....	45
4.3. Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)	46
4.4. Agenda 2063 – A África Que Queremos.....	50
4.5. Cooperação Portuguesa	53
4.6. Atores da cooperação para o desenvolvimento	55
5. Educação e desenvolvimento	57
6. Formação de professores em contextos de cooperação para o desenvolvimento	68
6.1. Enquadramento dos professores na formação de professores	69
6.2. Enquadramento da formação na formação de professores	73
6.3. Cooperação Portuguesa e formação de professores	77
6.3.1. Programa Saber Mais	78
6.4. Formação de professores de ciências	80
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	85
1. Objetivos do estudo.....	87
2. Abordagem qualitativa	89
3. Natureza do estudo: estudo multicasos.....	90
4. Técnicas e procedimentos de recolha de dados	92
4.1. Entrevistas semiestruturadas	93

4.2. Grupos de discussão focalizada	96
4.3. Recolha de documentos.....	97
4.4. Observação participante	98
4.4.1. Notas de campo	99
5. Técnicas e procedimentos de análise dos dados	99
5.1. Categorias da análise definidas para as entrevistas realizadas	101
6. Caracterização dos participantes	103
7. Desafios colocados à investigação no contexto.....	112
8. Questões de natureza ética	116
9. Limitações metodológicas do estudo	116
CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO DE ANGOLA E DO SEU SISTEMA DE EDUCAÇÃO	119
1. Contexto de Angola.....	121
1.1. Geografia.....	121
1.2. História	122
1.3. Demografia.....	123
1.4. Sistema social	125
1.5. Economia.....	126
1.6. Sistema Político	129
1.7. Religião.....	131
2. Sistema de Educação em Angola	132
2.1. Evolução do Sistema de Educação	132
2.2. Estrutura do Sistema de Educação	140
2.3. Expansão da cobertura do Sistema de Educação	144
CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA	149
1. Enquadramento histórico da formação de professores	151
2. Enquadramento da formação de professores no Sistema de Educação	154
2.1. Órgãos do Ministério da Educação ligados à formação de professores.....	154
2.2. Documentos e políticas que regulam a formação de professores	156
2.2.1. Lei de bases do sistema de Educação (LBSE)	157
2.2.2. Estatuto do Subsistema de Formação de Professores	161
2.2.3. Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015....	162

2.2.4. Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP)	163
2.2.5. Estratégia Nacional de Formação de Quadros e Plano Nacional de Formação de Quadros	174
2.2.6. Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”	175
2.2.7. Plano Nacional de Ação - Educação Para Todos.....	177
3. Caracterização da formação de professores em Angola	185
3.1. Curricula da formação de professores	188
3.2. Formação inicial e contínua	190
3.3. Análise das necessidades na formação de professores	196
4. Práticas laboratoriais na formação de professores de ciências	205
CAPÍTULO V – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PROVÍNCIAS DE BENGUELA, DE CABINDA E DO KUNENE E PROCESSOS DE COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO	209
1. Caracterização das províncias em estudo	211
1.1. Província de Benguela	211
1.1.1. Setor da educação em Benguela	213
1.2. Província de Cabinda	213
1.2.1. Setor da educação em Cabinda	215
1.3. Província do Kunene	216
1.3.1. Setor da educação no Kunene	217
2. Mapeamento dos projetos de cooperação para o desenvolvimento	219
2.1. Cooperação multilateral	220
2.1.1. Banco Mundial	220
2.1.2. União Europeia	221
2.1.3. UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)	222
2.1.4. UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)	223
2.2. Cooperação bilateral	223
2.2.1. Cooperação com o Brasil	224
2.2.2. Cooperação com a China	225
2.2.3. Cooperação com Cuba	225
2.2.4. Cooperação com o Malawi	226

2.2.5. Cooperação com o Quénia.....	227
2.2.6. Cooperação com Portugal.....	228
2.2.6.1. Cooperação com instituições de ensino superior.....	228
2.2.6.2. Programa Saber Mais.....	230
2.3. Organizações da sociedade civil.....	238
2.3.1. ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo)	239
2.3.2. BIEF (Bureau d’Ingénierie en Education et en Formation)	240
2.3.3. Igreja Católica e outras Igrejas.....	241
2.4. Temas de formações em programas e projetos de cooperação	242
2.5. Influência dos países de fronteira de Angola nos processos de cooperação	245
2.6. Cooperação a nível da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa) e dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).....	247
2.7. Adequação dos modelos de projetos de cooperação à realidade do país	248
3. Mapeamento da formação de professores	255
3.1. Instituições que promovem a formação de professores	255
3.1.1. Instituições públicas.....	255
3.1.2. Organizações da sociedade civil.....	256
3.1.2.1. ADRA (Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente – Angola).....	256
3.1.2.2. ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo)	258
3.2. Recursos humanos ligados à formação de professores.....	259
3.2.1. Perfil dos professores das Escolas de Formação de Professores	259
3.2.2. Perfil dos Agentes da Cooperação (AC) do programa Saber Mais	263
3.3. Formação inicial de professores	265
3.3.1. Planificação de formação inicial de professores.....	265
3.3.2. Estágios na formação inicial de professores.....	266
3.3.3. Supervisão na formação inicial de professores	267
3.3.4. Dificuldades dos alunos na formação inicial de professores.....	267
3.3.5. Dificuldades dos professores na formação inicial de professores.....	268
3.3.6. Lotação do ensino secundário	269
3.3.7. Vocação e intenção dos futuros professores.....	269
3.3.8. Qualidade da formação inicial	271

3.3.9. Abordagem Por Competências (APC).....	271
3.3.10. Valorização do conhecimento local.....	282
3.4. Formação contínua de professores.....	284
3.4.1. Nivelamento e superação de professores.....	285
3.4.2. Objetivos e temas da formação contínua.....	286
3.4.3. Entidades promotoras da formação contínua.....	287
3.4.4. Modalidades de formação contínua.....	288
3.4.5. Estratégias de formação contínua: Zonas de Influência Pedagógica (ZIP).....	289
3.4.6. Formandos na formação contínua.....	296
3.4.7. Formadores na formação contínua.....	297
3.4.8. Aspetos positivos e negativos da formação contínua.....	299
3.4.9. Materiais e métodos utilizados para a formação contínua.....	303
3.4.10. Resultados da formação contínua.....	303
3.4.11. Sentidos atribuídos à formação contínua.....	304
3.4.12. Importância das ações de formação contínua para as práticas letivas dos professores.....	305
3.4.13. Formação de professores para os cursos de Educação Física e Educação Visual e Plástica.....	307
3.4.14. Falta de professores qualificados.....	307
3.4.15. Necessidades de formação contínua.....	307
4. Práticas laboratoriais na formação de professores de ciências e desenvolvimento.....	310
4.1. Importância das práticas laboratoriais no ensino das ciências.....	310
4.2. Formação dos professores em práticas laboratoriais no ensino das ciências.....	316
4.3. Realização de aulas laboratoriais.....	320
4.4. Laboratórios nas escolas.....	324
4.5. Utilização de materiais do dia-a-dia para o ensino das ciências.....	327
4.6. Outros materiais utilizados para o ensino das ciências.....	329
4.7. Dificuldades apontadas relativamente ao ensino das ciências.....	330
4.8. Papel do programa Saber Mais na realização de práticas laboratoriais e no desenvolvimento.....	333
4.9. Contribuição do ensino das ciências para o desenvolvimento.....	334

CONSIDERAÇÕES FINAIS	339
1. Considerações sobre o Sistema de Educação de Angola	348
2. Considerações sobre a formação de professores em Angola.....	351
3. Recomendações para estudos complementares	354
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	355
APÊNDICES	381
1. Ficha de caracterização entrevistado	383
2. Guião de entrevista	385
3. Síntese de estudos sobre educação e formação de professores em Angola	391

Índice de figuras

Figura 1: Ratio número total de professores/número de professores entrevistados de cada EFP, por área de especialidade.....	104
Figura 2: Número de professores entrevistados por género.....	105
Figura 3: Número de professores entrevistados por área de especialidade e por género. ..	105
Figura 4: Número de professores entrevistados por EFP, por especialidade e por género. .	105
Figura 5: Naturalidade dos professores entrevistados por EFP.....	106
Figura 6: Número de professores entrevistados por EFP, por especialidade e por género. .	107
Figura 7: Número de professores entrevistados por EFP, por habilitações académicas e por género.....	108
Figura 8: Número de professores entrevistados por EFP, por local da formação académica inicial graduada (licenciatura e bacharelato).	109
Figura 9: Mapa de Angola.....	122
Figura 10: Pirâmide etária de Angola, em 2014.....	124
Figura 11: Organigrama do Sistema de Educação.....	142
Figura 12: População académica de Angola, por províncias.....	146
Figura 13: Organigrama do Ministério da Educação.....	154
Figura 14: Eixos do Plano Mestre de Formação de Professores.	165
Figura 15: Mapeamento dos projetos de cooperação para o desenvolvimento, com base nos discursos dos entrevistados, das províncias de Benguela, Cabinda e Kunene.	252
Figura 16: Síntese dos projetos de cooperação para o desenvolvimento referidos pelos entrevistados.....	254
Figura 17: Ratio número total de professores entrevistados/número de professores formadores da Formação Contínua.....	297

Índice de quadros

Quadro nº 1: Síntese dos principais desenvolvimentos na história da cooperação para o desenvolvimento.	35
Quadro nº 2: Princípios da Declaração de Paris de 2005.....	43
Quadro nº 3: Comparação entre o Objetivo de Desenvolvimento do Milénio 2 (ODM 2), a meta de Educação Para Todos (EPT) e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4).....	49
Quadro nº 4: Paradigmas da teoria do desenvolvimento.	60
Quadro nº 5: Tipologia simplificada da formação inicial de professores.	75
Quadro nº 6: Identificação dos entrevistados - instituição a que pertence ou nível de análise, posição na instituição e data da entrevista.....	94
Quadro nº 7: Sistema categorial de análise das entrevistas.....	101
Quadro nº 8: Tendências dos indicadores demográficos para Angola, 1995-2015 (anos selecionados).....	125
Quadro nº 9: Cronologia dos acontecimentos com efeitos no Sistema de Educação em Angola (1974 – 2001).....	134
Quadro nº 10: Tendências nas matrículas em Angola, 2002-2011 (anos selecionados).....	144
Quadro nº 11: Tendências nas taxas brutas de matrícula em Angola, 2004-2011 (anos selecionados).....	144
Quadro nº 12: Oferta de cursos de formação para professores do ensino primário em 2012 no ensino médio normal e no ensino superior pedagógico Províncias.....	197
Quadro nº 13: Oferta de cursos de formação para professores do ensino primário em 2015 no Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico.	198
Quadro nº 14: Evolução do número de alunos e dos professores da classe de iniciação e do ensino primário, entre 2008 e 2012.	199
Quadro nº 15: Oferta de Formação de Professores do I ciclo do ensino secundário (Geral e Formação Profissional Básica) em 2012 e em 2015 no Ensino Médio Normal.....	200
Quadro nº 16: Evolução do número de alunos e dos professores do I ciclo do ensino secundário, entre 2008 e 2012.....	201
Quadro nº 17: Oferta de Formação de Professores do II ciclo do ensino secundário (Geral, Médio Técnico e Médio Normal) em 2012.....	203

Quadro nº 18: Evolução do número de alunos e dos professores do II ciclo do ensino secundário, entre 2008 e 2012.	204
Quadro nº 19: Número de Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) identificadas por província.	291

Siglas e abreviaturas

AC	Agente da Cooperação
ACP	África, das Caraíbas e do Pacífico
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ADPP	Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
ADRA-A	Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente - Angola
AO	Angola
APC	Abordagem Por Competências
APD	Ajuda Pública ao Desenvolvimento
BIEF	Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation (Gabinete de Engenharia de Educação e Formação)
BIO	Biologia
BM	Banco Mundial
CAD	Comité de Ajuda ao Desenvolvimento
CCP	Coordenadora Científico-Pedagógica
CFL	Centro de Formação Local
CGE	Campanha Global pela Educação
CICL	Camões, Instituto da Cooperação e da Língua
CPD	Cooperação para o Desenvolvimento
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa
CUA	Comissão da União Africana
DPE	Direção Provincial de Educação
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EFP	Escola de Formação de Professores
EMC	Educação Moral e Cívica
EMN	Ensino Médio Normal
EMP	Escola do Magistério Primário
EP	Ensino Primário
EPT	Educação Para Todos
ERP	Estratégias de Redução da Pobreza
ES	Ensino Secundário
ESE	Escola Superior de Educação
ESP	Escola Superior Politécnica
EUA	Estados Unidos da América
EVP	Educação Visual e Plástica
FAO	Food and Agriculture Organization (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação)
FC	Formação Contínua

FI	Formação Inicial
FLEC	Frente para a Libertação do Enclave de Cabinda
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
FTI	Fast Track initiative
GMR	Global Monitoring Report
GRA	Governo da República de Angola
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IMNE	Instituto Médio Normal de Educação
IMVF	Instituto Marquês de Valle Flôr
INFQ	Instituto Nacional de Formação de Quadros
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação
MED	Ministério da Educação de Angola
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
NEPAD	New Partnership for Africa's Development (Nova Parceria para o Desenvolvimento de África)
NU	Nações Unidas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OECE	Organização Europeia de Cooperação Económica
OGE	Orçamento Geral do Estado
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONGD	Organização Não Governamental para o Desenvolvimento
ONU	Organizações das Nações Unidas
OSC	Organizações da Sociedade Civil
OUA	Organização da Unidade Africana
PAE	Programas de Ajustamento Estrutural
PAEP	Projecto de Apoio ao Ensino Primário
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PED	Países em Desenvolvimento
PIC	Programa Infantil Comunitário
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

PMFP	Plano Mestre de Formação de Professores
PNA-EPT	Plano Nacional de Ação – Educação para Todos
PNB	Produto Nacional Bruto
PNFQ	Plano Nacional de Formação de Quadros
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Portugal
PUNIV	Instituto Pré-universitário
QUI	Química
RDC	República Democrática do Congo
RPA	República Popular de Angola
SADC	Southern Africa Development Community (Comunidade de Desenvolvimento da África Austral)
SPE	Secretaria Provincial de Educação
TTISSA	Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa
UA	União Africana
UAN	Universidade Agostinho Neto
UCAN	Universidade Católica de Angola
UCP	Universidade Católica Portuguesa
UE	União Europeia
UEA	União de Estados Africanos
UKB	Universidade Katyavala Buila
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNFPA	United Nations Population Fund (Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais – FNUAP)
UnIA	Universidade Independente de Angola
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
UNRIC	United Nations Regional Information Centre for Western Europe (Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental)
UON	Universidade Onze de Novembro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USD	United States Dollar (Dólar dos Estados Unidos)

INTRODUÇÃO

Esta introdução pretende contextualizar e identificar a problemática de investigação, tendo em conta a sua pertinência socioeducativa e o seu contexto sócio-histórico e apresentar os objetivos deste estudo, terminando com a descrição da estrutura do estudo a realizar.

1. Justificação do estudo

A globalização, essencialmente na sua vertente económica, vem influenciar sobremaneira a tomada de decisão em estados como Angola, que seguem tendencialmente agendas globalmente estruturadas (Dale, 2004). Organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Europeia (UE), mas também a cooperação belga ou a cooperação portuguesa, embora em níveis diferentes, têm uma grande influência na definição de prioridades, de estratégias e de políticas nacionais, condicionando o papel dos estados nação e a sua capacidade para influenciar os seus próprios destinos, através da convergência dos sistemas educativos (Shields, 2013).

Para o cumprimento do estudo proposto, pretende-se identificar e analisar os efeitos da cooperação internacional, em particular da cooperação portuguesa, na formação de professores do ensino secundário em Angola, com enfoque nos professores de ciências (formados no ensino médio, na especialidade de biologia e química), uma das dimensões da cooperação portuguesa ao nível da formação de professores.

A seleção do contexto e da problemática deste estudo tem motivações pessoais e profissionais por parte da investigadora. A nível **pessoal**, pela convicção de que a educação pode ser motor de *mudança*, e que a formação de adultos, em especial a formação de professores, pode contribuir fortemente para essa *mudança*. A nível **profissional** porque, ao longo do percurso profissional, especialmente nos últimos 12 anos, trabalhou em projetos e programas de cooperação para o desenvolvimento na área da educação, em Angola e na Guiné-Bissau, em particular na formação de professores, com trabalho operacional no contexto e de assistência técnica. Neste percurso foram surgindo diversas questões relacionadas com a qualidade da formação inicial e contínua de professores e com a formação dos formadores de professores. Também a formação académica em Ensino de Biologia e Geologia e o trabalho como professora de ciências é uma motivação profissional.

Consideram-se ainda importantes as dimensões social e científica deste estudo, visto que a nível **social** a investigadora está alinhada com a agenda do direito à educação de Angola, estando ligada à Rede Angolana de Educação Para Todos, através da ReLus (Rede Lusófona de Educação Para Todos) e a nível **científico** este poderá ser um contributo para a sistematização e reflexão sobre a formação de professores em Angola e seus processos de cooperação, mobilizando o conhecimento e a literatura produzida sobre Sul Global.

Estas questões têm por base alguns pressupostos constatados nos contextos de trabalho e descritos na bibliografia (Avalos, 1995; Caillods *et al.*, 1997; Lewin & Stuart, 2003; Schwille & Dembélé, 2007; Griffin, 2012; MED/CAARE, 2010; MED, s/db; MED, 2012), que indicam ser escassa a informação e a investigação sobre a formação e o perfil dos formadores de professores, particularmente de ciências do ensino secundário, em contextos do Sul Global, em geral, e no contexto dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), em particular.

Os professores do ensino secundário¹ (incluindo conseqüentemente os professores de ciências) nos países do Sul Global encontram-se, frequentemente, a lecionar este nível de ensino sem formação académica e pedagógica adequadas, quer para aquele nível de ensino, quer para a área científica. Esta situação acontece, principalmente, devido à rápida expansão do ensino secundário, sem haver espaço temporal para a formação dos professores (Caillods *et al.*, 1997; Lewin & Stuart, 2003).

Com a democratização do ensino, aumentou o acesso e conseqüentemente o número de alunos nas escolas. Porém, o número de professores com formação e as infraestruturas não acompanharam este crescimento e a qualidade do ensino secundário nas escolas públicas nestes países, apesar de variarem de país para país, diminuiu desde os anos 1980, a vários níveis, nomeadamente:

- Os salários decresceram;
- As condições do ensino e da aprendizagem no ensino secundário diminuíram, em termos de materiais e de bibliografia (com a agravante de o ensino das práticas laboratoriais nas ciências ter um custo mais elevado);

¹ O ensino secundário depende de país para país, mas, na generalidade, é considerado a partir da 7.ª classe, como é o caso de Angola.

- O professor não leciona as disciplinas da sua formação inicial, mas sim as que são necessárias (Caillods *et al.*, 1997; Lewin & Stuart, 2003; OIT/UNESCO, 2008).

Para manterem o nível de vida, os professores têm que lecionar em mais do que uma escola e, frequentemente, o ensino privado tem maior qualidade que o público, por diversos fatores, tais como, o facto de os salários serem pagos atempadamente faz com que os professores sejam mais assíduos. Perante as condições acima referidas, a preparação das aulas é diminuta, o trabalho em casa é esporádico e a preparação do trabalho prático muito superficial (Caillods *et al.*, 1997), visto que os professores não têm tempo devido às muitas atividades a que se dedicam.

O défice, já referido, de professores do ensino secundário com qualificações agrava-se em países em que há alternativas profissionais com melhor remuneração (Caillods *et al.*, 1997; Schwille & Dembélé, 2007).

Outro obstáculo é a rotatividade e o abandono dos professores, que ocorre muitas vezes a meio do ano letivo, e a existência de professores expatriados, pois estes:

- Acarretam custos muito elevados às instituições e/ou aos estados;
- Têm pouca familiaridade com a ideologia dos *curricula* que estão a lecionar;
- Têm dificuldade na compreensão e utilização das línguas maternas, sendo estas, muitas vezes, unicamente faladas pelos alunos (Caillods *et al.*, 1997).

O Ministério da Educação de Angola, no decurso da segunda Reforma Educativa (MED, 2012), definiu para a formação de professores, com o apoio da cooperação belga, o *Plano Mestre de Formação de Professores* (PMFP), um documento estratégico e orientador para a melhoria da qualidade da formação de professores, que fornece diretivas para a formação inicial, para a formação contínua e para a formação à distância, sugerindo a adoção de uma nova metodologia de ensino, a Abordagem Por Competências, e aponta para a necessidade de uma revisão curricular, com o fim de melhorar a qualidade de ensino (MED, s/da).

O PMFP apresenta e analisa alguns dos constrangimentos acima referidos e traça as orientações para a Formação Média de Professores do I ciclo do ensino secundário (7^a à 9^a

classe), realizada nas EFP – Escolas de Formação de Professores e nas escolas do II ciclo do ensino secundário² (MED, s/da).

Neste contexto, o programa *Saber Mais*, que também se operacionalizou nas EFP, tem como objetivo apoiar a formação de professores, através do apoio à implementação do PMFP, com uma forte componente de práticas laboratoriais para os professores das áreas das ciências.

É importante compreender que espaços de reflexão e de apropriação foram criados por Angola, a partir das propostas externas, como a do PMFP, para perceber como estas políticas foram implementadas e que capacidade teve o Sistema de Educação para absorver as inovações propostas.

2. Objetivos do estudo

Este estudo tem por **objetivo geral** identificar e analisar os efeitos da cooperação internacional, em particular da cooperação portuguesa, na formação de professores do ensino secundário, em três províncias de Angola: Benguela, Cabinda e Kunene.

Estão em foco a formação de professores e os contextos e processos de cooperação para o desenvolvimento, na sua relação com as condições particulares de Angola e respetivas províncias.

Para a realização do estudo, definiram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Caracterizar as políticas e as instituições de formação de professores³ do ensino secundário, a nível nacional e a nível das províncias em estudo;
- Compreender os modelos e as práticas de formação inicial e contínua de professores, designadamente dos professores de ciências do ensino secundário em Angola, dando relevo às especificidades dos contextos e às conceções dos atores locais (professores de ciências do ensino secundário, decisores a nível nacional e provincial);
- Discutir o papel dos projetos de cooperação para o desenvolvimento, nomeadamente da cooperação portuguesa, e das políticas educativas internacionais na definição, na

² Antigos Institutos Médios Normais de Educação (IMNE).

³ Ensino Médio – Escolas de Formação de Professores (EFP), centros de formação local; Ensino Superior – Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), escolas superiores pedagógicas e universidades portuguesas.

implementação e na apropriação das políticas de formação de professores do ensino secundário em Angola, em particular nas províncias em estudo;

- Analisar as práticas de formação de professores e a forma como o Sistema de Educação de Angola implementa e adota as políticas educativas importadas;
- Contribuir para a reflexão sobre a importância das práticas laboratoriais na formação de professores de ciências, e sua relação com o desenvolvimento.

3. Estrutura do estudo

Tendo por base os aspetos referidos anteriormente, este estudo intitulado “*Formação de professores em Angola: concepções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento*” é um estudo desenvolvido em Angola, particularmente nas províncias de Benguela, Cabinda e Kunene, que partiu de uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando o estudo multicasos como opção metodológica. Os dados empíricos foram recolhidos em Angola e em Portugal, envolvendo professores, diretores de escola, representantes das direções provinciais da educação das províncias em estudo, representantes do Ministério da Educação, especialistas de educação angolanos, agentes da cooperação (AC) e coordenadoras científico-pedagógicas (CCP) do programa *Saber Mais*, num total de 44 entrevistas, e fontes documentais de arquivos e bases de dados *on-line*, sendo privilegiada a voz dos protagonistas. A recolha de dados foi realizada recorrendo a entrevistas semiestruturadas, à análise documental, à observação participante e a notas de campo, utilizando como técnicas de análise de dados a análise em discurso para as entrevistas e a análise discursiva, que tem em consideração a “investigação histórico-educativa” para os documentos.

A estrutura da tese parte do enquadramento conceptual, no Capítulo I, sobre *Globalização, cooperação para o desenvolvimento e educação*, que pretende ser a base da construção da argumentação científica que constitui a fundamentação deste estudo. O Capítulo inicia-se com a exploração dos conceitos de globalização na educação, passando para o conceito de desenvolvimento, seguido de um enquadramento da cooperação para o desenvolvimento. De seguida, faz-se a relação entre educação e desenvolvimento, atravessando as especificidades dos países do Sul Global e da cooperação para o

desenvolvimento, terminando com um enquadramento da formação de professores em contextos de cooperação para o desenvolvimento.

No Capítulo II é descrita a *contextualização metodológica*, com a apresentação da natureza do estudo, dos instrumentos de recolha e de análise de dados e a caracterização dos participantes. São também abordados os desafios colocados à investigação no contexto angolano, as questões éticas da investigação e na parte final do Capítulo, as limitações do presente estudo.

No Capítulo III, sobre a *contextualização de Angola e do seu sistema de educação*, faz-se uma apresentação do contexto de Angola, numa perspetiva geográfica, histórica, demográfica, social, económica, política e religiosa e apresenta-se o enquadramento histórico do sistema de educação em Angola, assim como a sua estrutura e a expansão da cobertura escolar.

O Capítulo IV apresenta a *formação de professores em Angola*, começando com um enquadramento histórico da mesma, ao qual se segue um enquadramento político da formação de professores no sistema de educação e a caracterização da formação de professores em Angola, começando pelos *currícula*, passando às modalidades de formação inicial e contínua e, por fim, fazendo-se uma análise dos dados quantitativos e das necessidades da formação de professores. Este Capítulo termina com uma breve apresentação sobre as práticas laboratoriais na formação de professores de ciências.

O Capítulo V faz uma apresentação dos dados recolhidos nas três províncias em estudo (Benguela, Cabinda e Kunene), através das técnicas de recolha de dados já referidas, de forma rigorosa, e encontra-se estruturado em quatro partes: caracterização das províncias em estudo, mapeamento dos projetos de cooperação para o desenvolvimento e da formação de professores e, por fim, as práticas laboratoriais na formação de professores de ciências e sua relação com o desenvolvimento.

Nas *considerações finais* realiza-se a síntese dos resultados, convocando os autores e os conceitos do Capítulo I, através da problematização e interpretação dos dados apresentados nos Capítulos III, IV e V. Conclui-se a tese com a apresentação dos principais desafios da educação e da formação de professores em Angola, indicando pontos passíveis de futuras investigações.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas, as fontes documentais e os apêndices.

É importante referir que, apesar de a investigadora estar alinhada com a utilização de linguagem inclusiva, foi opção não a utilizar neste estudo, a fim de simplificar a escrita e a leitura do presente documento.

**CAPÍTULO I – GLOBALIZAÇÃO, COOPERAÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO**

Nesta contextualização teórica da investigação, são desenvolvidos os processos de globalização na educação no que diz respeito à convergência dos sistemas educativos, através da influência externa e da transferência de políticas educativas, fazendo ligação com o conceito de desenvolvimento, para se chegar aos processos de cooperação para o desenvolvimento e sua relação com a educação. De seguida, aborda-se a relação entre educação e desenvolvimento, realçando as especificidades dos países do Sul Global e da cooperação para o desenvolvimento, terminando com um enquadramento da formação de professores em contextos de cooperação para o desenvolvimento. Pretende-se, assim, ter uma base para discutir os processos de formação de professores em contextos de cooperação para o desenvolvimento, com enfoque nas agendas internacionais, em particular em Angola.

1. Processos de globalização

Até aos finais dos anos oitenta, o conceito de globalização quase não era usado, nem na literatura académica, nem na linguagem corrente. Este começou a ser mais utilizado apenas nas últimas três décadas (Giddens, 2005).

Não sendo, de todo, um conceito consensual, Santos (2001: 32) define globalização como “um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”.

Existem diferentes discursos sobre as características dominantes da globalização que constituem um certo “consenso neoliberal”, que não reconhece a existência de fragmentações políticas profundas, “dando origem à interdependência entre as grandes potências; à cooperação e à integração regionais” (Santos, 2001: 33). De acordo com estes discursos, existem apenas “pequenas guerras, quase todas na periferia do sistema mundial e muitas delas de baixa intensidade” (Santos, 2001: 33), que os países centrais - através de mecanismos como intervenções militares seletivas, manipulação da cooperação internacional, controlo das agências multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - procuram controlar (Santos, 2001, 2006). No entanto, tem havido uma enorme regressão, tendo em conta a situação atual.

A falta de consenso acerca deste conceito é também devida à sua complexidade, pois “a globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos. E estes operam de forma contraditória ou em oposição aberta. Para a maioria das pessoas, a

globalização é apenas uma «troca» de poder ou de influência, das comunidades locais ou das nações para a sua arena global. (...) A globalização não se limita a empurrar para cima, também puxa para baixo, criando novas pressões para a concessão de autonomias locais.” (Giddens, 2005: 24)

Assim, o que frequentemente é denominado por globalização correspondem a conjuntos de relações sociais que originam diferentes fenómenos de globalização: “Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor este termo só deveria ser usado no plural” (Santos, 2001: 62).

Admitindo o conceito de globalizações e a complexidade de relações nele existente, à luz da caracterização de um sistema mundial em transição, interessa distinguir globalização hegemónica de globalização contra-hegemónica, com base em Santos (2001, 2006) e Dale & Robertson (2004):

Globalização hegemónica – conjunto de interações globais de cima para baixo, dos mais para os menos poderosos. Há uma prevalência do princípio do mercado sobre o princípio do estado, a economia é de cariz neoliberal, defendendo um conceito economicista das relações humanas e do bem público visando limitar a esfera social à esfera económica. Os principais intervenientes são o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e empresas multinacionais.

Globalização contra-hegemónica – conjunto de interações transnacionais de baixo para cima de resistência à globalização hegemónica por parte das vítimas, dos explorados, dos excluídos e seus aliados, aproveitando as possibilidades de interação criadas pela globalização hegemónica. É alternativa, solidária, emancipadora e luta contra um conhecimento baseado numa monocultura, sendo as suas iniciativas direcionadas para a autossustentabilidade, regendo-se por normas cooperativas e participativas. Os seus principais intervenientes são os movimentos corporativos, os sindicatos, organizações não-governamentais e organizações da sociedade civil (Silva, 2011: 19).

Para Milando (2005: 69), a sociedade mundial, apesar de ser constituída por várias centenas de estados-nação, empresas e pessoas pertencentes a grupos representativos, não parece ter “atores sociais coletivos” com soberania, autocontrolo, autodeterminação de objetivos, escolha racionalizada dos meios em função dos fins e recursos independentes. Para o autor, este conceito não se aplica às unidades sociais supranacionais:

A ciência e as profissões – juntamente com o sistema das organizações internacionais como a ONU, o Banco Mundial, a União Europeia e outras – produzem identidades, estruturas e prescrições para as rotinas ocupacionais que fazem sentido a comunidades mundiais/universais mas não podem ser consideradas atores sociais. A ciência e as profissões

informam, no entanto os atores sociais constituídos sobre a natureza do mundo e sobre o modo como os próprios atores sociais podem alcançar os seus fins neste mesmo mundo.

A sociedade mundial e as dinâmicas da globalização têm como característica essencial a ausência de um actor colectivo central, compreendendo sistemas organizacionais e profissionais fragmentados, que funcionam mais como agentes de racionalização do que como actores sociais. As organizações internacionais, a força principal da difusão dos modelos tomados por virtuosos e as ciências e profissões extraordinariamente autoritárias são, todas elas, organizações que operam mais no sentido de dizer aos actores sociais aquilo que devem fazer do que em realizar, elas próprias, as acções. Aliás, as regras do contexto social mais vasto determinam não apenas aquilo que as organizações fazem, mas igualmente aquelas organizações que podem ou não existir. (Milando, 2005: 69)

“O traço distintivo principal do Estado, em África, é o facto de ser muito pouco autónomo relativamente aos titulares de cargos políticos. Esta característica foi herdada do período anterior às independências, quando o Estado colonial africano foi usado pelas autoridades de então apenas como instrumento para a sua missão colonizadora. Na época, o interesse das lideranças não era a «boa governação», mas sim a utilização do Estado para concretizarem os seus objetivos de dominação” (Milando, 2005: 77).

Num mundo cada vez mais globalizado e interdependente, a segurança dos países do complexo desenvolvimentista é posta em causa, de um modo crescente, pelos efeitos induzidos pelas situações de pobreza e miséria dos países economicamente menos favorecidos. Com efeito, o controlo dos fluxos de refugiados económicos e políticos e a salvaguarda dos «equilíbrios naturais mundiais» face à «delapidação» acelerada dos recursos nos países considerados pobres parecem ser objetivos estratégicos muito mais importantes para o complexo desenvolvimentista do que a superação da pobreza daqueles países. Quer seja através de medidas idealizadas, quer seja através das suas intervenções diretas, as principais potências económicas mundiais parecem estar mais preocupadas em manter o controlo político e económico sobre as regiões pobres do que em proporcionar-lhes as condições necessárias para o seu desenvolvimento. (Milando, 2005: 106)

Para Stiglitz (2004: 306) “(...) a globalização parece substituir as antigas ditaduras de elites nacionais por novas ditaduras da finança internacional.” Para o Prémio Nobel da Economia, a globalização é contestada em todo o mundo e com razão, pois apesar de poder ser benéfica para as ideias democráticas e da sociedade civil, de ajudar a que as pessoas tenham melhores níveis de vida, de beneficiar os países nos mercados das exportações e do investimento estrangeiro; para milhões de pessoas a globalização não funcionou: muitos ficaram piores, perderam empregos e a sua vida ficou mais insegura com a destruição das

democracias e o desgaste das suas culturas, provocando mais pobreza e instabilidade (Stiglitz, 2004).

Para Lukamba (2012), a *dívida externa do Terceiro Mundo* é uma forma de controlo político destes países, que os empobrece cada vez mais, pois não podem entrar como produtores de bens de baixo preço como os asiáticos, nem como consumidores, pois não têm poder de compra. Para o autor angolano, o conflito no seu país natal foi excessivo e um desgaste inútil no contexto da globalização e os esforços de guerra civil deveriam ter sido usados no combate à “guerra global” que tem efeitos muito mais desastrosos e duradouros. Assim, considera que no conflito armado em Angola só houve *vencidos*, que contribuíram para a pobreza global com o gasto de forças e economias que eram tão necessárias para o desenvolvimento do país e com a morte de muitas pessoas. Obviamente que isto também se manifesta no setor da educação.

Assim, e apesar das diferenças existentes entre o movimento altermundialista e os programas das Nações Unidas, ambos afirmam lutar pela solidariedade e pelo respeito pelos direitos humanos fundamentais, lógica que se opõe à lógica da globalização neoliberal.

Conclui-se, assim, que nem todas as instituições têm a mesma linha de pensamento, sendo que as diferentes instituições obedecem a diferentes mandatos.

2. Globalização e educação

O conceito de globalização é também muito utilizado, hoje em dia, nos discursos sobre educação, mas nem sempre de uma forma positiva (Charlot, 2007).

Como seria de esperar, a educação também reflete os efeitos da globalização, essencialmente do modelo neoliberal.

Um dos efeitos da globalização na educação é que os estados seguem uma “agenda global estruturada para a educação” (Dale, 2004: 426), tendo os interesses económicos os seus efeitos sobre os sistemas educativos. Há também uma tendência para a uniformização das ideias, das estruturas e das políticas, sendo que “o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos” (Dale, 2004: 425), criando-se um “isomorfismo global das categorias curriculares em todo o

mundo” (Dale, 2004: 427). Para esta perspetiva contribuem organizações como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e a OMC (Organização Mundial do Comércio), entre outras, que assumem um papel relevante na definição dos princípios, das normas, das regras e dos procedimentos da cultura e da política mundial (Dale, 2004; Charlot, 2007).

Na área da educação, enquanto que para os países ricos a entidade de referência é a OCDE⁴, centro do pensamento neoliberal e criada para promover a economia de mercado, para os países mais pobres, as organizações mais importantes são o FMI e o Banco Mundial, que foram pensadas para a reorganização da economia mundial (Charlot, 2007). Em África existem também a União Africana (UA) e a Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD, sigla em inglês), organizações que dizem promover a erradicação da pobreza e o desenvolvimento económico em África.

Partindo dos princípios da globalização contra-hegemónica, encontra-se o movimento altermundialista, que se opõe à globalização neoliberal, argumentando que “um outro mundo é possível” (Charlot, 2007: 135). Esta corrente evidencia a necessidade de solidariedade entre os seres humanos e destes com o planeta Terra. “Trata-se de acabar com a fome no mundo, proteger a saúde de todos, alfabetizar e educar todos os seres humanos, salvar o nosso planeta dos perigos que vêm crescendo” (Charlot, 2007: 135), sendo que a educação é considerada como “um direito humano prioritário e inalienável para toda a vida” (Charlot, 2007: 135).

Shields (2013) considera que grande parte da discussão em torno da globalização se centra mais nos seus efeitos do que nos processos e apresenta três perspetivas teóricas da globalização, que considera terem muito em comum, nomeadamente o facto de todas

4 A OCDE foi criada em 1961 e é atualmente constituída por 34 Estados-Membros, estabelecendo relações frequentes com outros setenta países, integrando-se nestes as economias emergentes e em desenvolvimento, organizações governamentais e não-governamentais, bem como a sociedade civil. A missão da OCDE é promover políticas que permitam:

- Alcançar o crescimento económico sustentado e o emprego e melhorar a qualidade de vida nos Estados-Membros mantendo a estabilidade financeira e assim contribuindo para o desenvolvimento da economia mundial;
- Apoiar a expansão económica sólida nos Estados-Membros e em outros países em processo de desenvolvimento económico e;
- Contribuir para o crescimento do comércio mundial numa base multilateral e não discriminatória. [informação disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/58/>, consultada a 13 janeiro 2018].

reconhecerem que uma das mudanças associada à globalização é a de que os países e os seus sistemas educativos estão a tornar-se todos iguais, havendo uma **convergência**: os governos partilham estruturas semelhantes, com parlamentos eleitos nacionalmente, estruturas ministeriais e órgãos locais. Todos os países preveem educação financiada pelo estado, que é obrigatória, gerida por um ministério central ou um departamento de educação, e ministrada nas escolas por professores formados e certificados. No entanto, estas perspetivas têm razões muito diferentes para as causas subjacentes a este isomorfismo e à natureza estrutural da globalização.

Globalização como competição – teorias da competição - neoliberalismo: As teorias da competição explicam a *convergência* dos sistemas educativos como atração para "melhores práticas": como os países competem uns com os outros na economia global, é provável que adotem todas as políticas e as práticas que sejam mais eficazes. Assim, os sistemas educativos vão-se assemelhando uns aos outros na medida que são conduzidos pela "mão invisível" das forças do mercado para práticas e políticas similares. Embora os estados-nação e as organizações internacionais desempenhem um papel importante na facilitação desta convergência, a sua agência atual é bastante limitada e reflete o "senso comum", afirmando que é necessária uma educação universal, eficiente e de alta qualidade para uma sociedade competitiva (Shields, 2013).

Globalização como conflito – teoria dos sistemas mundiais: Ao explicar a *convergência* dos sistemas educativos em torno de um conjunto comum de políticas e de práticas, a teoria dos sistemas mundiais procura a forte influência que os países centrais são capazes de exercer nos países da periferia. Embora os governos nacionais se envolvam em diplomacia bilateralmente e através de organizações internacionais, esta é essencialmente uma fachada (o que é chamado de "superestrutura" nas análises marxistas) que perpetua as relações de dominação. O que é frequentemente descrito como política global é, de facto, a agenda dos atores poderosos no sistema económico mundial: governos nacionais de países "centrais" agindo conforme os interesses dos detentores do capital. Esta agenda é estabelecida por uma "rede internacional de ajuda e difusão de conhecimento", que inclui o Banco Mundial, as Nações Unidas, doadores bilaterais e fundações filantrópicas. Esta rede diz trabalhar em prol de metas

de redução da pobreza, de desenvolvimento e de educação para todos, mas, ao fazê-lo, também perpetua as relações de poder existentes e mantém a estrutura central/periférica do sistema económico internacional. A educação desempenha um papel importante neste processo: prepara a futura força de trabalho do sistema económico global. Em muitos casos, isto envolve o desenraizamento ou a eliminação dos elementos de culturas tradicionais que não estão integrados na economia mundial e disseminam os valores do capitalismo, do consumismo e do comportamento económico racional. O resultado líquido é que os sistemas educativos se tornam cada vez mais semelhantes, mas esta semelhança está enraizada em relações globais que são fundamentalmente caracterizadas pelo domínio de um grupo poderoso (o núcleo) sobre outro menos poderoso (periferia), uma forma de opressão e de controlo, comumente e já atrás referida como "hegemonia" (Shields, 2013).

Globalização como cultura – teoria da cultura mundial: A teoria da cultura mundial atribui um papel muito central à educação: é um dos principais transmissores da cultura mundial e a disseminação da escolaridade ao longo do século XX foi, em grande parte, correlacionada com a disseminação das organizações internacionais. No entanto, a teoria da cultura mundial rejeita a racionalização funcional da educação como capital humano. Em vez disso, afirma que a *convergência* dos sistemas educativos mundiais é causada pela disseminação dos valores da cultura mundial, particularmente pela noção de que os indivíduos têm o direito à educação e que o conhecimento pessoal e racional é valioso. As organizações internacionais desempenham um papel fundamental na disseminação destes valores; por exemplo, o papel da UNESCO e do Banco Mundial no movimento EPT, nem sempre com as mesmas lógicas políticas, expandiu o acesso ao ensino primário para muitas crianças. No entanto, ao contrário da teoria dos sistemas mundiais, a teoria da cultura mundial descreve este processo como surpreendentemente consensual; as organizações internacionais não servem os interesses das elites globais, mas sim refletem um vasto acordo entre os estados membros (Shields, 2013).

Também Verger, Novelli & Altinyelken (2017) apresentam duas abordagens teóricas sobre a natureza dos efeitos da globalização na educação:

Abordagem neo-institucionalista: Teoria dos sistemas mundiais (*world society theory*) – refere que um modelo global de escolarização expandiu-se pelo mundo como parte da difusão de um modelo mais geral do moderno estado-nação. Relativamente à expansão escolar para África, esta não tem a ver com desenvolvimento, mas com a proximidade dos poderes coloniais e influência ocidental.

Abordagem da Economia Política Internacional (EPI) – Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE) – enfatiza os fatores económicos como principais vetores das mudanças educativas, em vez dos fatores culturais ou ideológicos. De acordo com esta teoria, a economia mundial capitalista é a primeira força das causas de múltiplas transformações nos setores sociais, incluindo a educação (ajustamento estrutural, economia do conhecimento, educação e estratégias económicas). Esta abordagem problematiza os efeitos da globalização porque promove reformas neoliberais (esquecem a equidade) e enfraquecem a soberania (decisões transnacionais). O poder das organizações internacionais verifica-se na: a) estratificação dos países (PISA, PISA for Development, etc.), b) fixação dos significados no mundo social, ou seja, definem o que é desenvolvimento educativo, através de indicadores; c) expansão de novas normas, crenças e práticas - boas e más práticas.

Friedman (2007: 468), ao contrário dos críticos da globalização, afirma que esta nem sempre destrói a cultura, ou seja, que na globalização nem tudo é bom e nem tudo é mau: “A globalização encerra tendências de autonomização e de dependência, de homogeneização e de particularização, de democratização e de autoritarismo.”

Porém, quando se fala de globalização e educação, é inevitável reconhecer o papel dos organismos internacionais que influenciam as políticas educativas nacionais, nomeadamente na produção e circulação de ideias, investigações e agendas políticas (Bonal, Tarabini-Castellani & Verger, 2007).

Dale (2007) apresenta algumas dimensões de variabilidade entre os efeitos externos nas políticas educativas nacionais, através da comparação de mecanismos de mudança da **influência externa** na política utilizados antes e durante a fase de globalização, e a natureza e o resultado em relação à criação de uma política educativa nacional a partir de um amplo leque de mecanismos de **transferência de políticas**:

A primeira dimensão de variabilidade é o nível em que o país recetor aceita as reformas voluntariamente, partindo do pressuposto que as reformas de influência externa se levam a cabo de forma necessariamente “obrigatória” ou, pelo menos, que o país recetor as aceita com relutância. Esta parece ser a tendência dos estudos sobre as consequências da globalização sujeitos à “teoria da conspiração”. Ainda assim, a imposição de uma política não é a única maneira em que a globalização pode afetar a política educativa (Dale, 2007: 94).

A segunda dimensão centra-se no caráter explícito do processo, que novamente se utiliza para ressaltar a presunção aparente de que muitas reformas se introduzem “nas costas” da nação recetora. No entanto, por um lado, a maior parte da influência externa pode ser bastante explícita, como no caso do “empréstimo de políticas”, e por outro lado, há que destacar que o efeito externo pode ser implícito sem ser suspeito; neste sentido, a imitação inconsciente é algo bastante comum em muitas esferas da vida (Dale, 2007: 95).

A terceira dimensão, o alcance da reforma por influência externa, é extremamente importante. Enquanto que, tradicionalmente, se considerou que as reformas por influência externa eram pouco sistemáticas e limitadas no seu alcance, não se pode assumir que o “empréstimo de políticas” ou a “aprendizagem de políticas” tenham necessariamente um alcance limitado nem que os outros tipos de efeitos se colam aos programas e à organização de políticas, ou que incluem objetivos políticos. A chave está em verificar se os efeitos se colam aos programas e à organização de políticas ou se também incluem objetivos políticos. Tradicionalmente, só se consideravam os primeiros se fossem suscetíveis à influência externa, apesar dos objetivos e dos valores estarem determinados exclusivamente a nível interno (Dale, 2007: 95).

A quarta dimensão afeta o ponto de viabilidade do mecanismo. Normalmente assume-se que a viabilidade de qualquer política se julgará a nível nacional e de acordo com as normas e as expectativas existentes neste nível. O argumento em defesa da globalização política sugere que pode ser que este já não seja necessariamente o caso, enquanto que o argumento em defesa da variabilidade de formas de globalização sugere que existe algo mais que uma simples mudança, desde um ponto de viabilidade nacional a um ponto de viabilidade global (Dale, 2007: 95).

A quinta dimensão centra-se nos processos através dos quais se introduz a influência externa. Também se pode esperar que isto altere de algum modo (pelo menos implicitamente)

os processos de colaboração e de cooperação relativa que acompanhavam as formas tradicionais. Mesmo assim, é importante reconhecer a diferença entre “*empréstimo de políticas*” e “*aprendizagem de políticas*” como processos e meios para introduzir ou implementar influências externas nos sistemas educativos e o modo como se empregam, como modelos de mecanismos para introduzir efeitos externos. Como tal, a sua importância supera os processos que representam (Dale, 2007: 95).

A *sexta dimensão* centra-se no problema central *da origem da reforma*; novamente nos *modelos de empréstimo e de aprendizagem* fica implícito que é o recetor (uma designação mais neutral e menos emotiva que beneficiário ou vítima), mais que a parte externa, que inicia a reforma. A possibilidade de reformas originadas externamente desafia esta opinião. Este pode ser um ponto adequado no qual se descobre a questão da diferença entre globalização e “imperialismo” ou “colonialismo”, já que é bastante plausível sugerir que esta diferença é que aquilo que, a seu tempo, ocorria só em países do Sul Global ou países colonizados, agora ocorre nos estados mais poderosos, que antes eram os iniciadores e os recetores das pressões externas nas suas políticas nacionais. Resumindo, a diferença está em que a globalização não é resultado da imposição de uma determinada política por parte de um país a outro, possivelmente com o apoio de uma ação militar bilateral, mas um efeito construído de forma muito mais supranacional (Dale, 2007: 96).

A *sétima dimensão* chama-se “*dimensão do poder*” que se pode exercer de três formas diferentes, que variam segundo a sua visibilidade e o seu carácter explícito: primeiro, o uso relativamente explícito do poder superior, que se exercita através de fóruns de tomada de decisão claramente definidos; segundo, a enfatização da importância da competência para exercer o poder através da fixação de uma agenda; terceiro, a capacidade para controlar as “regras do jogo”, os processos a partir dos quais se define e exerce poder. Estas formas de poder são cada vez menos “visíveis” e mais difíceis de contrariar. O uso cada vez mais frequente de meios de poder menos diretos é outra manifestação da natureza variável da relação entre os estados (Dale, 2007: 96-97).

A *oitava e última dimensão* centra-se na forma como o efeito da educação é mediado pela mudança introduzida externamente. Normalmente, assume-se que estes efeitos são diretos, ou seja, assume-se que as transferências políticas afetaram a área política correspondente. Todavia, se nos limitarmos aos efeitos externos supostamente relacionados

com a educação, passaremos por alto muitos dos efeitos mais significativos das influências supranacionais sobre os sistemas educativos nacionais. Assim, quanto mais nos limitarmos no nível das políticas públicas em educação, ou seja, em políticas e práticas que tenham uma relevância clara e direta sobre a política ou a prática educativa, maior será o risco de tornar óbvio o nível em que se cria a agenda para estas políticas, a da política educativa. Isto é cada vez mais importante quando o âmbito de possíveis influências externas se estende geograficamente (Dale, 2007: 97).

Dale (1999) sistematiza alguns mecanismos de políticas catalisadas por organizações internacionais e outros atores externos que lhes permitem enquadrar e influenciar políticas educacionais nacionais e subnacionais. Nas últimas décadas, estes **mecanismos globais de influência** adquiriram maior centralidade do que os mecanismos tradicionais de influência bilateral, tais como “*empréstimo de políticas*” e “*aprendizagem de políticas*” (Dale, 1999):

- **Imposição:** atores externos obrigam alguns países a adotar políticas educativas específicas (o exemplo clássico é a condicionalidade ao crédito do Banco Mundial, do FMI e de outras agências de ajuda aos países devedores).
- **Harmonização:** um conjunto de países concorda mutuamente sobre a implementação de políticas comuns numa determinada área política (por exemplo, a configuração do Espaço Europeu para o Ensino Superior, em que os governos dos países signatários se comprometeram a reorganizar os sistemas de ensino superior dos seus países de acordo com os princípios da Declaração de Bolonha).
- **Disseminação:** os agentes externos usam a persuasão e o seu conhecimento técnico para convencer os países sobre a implementação de certas políticas (por exemplo, através de relatórios anuais, bases de dados de melhores práticas e assistência técnica).
- **Estandardização:** a comunidade internacional define e promove a adesão a um conjunto de princípios e padrões políticos que enquadram o comportamento dos países (por exemplo, testes internacionais de desempenho, como o PISA, contribuem para a padronização do conteúdo curricular a nível global).
- **Instalação da interdependência** ocorre quando os países concordam em alcançar objetivos comuns para lidar com problemas que exigem cooperação internacional (por

exemplo: mudança climática, "educação para todos") (Dale, 1999; Verger, Novelli & Altinyelken, 2017).

Verger, Novelli & Altinyelken (2017) apresentam alguns desafios metodológicos e epistemológicos levantados pela análise da relação do estado com a educação a nível global:

- **Nacionalismo metodológico** – desafia a unidade básica de análise – o estado-nação – predominante na investigação em educação. As políticas de educação foram tradicionalmente desenvolvidas em contextos nacionais. No entanto, hoje, as políticas nacionais são o resultado de uma combinação de forças políticas, estruturas sociais, tradições culturais e processos económicos entrelaçados em vários níveis – local, nacional, regional e global – e espaços.
- Ultrapassa o **binário local vs. global e nacional-global** – conceito de escala, mais útil porque permite uma compreensão da produção do espaço como produto mutável das relações sociais e da luta na qual o global e o local estão mutuamente integrados. Transcender este binário significa a problematização do estado como uma entidade meramente "nacional". Ex. Metas de Educação para Todos, Parceria Global pela Educação – parte de um campo comum das Políticas Globais da Educação.
- Transcende o **“Educacionalismo”** – “paroquialismo disciplinar” – a investigação sobre políticas educativas que provém exclusivamente de dentro do campo da educação. Porém, as mudanças educacionais serão melhor compreendidas se forem incluídas nos complexos económico-políticos locais, nacionais e globais interdependentes.
- **“Estatismo metodológico”** – assume que o estado é uma entidade coesa e racional. Assim, o estado não pode ser entendido como uma entidade monolítica de análise e os atores não estatais são agentes políticos (vasta gama a nível nacional e supra nacional e subnacional) relevantes na governação da educação (financiamento, fornecimento e apropriação).

As políticas globais de educação em países do Sul Global sofrem influências globais de intensidade superior, pois estes países, principalmente os mais pobres, têm uma grande dependência de ajuda externa em diferentes modalidades, como por exemplo, em termos de financiamento, informação e de especialistas e há também um grande espaço – material e

ideológico – para os agentes externos definirem as agendas e as prioridades educativas destes países (Vergier, Novelli & Altinyelken, 2017).

Unterhalter (2015) apresenta três **perspetivas da educação para olhar o global, o nacional e o local**, que proporcionam diferentes formas de compreender estas áreas de interesse da educação e do desenvolvimento internacional. Estas três perspetivas e as relações na ajuda à educação ilustram os diversos recursos conceptuais em que a educação e o desenvolvimento internacional se baseiam e também as maneiras pelas quais diferentes tipos de política e de prática são discutidos dentro de enquadramentos específicos (Unterhalter, 2015). Estas abordagens centram-se na cooperação para o desenvolvimento, nas ligações entre políticas públicas e empreendedores privados e nas relações de pobreza e de exclusão:

1. O global como um grupo de organizações transnacionais, que estão acima ou fora dos estados-nação, com uma forte influência internacional: de uma perspetiva, o global pode ser pensado como um grupo de organizações, como por exemplo a estrutura da Organização das Nações Unidas (ONU) e as relações da Educação Para Todos (EPT). Nesta perspetiva, a cooperação para o desenvolvimento concretiza-se sob forma de empréstimo ou sob forma de cooperação para o desenvolvimento, por poderosas organizações globais que fazem exigências aos estados-nação que recebem ajuda. A educação é uma área importante de políticas públicas e é principalmente financiada por meio de contratos fiscais locais, mas também pode ser apoiada pela filantropia e por privados que abrem escolas, distribuem materiais didáticos ou financiam a comunicação social. Um objetivo comum em muitas ajudas, políticas públicas e iniciativas privadas é trazer a todas as crianças carenciadas um mínimo de participação educativa. Esta perspetiva da educação e do desenvolvimento internacional geralmente implica escrever acerca de instituições com valores, objetivos, escala e abrangência contrastantes. Além disso, existe alguma dificuldade em definir o global como sendo sempre externo e distinto do nacional ou do local: isto estabelece uma dicotomia demasiado acentuada e implica também que o local seja sempre algo “paroquial”, a olhar para dentro, respondendo às prioridades e políticas nacionais, recetor de iniciativas globais de políticas educativas e pouco construtivo a nível global. Esta perspetiva sugere uma compreensão estática dos níveis global e nacional. Esta abordagem de imagem congelada foi

destacada no recurso ao uso de indicadores numéricos ou noções específicas de medição para gerir e avaliar a evolução destas relações globais e nacionais. Estes números são monitorizados e têm sido usados para avaliar o sucesso da cooperação internacional em torno do desenvolvimento – o poder dos números – que chegou, assim, a enquadrar poderosamente o que é definido como global e nacional e o leque de áreas em que a cooperação para o desenvolvimento na educação se desdobra.

2. O global como conjunto de atitudes e disposições socioculturais: estas caracterizam o trabalho de pessoas, de organizações e de redes, localizadas global, nacional e localmente, que desenvolvem um conjunto de ideias sobre políticas e práticas educativas *dentro* dos estados-nação. As ideias sobre governação transparente e prestação de contas em relação à educação dentro de governos e Organizações Não-Governamentais (ONG) refletem os pontos de vista de uma classe particular de defensores desta abordagem, que pode ser localizada nacionalmente, por exemplo, trabalhando num Departamento de Educação ou numa grande ONG com o objetivo de introduzir comités de gestão escolar que supervisionem a subvenção da ajuda e/ou captação de honorários do governo. As ideias destes financiadores, do que foi descrito como cultura mundial, podem entrar em conflito com os defensores de outras abordagens sobre a governação escolar local, possivelmente uma associação de pais e professores, que pode ser sensível às associações de redes locais. Por vezes, estas associações são descritas como diferentes daquelas associadas à cooperação para o desenvolvimento e "retrogradamente" ligadas a corrupção, tradição ou paroquialismo. A noção de que o global está dentro do nacional e do local mostra como não há uma versão simples do global ou do local na educação ou em qualquer outra área e que as pessoas cruzam e misturam ideias de várias fontes. Assim, o *dinheiro* para a educação circula através de canais da diáspora: enviados "para casa" por trabalhadores migrantes para sustentar as matrículas escolares dos seus filhos ou equipar uma sala de aula na sua aldeia ou apoiar uma associação escolar. As *ideias* sobre educação também circulam com a melhoria das ligações. Os meios de comunicação ou colóquios internacionais sugerem formas específicas de construir ou de organizar uma escola. Estas ideias podem ser consideradas "globais", mas podem ser apenas o resultado de diversas discussões sobre esse tema, à medida que as pessoas cruzam o mundo, literalmente, virtualmente e na sua imaginação. Nesta perspetiva, a pobreza ou a

marginalização não é um conjunto de relações estáticas, definidas apenas pelos rendimentos. Uma pessoa pode ser classificada como pobre, ganhando pouco num país de alta renda, mas possuir muitas redes significativas no país de baixa renda em que nasceu, assim como por causa dos fundos que envia, possuir um estatuto considerável na sua comunidade.

3. O global como um conjunto de ideias éticas sobre direitos, capacidades e obrigações:

pensar sobre o que devemos uns aos outros, independentemente da nacionalidade e das crenças particulares e como entender os direitos, o cosmopolitismo e as abordagens a adotar para avaliar as iniciativas de educação globais, nacionais e locais. Neste argumento, a cooperação para o desenvolvimento não corresponde apenas aos montantes financeiros gastos com a ajuda, mas também à ética na avaliação dos gastos; às relações inclusivas e a forma como os objetivos envolvem transformação ou mera reprodução de estruturas de poder. Tanto o estado, como o setor privado precisam ser rigorosamente escrutinados sobre como lidam, protegem e promovem os direitos e as oportunidades. Aqui, a pobreza deve ser entendida como multidimensional e o cruzamento de classe, raça, género, etnia e idade é avaliado para desenvolver relações que sejam participativas, que tenham em consideração a complexidade do contexto e que desafiem as injustiças (Unterhalter, 2015).

Assim, neste ponto podem-se compreender algumas dinâmicas de convergência, de transferência de políticas, assim como os mecanismos de influência externa da globalização na educação.

Os conceitos de desenvolvimento e de cooperação para o desenvolvimento aqui apresentados, são discutidos de seguida, para que depois se possa abordar a relação entre educação e desenvolvimento.

3. Conceito de Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento surgiu nos anos 50, no quadro da reconstrução europeia após a II Guerra Mundial, em que surgiram de dois grandes marcos históricos: a Revolução Industrial, que o viabilizou materialmente, e a Revolução Francesa, que o justificou ética e culturalmente (Amaro, 2003).

Ao fim da II Guerra Mundial, seguiram-se os processos de independência da maioria das colónias europeias, efeito dos novos ventos democráticos, dos interesses estratégicos dos EUA (Estados Unidos da América) e da influência ideológica da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) (Amaro, 2003; Caride Gómez *et al.*, 2007).

“Não é possível definir o desenvolvimento de um modo preciso, racional e livre de arbitrariedades” pois “não existe um único conceito teórico ou operacional cujos contornos sejam claros”, servindo variadas interpretações (Milando, 2005: 32).

O termo *desenvolvimento*, quando aplicado a países ou a sociedades, refere-se a um processo de mudança ao longo do tempo, sendo geralmente uma mudança positiva. Como tal, é um conceito minimalista, dado o carácter dos posicionamentos políticos e morais específicos trazidos aos seus intervenientes (McCowan & Unterhalter, 2015).

O conceito de desenvolvimento tem sido, assim, muito associado ao conceito de crescimento económico, utilizando-se frequentemente os indicadores de crescimento económico para aferir e qualificar o nível de desenvolvimento dos países, em particular o nível de rendimento *per capita*, considerando-se assim o crescimento económico como condição essencial do desenvolvimento. Assim, o subdesenvolvimento era visto como um atraso no desenvolvimento, expressão empregue por Truman, presidente dos EUA, em 1949 (Amaro, 2003; Caride Gómez *et al.*, 2007; Porto-Gonçalves, 2011; Tortosa, 2011), citando Wilfred Benson, num texto de 1942 (Esteva, 2011). O *subdesenvolvimento* é um conceito que pretendeu substituir a noção de pobreza, sendo também este um conceito relativo, pois pode referir-se às “capacidades e possibilidades dos sujeitos para acumular bens ou satisfazer as suas necessidades e a percepção cultural que se tenha desta realidade.” (Caride Gómez *et al.*, 2007: 44).

Segundo Caride Gómez *et al.* (2007: 47-48),

A nível das nações e dos grupos sociais, o subdesenvolvimento expressa-se em indicadores como o elevado crescimento demográfico, o alto nível de desemprego, o investimento mínimo na formação e promoção dos sujeitos, a escassa produtividade, os reduzidos rendimentos económicos, a desnutrição e a presença deficiente de serviços sociais. No plano pessoal, o subdesenvolvimento expressa-se nos seguintes aspectos:

- a) um baixo nível de vida;
- b) a impossibilidade de mobilidade social;
- c) o escasso controlo sobre o próprio destino;
- d) a liberdade limitada;
- e) o descuido pela própria identidade;

- f) a motivação mínima para o trabalho;
- g) a capacidade insuficiente e a falta de oportunidades para a promoção pessoal e social e;
- h) a sobrevivência na pobreza absoluta.

Entre as várias críticas a este conceito de desenvolvimento, é de assinalar a contribuição de alguns técnicos das Nações Unidas para a reformulação do conceito e das suas práticas, com base na sua experiência de trabalho em projetos nos países do Sul Global, propondo uma metodologia pragmática de *Desenvolvimento Comunitário*, baseada em três ideias fundamentais (Amaro, 2003: 52):

- “- o diagnóstico das necessidades deve realizar-se com a participação das populações;
- a resposta a essas necessidades deve começar pela mobilização das capacidades da própria comunidade;
- os problemas e as soluções devem ser abordados de forma integrada, articulando vários conhecimentos disciplinares e sectores de intervenção.”

Nos 30 anos seguintes aos anos 70, há uma tentativa de renovação do conceito de desenvolvimento, com o surgimento de inúmeras designações como: Desenvolvimento Sustentável, Desenvolvimento Local, Desenvolvimento Participativo, Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Social, Desenvolvimento Integrado (Amaro, 2003).

Amaro (2003: 55-58) sistematiza estes conceitos “tendo em conta os respectivos conteúdos e contextos (científicos e institucionais) de afirmação, é possível organizar os cinco primeiros em três grandes “fileiras ou famílias conceptuais”, ficando o último à parte, como conceito transversal:”

- a) A “fileira” ambiental, ou “fileira verde”, onde se insere o conceito de **Desenvolvimento Sustentável** (inicialmente ecodesenvolvimento), apresentado e proposto no relatório de Brundtland “O Nosso Futuro Comum”, publicado em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Este conceito refere-se ao “*processo de satisfação de necessidades actuais que não põe em causa a satisfação de necessidades das gerações futuras*”.
- b) A “fileira” das pessoas e das comunidades (“*people-centered*”) ou “fileira vermelha”, é também a fileira da **participação** e da **cidadania**, inicialmente designada por

“desenvolvimento comunitário”, onde cabem os conceitos de **Desenvolvimento Local** “o processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal nesse processo e segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas” e de **Desenvolvimento Participativo** “na adopção de uma metodologia participativa nos processos de mudança e de melhoria das condições de vida das populações, desde a concepção e decisão à avaliação, passando pela execução, direcção e acompanhamento, implicando a afirmação plena da cidadania, nos seus direitos e deveres”, ao qual está ligado o conceito de **Empowerment** ou reforço de capacidades, competências ou poder, sendo esta a fileira menos institucionalizada das três, é a que melhor se adequa ao trabalho das organizações da sociedade civil;

- c) A “fileira” dos Direitos Humanos e da dignidade humana ou “fileira azul” onde se traduzem os conceitos de **Desenvolvimento Humano** “o processo de aumento das escolhas das pessoas, que lhes permitam levar uma vida longa e saudável, adquirir conhecimento, ter acesso aos recursos necessários para um nível de vida digno, enquanto os preservam para as gerações futuras, proteger a segurança pessoal e alcançar a igualdade para todas as mulheres e homens (PNUD, 2003)”, conceito ao qual está ligado o indicador de aferição IDH – **Índice de Desenvolvimento Humano**⁵, associado ao PNUD, e de **Desenvolvimento Social** “o processo de garantia de condições sociais mínimas, bem como de promoção da dimensão social do bem-estar, por parte dos responsáveis dos vários países e organizações internacionais”.

O conceito de **Desenvolvimento Integrado** não tem o mesmo peso científico e institucional dos anteriores, mas é transversal em todos eles é:

o processo que conjuga as diferentes dimensões da Vida e dos seus percursos de mudança e de melhoria, implicando, por exemplo, a articulação entre: o económico, o social, o cultural, o político e o ambiental; a quantidade e a qualidade; as várias gerações; a tradição e a modernidade; o endógeno e o exógeno; o local e o global; os vários parceiros e instituições

⁵ O **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)** é um índice composto que incide sobre três dimensões básicas do desenvolvimento humano: uma vida longa e saudável medida pela esperança de vida à nascença; a capacidade de adquirir conhecimento medida pela média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados; assim como a capacidade de atingir um nível de vida digno medido pelo rendimento nacional bruto *per capita* (PNUD, 2015).

envolvidas; a investigação e a acção; o ser, o estar, o fazer, o criar, o saber e o ter (as dimensões existenciais do desenvolvimento); o feminino e o masculino; as emoções e a razão, etc. (Amaro, 2003: 59).

Milando (2005) desenvolve o conceito de “desenvolvimento participativo”, como a aceitação de que as populações-alvo dos projetos de cooperação para o desenvolvimento possuem conhecimentos profundos sobre as suas sociedades e que esses conhecimentos são essenciais para a eficácia e a sustentabilidade dos projetos. Nesta perspetiva, “o desenvolvimento não visa apenas o incremento da produção material, mas também a promoção das capacidades das pessoas envolvidas no processo. Ora, tal só é possível quando as pessoas envolvidas se tornarem agentes ativos na planificação e implementação dos projetos de desenvolvimento e beneficiarem dos seus resultados” (Milando, 2005: 18).

Aqui, “a participação é vista como o processo através do qual as pessoas excluídas procuram ter alguma influência na escolha dos caminhos para o seu desenvolvimento, bem como o acesso aos recursos que as podem ajudar, no sentido de melhorar e sustentar os seus padrões de vida.” (Oakley *et al.*, 1991 *apud* Milando, 2005: 45)

Amaro (2003: 62) descreve o conceito de Desenvolvimento, como foi renovado nos últimos 30 anos até então: “é multidimensional e, portanto, integrado; valoriza capacidades e o “empowerment”, facilitando a coesão social; assenta na participação; permite o multiprotagonismo, e, por isso, estimula as parcerias; visa a interdependência ambiental; é multiterritorial e promove a diversidade.”

O descontentamento dos países ditos subdesenvolvidos face aos países desenvolvidos faz surgir um novo conceito de **pós-desenvolvimento**, pois o “desenvolvimento” significava aceitar que havia apenas uma definição universal de bem-estar (Amaro, 2003; Esteva, 2011). Para Esteva (2011: 11),

O pós-desenvolvimento significa, antes de tudo, adotar uma atitude hospitaleira perante a real pluralidade do mundo. Significa (...) começar a construir um mundo onde cabem muitos mundos. Em lugar do velho e perverso sonho de um mundo unificado e integrado sob o domínio ocidental, que os Estados Unidos tomaram nas mãos após a Segunda Guerra Mundial, trata-se de abrir-se hospitaleiramente a um universo plural, onde as diferenças culturais, além de reconhecidas e aceites, são celebradas.

O pós-desenvolvimento não é um discurso alternativo, mas uma nova sensibilidade que valoriza a diversidade e que questiona o papel da economia de mercado, que promove a sustentabilidade da vida e da natureza, mas não o desenvolvimento sustentável (Agostino, 2011). Escobar (2011: 68-69) apresenta alguns princípios do pós-desenvolvimento:

a) reconhecer a multiplicidade de definições e interesses em torno das formas de sustento, das relações sociais, das práticas económicas e ambientais; b) o desenho de políticas baseadas em cosmovisões relacionais, em detrimento da cosmovisão dualista dominante; c) estabelecer diálogos interculturais em torno das condições que poderiam advir numa pluralidade de configurações socioculturais (multiplicidade de visões, tais como liberais e comunais, capitalistas e não capitalistas, etc.); d) propor formas de integração regional autónomas com base em critérios ambientais e de desenvolvimento autocentrado (não imposto pelos requisitos da acumulação mundial de capital), a níveis subnacionais, nacionais, regionais e globais.

Para Caramelo (2009: 594) “(...) é necessário abandonar o projecto eurocêntrico, hierárquico e patriarcal do desenvolvimento que tem simplesmente colocado a questão na lógica da acessibilidade ou da incorporação dos que estão fora do projecto de desenvolvimento com crescimento nesse processo (nomeadamente as mulheres, as populações das zonas rurais, os povos dos países do Sul...), para conseguir pensar de uma outra forma a ideia de desenvolvimento (...)”

Caramelo & Ferreira (2015) desenvolvem o conceito de “**desenvolvimento alternativo**” como aquele que dá importância à pequena escala, uma escala local, com ênfase nas pessoas, na sua qualidade de vida e bem-estar material, incluindo a participação social e política, que “(...) acentua então a necessidade de complexificar os modos de relação entre educação e desenvolvimento, o estatuto dos saberes, a forma dos processos da sua aquisição e a sua relação temporal com a ação” (Caramelo & Ferreira, 2015: 33).

No contexto histórico, como o de Angola, em que as “lutas de libertação nacional” mobilizavam as atenções da “comunidade internacional”, o conceito de desenvolvimento também contemplou estes ideais. “Desenvolvimento era então visto igualmente como o processo de libertação das pessoas do jugo colonial e da dominação imperialista, assegurando-lhes o direito à sua autodeterminação.” (Milando, 2005: 35).

Em jeito de conclusão, “O desenvolvimento só é objetivo enquanto conjunto de práticas sociais, enquanto conjunto de ocorrências factuais (processadoras) da vida material e espiritual das sociedades humanas. De outro modo, o desenvolvimento é utopia, é ideologia, é aspiração e ideal, e pouco mais.” (Milando, 2005: 91)

A implementação do desenvolvimento compreende assim três passos essenciais:

- (i) a estruturação de um quadro organizacional que viabilize a circulação de informação técnica sobre as actividades a empreender;
- (ii) a implantação de uma educação básica, possibilitando a realização de actividades administrativas, o registo escrito das realizações e as tarefas de contabilidade;
- (iii) a valorização dos conhecimentos indígenas no sentido de criar espaço para uma contribuição efectiva das populações nas acções a serem planeadas. (Milando, 2005: 75)

Depois de se discutirem o(s) conceito(s) de desenvolvimento, é discutido o conceito de cooperação para o desenvolvimento, que tal como o primeiro, não é um conceito consensual.

4. Cooperação para o desenvolvimento

A Cooperação para o Desenvolvimento, enquanto política de um estado, é denominada como *Ajuda Pública ao Desenvolvimento* (APD).

A Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) é um dos mais importantes recursos públicos, canalizados por países, para programas e projectos de apoio a países em Desenvolvimento⁶. A sua definição é, assim, entendida pelo CAD/OCDE desde os anos 70, e diz respeito a recursos canalizados pelo sector público (incluindo entidades regionais ou locais). As transferências de APD podem assumir a forma de donativos ou de empréstimos (em condições mais favoráveis do que as do mercado, cuja concessionalidade tem de ser de pelo menos 25%) (Plataforma ONGD, 2017: 14).

Para muitas pessoas, a cooperação para o desenvolvimento é uma forma de caridade, um ato de generosidade de sentido único dos países de alto rendimento para os países de

⁶ **Países em desenvolvimento** - Definição utilizada pelo Banco Mundial para catalogar os países elegíveis para a APD. De acordo com a classificação do Banco Mundial, são os países com níveis de PNB *per capita* baixo ou médio, incluindo as 5 economias em desenvolvimento de elevado rendimento – Hong-Kong, Israel, Kuwait, Singapura e Emiratos Árabes Unidos – devido à estrutura das suas economias ou devido às opiniões dos seus governantes. Vários países de economia em transição são por vezes incluídos nesta classificação devido aos seus níveis baixos ou médios de rendimento *per capita* e por vezes nos países desenvolvidos, devido ao seu grau de industrialização. Mais de 80% da população mundial vive em cerca de 100 países em desenvolvimento (IPAD, 2005: 105). Neste estudo não é assumida a utilização da expressão “países em desenvolvimento” nem “países do Terceiro Mundo”, mas sim “países do Sul Global”. O Sul Global é uma metáfora da exploração e exclusão social, agregando lutas por projetos alternativos de transformação social e política. A expressão Sul global tem vindo a ser crescentemente usada nos estudos pós-coloniais para fazer referência às regiões periféricas e semiperiféricas dos países do sistema-mundo moderno, anteriormente denominados Terceiro Mundo (Santos, 2015).

baixo rendimento, o que é uma falácia. A cooperação para o desenvolvimento deve ser encarada como um investimento na segurança e na prosperidade partilhadas, permitindo ajudar a reduzir a pobreza e a desigualdade das pessoas e dos países, ultrapassando as barreiras à saúde, à educação e aos recursos económicos que os mantêm na pobreza (PNUD, 2005).

Neste sentido, a cooperação para o desenvolvimento nem sempre desempenha o seu papel no desenvolvimento humano, quer devido às falhas dos recetores da cooperação para o desenvolvimento, quer devido ao facto de os países doadores permitirem que outras estratégias se sobreponham às preocupações com o desenvolvimento (PNUD, 2005).

4.1. Evolução do conceito de cooperação para o desenvolvimento

Tal como o conceito de *desenvolvimento* não tem sido consensual ao longo do tempo, o conceito de *cooperação para o desenvolvimento* também tem causado controvérsia. Assim como o conceito de desenvolvimento, a **Ajuda Pública ao Desenvolvimento (ADP)** ou **cooperação para o desenvolvimento (CPD)** surgiu no final da II Guerra Mundial e desde então tem sofrido um processo de evolução que se relaciona, quer com a questão geopolítica, quer com o pensamento sobre o desenvolvimento, dois fatores complexos que têm determinado as políticas e as práticas de cooperação (Afonso, 2005).

Na evolução histórica da cooperação para o desenvolvimento, com ponto de partida no período pós-Guerra, são identificadas três fases:

- i) a *fase de institucionalização* (1945-1970), marcada pelo surgimento de organizações multilaterais e o Plano Marshall, no contexto da Guerra Fria;
- ii) a *fase de transição* (1970-1990), marcada por crises de natureza económica, energética, ambiental e social que levaram a uma redução da cooperação para o desenvolvimento e ao questionamento do papel dos países recetores e das responsabilidades dos doadores;
- iii) a *fase de globalização* (1990 até a atualidade), marcada pelo fim da Guerra Fria e pela expansão do escopo e priorização da cooperação para o desenvolvimento. (Souza, 2014: 23)

Apresenta-se, de seguida o Quadro nº 1, com uma síntese da evolução histórica da cooperação para o desenvolvimento no período pós-guerra.

Quadro nº 1: Síntese dos principais desenvolvimentos na história da cooperação para o desenvolvimento.

	Instituições dominantes ou em ascensão	Ideologia dos doadores	Aspetos centrais para os doadores	Tipo de cooperação
Anos 40	Plano Marshall e sistema das NU (Incluindo BM)	Planeamento	Reconstrução	O Plano Marshall foi sobretudo programa de ajuda
Anos 50	EUA, com a URSS a ganhar importância a partir de 1956	Anti-comunismo, mas com papel para o Estado	Movimento de desenvolvimento da comunidade	Projetos de cooperação e ajuda alimentar
Anos 60	Estabelecimento dos programas bilaterais	Como nos anos 50, com apoio ao Estado nos sectores produtivos	Sectores produtivos (por exemplo, apoio à revolução verde) e infra-estruturas	Doadores bilaterais: assistência técnica e apoio ao orçamento; doadores multilaterais: apoio a projetos
Anos 70	Expansão das agências multilaterais, sobretudo BM e FMI	Continuou o apoio às actividades do Estado nos sectores produtivos e à satisfação das necessidades básicas	Pobreza, através da agricultura e das necessidades básicas (sectores sociais)	Diminuição da ajuda alimentar e início do apoio às importações
Anos 80	Crescimento das ONG, a partir de meados da década	Ajustamento estrutural, confiança no mercado e diminuição do papel do Estado	Reformas Macroeconómicas	Programa de ajuda financeira e alívio da dívida
Anos 90	Ex-URSS e países da Europa Oriental tornam-se receptores; emergência das instituições correspondentes	Regresso ao Estado no final da década	Pobreza e depois governação	Mudança para o apoio sectorial no final da década (SWAP)

Fonte: P. Hjertholm e H. White (2000: 81) *apud* Afonso (2005: 23).

Anos 40 – Plano Marshall⁷ e criação da ONU

⁷ O Plano Marshall foi uma iniciativa dos países, então, mais industrializados, destinada a auxiliar a reconstrução da Europa na sequência da devastação causada pela II Guerra Mundial. O plano foi bem-sucedido. Isto explica-se por várias razões. Em primeiro lugar, nos países beneficiários da cooperação para o desenvolvimento já havia infraestruturas e capital. Em segundo lugar, já havia força de trabalho bem formada e experimentada em termos de gestão económica. Portanto, a ajuda externa foi usada apenas para reconstruir e repor aquilo que já antes tinha existido. O sucesso deste plano inspirou os países considerados mais desenvolvidos, na sua tentativa de contribuir igualmente para o «desenvolvimento» dos países da África, Ásia e América Latina, após a libertação destes da dominação colonial. Porém, não foi possível reeditar o êxito do Plano Marshall no caso das sociedades africanas. Estas sociedades não haviam conseguido desenvolver previamente nem infraestruturas, nem força de trabalho devidamente treinada, como consequência da dominação colonial a que estiveram sujeitas durante vários séculos. Em semelhantes condições, e abstraídos outros fatores explicativos do malogro, a aplicação do

O processo de descolonização começa a acontecer no fim da II Guerra Mundial, surgindo a problemática do subdesenvolvimento, que levou ao aparecimento da Cooperação para o Desenvolvimento entre estados.

Com o início da Guerra Fria, foi prioridade a questão da segurança militar, em detrimento de assegurar uma segurança económica e social universal (Afonso, 2005).

O Plano Marshall, lançado em 1948, é tido como o primeiro projeto de cooperação entre um estado soberano e independente e um conjunto de estados soberanos e independentes. O Plano Marshall era devido quer à “segurança nacional (fortalecer os países europeus na luta contra a expansão do comunismo), quer às questões comerciais (benefícios da reconstrução europeia para as empresas americanas)” (Afonso, 2005: 24). “Para a concretização do Plano, os países beneficiários fundaram, em 1948, a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), a qual viria, em 1961, a dar origem à Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE). Nesse mesmo ano é também criado o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD).” (Afonso, 2005: 24; Michailof & Bonnel, 2012)

Em 1944 aconteceu a *Conferência de Bretton-Woods*, cujo objetivo era o debate sobre o futuro da ordem económica mundial após a II Guerra Mundial. Nesta conferência foram instituídas as bases para a formação de organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que hoje pertence ao grupo do BM, uma das Instituições mais importantes no âmbito do desenvolvimento (Lapão, 2011).

Em 1945, foi assinada a Carta das Nações Unidas, para a criação da ONU, assumida como o grande marco na história da ajuda ao desenvolvimento (Lapão, 2011) que, apesar de ter sido gerada como uma organização de manutenção de paz, assume, desde os primeiros anos, a responsabilidade pelo sistema de Cooperação para o Desenvolvimento, nos domínios económico, social, cultural e humanitário e debruça-se sobre o problema das regiões em desenvolvimento. Assim, começa a dar apoio aos países do Sul Global, a fazer estudos e “programas para a redução do analfabetismo, da doença, da fome e da pobreza em todo o

Plano Marshall não poderia ter resultados similares aos alcançados na Europa do pós-guerra (DeLancey, 1996: 96 *apud* Milando, 2005: 90).

Principais objetivos do Plano Marshall: Possibilitar a reconstrução material dos países capitalistas destruídos na II Guerra Mundial; Recuperar e reorganizar a economia dos países capitalistas, aumentando o vínculo deles com os Estados Unidos, principalmente através das relações comerciais; Fazer frente aos avanços do socialismo presente, principalmente, no leste europeu e comandado pela então União Soviética.

mundo” (Afonso, 2005: 25), continuando a maior parte dos problemas até hoje, através das suas agências especializadas, como a UNESCO, a OMS (Organização Mundial de Saúde), a FAO (Food and Agriculture Organization, Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, em português) e o PNUD (Afonso, 2005).

Na primeira fase da ajuda, o paradigma dominante centrava-se no crescimento económico, com ênfase na intervenção do estado, sendo que “a acumulação de capital (poupança) era vista como o principal factor de crescimento económico” (Amaro, 2005: 25). Eram também considerados, como condições para o desenvolvimento, outros aspetos como a envolvente política, social e institucional, na perspetiva de facilitar o crescimento, assim como o papel da cooperação técnica e o desenvolvimento das capacidades humanas, que foram negligenciadas, centrando-se os esforços em projetos de infraestruturas produtivas e de comunicação. O estado deveria desempenhar a função de líder, planeador e investidor (Afonso, 2005).

Assim, a ajuda tem a função “de transferência de recursos de capital necessários para estes países alcançarem um nível de poupança suficiente para promover um desenvolvimento auto-sustentado” (Afonso, 2005: 26).

Anos 70

Nesta década, o otimismo das décadas anteriores esmorece e a correlação entre a ajuda e o crescimento diminui. O debate sobre o desenvolvimento torna-se mais complexo e ideológico a dois níveis: plano económico internacional, com o conceito de dependência – o subdesenvolvimento resulta da natureza da interdependência entre Norte e Sul, e nível micro e individual (Afonso, 2005).

Surgiram dois aspetos centrais: a população e o ambiente. Em 1970, a ONU promoveu uma conferência sobre o “ambiente humano”, mas depressa a comunidade internacional perdeu o interesse sobre o assunto.

Relativamente à população existe, pela primeira vez, consenso internacional sobre os indicadores humanos, dando-se importância às necessidades básicas da maior parte da população. Reconhece-se também a importância da “redistribuição com crescimento”, e ao crescimento junta-se agora a dimensão social do desenvolvimento. A luta contra a pobreza surge como o elemento central. “No final da década ganha também importância a inclusão

das mulheres no desenvolvimento. As condições para a sustentabilidade do desenvolvimento passam a radicar na aposta nas áreas rurais, nos programas de desenvolvimento rural integrado e nas intervenções directas de luta contra a pobreza.” (Afonso, 2005: 27)

A **cooperação multilateral**⁸ apresenta um grande crescimento, particularmente através do Banco Mundial, que volta a atenção para os países do Sul Global, juntamente com várias agências das NU.

Este aumento resultou da conjugação de vários factores: (i) o combate aos problemas da pobreza e a satisfação das necessidades básicas contribuíram para fortalecer o apoio das iniciativas multilaterais; (ii) a crise do petróleo e a queda dos preços das matérias-primas, com crescente recurso aos empréstimos e a emergência do apoio às importações; (iii) os EUA começam a interessar-se pelas iniciativas multilaterais, face aos crescentes pedidos de um cada vez maior número de países em desenvolvimento e face à saturação da capacidade das suas organizações fornecerem Ajuda; (iv) o Canadá, a Holanda e os países nórdicos respondem vigorosamente a este “apelo” dos EUA, dando prioridade à Ajuda multilateral, e; (v) as capacidades técnicas e administrativas das instituições multilaterais melhoraram significativamente (Afonso, 2005: 28).

“Na primeira metade da década de 70 assiste-se à tentativa de afirmação dos países em desenvolvimento, ao apelo à cooperação Sul/Sul e à tentativa de criação de uma Nova Ordem Económica Internacional.” (Afonso: 2005: 28)

A *Convenção de Lomé*, assinada em 1975, é o mais antigo e elaborado acordo de cooperação existente entre a União Europeia e cerca de 70 países de África, das Caraíbas e do Pacífico (ACP). Após 25 anos, e tendo falhado os seus objetivos, a Convenção de Lomé foi substituída, em junho de 2000, por um novo acordo de parceria ACP-UE, designado por *Acordo de Cotonou* (IPAD, 2005).

Anos 80 – Programas de ajustamento estrutural / neoliberalismo

Nos anos 80 a cooperação para o desenvolvimento muda radicalmente, com a crise da dívida, a subida das taxas de juro e a recessão dos doadores, havendo uma crise, quer no desenvolvimento, quer na cooperação (Afonso, 2005).

Os programas de estabilização e de «ajustamento estrutural» do FMI e do Banco Mundial, estabelecidos nos anos 80, com o objetivo de criarem condições para a superação

⁸ **Cooperação multilateral:** forma de cooperação em que os governos enviam os fundos de ajuda para organizações multilaterais para que estas os utilizem no financiamento das suas próprias atividades. (IPAD, 2005: 51)

da crise socioeconómica dos países do Sul Global, refletem os interesses estratégicos dos países doadores da cooperação para o desenvolvimento. Estes causaram muitas controvérsias, quer no que diz respeito, quer ao quadro conceptual, quer aos resultados da sua implementação (Milando, 2005), sendo postos de lado a “luta contra a pobreza e o desenvolvimento rural integrado” (Afonso, 2005: 30).

O «ajustamento estrutural» seria um novo paradigma de desenvolvimento para África. O principal objetivo era, supostamente, a redução do papel do Estado na produção e regulação da actividade económica. Na prática, isto implicaria uma redução drástica das despesas públicas, principalmente através do redimensionamento do sector empresarial do Estado e da redução da mão-de-obra na função pública, ao mesmo tempo que deveriam ser introduzidas taxas aos utentes dos serviços de saúde e de educação. Abarcando essencialmente instrumentos de índole financeira, a doutrina económica do FMI e do Banco Mundial pretendia, supostamente, alcançar o equilíbrio e a estabilização macroeconómicas, a curto e a médio prazos. Seriam criadas, deste modo, as condições para o subsequente «ajustamento estrutural», propiciador do crescimento sustentável, apesar de este objectivo não ser claramente visível nas medidas propostas. (Milando, 2005: 114)

Para os países africanos, a aplicação dos programas de «ajustamento estrutural» implicou, contudo, a sua entrada num círculo vicioso de consequências desastrosas, deixando-os em situações piores do que antes. O fracasso destes «ajustamentos» deixou muitos dos países em situações de maior vulnerabilidade às conjunturas externas, de depressão económica e de endividamento externo elevados. Estes factores propiciaram, por seu turno, situações de instabilidade política – protestos e levantamentos políticos, greves dos trabalhadores, descontentamentos populares. Os países africanos viram-se obrigados a reintroduzir medidas de controlo económico (anteriores às liberalizações), a austeridade financeira, a renovar os pedidos ao FMI/Banco Mundial e, finalmente, a retornar ao ponto de partida, ou seja, a uma nova liberalização recomendada pelas duas organizações de Washington (Milando, 2005: 114)

As contestações à primeira geração dos programas de «ajustamento estrutural» levaram ao surgimento de uma segunda geração de programas a partir de 1989. Em essência, esta nova geração tentou introduzir medidas de assistência social para benefício dos sectores populacionais mais afetados pelos impactes negativos dos primeiros «ajustamentos». As propostas alternativas às medidas do FMI e do Banco Mundial não tiveram, assim, expressão efectiva nos programas de ajustamento. As organizações financeiras internacionais, as organizações de **cooperação bilateral**⁹ e a banca privada guiaram-se pelas concepções do FMI/Banco Mundial, em detrimento dos interesses dos países africanos (Milando, 2005: 115).

⁹ **Cooperação bilateral:** forma de cooperação em que os governos doadores canalizam os seus fundos de Ajuda directamente para os receptores, sejam estes governos ou outras organizações (IPAD, 2005: 50).

“As ONG, que nos anos 70 desempenham um papel limitado na canalização da Ajuda, surgem agora como organizações capazes de fornecer Ajuda de forma mais rápida e eficaz do que as agências bilaterais, sobretudo em situação de emergência e dramas humanos, amplamente difundidos pelos Media.” (Afonso, 2005: 31)

Quando comparado com os ideais dos anos 60-70, o programa de ajustamento estrutural foi considerado “(...) um verdadeiro recuo quanto à consideração do factor humano como ponto de partida e de chegada das iniciativas de desenvolvimento.” (Milando, 2005: 115), sendo a década de 80 conhecidos como “a década perdida para o desenvolvimento” (Afonso, 2005; Esteva, 2011).

Anos 90 – fim da Guerra Fria

O fim da Guerra Fria provocou mudanças na cooperação para o desenvolvimento, pois alguns países da Europa de Leste e ex-URSS passam de doadores a recetores. Também diminuiu a motivação dos membros do CAD para conceder ajuda, pois os interesses de segurança nacional que motivaram a cooperação para o desenvolvimento, assim como os recursos e os mercados dos países do Sul Global perderam a importância:

Assiste-se ao “cansaço da Ajuda”, incluindo a Ajuda Humanitária, e é agora necessário justificar perante os contribuintes a eficácia dos dispositivos de Ajuda e da sua adequação às tarefas enunciadas. A opinião pública torna-se mais crítica e os fracassos do desenvolvimento são imputados quer ao Sul quer aos peritos do Norte que são pagos para o promover. Por isso, apesar de o compromisso da comunidade internacional na luta contra a pobreza se ter fortalecido nos anos 90, a APD total diminuiu. (Afonso, 2005: 32)

O fim da Guerra Fria trouxe ainda o aumento da violência étnica e religiosa e a emergência de preocupações de segurança internacional. A ajuda humanitária e de emergência surgem como uma nova área de intervenção: “a prevenção de conflitos, a diplomacia preventiva, a reabilitação pós-conflito e as operações de manutenção de paz” (Afonso, 2005: 32), assim como o apoio aos refugiados, que aumentaram com os conflitos (Afonso, 2005). Como estes fundos são contabilizados como APD, na prática há menos fundos disponíveis para a cooperação para o desenvolvimento nos países do Sul Global (Afonso, 2005).

O pós-Guerra Fria proporcionou “um ambiente favorável para novos objectivos políticos e fundamentos para a Ajuda, nomeadamente a democracia, boa governação e

Direitos Humanos, a serem prosseguidos directamente via projectos ou programas e através da adição da condicionalidade política às outras condicionalidades da Ajuda.” (Afonso, 2005: 33)

“Em 1994, o CAD publica novas orientações para a Ajuda ao Desenvolvimento, realçando a necessidade de controlo local e do desenvolvimento da capacidade nacional a longo prazo. Na mesma linha, o BM e o FMI, na sequência das fortes críticas, deslocam-se dos PAE [Programas de Ajustamento Estrutural] tradicionais para abordagens mais participativas na definição das políticas económicas e sociais de redução da pobreza.” (Afonso, 2005: 33). A cooperação para o desenvolvimento passa “a destinar-se sobretudo a sectores para os quais não existe mercado – infra-estruturas e serviços sociais de base (saúde, educação, água e saneamento, etc.), diminuindo significativamente nos sectores produtivos.” (Afonso, 2005: 33)

A Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento Social, em Copenhaga, em 1995, que desempenhou um papel crítico no colocar do desenvolvimento social na corrente de pensamento dominante sobre o desenvolvimento, estabeleceu como meta a erradicação da pobreza, através da actuação determinada dos países receptores e da cooperação internacional. A redução da pobreza para metade até 2015 foi incluída como uma das metas de desenvolvimento internacional, e para contribuir para esse esforço foi aprovada a Iniciativa 20/20¹⁰. (Afonso, 2005: 34)

A redução da pobreza volta a ser “o objectivo último do desenvolvimento e dos Programas de Ajustamento Estrutural passa-se para as Estratégias de Redução da Pobreza (ERP).” (Afonso, 2005: 35)

Declaração do Milénio

Desde a adoção, por 189 países, dos **Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)** pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na **Cimeira do Milénio**, em setembro de 2000, saídos da **Declaração do Milénio**, doadores e parceiros procuraram aumentar e melhorar a cooperação para o desenvolvimento prestada em termos de qualidade, de oportunidade, de

¹⁰ Esta proposta, concebida pelo PNUD e aprovada na Cimeira de Copenhaga (1995), teve como objectivo reorientar a cooperação internacional e os pressupostos nacionais para o apoio ao desenvolvimento humano nos PED, mediante um acordo entre países doadores e receptores através do qual 20% da APD e 20% da despesa pública do país receptor se destina aos serviços sociais básicos universais: educação básica, cuidados básicos de saúde, acesso a água potável, eliminação da malnutrição e acesso ao planeamento familiar (Armiño, 2000: 320).

apropriação e de impacto, com fim à eliminação da pobreza humana (PNUD, 2003; Michailof & Bonnel, 2012).

Efetivamente existe um consenso internacional alargado, sobre a importância de uma ajuda mais eficaz, o que tem obrigado doadores e parceiros a reverem as suas políticas, procedimentos e práticas de ajuda. Para o efeito contribuíram uma série de eventos de alto nível que moldaram a cooperação para o desenvolvimento dos nossos dias, nomeadamente: a Conferência sobre o Financiamento do Desenvolvimento (Monterrey, 2002) e as Reuniões de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda: Roma (2003), Paris (2005), Acra (2008) e Busan (2011) que instalaram definitivamente a matéria da eficácia da ajuda ao centro do debate internacional. (CICL, 2017c: s/p)

Seguem-se diversos encontros, cimeiras, conferências, de onde continuaram a emergir importantes documentos e declarações:

O *Consenso de Monterrey (2002)*, que saiu da Conferência Internacional sobre Financiamento para o Desenvolvimento, promovida pela ONU, em março de 2002, em Monterrey, no México, assume que o principal objetivo da cooperação para o desenvolvimento deve ser o desenvolvimento humano e a importância de reforçar a eficácia da Ajuda (PNUD, 2005). “O Consenso de Monterrey enfatizou também a responsabilidade dos países em desenvolvimento de mobilizar recursos domésticos e a importância dos fluxos de capitais privados e do comércio para o desenvolvimento, tendo a assistência externa papel complementar neste processo.” (Souza, 2014: 17). Foi ainda salientada a necessidade de harmonizar os procedimentos operacionais entre doadores, recetores e organizações internacionais, bem como de reduzir os custos de transação de forma a tornar a Cooperação para o Desenvolvimento mais eficaz (Souza, 2014).

A *Declaração de Roma (2003)* sobre a “harmonização das políticas, procedimentos e práticas institucionais dos doadores com as dos países parceiros”, planos de trabalho conjuntos bem como tomada de decisões partilhada e troca de informação, “não só para tornar a ajuda mais eficaz, como para fazer com que os resultados alcançados se aproximassem mais das metas dos ODM.” (CICL, 2017c: s/p)

A *Declaração de Paris sobre a eficácia da ajuda ao desenvolvimento (2005)*, resultante do Fórum de Alto Nível de Paris, em março de 2005, integra 50 compromissos para melhorar

a qualidade da cooperação para o desenvolvimento, que estabelecem princípios, indicadores e metas onde se reiterou a importância de avaliar a eficácia da Ajuda. Os doadores chegaram a acordo sobre alargar o âmbito para aumentar a eficácia da ajuda através de maior destaque à harmonização, à coordenação e à apropriação nacional (PNUD, 2005).

A Declaração de Paris e o seu Programa de Ação, aprovado em Acra, a 2 de setembro de 2008, destinam-se a abordar alguns problemas, como questões de doadores multidisciplinares e baixa apropriação da APD nos países beneficiários (Boni, 2010; Lapão, 2011). Portanto, estes concordaram em desenvolver estratégias de desenvolvimento operacional por parte dos países recetores e doadores que devem seguir os cinco princípios reproduzidos no Quadro nº 2 a seguir apresentado:

Quadro nº 2: Princípios da Declaração de Paris de 2005.

Princípios	
Apropriação	Os países parceiros exercem uma liderança efetiva sobre as suas políticas e estratégias de desenvolvimento e coordenam as ações de desenvolvimento
Alinhamento	Os doadores baseiam o seu apoio nas estratégias, instituições e procedimentos de desenvolvimento dos países parceiros
Harmonização	As ações dos doadores são mais harmonizadas, transparentes e coletivamente eficazes
Gestão orientada para resultados	Gerir os recursos e melhorar a tomada de decisões orientadas para os resultados
Responsabilidade Mútua	Os doadores e os parceiros são responsáveis pelos resultados do desenvolvimento

Fonte: adaptado de Boni (2010).

A *Agenda para a Ação de Acra (2008)*, que saiu do III Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda, em setembro de 2008, seguindo na mesma linha, “a partir dos progressos e constrangimentos decorrentes da implementação da Declaração de Paris, foram identificadas ações prioritárias, algumas de implementação imediata, no sentido de se acelerarem os resultados sobre os compromissos de Paris.” (CICL, 2017c: s/p)

A *Declaração de Doha (2008)*, produzida em dezembro de 2008, na Conferência Internacional de Seguimento sobre o Financiamento do Desenvolvimento da ONU, “reafirmou e deu continuidade ao Consenso de Monterrey. Ademais, a Declaração de Doha destacou que

a **cooperação sul-sul**¹¹ e a **cooperação triangular**¹² representam recursos adicionais significativos para a cooperação para o desenvolvimento; reconheceu suas particularidades e a existência de experiências e objetivos compartilhados; e ressaltou o papel dos países de renda média na cooperação para o desenvolvimento.” (Souza, 2014: 17)

A Parceria de Busan para uma Cooperação para o Desenvolvimento Eficaz (2011)

reforça os princípios da apropriação, do foco nos resultados, das parcerias inclusivas para o desenvolvimento, da transparência e da responsabilização na prossecução de objetivos comuns e, pela primeira vez, estabelece um enquadramento para a cooperação para o desenvolvimento que abrange um leque alargado de atores que inclui os doadores tradicionais, os atores da cooperação sul-sul, as economias emergentes, as organizações da sociedade civil e financiadores privados, constituindo um marco na cooperação para o desenvolvimento. Dos aspetos consagrados na declaração sublinham-se ainda: uma maior descentralização para o terreno; um apoio reforçado aos estados em situação de fragilidade consubstanciado no “Novo Acordo para o Envolvimento em Estados Frágeis” (...); os compromissos com a igualdade de género e o empoderamento das mulheres consubstanciado no “Plano de Ação de Busan para a Igualdade de Género” (...); a parceria reforçada com o setor privado consagrada na declaração conjunta “Reforço e expansão da parceria público-privada para o crescimento sustentável alargado e inclusivo” e o enfoque no financiamento do combate às alterações climáticas. (CICL, 2017c: s/p)

A Declaração de Busan reconhece que os progressos realizados na implementação da agenda da eficácia continuam muito aquém do esperado e que a arquitetura da ajuda internacional sofreu mudanças profundas na última década que é preciso incorporar no futuro, alargando esta agenda da eficácia da ajuda a uma perspetiva mais abrangente de “eficácia do desenvolvimento”. A parceria global que estabelece une debaixo de princípios comuns, diversos elementos e atores da nova arquitetura da ajuda, como os novos doadores e o setor privado, definindo graus de compromisso diferenciados para cada um, no pressuposto de que a ajuda pública é apenas um dos elementos necessários – apesar de essencial – à promoção do desenvolvimento sustentável. (CICL, 2017c: s/p)

¹¹ **Cooperação Sul-Sul:** estabelecimento de parcerias entre organizações da sociedade civil do “SUL” no sentido de fortalecer a sua participação e capacidade de decisão e *lobby* na elaboração e implementação de políticas e projetos de cooperação para o desenvolvimento. (Fernandes, 2004: 5).

¹² **Cooperação triangular:** é uma modalidade de cooperação importante que permite a partilha de conhecimentos, a aprendizagem conjunta e o desenvolvimento de capacidades com base nas vantagens comparativas dos parceiros, na complementaridade de ações e na alavancagem de recursos financeiros. A cooperação triangular representa, desta forma, um importante investimento de longo prazo, uma vez que pode ter um efeito multiplicador, complementando assim, e acrescentando valor, às ações de cooperação bilateral. A cooperação triangular contribui ainda para uma maior aproximação entre os países nela envolvidos, com um impacto que vai muito além do desenvolvimento dos países beneficiários. Esta colaboração torna-se ainda mais relevante no quadro da implementação da Agenda 2030 e da resposta aos grandes desafios globais, que requerem uma partilha de responsabilidades e de esforços, muito além da tradicional e já datada divisão Norte/Sul (CICL, 2017b: s/p).

4.2. Agenda do Milénio – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e Educação Para Todos (EPT)

No âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), foi criado, em 1990, o “Programa do Milénio”, que definiu como objetivo universal, erradicar o analfabetismo até ao final do ano 2000. Nesta data, o fórum de Dakar constatou que este objetivo não tinha sido atingido, reafirmando o objetivo de Educação Para Todos (EPT), a ser atingido até 2015.

No Fórum Mundial sobre Educação, em Dakar, no ano 2000, foram definidas internacionalmente seis metas para a educação, que tinham como objetivo, à data, colmatar as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos até 2015, procurando para tal:

1. Estender e melhorar a proteção e educação integral da primeira infância;
2. Garantir o acesso de todas as crianças ao ensino primário, gratuito e de qualidade;
3. Velar pelas necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos;
4. Aumentar o número de adultos alfabetizados;
5. Suprimir as disparidades de género no ensino primário e secundário;
6. Melhorar todos os aspetos qualitativos da educação.

Mais tarde, ainda em 2000, foram definidos os Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento (ODM), que adotaram as metas de Dakar para a educação. (Charlot, 2007; Lapão, 2011; Michailof & Bonnel, 2012).

Na Cimeira do Milénio, realizada no ano 2000, na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque, foram adotados por 189 países os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), a serem igualmente atingidos até 2015:

1. Erradicar a pobreza extrema e a fome;
2. Alcançar a educação primária universal;
3. Promover a igualdade de género e empoderar as mulheres;
4. Reduzir a mortalidade infantil;
5. Melhorar a saúde materna;
6. Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças;
7. Assegurar a sustentabilidade ambiental;
8. Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.

Em Angola, para o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento do Milénio (ODM) 2 – alcançar o ensino primário universal, o “Relatório de progresso dos ODM” de 2010, do Ministério do Planeamento, apontou como política do governo angolano a “Identificação, formação e recrutamento de agentes educativos e de docentes para fazer face ao crescimento do número de alunos” (Ministério do Planeamento, 2010: 32).

No “Ponto de situação global de EPT em Angola”, de 2012, existiam bons indicadores de ingresso na pré-primária e nas taxas de alfabetização de jovens e adultos; no entanto, a taxa de conclusão do ensino primário, de 35%, representava cerca de metade da média africana, assim como o indicador de paridade de género. Este relatório apontava que “a questão mais importante a ponderar, no entanto, é a baixa proporção do orçamento da educação atribuída ao ensino primário (28,6%) que está muito aquém da média subsaariana de 45,9% e da meta de FTI¹³ (Fast Track initiative) de 50%, facto esse que constrange fortemente a possibilidade do país de atingir o ensino primário universal.” (UNESCO, 2012: 1).

4.3. Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

“O ano de 2015 ficará na História como o ano da definição dos *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), fixados na cimeira da ONU, em Nova Iorque (EUA), de 25 a 27 de setembro, que reuniu os líderes mundiais para adotar uma agenda ambiciosa com vista à erradicação da pobreza e ao desenvolvimento económico, social e ambiental à escala global até 2030, conhecida como Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.” (CICL, 2017a: s/p; UNRIC, 2016)

A 01 de janeiro de 2016 entrou em vigor a resolução da ONU intitulada “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, constituída por 17 objetivos, desdobrados em 169 metas (UNRIC, 2016).

Os *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* são:

1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas e em todos os lugares.

¹³ **Fast Track Initiative** – é uma iniciativa lançada em 2002 como uma parceria entre doadores e países do Sul Global para acelerar o progresso rumo ao Objetivo de Desenvolvimento do Milénio (ODM) de educação primária universal. O FTI baseia-se em compromissos mútuos: 1) os países parceiros concordaram em dar prioridade ao ensino primário e desenvolver planos nacionais de educação sólidos, e 2) os doadores concordaram em aumentar o apoio de forma transparente e coordenada.

2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e a melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
3. Garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
4. Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
5. Alcançar a igualdade de género e capacitar todas as mulheres e raparigas.
6. Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água e saneamento para todos.
7. Garantir o acesso à energia fiável, sustentável, moderna e a preço acessível para todos.
8. Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos.
9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
11. Tornar as cidades e os povoadamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
12. Garantir padrões de produção e de consumo sustentáveis.
13. Tomar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos.
14. Conservar e utilizar de forma sustentável os oceanos, os mares e os recursos marinhos, para o desenvolvimento sustentável.
15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir as florestas de forma sustentável, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e estancar a perda de biodiversidade.
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis.
17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

A Agenda 2030 é fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para criar um novo modelo global para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas e integra 17 ODS, sucessores dos 8 ODM, que deverão ser implementados por todos os países e que abrangem áreas tão diversas, mas interligadas, como: o acesso equitativo à educação e a serviços de saúde de qualidade; a criação de emprego digno; a sustentabilidade energética e ambiental; a conservação e gestão dos oceanos; a promoção de instituições eficazes e de sociedades estáveis e o combate à desigualdade a todos os níveis. (CICL, 2017a: s/p; UNRIC, 2016)

“A implementação destes objetivos pressupõe uma partilha de esforços inédita à escala global, entre todos os países e atores públicos e privados, conforme o estabelecido na *Agenda de Ação de Addis Abeba*, adotada na III Conferência das Nações Unidas sobre o Financiamento do Desenvolvimento (julho de 2015).” (CICL, 2017a: s/p)

No que diz respeito à educação, a UNESCO, em conjunto com a UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund, Fundo das Nações Unidas para a Infância em português), o Banco Mundial, o UNFPA (United Nations Population Fund, Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais – FNUAP em português), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a ONU Mulheres e o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), organizou o *Fórum Mundial de Educação 2015*, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, professores, do movimentos juvenis e do setor privado adotaram, com base no ODS 4, a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos (UNESCO, 2016). Esta também foi adotada por Angola.

Como já foi referido, o ODS 4 está direcionado para a educação: “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Dentro do ODS 4, existem 10 metas, uma das quais é direcionada para a formação de professores: “Até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.” (UNRIC, 2016).

Com esta visão, transformadora e universal, mas também controversa,

“percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Esta é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas partilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de *educação ao longo da vida* (UNESCO, 2016: iii-iv).

O Quadro nº 3 apresenta uma comparação do Objetivo de Desenvolvimento do Milênio 2 (ODM 2), da meta de Educação Para Todos (EPT) e do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), em termos de abrangência, cobertura geográfica e foco das políticas educativas. Verifica-se que o ODS 4 é bastante mais abrangente em termos de formação de adultos, em termos de universalidade da educação e em termos de foco na qualidade das políticas educativas.

Quadro nº 3: Comparação entre o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio 2 (ODM 2), a meta de Educação Para Todos (EPT) e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4).

	ODM 2	EPT	ODS 4
Abrangência	Ensino primário (Crianças)	Ensino Básico (Crianças, jovens e adultos)	Ensino primário; Pós-primário; formação e perspectiva ao longo da Vida
Cobertura Geográfica	Países de baixo rendimento; Países afetados por conflitos	Embora universal nas intenções, na prática o foco nos países de baixo rendimento	Agenda universal para todos os países, independentemente do nível de rendimento/estado do desenvolvimento
Foco das políticas educativas	Acesso e conclusão do ensino primário para todos	Acesso à educação básica para todos de qualidade	Acesso a educação básica de qualidade para todos; + acesso equitativo à educação pós-primário e formação; + relevância da aprendizagem tanto para o trabalho, como para a ‘cidadania global’

Fonte: adaptado de Santos (2018).

4.4. Agenda 2063 – A África Que Queremos

Em 2013, a Organização da Unidade Africana (OUA), passados 50 anos da sua criação pelos, então, 33 estados africanos independentes, tomou a decisão de, tendo em conta os planos e compromissos do passado, olhar para os desafios do futuro para os próximos 50 anos, através da Agenda 2063. Estes desafios, pensados para os africanos, para as gerações futuras e para o continente, exigem esforços para a sua concretização:

(...) colocar a mobilização dos povos e a sua apropriação dos programas continentais no centro das atenções; o princípio da autoconfiança e o financiamento da África para o seu próprio desenvolvimento; a importância de Estados e instituições capazes, inclusivos e responsáveis a todos os níveis e em todas as esferas, a importância das Comunidades Económicas Regionais como blocos fundamentais para a unidade continental, tendo em conta os desafios especiais enfrentados pelos Estados insulares bem como pelos Estados encravados, assumir responsabilidade e responsabilizar os nossos governos e instituições em relação aos resultados. (CUA, 2015: 1)

A Comissão da União Africana (CUA) definiu 7 aspirações para “a África que queremos”:

1. Uma África próspera, baseada no crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável.
2. Um continente integrado, politicamente unido com base nos ideais do Pan-africanismo e na visão de Renascimento da África.
3. Uma África de Boa Governação, Democracia, Respeito pelos Direitos Humanos, Justiça e o Estado de Direito.
4. Uma África Pacífica e Segura.
5. Uma África com uma forte identidade cultural, património, valores, ética comum.
6. Uma África cujo desenvolvimento seja orientado para as pessoas, confiando no potencial dos povos africanos, especialmente no potencial da mulher, da juventude e onde a criança tem tratamento digno.
7. Uma África como um ator e um parceiro forte, unido e influente na arena mundial. (CUA, 2015: 2)

No que se refere à área da educação, com ligação à formação de professores, na 1.^a aspiração, é referido como um dos objetivos “os cidadãos serem bem-educados e qualificados, apoiados pela ciência, tecnologia e inovação, para uma sociedade culta é a norma. E que nenhuma criança deixe de ir à escola devido à pobreza ou qualquer forma de discriminação” (CUA, 2015: 3). Na 4.^a aspiração é referida a importância da educação para a paz, para que as crianças e jovens africanos integrem uma cultura de paz e de tolerância. Na

6.^a aspiração é referida a educação como forma de erradicação do desemprego jovem, através da formação e de promoção das mulheres e das raparigas (CUA, 2015).

Os chefes de estado e de governo dos países da União Africana fazem ainda um apelo à ação e, no que diz respeito à área da educação, apontam “Catalisar uma revolução na educação e de Competências e promover ativamente a ciência, tecnologia, investigação e inovação, com vista a desenvolver conhecimentos, capital humano, capacidades e competências com vista a promover inovações para o século africano” (CUA, 2015: 16-17) através de: acesso universal ao ensino de qualidade na primeira infância, ensino primário e secundário; paridade de género no acesso à educação; ensino técnico e profissional; investimento no ensino superior de qualidade, ciência, tecnologia, investigação e inovação; desenvolvimento e monitorização de padrões de qualidade da educação (CUA, 2015).

São apontados como fatores impulsionadores fundamentais para a transformação do continente:

- a. Apropriação e mobilização dos povos;
- b. Recursos africanos para financiar o seu desenvolvimento;
- c. Liderança responsável e instituições dinâmicas;
- d. Estados e instituições capazes, democráticas e de desenvolvimento;
- e. Atitudes e mentalidades alteradas;
- f. Uma perspetiva pan-africana;
- g. Apropriação da narrativa e a marca africanas;
- h. Abordagem africana para o desenvolvimento e a transformação. (CUA, 2015: 23-24)

No *Plano de implementação para a primeira década 2014-2023* (CUA, s/d), do documento *Agenda 2063 – A África que queremos*, são referidos os principais resultados de transformação até 2023, definidos em cinco áreas-chave: melhorias nos padrões de vida; economias transformadas, inclusivas e sustentáveis; África integrada; mulheres, jovens e crianças capacitadas e uma África bem governada, pacífica, centrada na cultura num contexto global.

Para a educação, são referidos e esperados: na área da “Melhorias nos Padrões de Vida”, que “Pelo menos uma em cada três crianças terá acesso aos jardins-de-infância com todas as crianças em idade escolar na escola secundária e sete em cada dez dos seus diplomados sem acesso ao ensino superior, inscritos em programas de Formação Profissional.” (CUA, s/d: 8) e na área da “África integrada”, um sistema educativo comum que

terá a opção de estudar em qualquer universidade e trabalhar em qualquer lugar no continente.

São apresentadas as metas e respectivas áreas prioritárias para os primeiros dez anos da Agenda 2063. Ao todo são 20 metas e 38 áreas prioritárias. São derivadas dos Quadros de Resultados da Agenda 2063 gerais e são apresentadas em torno das sete aspirações. Sob cada aspiração está um conjunto de metas e sob cada meta estão as áreas prioritárias (CUA, s/d). De referir que, apesar de ser implícita, a formação de professores não aparece espelhada nestes documentos.

Em 2017 e em 2018 foram publicados Relatórios da Agenda 2063 sobre o Desenvolvimento Sustentável Africano. Os Relatórios são elaborados e publicados anualmente pela Comissão da União Africana (CUA), Comissão Económica das Nações Unidas para a África (CEA), Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Escritório Regional para a África (PNUD-RBA) e têm como objetivo avaliar a implementação das Agendas 2063 e 2030 para o Desenvolvimento Sustentável desde a sua adoção em 2013 e 2015, respetivamente (AU, ECA, ADB & UNDP, 2017; AU, ECA, ADB & UNDP, 2018). Os documentos acompanham simultaneamente o progresso nas duas agendas de desenvolvimento sustentável, devido à convergência entre a Agenda 2063 e a Agenda 2030 ao nível dos objetivos, metas e indicadores. As publicações estão alinhadas com o tema do Fórum Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável.

Assim, no ano de 2017 o tema deste fórum foi "Erradicar a pobreza e promover a prosperidade em um mundo em mudança" e o relatório concentrou-se nos seguintes seis ODS do Fórum: ODS 1 - acabar com a pobreza; ODS 2 - erradicar a fome; ODS 3 - boa saúde e bem-estar; ODS 5 - igualdade de género; ODS 9 - indústria, inovação e infraestrutura; e ODS 14 - proteger a vida sobre a água. O Relatório sublinha o lento progresso em direção à redução da pobreza em África, apesar do crescimento acelerado da década passada. Observando a prevalência desproporcional da pobreza entre mulheres e jovens, o documento destaca a falta de inclusão e sustentabilidade do crescimento guiado principalmente pelos produtos e reitera o apelo à transformação estrutural ancorada pela industrialização baseada nos produtos e a redução acelerada da desigualdade (AU, ECA, ADB & UNDP, 2017).

A edição de 2018 do Fórum teve como tema “Transformação rumo a sociedades resilientes e sustentáveis”, e focou-se em cinco dos ODS e os objetivos alinhados da Agenda 2063: ODS 6 - água potável e saneamento; ODS 7 - energia limpa e acessível; ODS 11 - cidades e comunidades sustentáveis; ODS 12 - consumo e produção sustentáveis e ODS 15 - vida terrestre. O relatório do fórum 2018 analisa os desafios e as oportunidades de fomentar os centros de Ciência, Tecnologia e Inovação na África como um meio fundamental de implementação dos objetivos. Segundo este relatório, África está a fazer progressos na construção de matéria crítica para sociedades sustentáveis e resilientes, mas o ritmo é lento. O acesso a infraestruturas básicas, como energia, água e saneamento, está a melhorar, mas fica bastante abaixo da média global. Além disso, o desempenho conjunto do continente esconde grandes disparidades entre países (AU, ECA, ADB & UNDP, 2018).

Sendo interessante esta análise conjunta das agendas 2030 e 2063, é de notar que esta é feita em função dos ODS e que ainda não foi analisado o ODS 4, o que poderá ser um indicador acerca da menor importância dada à educação.

4.5. Cooperação Portuguesa

A Plataforma Portuguesa das ONGD elaborou o *Relatório AidWatch 2017*, que analisa a atual situação da política da Cooperação Portuguesa nos primeiros anos da nova Agenda de Desenvolvimento Sustentável, aprovada depois de 15 anos de implementação dos ODM. A nova agenda de desenvolvimento pós-2015 não se foca apenas na erradicação da pobreza, como a agenda anterior, olhando também com atenção para questões como as desigualdades sociais (nomeadamente, as bolsas de pobreza nos países emergentes), a defesa dos Direitos Humanos, a paz e a segurança à escala global. A mobilização de outros recursos financeiros, nomeadamente do setor privado, é outra das vertentes da agenda pós-2015, no entanto isso não pode representar um desinvestimento na Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), ou seja, nos fluxos públicos que os países classificados como desenvolvidos canalizam para programas de desenvolvimento em determinados países e nos compromissos assumidos pela comunidade internacional nos espaços de concertação (Oliveira, 2017; Plataforma ONGD, 2017).

Neste âmbito, Portugal, como outros países doadores, comprometeu-se a canalizar 0,70% do seu Rendimento Nacional Bruto (RNB) à APD até 2015, promessa que nunca

cumpriu, nem sequer se aproximou da meta, tal como aconteceu com a maior parte dos países doadores (a média foi cerca de 0,32%). Com a nova agenda, Portugal volta a comprometer-se por mais 15 anos. No entanto, este compromisso continua a não ser cumprido pois Portugal registou os níveis mais baixos de sempre de canalização da APD nos últimos 2 anos quantificados – 0,16%, em 2015, e 0,17% em 2016 do RNB (Michailof & Bonnel, 2012; Lapão, 2011; Oliveira, 2017; Plataforma ONGD, 2017).

Quando analisados os valores reais da APD, verifica-se que mais de metade dos fluxos canalizados está ainda ligada a interesses nacionais, sobretudo ao esforço de internacionalização da economia portuguesa:

Isto significa, por exemplo, que Portugal define programas e projectos de cooperação com países parceiros, mas impõe como condição a contratualização de serviços a determinadas empresas nacionais. À primeira vista, pode reunir consenso; porém, esta abordagem tem implicações reais no terreno, já que essa condição não garante que os fundos sejam utilizados da forma mais eficiente, e desvirtua o próprio conceito de Cooperação para o Desenvolvimento.

Senão vejamos: a priorização deste tipo de programas, assentes em prestações de serviços, centram-se sobretudo em obras públicas, o que pode significar o desinvestimento noutros como a Educação ou a Saúde. Além disso, foca-se sobretudo nos Países de Rendimento Médio (e não necessariamente nos Países Menos Avançados, como recomendam os compromissos internacionais) e privilegia as empresas do país doador ao invés de apoiar o desenvolvimento do tecido empresarial dos países parceiros e, portanto, a criação de empregos a nível local e o desenvolvimento desses países” (Oliveira, 2017: s/p).

A “grande aposta” do governo português é a **cooperação delegada**, “uma estratégia de gestão de fundos da União Europeia (UE), que permite que a Comissão Europeia delegue financiamento a um determinado estado-membro a execução de programas de cooperação” (Plataforma ONGD, 2017: 34). Aqui também a APD disponível para os países parceiros é penalizada, uma vez que Portugal passou a canalizar mais fundos para a cooperação multilateral, sobretudo para a UE, de forma a capitalizar estes acordos. Fica assim prejudicada a cooperação bilateral aos países com que Portugal tem uma maior relação de cooperação e que é um dos eixos centrais da estratégia da Cooperação Portuguesa (Oliveira, 2017; Plataforma ONGD, 2017).

O *Relatório Aid Watch Portugal 2017 - A Cooperação Portuguesa no início da era pós-2015* (Plataforma ONGD, 2017) apresenta, ainda, “um conjunto de alertas e recomendações que a Sociedade Civil tem produzido, num esforço intencional e comprometido de contribuir

para a melhoria da qualidade e relevância da Cooperação Portuguesa no que toca à elaboração de políticas públicas neste domínio” (Plataforma ONGD, 2017: 7), nomeadamente:

- a redefinição de metas financeiras claras para a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) portuguesa, com compromissos realistas, em coerência com a recuperação económica do país e associadas a calendários com a progressão prevista;
- a necessidade de investir na APD Portuguesa, não sobrepondo a aposta na Cooperação Delegada, na participação em fundos fiduciários e noutros programas de Cooperação para o Desenvolvimento;
- a inversão da diminuição da APD bilateral portuguesa, de forma a cumprir os compromissos já assumidos em acordos bilaterais com os países parceiros da Cooperação Portuguesa;
- o alinhamento da Cooperação Portuguesa com as prioridades dos países parceiros, promovendo a apropriação dos processos de Desenvolvimento e investindo em sectores relevantes e prioritários para os países beneficiários;
- a revisão da utilização da APD em programas de segurança, controlo de migrações, apoio a refugiados dentro de portas, entre outros programas similares, que podem desvirtuar o princípio primordial da Cooperação para o Desenvolvimento;
- o desligamento progressivo da APD bilateral, colocando-a ao serviço das populações mais vulneráveis e sectores-chave, para a erradicação da pobreza e realização dos Direitos Humanos;
- a recuperação do instrumento orçamental de programação que permita consultar a execução financeira a nível ministerial da área da Cooperação para o Desenvolvimento;
- a clarificação do mandato da agência de coordenação da política da Cooperação Portuguesa (Camões, I.P.), facultando-lhe os recursos necessários à gestão, coordenação, implementação, avaliação e reporte da Cooperação;
- a adoção de mecanismos que garantam o cumprimento pelas empresas envolvidas em programas de Desenvolvimento, dos princípios que promovem o Desenvolvimento sustentável e a realização dos Direitos Humanos;
- a promoção do envolvimento eficaz de todos os atores do Desenvolvimento no debate sobre as opções estratégicas da Cooperação para o Desenvolvimento, nomeadamente no que diz respeito às negociações em fóruns internacionais de concertação;
- a promoção do ambiente favorável às OSC portuguesas, nomeadamente através da adoção de canais de diálogo eficazes e consequentes com as entidades públicas, garantindo que as OSC são efetivamente consultadas em todas as fases do processo, e do aumento do financiamento para projetos da iniciativa das OSC. (Plataforma ONGD, 2017: 54-55)

No ponto que se segue, aborda-se algumas características dos atores da cooperação para o desenvolvimento, particularizando para os Agentes da Cooperação Portuguesa.

4.6. Atores da cooperação para o desenvolvimento

Os atores de desenvolvimento são constituídos por “ONG, associações e toda uma vasta rede de organizações públicas, privadas, internacionais, nacionais, regionais e locais (...)”

que trabalham principalmente “através de financiamento da cooperação internacional.” (Milando, 2005: 55).

Os atores de desenvolvimento, também designados por “agentes de mudança”, “agentes de desenvolvimento”, podem-se dividir em três grupos:

(i) *teóricos do desenvolvimento*: constituído por cientistas e investigadores universitários que realizam “estudos de desenvolvimento” sobre os processos de mudança social nos países do Sul Global.

(ii) *teórico-operacionais do desenvolvimento*: constituído essencialmente por funcionários dos governos e das agências nacionais e internacionais que, além de elaborarem políticas e projetos de desenvolvimento, também participam na sua implementação.

(iii) *operacionais ou práticos do desenvolvimento*: são os “peritos” que se encontram no ponto de impacto de um programa ou projeto sobre os grupos sociais visados. É através deles que um projeto de desenvolvimento assume conteúdo e forma para os seus destinatários. (Milando, 2005: 55-56)

As organizações doadoras funcionam como um sistema de “filtros” por onde vão passando os fundos da cooperação para o desenvolvimento, tendo em conta a satisfação de diversos interesses políticos, de critérios de seleção e de tomadas de decisão de agências como:

- as grandes organizações doadoras internacionais;
- as organizações doadoras nacionais;
- as ONG internacionais;
- as representações locais das ONG internacionais;
- as ONG nacionais do Norte;
- as representações locais das ONG do Norte;
- os governos nacionais com os seus ministérios;
- os governos provinciais com as suas delegações ministeriais;
- as diferentes autoridades locais. (Milando, 2005: 59)

A Cooperação Portuguesa prevê o Estatuto do Agente da Cooperação¹⁴ (Lei n.º 13/2004, de 14 de abril) para as pessoas que, ao abrigo de um contrato, participem na implementação de uma ação de cooperação financiada pelo estado português, promovida ou implementada por uma entidade portuguesa de direito público ou por uma entidade de direito privado de fins não lucrativos em países beneficiários. Silva (2016) realizou um estudo sobre a importância da formação dos agentes da cooperação do setor da educação, visto que

¹⁴ Agente da cooperação: disponível [aqui](#).

é um dos setores da Cooperação Portuguesa com mais AC, compilando um referencial de formação para estes,

baseado em abordagens pedagógicas problematizadoras, experienciais e reflexivas, que permitem uma “literacia crítica” do mundo (do eu, do outro e da sua interdependência). Além da formação, também foram destacados como determinantes da qualidade de intervenção em educação, a selecção dos recursos humanos (com base num perfil de competências que os informantes sugeriram) e o acompanhamento dos agentes de cooperação. (Silva, 2016: 1).

Aborda-se, de seguida, a relação entre educação e desenvolvimento internacional, visto que se considera que esta constitui uma relação importante para a temática deste estudo.

5. Educação e desenvolvimento

A educação contribui para o desenvolvimento na medida em que proporciona oportunidades pessoais e coletivas, desperta a mobilidade social, beneficia os investimentos económicos e a distribuição menos desigual da riqueza, ou seja, cria condições oportunas para o desenvolvimento, compreendido como bem-estar económico e social. Assim, a educação pode ser entendida como uma estratégia para a superação do subdesenvolvimento nas comunidades e diminuição das condições de vida de pobreza e de insegurança social (Caride Gómez *et al.*, 2007).

Para McCowan & Unterhalter (2015) há duas relações principais que se podem fazer entre educação e desenvolvimento: a primeira que *o desenvolvimento inclui a educação*, e a segunda que *a educação conduz ao desenvolvimento*. Na primeira, a educação é *uma parte* do desenvolvimento, é uma das *instituições* da sociedade que se estende e progride à medida que o país se vai tornando mais desenvolvido. Na segunda, a atenção é virada para a forma como os *processos* mais amplos de desenvolvimento são sustentados pela, e dependente da, educação. Os níveis de educação de uma população são indicadores determinantes do crescimento económico, da democratização e de uma variedade de outros resultados positivos. Há ainda uma terceira forma de ver a relação entre educação e desenvolvimento, onde *a educação se torna componente do desenvolvimento*, com a linha entre os dois cada vez mais difícil de traçar. Pode-se compreender esta relação nas abordagens participativas do desenvolvimento, emergentes da década de 1970, envolvendo a capacitação da comunidade,

as ideias pedagógicas de Paulo Freire e a ênfase nos paradigmas do desenvolvimento humano e dos direitos humanos, em que a emancipação das pessoas e a participação na tomada de decisão coletiva e, conseqüentemente, a aprendizagem e desenvolvimento pessoal, são centrais (McCowan & Unterhalter, 2015).

A melhoria das condições de vida deve significar o aumento das oportunidades de uma melhor formação e o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos participar nos processos de transformação e melhoria social. Esta ligação fundamental entre educação e desenvolvimento deve ser entendida num contexto significativo que considere os seguintes aspetos de reciprocidade (Caride Gómez *et al.*, 2007: 199-201):

- a) *Tem lugar nas práticas da vida quotidiana* e torna-se efectiva na relação diária dos sujeitos, e destes com o seu contexto social, económico, cultural e natural. (...) Não obstante, a relação educação-desenvolvimento não é um processo oposto às formas institucionais e escolares, mas pelo contrário, integra todas as dimensões da experiência humana.
- b) *Pode ter ou não um espaço definido*. Como prática concreta, tem lugar nos diversos ambientes e espaços da vida, a qual também inclui o âmbito da educação institucional. Porém, não se limita ao dito espaço, mas transcende-o, transformando-se o mundo – nos seus múltiplos contextos e expressões – no lugar adequado para a prática do desenvolvimento como um processo educativo e vice-versa.
- c) *Inclui toda a população* ao não discriminar (entre) crianças, jovens ou adultos, mulheres ou homens, pois está orientada para a formação e transformação das condições de vida de todos os sujeitos nas diversas culturas que povoam o mundo.
- d) *Não distingue educação formal, não formal ou informal* enquanto abrange e se serve de todas estas modalidades de educação. Conceito e prática que define em termos de construção cultural e de transformação da natureza e da sociedade.
- e) *Tem lugar com ou sem mediação pedagógica especializada* e pode realizar-se a partir da acção de um educador ou prescindindo dele. Entende-se como educadores todos os sujeitos, o mundo e as suas circunstâncias económicas, sociais e naturais, bem como todos os processos de transformação em que os seres humanos são imersos. Portanto, são educadores todas as pessoas, as circunstâncias da vida e a natureza.
- f) *Os seus conteúdos são variados e podem ser estruturados de forma intencional ou não*. A ideia de conteúdos faz referência ao ensino que proporciona a vida, às diversas situações, às crianças, às mulheres, ao professor, ao agente de desenvolvimento, ao técnico, ao académico, etc. Estes conteúdos podem ser estruturados num formato estritamente institucional ou de forma menos formal na linguagem e nas acções quotidianas dos seres humanos e nos desafios que a natureza apresenta à razão.
- g) *Pode ou não ser diretiva* ao tratar-se de uma prática organizada ou livre e não determinada de aquisição de conhecimentos e significados (Scurati, 1991) relacionados com factores subjectivos e objectivos como a promoção da vida comunitária, a formação política, o perfeccionismo profissional, o fomento da potencialidade criativa, etc.

- h) *Não é neutra*, já que tudo o que se aprende está ligado a um modelo de vida desejado ou recusado. Por tal facto, a educação, seja no sentido formal ou amplo, implica sempre o acto de “optar” por um modelo de vida, por uma forma de organizar a existência e por uma maneira de compreender a realidade social e natural.
- i) *Aplica múltiplos métodos pedagógicos* – o processo de educação-desenvolvimento não se limita a uma forma de transmissão de conteúdos educativos. Os saberes, os valores, as formas, as funções, os usos, os costumes, etc. são transferidos, apropriados e apreendidos através de diversos meios e métodos: dialogal, unidireccional, bancário, crítico, passivo, activo, etc.
- j) *Pode ser emancipadora ou conservadora* – o processo educação-desenvolvimento tem como finalidade promover o bem-estar humano; porém, dependerá do espaço vital em que se desenvolvam estes processos, cuja orientação positiva ou negativa será julgada a partir da vivência de cada pessoa e da percepção de cada cultura. Assim, a educação e o desenvolvimento, e de acordo com a experiência dos sujeitos, as suas expectativas e necessidades, podem ter sentido como acções emancipadoras e transformadoras ou bem conservadoras.
- k) *Transforma para um bom ou mau desenvolvimento*. Este processo não tem um fundamento ético definido, pois a sua percepção é relativa em cada cultura. Assim sendo, uma forma de educação ou de desenvolvimento pode ser valorada como positiva ou negativa, construtiva ou destrutiva, de acordo com a interpretação particular dos elementos de cada sociedade. Portanto, a educação e o desenvolvimento são “bons” ou “maus” apenas em contraste com outros processos e conforme a sua contribuição para a satisfação ou insatisfação das necessidades humanas.
- l) *Incide na transformação de estruturas concretas*. A educação e o desenvolvimento, processos transformadores por excelência, alteram de forma real a vida das pessoas, organização social e o meio natural.

Medina (2008: 437) apresenta os percursos de educação e formação de adultos como intervenientes nos processos de transformação social e política, em diferentes contextos, o que permite “identificar um conjunto de aprendizagens realizadas e de saberes construídos, bem como uma grande diversidade de processos de formação informal e não formal vivenciados e decorrentes da sua participação.”

McCowan (2015) definiu cinco principais **paradigmas da teoria do desenvolvimento internacional e a sua relação com a educação**, que influenciaram o trabalho das agências internacionais, os governos e os atores locais desde o final da Segunda Guerra Mundial: o capitalista liberal, o marxista, o pós-colonial, o igualitário liberal e o humanista radical. Não se pretende que seja uma visão abrangente das teorias do desenvolvimento, mas sim uma leitura que incide sobre os principais tipos de teoria (pela orientação política e epistemológica) e

aqueles que tiveram maior relevância para a área da educação (McCowan, 2015). Começa-se por apresentar uma síntese de alguns elementos-chave destes paradigmas no Quadro nº 4.

Quadro nº 4: Paradigmas da teoria do desenvolvimento.

Paradigma	Visão	Estratégia	Relação com a educação	Variantes
Capitalista liberal	Crescimento económico para “alcançar” os países desenvolvidos	Modernização da atividade económica e das instituições, mudança de atitudes e melhoria das competências e da produtividade dos trabalhadores	Instrumentalização da educação para a formação de trabalhadores produtivos	Teoria da modernização; Teoria do capital humano; neoliberalismo
Marxista	Liberdade de exploração económica para povos e países submetidos a elites internacionais e locais	Desvinculação de relações de dependência com antigas potências coloniais ou neocoloniais	Os sistemas educativos também dependem de antigas potências coloniais e reproduzem relações desiguais	Teoria da dependência; Teoria dos sistemas mundiais; reprodução social
Pós-colonial	Crítica da representação como “outro” e afirmação da voz autêntica	Crítica e desconstrução das conceções dominantes de desenvolvimento	Instrumento educativo para o menosprezo das culturas indígenas e para articulação com a visão crítica	Pós-estruturalismo; Pós-desenvolvimento
Igualitário liberal	Igualdade de oportunidades e de direitos fundamentais, com organismos individuais, bem-estar e liberdade	Garantias constitucionais, obrigações globais e indivíduos levam o estado a prestar contas	As oportunidades educativas devem ser distribuídas de forma justa e devem munir os indivíduos para a plena participação na sociedade	Necessidades básicas; Direitos humanos; Desenvolvimento humano/ competências
Humanista radical	Transformação da consciência para a emancipação do povo e criação de uma sociedade justa	Empoderamento individual e coletivo através da aprendizagem e da ação	A educação é intrínseca ao desenvolvimento; a transformação social começa com a aprendizagem; dialética de reflexão e ação	Pedagogia freiriana; bom processo participativo de aprendizagem e ação

Fonte: adaptado e traduzido de McCowan (2015).

Paradigma do capitalista liberal

Uma série de teorias surgiu após o fim da Segunda Guerra Mundial, associadas à promoção e à sustentação do crescimento económico e centrando-se em como os países

poderiam reconstruir e reestruturar as suas economias de maneira mais eficaz. Estas teorias têm como principal pressuposto que o capitalismo é o ideal ou talvez a única forma de organização económica. São, na sua maioria, universalistas e assumem que as economias de todos os países podem e devem ser organizadas segundo as mesmas diretrizes. A "economia do desenvolvimento" emergiu no período do pós-guerra como um ramo da temática que aborda as circunstâncias específicas do "Terceiro Mundo". No entanto, no final dos anos 1950, começou a reconhecer-se a importância dos fatores sociais e culturais para facilitar ou dificultar o crescimento económico, surgindo assim a teoria da modernização. Essencialmente, esta teoria afirma que a chave para o crescimento económico é a transformação do "tradicional" em "moderno". O processo de modernização é visto como relacionado tanto com as instituições da sociedade (sistemas jurídicos, mercado, organização política), como com as atitudes dos cidadãos (tornando-se mais ambiciosos e empreendedores do que supersticiosos e avessos a mudanças) (McCowan, 2015).

As ligações com a educação são claras. Os sistemas de educação formal são, eles próprios, uma instância de uma instituição moderna, mas também servem na função de "modernização" através da introdução de um conjunto de normas e atitudes e da formação de competências para diversas funções na sociedade. Assim como o estabelecimento de sistemas educativos em massa havia sustentado a formação do estado moderno na Europa Ocidental e na América do Norte, os países recém-independentes da Ásia e da África também precisariam. A teoria da modernização está intimamente relacionada com as agendas de construção da nação de muitos países recém-independentes, servidos pelo desenvolvimento da educação em massa para a cidadania nacional através de uma linguagem comum (McCowan, 2015).

A teoria do capital humano pode situar-se dentro deste paradigma, embora o foco seja mais nas competências e outros atributos para a produtividade económica, em vez de nas normas ou atitudes mais amplas que sustentam o estado moderno. As abordagens do capitalismo liberal tiveram uma revitalização significativa nos últimos anos através da ascendência das ideias de mercado livre associadas ao neoliberalismo. Aqui, as declarações dos *fins* do desenvolvimento como crescimento económico têm sido acompanhadas por alegações de que os *meios* são a concorrência baseada no mercado, a intervenção estatal mínima e o empreendedorismo e a iniciativa individual. O neoliberalismo alimentou e

impulsionou os processos de globalização e a intensificação da atividade económica transnacional. Dentro da educação, expressou-se através da privatização dos sistemas educativos: primeiro, a criação de quase-mercados e a introdução da partilha de custos nos sistemas públicos e, segundo, o crescimento de provedores privados, servindo até mesmo as comunidades de baixa renda no ensino primário. Neste modelo, a educação não serve apenas para formar trabalhadores produtivos, mas é também uma fonte de lucro (McCowan, 2015).

O modelo de desenvolvimento capitalista liberal está sujeito a uma série de críticas. Primeiro, este assume que o *crescimento económico é a única ou principal característica do desenvolvimento*. Enquanto as teorias constituintes atendem a uma série de vertentes da sociedade, como instituições educativas e políticas, estas são retratadas como instrumentais para melhorar o crescimento económico, ao invés de serem válidas por si mesmas. É uma sociedade materialmente pobre, mas segura, democrática, culturalmente e espiritualmente rica, necessariamente pior? Em segundo lugar, o modelo de desenvolvimento capitalista liberal *é relativamente despreocupado com a desigualdade*. As raízes da teoria do capital humano no utilitarismo garantem um elemento de igualitarismo, sustentado pela ideia de que o capital humano de todas as pessoas pode e deve ser investido. No entanto, o paradigma da modernização como um todo aceita significativas desigualdades resultantes de condição, função e riqueza na sociedade e vê pouca razão para abordá-los na sua causa. Finalmente, o capitalismo liberal *assume um modelo único de desenvolvimento, baseado principalmente no modelo "ocidental"*, derivado inicialmente da trajetória britânica de industrialização, é visto como aplicável a todos os países. "Moderno", neste sentido, é apenas um código para se tornar mais parecido com os países capitalistas da Europa Ocidental e da América do Norte. Não há nenhum sentido nesta teoria de que possa haver uma gama de "modernos" ou, de facto, que seria simplesmente melhor ser "tradicional" (McCowan, 2015).

Paradigma marxista

A teoria do desenvolvimento que emergiu principalmente nos anos 60 e 70 pode ser descrita como marxista na medida em que fornece um contraponto crítico às abordagens baseadas na acumulação de capital, delineadas anteriormente. Segundo estes pontos de vista, a persistência da pobreza não era um descuido, mas uma dimensão fundamental do capitalismo, que exigia uma reserva de mão-de-obra, que era empobrecida e com pouco

acesso à educação. A mais importante é a teoria da dependência. A partir desta perspectiva, a modernização é uma teoria do déficit, colocando a culpa pela falta de desenvolvimento nos próprios países pobres; por outro lado, para a teoria da dependência, a pobreza é causada pelos países ricos e pelas relações de dependência que estes criaram. O mundo compreende então países "centrais" e países "periféricos", os quais se dedicam principalmente à agricultura e à extração mineral, enquanto que os primeiros obtêm os benefícios por meio do controle dos fluxos de capital e da produção industrial de alto valor. Núcleos e periferias também são reconhecidos dentro dos países. A teoria da dependência é, portanto, inicialmente explicativa, mais do que normativa, no sentido em que se baseia na afirmação empírica de que a dependência de um país tem um efeito adverso nas suas perspectivas económicas. Defendia a substituição de importações e, em última instância, "desvinculação" do sistema internacional como a melhor solução para os chamados países do "Terceiro Mundo". No entanto, há claramente um elemento normativo, opondo-se à existência de uma ordem mundial desigual e questionando o domínio das potências ocidentais sobre o resto do mundo (McCowan, 2015).

A teoria da dependência diz respeito, em primeiro lugar, ao sistema económico e, como tal, tem relevância para a educação no que diz respeito aos fundos disponíveis para a sua oferta. No entanto, há aplicações mais diretas da teoria na educação. A partir da década de 1970, os sistemas educativos do Sul, após a independência, continuaram dependentes dos sistemas das antigas potências coloniais. Estes mantinham as línguas coloniais dentro da educação, mantinham currículos semelhantes (com foco em temas ocidentais) e dependiam de editoras ocidentais. A implicação foi que, como na economia como um todo, os países deveriam desvincular-se e seguir o seu próprio percurso educativo. As ideias da dependência mostraram que, em vez de proporcionar uma oportunidade de mobilidade social, os sistemas educativos apenas reproduziam desigualdades de classes sociais (McCowan, 2015).

A dependência educativa também teve os seus críticos, questionando a *validade da transferência da teoria da economia para a educação e a sua simplificação excessiva das relações entre o centro e a periferia*. A teoria da dependência, de forma mais abrangente, foi rejeitada pelos defensores do desenvolvimento impulsionado pelo capitalismo, como parte das hostilidades políticas e ideológicas mais amplas da Guerra Fria. Esta forte divisão, e a acentuada falta de diálogo entre os dois lados nos anos 80, tem sido descritas como um

impasse na teoria do desenvolvimento: a sensação de um beco sem saída, sem capitalismo global, nem socialismo de estado que forneçam uma solução viável ou efetiva para a pobreza do mundo (McCowan, 2015).

Paradigma pós-colonial

As raízes da teoria pós-colonial, num sentido epistemológico, estão no movimento pós-estruturalista associado aos meados do século XX. O pós-estruturalismo fez uma mudança radical ao questionar os próprios fundamentos do pensamento ocidental, quer marxista, quer capitalista. A Era Europeia do Iluminismo foi fundada sobre o uso da razão na busca da verdade e a possibilidade do progresso humano através do conhecimento. O pós-estruturalismo declarou que não havia base universal ou objetiva para as afirmações sobre o verdadeiro, o certo ou o bom. Os grupos dominantes asseguraram que a sua versão da realidade fosse mantida em ascensão, e este *discurso* funcionava através de *outros* na sociedade, marcando os limites do que era possível e impossível pensar ou conhecer. O pensamento feminista também foi determinante neste sentido, ao revelar e criticar os pressupostos patriarcais fundamentais do pensamento iluminista que poderiam ser usados para retratar as mulheres como desprovidas de racionalidade e, portanto, incapazes de participação política ou cultural, legitimando assim a estruturação opressiva das sociedades (McCowan, 2015).

Num paradigma pós-colonial, estas ideias foram aplicadas à relação entre colonizador e colonizado. Não foi apenas a violência física que foi imposta aos povos colonizados, nem a sua riqueza natural que foi extraída e a sua economia bloqueada numa relação de dependência: os colonizados começaram a ver-se através dos olhos do colonizador e a falar com a voz do colonizador. A linguagem e os quadros de pensamento impostos colocaram-nos no papel de "*outros*", deficientes e degenerados em relação à norma. O paradigma pós-colonial também influenciou o surgimento do pós-desenvolvimento, aplicando este modo de crítica às abordagens convencionais do desenvolvimento. Segundo esta perspetiva, a pobreza e a necessidade de ajuda externa são construções da indústria do desenvolvimento, elevando o "Terceiro Mundo" a uma imagem obscura do Ocidente (McCowan, 2015).

As aplicações educativas do pós-colonialismo e do pós-desenvolvimento são, em grande parte, de crítica: de revelar os pressupostos ocultos e o menosprezo dissimulado das culturas indígenas. Em termos de construções alternativas, o foco tem sido a recuperação de

formas de conhecimento indígenas ou a fusão de perspectivas indígenas e ocidentais. A descolonização da educação é um processo de “aprender a ler o mundo através de outros olhos” (Andreotti, 2011 *apud* McCowan, 2015), de reconhecer as múltiplas perspectivas sobre a realidade e de não impor uma única leitura (McCowan, 2015).

A principal crítica do pós-estruturalismo e do pós-colonialismo é a *falta de um claro caminho de ação em resposta à situação de dominação*. É defendido um processo de emancipação, através da desconstrução e crítica e aumentando a consciência e, portanto, a libertação das formas de pensamento escravizadoras. No entanto, para muitos, esta resposta não é suficientemente concreta e praticável, dados os desafios urgentes (McCowan, 2015).

Paradigma igualitário liberal

As teorias igualitárias liberais não tomam como ponto de partida a erradicação dos modos de produção capitalistas e do livre mercado, embora requeiram uma moderação significativa do seu funcionamento na prática, de acordo com a justiça social. Em oposição a algumas versões do socialismo, estas também afirmam a primazia da liberdade individual, protegendo contra a subordinação do indivíduo ao coletivo; enquanto que, em contraste com o pensamento pós-estruturalista, estas mantêm a confiança na possibilidade de uma moralidade universal e que podem ser dados passos concretos para a melhoria na prática. Uma versão desta abordagem, a dos *direitos humanos*, tem uma longa história, mas desabrochou no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial e à formação da ONU. A proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a série de convénios e convenções subsequentes juridicamente vinculativas, criaram uma estrutura destinada a garantir uma vida digna a todas as pessoas, independentemente da parte do mundo onde vivem. As abordagens baseadas nos direitos, que se tornaram influentes no trabalho de desenvolvimento a partir da década de 1990, redefiniram os habitantes das partes desfavorecidas do mundo como detentores de direitos como a justiça, em vez de beneficiários da caridade por parte dos privilegiados. Uma variante, a abordagem das *necessidades básicas*, também influenciou a partir da década de 1970, afirmando a primazia da tarefa de garantir o mínimo essencial para toda a população mundial, apesar de não ser clara a relação entre o titular dos direitos (indivíduo ou comunidade) e o cumpridor das obrigações (essencialmente o estado-nação) de abordagens baseadas em direitos. A abordagem do posterior movimento

EPT nos direitos e nos deveres educativos também se situa dentro do paradigma das necessidades básicas. Uma variante mais recente é a abordagem do *desenvolvimento humano*, baseando-se principalmente no trabalho sobre as capacidades que sustentam que o desenvolvimento deve ser entendido como a liberdade para todas as pessoas fazerem e serem o que para elas é importante. Como tal, representa um desvio da ênfase redutora no crescimento económico e reconhece a heterogeneidade dos seres humanos em termos dos seus objetivos de vida. Representa também um movimento mais geral em direção às concepções de desenvolvimento centradas nas pessoas, com a participação de comunidades locais vistas como tendo valor intrínseco e instrumental, ou mesmo sendo constitutivas do desenvolvimento. A abordagem também influenciou o desenvolvimento do *Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)*, que mede a educação e a expectativa de vida, além do Rendimento Nacional Bruto - RNB *per capita* (McCowan, 2015).

A aplicação principal destas abordagens à educação é através dos sistemas educativos que devem distribuir os seus benefícios de maneira igualitária: seja defendendo todos os direitos, seja as competências de educar. No entanto, há também uma reorientação dos objetivos do processo educativo: desta forma, a educação sustenta o vasto conjunto de direitos humanos, capacitando os indivíduos a compreender, exercitar e defender os seus direitos, ou a ser um multiplicador de competências. A tarefa de promover a autonomia individual, a capacidade de escolher entre diferentes formas de vida e reforçar as entidades é central para esta função (McCowan, 2015).

As abordagens igualitárias liberais não são imunes à crítica da esquerda e da direita do espectro político. Para os libertários capitalistas, *os seus esforços de redistribuição colocam restrições intoleráveis à liberdade individual que supostamente está no cerne do liberalismo*. Para os marxistas, *os direitos assegurados às populações marginalizadas são apenas um paliativo para fornecer alguma melhoria das condições*, mas, em última instância, *perpetuar o sistema económico injusto*. Para os pós-estruturalistas, embora estas abordagens igualitárias sejam menos cruas do que as narrativas destruidoras da modernização e do marxismo, ainda estão devastadas por pressupostos infundados, culturalmente específicos e, em última análise, perigosos, na sua natureza epistemológica e ontológica (McCowan, 2015).

Paradigma humanista radical

Este paradigma não se refere a um corpo coerente de teoria como tal, mas ao trabalho de alguns teóricos e práticos que partilham um conjunto de princípios que os distinguem das teorias acima e que dão particular ênfase ao papel da educação no desenvolvimento. Nestas abordagens, a educação não é um fruto do desenvolvimento ou mesmo um impulsionador do desenvolvimento, mas é o próprio desenvolvimento. O processo de aprendizagem, entendido como a experiência fundamental da emancipação e o engajamento necessário de todos os membros da sociedade, é tanto o meio como o fim do desenvolvimento. O mais conhecido destes pensadores é Paulo Freire, que formulou as suas ideias, entre outras obras, no famoso livro *Pedagogia do Oprimido* (1972). Em contraste com a concepção dominante do estado socialista, Freire afirmou que a revolução precisava de começar não com a tomada do poder do estado, mas com a transformação do *eu* e o surgimento da consciência crítica. O desenvolvimento coletivo da compreensão dos oprimidos e a sua conseqüente libertação dos opressores conduziram organicamente, e de uma forma sustentável, à transformação das estruturas sociais. Estas ideias partilham alguns princípios com as teorias da dependência e do pós-colonialismo, mas foram além da crítica dos sistemas educativos coloniais para apresentar uma solução prática na forma de um conjunto de princípios pedagógicos. Central para esta visão é o *diálogo*, entendido não apenas como conversação, mas como uma revisão radical da relação pedagógica através da qual os professores abordam os alunos não como recipientes vazios para serem preenchidos com conhecimento (a chamada educação bancária), mas que se envolvem com eles, num processo partilhado e horizontal de reflexão crítica e de aprendizagem. É defendida uma educação emancipatória como um canal para a atualização da transformação social. A natureza participativa das ideias políticas de Freire encontrou ecos na viragem participativa no desenvolvimento como um todo, levando a fusões como a Aprendizagem e a Ação Participativa. No entanto, as abordagens humanistas radicais são distintas das reformas educativas centradas no aluno e no seu compromisso explícito com a emancipação política e a transformação social, em vez de apenas numa aprendizagem eficaz (McCowan, 2015).

Freire foi alvo de vigorosas críticas feministas, devido ao seu uso da linguagem e desatenção à diferença e à sobreposição de formas de opressão e, embora reconhecendo as deficiências do seu pensamento, reacenderam os princípios de uma maneira mais sintonizada

com as injustiças raciais e de género, e estas ideias geraram um movimento maior na esquerda académica sob o rótulo de "pedagogia crítica". Em última análise, a maior barreira destas abordagens é a *rapidez da sua voz em relação ao clamor do capitalismo global e até mesmo do desenvolvimento dominante*. No contexto contemporâneo, o idealismo que sustenta o pensamento humanista radical é muitas vezes descartado como impraticável e excessivamente otimista relativamente à natureza humana (McCowan, 2015).

Ao considerar estas teorias, é importante lembrar as suas funções explicativas e normativas. Pode-se aceitar a teoria do capital humano como uma explicação válida para o crescimento económico, mas ainda assim rejeitá-la como uma orientação normativa para o desenvolvimento (a prosperidade material é apenas um aspeto do desenvolvimento e a económica é apenas uma das metas válidas para a educação). Estes debates teóricos apoiam-se em afirmações de facto e de valor e nas interações entre as duas. As teorias contrastantes acima descritas disputam o espaço na paisagem contemporânea do trabalho em desenvolvimento. Documentos de estratégia, políticas e iniciativas comumente invocaram as ideias de *direito à educação*, a teoria do capital humano e o empoderamento, às vezes conjuntamente, outras vezes em contradição entre si. A consciência do investigador é, portanto, uma parte indispensável do trabalho em desenvolvimento, ao reconhecer a natureza fundamentalmente política e moral da educação e do desenvolvimento, os seus pressupostos epistemológicos e ontológicos e navegar nos próprios posicionamentos em relação a estes (McCowan, 2015).

6. Formação de professores em contextos de cooperação para o desenvolvimento

Feita a apresentação e análise da cooperação para o desenvolvimento e da relação entre educação e desenvolvimento, já com algum foco na formação de professores, apresenta-se, de seguida, um enquadramento sobre a formação de professores em contexto de desenvolvimento.

6.1. Enquadramento dos professores na formação de professores

Sobre as tendências globais na política de formação de professores, Steiner-Khamsi (2015) afirma que há várias razões pelas quais a formação de professores e a sua eficácia atraíram tanta atenção.

Primeiro, *a escassez de professores qualificados é um fenómeno global*. Em 2008, o Grupo de Alto Nível da EPT estabelecia que seriam necessários 18 milhões de professores para alcançar a educação primária universal até 2015. Por exemplo, o Sul e o Oeste da Ásia precisariam de mais 3,6 milhões de professores, e os países da África Subsaariana precisariam de recrutar 145.000 novos professores, anualmente, para aumentar o número de matrículas no ensino primário até ao ano de 2015. Indiscutivelmente, a falta de professores qualificados constitui uma das maiores barreiras à oferta de educação primária obrigatória e gratuita em alguns países e à expansão da escolaridade de dez para onze ou doze anos, em outros. A escassez de professores nas escolas secundárias é especialmente grave em disciplinas específicas (matemática, ciências, inglês). O estudo de 2006 do PISA menciona explicitamente a escassez de professores qualificados em disciplinas científicas e atribui os baixos resultados dos alunos em ciências à falta de professores qualificados na área. A prática de redistribuição de horas vagas para substituir professores ou professores não qualificados, é a estratégia mais comum usada na escola para lidar com a falta de professores (Steiner-Khamsi, 2015).

Em segundo lugar, começando com a Iniciativa *Fast Track* da EPT (2002) e continuando para além da agenda de desenvolvimento de 2015, *os doadores internacionais e os governos que recebem ajuda subscreveram critérios baseados no desempenho de eficácia da ajuda*. Atualmente, os benefícios para os destinatários finais estão no centro das avaliações da eficácia da ajuda. Portanto, para as reformas educativas, a questão é: como é que os alunos beneficiaram da intervenção ou, mais restritivamente, como é que os resultados da aprendizagem aumentaram como resultado da reforma ou do projeto? Naturalmente, os testes de aproveitamento de alunos internacionais do tipo IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) são cada vez mais usados como instrumentos de política para aprender lições, adotando as "melhores práticas" ou para empréstimos seletivos de políticas. A forte correlação assumida entre o ensino e os resultados dos alunos levou a uma corrida global sobre como maximizar a eficácia do professor. Num curto período de tempo, o ensino

tornou-se uma das profissões mais estudadas e mais regulamentadas, com altas expectativas e ainda com uma série de questões não resolvidas (Steiner-Khamsi, 2015).

A terceira razão pela qual os estudos sobre as políticas para professores suscitaram expectativas tão elevadas está relacionada ao financiamento: *os salários constituem, de longe, a maior rubrica em qualquer orçamento nacional para a educação*. Em mais da metade de todos os países do Sul Global, a remuneração do pessoal absorve 75% ou mais do orçamento nacional de educação, deixando muito pouco espaço para outras rubricas importantes, como ofertas de ensino/aprendizagem, manutenção de instalações, apoio direcionado aos alunos com necessidades económicas e aos alunos com necessidades educativas especiais e desenvolvimento profissional do pessoal. A situação é ainda mais precária nos estados frágeis onde, além da dependência de salários de professores financiados por doadores, existe uma série de outras questões como, por exemplo, a falta de registo bancário e de sistema de distribuição. Assim, é também por razões financeiras que a formação de professores e a eficácia dos professores têm sido tratadas com prioridade nos estudos de políticas (Steiner-Khamsi, 2015).

Em suma, os professores têm um impacto significativo na aprendizagem dos alunos, mas o seu número não é suficiente, nem são, em muitos países do Sul Global, adequadamente pagos. É importante atrair, desenvolver e reter professores. O que não está suficientemente identificado, no entanto, são as vastas diferenças nos sistemas educativos que respondem por desafios específicos do sistema e, portanto, exigem soluções específicas em vez de universais para o efetivo recrutamento, desenvolvimento e retenção de professores (Steiner-Khamsi, 2015).

O **desenvolvimento educativo**, e conseqüentemente a formação de professores, na África Subsariana, ocorreu em três fases: na primeira fase, antes dos anos 60, a educação formal foi introduzida por organizações religiosas e administrações coloniais e as escolas atendiam os expatriados e um número muito limitado de africanos. Na segunda fase, a das independências, entre os anos 60 e 80, os novos países independentes responderam à procura por oportunidades educativas e por provisões; no entanto, a população aumentou e a crise financeira restringiu seriamente estas ambições. A terceira fase é a da austeridade, depois dos anos 80, com a diminuição das matrículas no ensino primário a refletirem essas tendências.

Assim, depois dos anos 70, a profissão de professor, em muitos países, diminuiu de estatuto, assim como diminuiu o valor real dos salários, sendo que os professores se aproximaram da linha da pobreza. No entanto, na maioria dos países da África Subsariana, o custo dos salários dos professores corresponde a mais de 90% do orçamento para a educação (Christie *et al.*, 2010).

Assim, na África Subsaariana, a necessidade de melhorar a qualidade dos professores é ainda mais evidente, havendo desafios permanentes na formação destes (Moon & Wolfenden, 2012). A formação de professores parece ser uma das partes mais conservadoras de muitos sistemas educativos. Raramente é a fonte da inovação curricular, da pedagogia teorizada ou das reconceptualizações radicais do conhecimento profissional. Muitas vezes fica atrás na educação, na adoção de novas práticas e padrões de ensino e aprendizagem. Isto é revelador de que a vontade política e a coragem burocrática são necessárias para a implementação de mudanças reais destinadas a melhorar a eficiência e a eficácia (Lewin & Stuart, 2003; Moon & Wolfenden, 2012).

Os discursos das diferentes organizações internacionais refletem sobre a qualidade da educação e da formação inicial e contínua dos professores como fundamentais para o sucesso do projeto Educação Para Todos (EPT) e, conseqüentemente, para a qualidade da aprendizagem, pois os professores são um dos fatores-chave da melhoria da qualidade da educação (Yates, 2007; UNESCO, 2004).

Segundo o *Global Monitoring Report (GMR)*, de 2005 (UNESCO, 2004) os professores são considerados fundamentais para a qualidade da educação num sistema educativo convencional e presencial e o investimento na formação inicial e contínua dos professores (UNESCO, 2004; Yates, 2007). O relatório da UNESCO de 2013, precisamente sobre o tema *Teaching and Learning for Development*, coloca a tônica no papel dos professores e na aprendizagem equitativa e prepara a agenda pós-2015 (UNESCO, 2013).

O mesmo relatório (UNESCO, 2004) refere também que as políticas educativas priorizaram, durante muito tempo, a formação inicial de professores em detrimento da formação contínua e em serviço, política que atualmente está a mudar, dado o elevado

número de professores a lecionar sem formação. Este relatório apresenta algumas práticas da formação profissional contínua, que podem incluir oportunidades de estudo para professores e oficinas de apoio a partir de conselheiros e inspetores em serviço, visitas inter-escolas e trabalho de pares em núcleos de professores. Tais atividades têm as seguintes características:

- As escolas tornam-se organizações de aprendizagem em que o professor desenvolve atividades orientadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Isto significa que a liderança escolar prioriza a aprendizagem e aproveita as diferentes capacidades dos professores numa direção comum para enfrentar as dificuldades de aprendizagem;
- Os professores são parte de um processo sistémico de reforma da educação;
- Os professores exigem uma estrutura de incentivos que recompensa os indivíduos e promove melhorias coletivas de desempenho. Os professores devem ver a necessidade de mudar as suas práticas, serem recompensados pelo que fizeram e apreciarem os benefícios que isso traz para a escola;
- Os professores devem ter por base uma estratégia holística de mudança, trazendo outros aspetos da educação em harmonia com as mudanças no apoio e na formação de professores. Por exemplo, a colocação de novos professores qualificados para as escolas onde a maioria dos funcionários têm falta de qualificações iria desencorajá-los para se integrarem na aprendizagem contínua;
- Os professores exigem do governo a garantia dos necessários recursos financeiros e outros;
- Os professores devem-se concentrar em alguns programas e metas que podem mostrar melhoria em pequenas formas e que se possam difundir para mais escolas (UNESCO, 2004).

A OIT/UNESCO (2008: 49) corrobora o referido, recomendando que, em caso de escassez de pessoal docente nos países do Sul Global, onde seja urgente a formação acelerada de professores para colmatar as necessidades educativas, se organize “ao mesmo tempo esquemas de formação de duração normal, de maneira a dispor de um corpo competente de professores aptos a orientar e dirigir o ensino”.

Também o TTISSA (*Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa*) foi um programa solicitado à UNESCO pelos estados membros da África Subsariana que pretendia aumentar a quantidade e melhorar a qualidade do corpo docente na África Subsaariana num prazo de 10 anos (2006-2015). Este programa de apoio foi solicitado pois considerou-se que a grande falta de professores qualificados constituía um dos maiores obstáculos à execução das metas da “Educação Para Todos”, na África Subsaariana, até 2015. O TTISSA defende uma melhoria das condições de trabalho dos professores, gestão e administração das estruturas de ensino, o desenvolvimento de políticas docentes apropriadas e a melhoria da qualidade e da coerência do desenvolvimento profissional docente (UNESCO, s/da).

Angola foi um dos 17 países escolhidos para participar na primeira fase deste programa, entre 2006 e 2009, de entre os 46 países da África Subsariana (UNESCO, s/da).

O relatório do “*Teacher Education Policy Forum for Sub-Saharan Africa*”, de 2008, refere que foi elaborado nesse mesmo ano o *Plano Mestre de Formação de Professores* (PMFP) (cf. ponto 2.2.4. do Capítulo IV) que surgiu num contexto de reconstrução progressiva do sistema educativo, após o fim da guerra civil, em 2002 (UNESCO-ADB-ADEA, 2008).

O PMFP foi acompanhado pelo desenvolvimento de outros instrumentos políticos, tais como, o *Quadro Nacional de Qualificação para Professores* e os *Estatutos da Carreira Docente* (UNESCO-ADB-ADEA, 2008).

Os professores são também o recurso mais importante na reconstrução educativa. Os conflitos geralmente têm um impacto profundo e negativo no corpo docente de um país e a oferta de professores apresenta um conjunto complexo de problemas para a reconstrução: frequentemente ficam dispersos, às vezes morrem, muitas vezes não são remunerados ou são mal pagos (Buckland, 2005).

6.2. Enquadramento da formação na formação de professores

A formação de professores acontece, muitas vezes, sob a forma de cursos de curta duração, sendo a atividade que envolve o maior número de entidades e ONG. Esta formação resulta, frequentemente, numa multiplicidade de cursos de formação de professores, muitas vezes desenhados por diferentes agências ou ONG, e não necessariamente direcionados para as maiores necessidades do corpo docente, quer em termos de conteúdo, quer em termos de distribuição geográfica. Embora haja poucas evidências de que estes cursos de curta duração

(frequentemente de três a cinco dias) tenham algum impacto mensurável sobre a prática docente, a experiência tem mostrado que eles são muito apreciados pelos participantes por uma série de razões, especialmente na construção moral do professor. As limitadas evidências disponíveis também sugerem que os programas que estão ligados à produção de materiais são mais suscetíveis de terem impacto sobre a prática docente, especialmente quando apoiados pelo acompanhamento da formação nas escolas (Buckland, 2005).

Para Lewin (2004) existem várias modalidades de formação de professores. Tentando sistematizar uma realidade complexa (Quadro nº 5), o autor descreve quatro caminhos principais para tornar um professor qualificado em diferentes contextos:

- Certificado/diploma/curso de graduação a tempo integral em instituições específicas com duração de 1 a 4 anos (com ou sem estágios subsequentes ou anos de estágio);
- Pós-graduação a tempo integral em instituições de ensino superior, após o nível de graduação;
- Sistemas de formação inicial e formação em serviço com tempos variados na universidade e no estudo e prática escolar;
- Entrada direta no ensino sem formação, muitas vezes com alguma forma de certificação subsequente relacionada com a experiência e frequência de um curso.

O Quadro nº 5 identifica algumas características distintivas de cada abordagem em termos de duração, entrada, currículo, prática de ensino, estilos de ensino, certificação e custos prováveis por aluno.

Nos modelos 1 e 2 (Quadro nº 5), a formação é inicial e geralmente a tempo inteiro e as práticas letivas têm duração reduzida. Por outro lado, a formação à distância acarreta outros constrangimentos como a dificuldade de acesso a materiais e de acompanhamento por parte dos tutores, como já foi observado em professores do ensino primário na África rural (UNESCO, 2004).

O modelo 3 teve duas origens comuns: foi utilizado para atualizar os professores não qualificados ou subqualificados e foi desenvolvido para atender a grandes aumentos na procura de professores devido à implementação da política universal de educação primária.

O modelo 4 (Quadro nº 5) é equivalente ao estágio, para professores com habilitações académicas mas sem habilitações pedagógicas (Lewin, 2004).

Quadro nº 5: Tipologia simplificada da formação inicial de professores.

Descrição	Duração	Entrada	Currículo	Prática letiva	Estilos de ensino	Certificação	Custo por aluno
Tipo 1 Certificado ou diploma (ex: bacharel em educação)	1 - 4 anos a tempo inteiro presencial	Jovens ou adultos que completaram o ensino secundário, com ou sem experiência	Atualização dos temas, metodologias e estudos profissionais	Blocos práticos de 4-12 semanas em um ou mais anos, por vezes seguido de estágios	Palestras, trabalhos em grupo, uso de instalações especializadas, orientação	Provas escritas, relatórios escolares práticos, projetos ou estudos.	Relativamente alto
Tipo 2 Certificado universitário de pós-graduação em educação	1 – 2 anos a tempo inteiro presencial depois do 1.º grau		Metodologias e estudos profissionais	Blocos práticos de 2-10 semanas, por vezes seguido de estágios	Palestras, trabalhos em grupo, uso de instalações especializadas, orientação	Provas escritas, relatórios escolares práticos, projetos ou estudos.	Relativamente alto mas de curta duração
Tipo 3 Formação em serviço de professores sem formação baseada nas escolas de formação inicial	1 – 5 anos a tempo parcial presencial e/ou não presencial		Atualização dos temas, metodologias e estudos profissionais	Ensino nas escolas em emprego normal	Palestras/ oficinas, estudo individual, ensino à distância, tutoria	Provas escritas, relatórios escolares práticos, relatórios de orientadores / inspetores	Alto ou baixo, dependendo da duração e intensidade de contato com os tutores
Tipo 4 Entrada direta	0 – 4 anos estágio		Nenhuma ou indução do supervisionado	Ensino nas escolas em emprego normal	Estágio	Relatórios de inspetores, relatórios da escola	Baixo

Fonte: Adaptado de Lewin (2004: 3).

Outra tipologia do desenvolvimento profissional de professores baseia-se na distinção entre professores como “técnicos” e como “práticos reflexivos”. Enquanto que a ideia de professor com “técnico” tem a sua origem nas necessidades dos sistemas e das instituições, a ideia de “prático reflexivo” tem as suas raízes nas crenças sobre o professor como pessoa e como profissional (Christie *et al.*, 2010). Assim, o professor “técnico” é visto como tendo um papel restrito, o seu trabalho é transmitir o currículo, que é prescrito a um nível superior, da forma mais eficaz possível, enquanto é esperado do “prático reflexivo” que desempenhe um papel mais alargado, que pode incluir o desenvolvimento de um currículo adaptado ao contexto, avaliar e tentar melhorar a sua própria prática e orientar os novos professores

(Lewin & Stuart, 2003; Harber, 2012). Na prática, muita da formação de professores em África é correntemente direcionada para formar o professor “técnico”, com uma formação baseada ainda na transmissão, com mais conhecimento académico do que competências práticas de sala de aula e de escola. A principal competência que é ensinada é ser capaz de transmitir de uma forma didática (Harber, 2012).

As estruturas de formação de professores e os currículos devem ser pensados num contexto nacional. No entanto, ao olhar para novas abordagens políticas, os outros aspetos parecem relevantes para os requisitos da maioria dos países, nomeadamente:

1. A necessidade de repensar o equilíbrio na distribuição de recursos, por exemplo, entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional em serviço.
2. A medida em que o estudo a tempo parcial (escolar) é centrado no aluno ou no professor.
3. A relevância das formas estabelecidas do currículo de formação de professores para aqueles que já estão nas escolas.
4. A adequação das formas tradicionais de avaliação, particularmente os exames formais, para aqueles que realizam estudos a tempo parcial (escolar).
5. A 'portabilidade' do estudo de forma a permitir que os professores mudem de uma comunidade para outra, continuando os cursos de desenvolvimento profissional.
6. A conveniência de se repensar o papel e a formação daqueles que se tornam formadores de professores.
7. O potencial para ver a formação de professores como uma parte holística do desenvolvimento económico e social das comunidades locais, renovando ou recriando o sentido de propósito moral ou vocação tradicionalmente associada a uma profissão (Moon & Wolfenden, 2012).

As questões de género também raramente são discutidas na formação de professores, sendo um tema com alguma importância, tendo em consideração os níveis de assédio sexual que existem nas escolas em África. As principais causas do assédio sexual e da violência nas escolas são os estereótipos de género tradicionais e as relações desiguais de poder, que não são contestadas mas sim reproduzidas nas escolas e na formação de professores, além da

natureza autoritária e chegada das escolas, misturada com os valores e os comportamentos patriarcais, que proporcionam um contexto em que estes comportamentos podem acontecer (Harber, 2012).

6.3. Cooperação Portuguesa e formação de professores

A educação também é um setor prioritário para a cooperação portuguesa, principalmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e, mais recentemente, Timor-Leste, apesar de só ultimamente haver uma estratégia reguladora deste setor. No início da década de 1990, era comum o envio de professores portugueses para lecionarem em instituições do ensino secundário, dando respostas avulsas às solicitações. Essa prática tem vindo a ser substituída pela integração dos professores em projetos e ações de apoio ao sistema de ensino local, através da formação de professores, da formação de formadores e, conseqüentemente, do fortalecimento dos sistemas de ensino, no quadro do desenvolvimento de capacidades¹⁵, princípios introduzidos pela cooperação portuguesa em 2006, no documento *Uma Visão Estratégica da Cooperação Portuguesa* (Faria, 2012; Ferreira, 2012; IPAD, 2011).

A abordagem de desenvolvimento de capacidades é essencial para apoiar a renovação e melhoria dos sistemas educativos dos países parceiros, reforçando a sua liderança dos processos de desenvolvimento e de mudança, pelo que é preciso salientar a adoção, pelo

¹⁵ Os princípios básicos do desenvolvimento de capacidades são os seguintes:

“1. Os países parceiros identificam as necessidades de apoio, com base nas prioridades de desenvolvimento nacional (alinhamento) e tendo presentes as áreas em que a Cooperação Portuguesa tem vantagens comparativas.

2. Promove a apropriação e gestão pelo país parceiro.

3. Tem em consideração o país e as suas especificidades.

4. Tem em consideração os níveis de capacidade existentes e define intervenções concretas de apoio ao desenvolvimento de capacidades a partir deles.

5. Tem subjacente o conjunto mais amplo de reformas, ao nível tanto da macroestrutura do estado como da sua envolvente sectorial e regional. Evitam-se intervenções isoladas e desfasadas da abordagem global ao país ou sector e integra-se o desenvolvimento de capacidades em programas mais vastos de apoio ao desenvolvimento do país parceiro.

6. Utiliza os sistemas e estruturas nacionais, trabalhando junto das estruturas que são objeto da intervenção, evitando assim a criação de unidades de implementação paralelas.

7. Sempre que viável, harmoniza os procedimentos com os outros doadores presentes no terreno, como forma de potenciar a utilização de abordagens harmonizadas.

8. Considera opções diferentes e inovadoras para o apoio ao desenvolvimento de capacidades.

9. Implica um envolvimento de longo prazo.

10. Orientação para resultados. As intervenções garantem que os recursos e as atividades estão orientados para os resultados que se esperam alcançar e que estes produzem efeitos no desenvolvimento sustentável de capacidades.” (IPAD, 2011: 140).

IPAD¹⁶, em 2010, das **Diretrizes para o Desenvolvimento de Capacidades**. Alguns dos princípios definidos neste âmbito englobam a promoção da apropriação e gestão da ajuda ao desenvolvimento pelo país parceiro; a tomada em consideração das especificidades do país parceiro e dos níveis de capacidade existentes; a necessidade de ter subjacente o conjunto mais amplo de reformas, evitando intervenções isoladas e desfasadas; a utilização dos sistemas e estruturas nacionais, evitando unidades de implementação paralelas; a necessidade de um envolvimento de longo prazo; e a orientação para os resultados e para os efeitos que estes produzem no desenvolvimento sustentável de capacidades. (Ferreira, 2012: 34)

6.3.1. Programa *Saber Mais*

Esta abordagem, centrada na formação de professores e de formadores de professores, é clara nos programas de cooperação mais recentes, como é o caso do programa *Saber Mais* em Angola, tornando-os “mais complexos e exigentes, originando, em alguns países, alguma dificuldade na seleção de pessoas com perfil e competências adequadas.” (Ferreira, 2012: 41).

O Estudo promovido pela coligação portuguesa da Campanha Global pela Educação “*Entre o Saber e o Fazer: a Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*”, publicado no início de 2012, apresenta as seguintes **evoluções** conceptuais e estratégicas da cooperação portuguesa:

- a) maior preocupação com a formação dos recursos humanos do que com a construção de infraestruturas;
- b) passagem da substituição de professores em estabelecimentos do ensino secundário para programas de formação de professores (como já foi referido anteriormente);
- c) maior envolvimento de outros parceiros portugueses na elaboração e gestão dos programas de educação (como Escolas Superiores de Educação, ONG e outros atores da sociedade civil);
- d) transformação da política das bolsas de estudo;
- e) transição para uma abordagem mais integrada da assistência técnica, apoiando o desenvolvimento de capacidades a longo prazo (Ferreira, 2012).

¹⁶ Atualmente designado por Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), sendo resultado da junção do Instituto Camões e do IPAD, com a junção da política de promoção da língua e cultura portuguesa no estrangeiro e da cooperação para o desenvolvimento.

No mesmo documento, são apontadas como principais dificuldades (que acontecem devido às características da cooperação portuguesa, não sendo específicas do setor da educação):

- I. Inexistência de uma abordagem estratégica, holística e integrada para a cooperação no setor da Educação;
- II. Dificuldades de coordenação dos atores da cooperação portuguesa, agravada pela insuficiente capacidade de coordenação do IPAD;
- III. Insuficiente cultura de avaliação e incorporação das lições aprendidas;
- IV. Fraca coordenação e trabalho conjunto com outros doadores;
- V. Falta de previsibilidade dos financiamentos. (Ferreira, 2012: 43-47)

Em Angola, a ajuda internacional tem sofrido várias mudanças ao longo da última década:

(...) nos primeiros anos pós-conflito, a ajuda de emergência (desmobilização de combatentes, reassentamento das populações) e o alívio da dívida representavam mais de metade da APD total e, a partir de 2005, o declínio da ajuda humanitária não foi compensado por um aumento correspondente da ajuda ao desenvolvimento. Isto corresponde ao reconhecimento da capacidade que Angola possui para financiar o seu próprio desenvolvimento, dadas as receitas geradas pela exploração de recursos naturais. (Ferreira, 2012: 55)

Assim, os doadores reformularam as suas estratégias de cooperação, sendo as ações orientadas para a disponibilização de assistência técnica e de desenvolvimento de capacidades, juntamente com o governo, a nível de reformas, reforço institucional e apoio à governação e à democracia (Ferreira, 2012).

Ao nível de cooperação bilateral, a Cooperação Portuguesa está representada na formação de professores do ensino secundário através do já referido programa *Saber Mais* – Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário (inicialmente designado PARES – Projeto de Reforço do Ensino Secundário). Este programa teve início em 2009, em duas Escolas de Formação de Professores¹⁷ de províncias do litoral do país (EFP Benguela e EFP Namibe), tendo iniciado o programa, no ano 2012, numa nova província (EFP Cabinda). As atividades do programa centram-se na formação inicial e formação em exercício de professores, realizada por professores portugueses (Agentes da Cooperação) de várias áreas científicas (língua

¹⁷ Instituições de Formação de Professores do Ensino Médio.

portuguesa, educação física, educação visual e plástica, biologia, química, física, matemática, informática). Estes professores também dinamizam atividades extracurriculares e um Centro de Recursos criado pelo programa, com o apoio da respetiva EFP. A assistência técnica do programa *Saber Mais* foi realizada pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC).

6.4. Formação de professores de ciências

A ciência e a tecnologia transformaram o mundo, a maior parte das vezes para melhor. A ciência no ensino secundário é uma área-chave do currículo escolar que desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento. (Caillods *et al.*, 1997).

Os países africanos tiveram relativamente poucos alunos a frequentar estudos de ciência e tecnologia entre os anos 1970 e os anos 1990. Particularmente, este foi o resultado de taxas de matrícula gerais mais baixas e menores proporções de especialistas nestas áreas. Isto não revela necessariamente um baixo nível de comprometimento, mas sim os constrangimentos no investimento em recursos humanos, visto que o custo de formação destes alunos é muito elevado (Caillods *et al.*, 1997).

É nestes países que se verificam a maioria dos problemas na prestação de condições de ensino adequadas na maior parte das escolas:

- Muitas escolas têm turmas muito grandes, em alguns casos podem chegar a 100 alunos, com poucas possibilidades de trabalho de grupo e individual e de contacto direto com o professor;
- Muitos países têm um número considerável de professores expatriados, que não sabem falar as línguas locais, têm um conhecimento vago do currículo, têm métodos de ensino desconhecidos localmente e criam problemas relacionados com a elevada rotatividade;
- Muitas escolas do meio rural têm uma elevada rotatividade de professores de ciências, e conseqüentemente falta de continuidade. Em alguns casos, os professores não têm formação em ciências (Caillods *et al.*, 1997).

O ensino das ciências na escola, tal como o de outras disciplinas, não deve ser apenas direcionado para a promoção do sucesso futuro da escolaridade, mas deve ter ligações às

comunidades, à sociedade, à promoção pessoal e social do indivíduo e/ou à transformação social. O ensino das ciências deve procurar fazer mais do que ajudar os alunos a desenvolverem discursos e identidades que lhes permitam ter sucesso em níveis mais elevados de ciências da escola, pois tal orientação está muito aquém dos objetivos que o ensino das ciências deve assumir (Onwu & Kyle, 2011).

Para Onwu & Kyle (2011), o currículo das ciências, à semelhança de outras disciplinas importantes, não é muito atrativo para os alunos, principalmente por duas razões. Em primeiro lugar, é frequentemente ensinado com *recurso à memorização* de factos complexos e abstratos e de dados sem sentido. Em segundo lugar, os professores de ciências têm dificuldades em proporcionar aos alunos e ao público em geral, uma *compreensão da ciência como ela é hoje*, especialmente em termos da sua história, dos seus pontos fortes e das suas limitações. Os alunos não têm oportunidades para compreender a relevância do estudo das ciências na escola, nem fora dela.

A formação de professores do ensino secundário nos países do Sul Global é realizada em diferentes níveis, que incluem ciclos de estudos de 2 ou 3 anos (bacharelato), de três a quatro anos (licenciatura de educação em ciências) e de pós-graduação em programas de formação de professores. A formação é normalmente estruturada em três áreas: conteúdos científicos (e, por vezes, outros conteúdos gerais), formação pedagógica e prática docente, incluindo um período de estágio nas escolas. Este currículo pode ser lecionado de forma sequencial ou concorrente (Avalos, 1995).

Avalos (1995) apresenta a perspetiva da “ciência para todos” que se baseia na aplicação da ciência na resolução de problemas tecnológicos e sociais. A lógica desta visão da ciência é estar mais amplamente relacionada com as pessoas e com o seu bem-estar, ou seja, a ciência com uma dimensão social, que pode melhorar a qualidade de vida das pessoas e contribuir para o desenvolvimento e a modernização nacional. Esta perspetiva requer novos conceitos e novos padrões de formação de professores de ciências.

A preocupação com a preparação de professores para enfrentar os desafios da "ciência para todos" é muito importante, mas, na maioria dos programas de formação de professores existentes, esta perspetiva não é abordada, talvez devido à suposição de que esta é uma

questão curricular. No entanto, a "ciência para todos" não significa simplesmente um conjunto de conteúdos e de atividades, mas uma atitude para com a ciência que vê a sua utilidade no dia-a-dia. Isto significa que, mais do que a adaptação dos professores a um currículo, independentemente da sua qualidade, é necessário que os professores utilizem a sua experiência na aplicação das ciências na vida diária e na aprendizagem das ciências (Avalos, 1995).

Para tal, é necessário que os professores experimentem um processo de formação contínua que amplie a sua perspetiva sobre a natureza das ciências, as suas aplicações na vida diária e sobre como as pessoas aprendem as ciências, e não apenas no domínio dos conteúdos das ciências e das competências pedagógicas como entidades separadas (Avalos, 1995).

A necessidade não é tanto de recursos com elevado valor monetário (embora seja necessária uma quantidade mínima de recursos), porque o papel da ciência de laboratório, que tem uma função estritamente experimental, não é o requisito principal da "ciência para todos". Tal não significa que, na formação de professores, não seja necessário o trabalho de laboratório, como uma ajuda para compreender conceitos e processos científicos e ser capaz de ensiná-los. Além disso, deve ser dada aos professores a oportunidade para reconceptualizar a ciência, por meio de estruturas e experiências de formação, concentrando-se nos alunos que vão ensinar (Avalos, 1995).

Lewin (2000) apresenta uma seleção de recomendações para a política e planeamento do ensino das ciências:

- *As questões das políticas da língua são muito importantes.* As ciências são frequentemente ensinadas através de uma língua não materna. Onde o ensino decorre em línguas nacionais, muitas vezes há um ponto de transição para uma língua oficial. Muitos problemas de aprendizagem das ciências estão associados à falta de fluência da língua oficial. Em algumas línguas nacionais, os recursos materiais para o ensino das ciências são muito limitados.
- *O processo de ensino das ciências, as teorias de aprendizagem que exploram como é que o conhecimento se desenvolve e as implicações disso para os currículos e métodos de ensino.* Sabe-se muito sobre como os alunos aprendem ciências em diferentes comunidades, que equívocos eles têm e que erros de raciocínio e que deduções eles

fazem. Porém, há poucos estudos em países do Sul Global. É importante haver estudos sobre o que realmente faz diferença na prática do ensino das ciências nestes contextos.

- *O impacto das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino das ciências é pouco conhecido.* As oportunidades são amplas e carregam consigo consideráveis benefícios potenciais e alguns riscos. O acesso confiável à *internet* é extremamente variado nos países do Sul Global e grandes quantidades de informações úteis e inúteis e material didático estão disponíveis *on-line*. O desenvolvimento de redes profissionais de educadores de ciências entre os países oferece possibilidades interessantes que podem ajudar a melhorar a qualidade e o acesso ao ensino das ciências. Mas o potencial não é a realização, por isso deve-se considerar quais as estratégias que realmente oferecem benefícios a nível do sistema educativo e que correspondem às necessidades, a níveis sustentáveis em termos de custos.
- *As questões de acesso, qualidade e resultados no ensino das ciências não podem ser separadas das questões mais gerais que afetam os sistemas educativos.* O ensino das ciências eficaz é mais provável de ser encontrado em escolas eficazes. Estas são, em parte, questões de gestão educativa. A situação desejável em que as escolas operam de maneira regular e responsável, o absentismo é baixo, os recursos são bem administrados, os serviços de apoio e supervisão operam propositadamente e a maioria dos professores são formados é implantada de maneira apropriada em muitos países do Sul Global. O ensino das ciências é um subsistema que possui características próprias que podem ser um foco separado de atenção. No entanto, precisa ser visto em um contexto de sistema mais geral, e as intervenções, que devem ter efeitos positivos, devem ser identificadas.
- *Os padrões estabelecidos para o ensino das ciências existem por razões relacionadas a decisões e compromissos anteriores de métodos de organização de escolas e currículos.* A maioria dos países do Sul Global tem um histórico substancial de tentativas de ampliar o acesso, melhorar os currículos e revitalizar a aprendizagem e o ensino das ciências e melhorar o seu desempenho. Há muito a aprender com esta história sobre a razão pela qual algumas inovações criaram raízes e muitas outras não o fizeram. O diagnóstico é um ponto de partida para as políticas. Os envolvidos precisam de refletir

sobre o que funcionou e o que não funcionou. O desenvolvimento de currículos e de métodos de ensino, por si só, não são uma solução para problemas de aprendizagem e de baixo aproveitamento, assim como o investimento em infraestruturas e equipamentos.

Relativamente à formação de professores de ciências, embora haja dúvidas relativamente à eficácia do investimento na formação de professores, não há evidências de que esta seja desnecessária, pois não se espera que os alunos aprendam ciências por iniciativa própria e sem apoio. Para o ensino das ciências nos países do Sul Global, onde o nível de formação dos professores muitas vezes não é muito maior do que o dos alunos que estão a ensinar, a formação é essencial. Ainda mais se a natureza do ensino das ciências for mudada. A formação de professores tem tido, muitas vezes, uma reflexão tardia mesmo em projetos inovadores, cujas características foram mais lentas para se enraizar na formação inicial do que a maioria de outras áreas dos sistemas educativos (Lewin, 1992).

Face ao apresentado, e em jeito de síntese, verifica-se que a formação de professores é o desafio central para se alcançar o acesso a uma educação de qualidade e desenvolver-se um sistema de ensino em que a motivação de professores e dos alunos contribua para o alcance de melhores resultados de aprendizagem. Ainda assim, estima-se que, até 2030, sejam precisos 2,2 milhões de professores, só na África Subsariana (UNESCO IICBA, 2016).

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Neste Capítulo apresenta-se a metodologia desenvolvida nesta investigação, nomeadamente os objetivos e a natureza deste estudo, que justificam as opções metodológicas. Explicitam-se as técnicas e procedimentos de recolha de dados, nomeadamente as entrevistas semiestruturadas, os grupos de discussão focalizada, a recolha documental e a observação participante, bem como as opções relativas à análise de dados, designadamente as categorias de análise definidas a partir das entrevistas realizadas. Também se detalha a caracterização dos participantes no estudo. Como em qualquer investigação, há questões de natureza ética que foram salvaguardadas, pelo que se apresentam os princípios éticos que pautaram todo o processo de investigação. Apresentam-se ainda alguns desafios encontrados na investigação, concretamente no contexto de Angola. Este Capítulo termina com as principais limitações observadas durante a realização deste estudo.

1. Objetivos do estudo

Tal como já foi referido na introdução, o estudo que se apresenta tem por objetivo geral identificar e analisar efeitos da cooperação internacional, em particular da cooperação portuguesa, na formação de professores do ensino secundário em Angola.

O estudo refere-se, portanto, à formação de professores do ensino secundário em Angola, nas suas várias modalidades, tendo em conta os contextos e processos de cooperação para o desenvolvimento, na sua relação com a situação específica do país em geral, e particularmente em três das suas províncias – Benguela, Cabinda e Kunene.

Como já foi referido, para a realização deste estudo, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as políticas e as instituições de formação de professores¹⁸ do ensino secundário, a nível nacional e a nível das províncias em estudo;
- Compreender os modelos e as práticas de formação inicial e contínua de professores, designadamente dos professores de ciências do ensino secundário em Angola, dando relevo às especificidades dos contextos e às conceções dos atores locais (professores de ciências do ensino secundário, decisores a nível nacional e provincial);

¹⁸ Ensino Médio – Escolas de Formação de Professores (EFP), centros de formação local; Ensino Superior – Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), escolas superiores pedagógicas e universidades portuguesas.

- Discutir o papel dos projetos de cooperação para o desenvolvimento, nomeadamente da cooperação portuguesa, e das políticas educativas internacionais na definição, na implementação e na apropriação das políticas de formação de professores do ensino secundário em Angola, nomeadamente nas províncias em estudo;
- Analisar as práticas de formação de professores e a forma como o Sistema de Educação de Angola implementa e adota políticas educativas importadas;
- Contribuir para a reflexão sobre a importância das práticas laboratoriais na formação de professores de ciências e sua relação com o desenvolvimento.

Em foco está o papel dos **projetos de cooperação para o desenvolvimento**, nomeadamente da cooperação portuguesa, e das políticas educativas internacionais na definição, na implementação e na apropriação das políticas de formação de professores de ciências do ensino secundário, a forma como as políticas internacionais globalizadas têm influenciado os processos de formação de professores e como o Sistema de Educação angolano tem assimilado, ou não, essas políticas. Está também em foco o contributo do programa para a formação de professores do ensino secundário da cooperação portuguesa em Angola, programa *Saber Mais*, anteriormente referido, nomeadamente o papel dos Agentes da Cooperação (AC) – formadores de professores portugueses, bem como de outros projetos de cooperação internacional existentes em cada contexto; a pertinência e a relevância dos contributos teóricos e práticos da cooperação internacional na formação de formadores e os principais resultados obtidos para a melhoria da qualidade do Sistema de Educação e como são avaliados.

Analisam-se **políticas de formação de professores** a nível nacional, através do estudo dos documentos emanados pelo Ministério da Educação, por meio do INFQ (Instituto Nacional de Formação de Quadros), e em articulação com o INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação), no referente aos currículos do ensino médio de formação de professores, bem como a avaliação da implementação destes documentos, quer a nível nacional, quer ao nível das províncias em estudo.

Faz-se a caracterização das **instituições de formação de professores** do ensino secundário, a nível nacional e a nível das províncias em estudo. Entre estas instituições, dá-se destaque às EFP, por estarem representadas em (quase) todas as províncias e por reunirem

atualmente um grande número de professores do I ciclo do ensino secundário, nível de ensino em forte expansão. A caracterização das EFP das províncias em estudo (EFP Benguela, EFP Cabinda e EFP Ondjiva) será mais detalhada particularmente no que diz respeito à especialidade de biologia-química (funcionamento, formação dos professores, infraestruturas e realização de práticas laboratoriais), área de interesse e de formação inicial da investigadora.

Assim, dentro das EFP, analisam-se os **modelos de formação inicial e contínua** dos professores do ensino secundário (quais as suas características e que competências promovem), dando voz às conceções dos atores locais, nomeadamente dos professores de biologia-química das EFP, elementos decisores das Direções Provinciais da Educação das províncias em estudo, elementos decisores a nível nacional, do Ministério da Educação, nomeadamente do INFQ e do INIDE e também a especialistas de educação em Angola.

Incide-se também nas **práticas laboratoriais realizadas pelos professores** de ciências das EFP (visto que todos os professores entrevistados eram professores da especialidade de biologia-química) nos três contextos, através das suas estruturas locais específicas, as conceções destes professores sobre a importância das práticas laboratoriais no ensino das ciências e a importância atribuída pelos mesmos professores ao contexto local, na formação de professores e na sua relação com o **desenvolvimento das comunidades**.

2. Abordagem qualitativa

Opta-se por uma abordagem qualitativa, enquadrada pelo paradigma interpretativo de entre os paradigmas comumente utilizados na investigação em educação (Bogdan & Biklen, 1996; Cohen, Manion & Morrison, 2009). Vieira (1998) refere que é preferível fazer referência a paradigma interpretativo, mesmo sendo uma abordagem qualitativa, visto que num estudo multicase pode haver alguma necessidade de quantificação, como forma de tratar e apresentar os dados para melhor interpretação. Este paradigma interpretativo baseia-se numa visão dos sujeitos como agentes ativos em interação com a sua realidade que os rodeia, e com os outros, entrando no mundo pessoal dos sujeitos e compreendendo os significados e os sentidos que atribuem às situações (Amado, 2013; Morgado, 2012).

Como afirma Morgado (2012: 41), “No âmbito da educação, a investigação desenvolvida procura essencialmente a *compreensão* e *interpretação* dos fenómenos

educativos”. Para Amado (2013: 48), no enfoque interpretativo na investigação dos fenómenos sociais e educativos:

- passa a olhar-se mais para o processo do que para os produtos;
- recupera-se a dimensão histórica dos fenómenos;
- a investigação adquire um carácter multidisciplinar;
- e da preocupação pela objetividade e pela exterioridade passa-se a ter em conta a subjetividade e a interioridade dos sujeitos envolvidos no processo.

Este paradigma favorece, assim, o recurso a uma abordagem de carácter qualitativo e participativo (Morgado, 2012), fundamental para a investigação através de estudo de caso (Amado & Freire, 2013).

3. Natureza do estudo: estudo multicaseos

Esta investigação assume a forma de um **estudo multicaseos** pela possibilidade de abordar o objeto estudado em três contextos sociais, culturais, institucionais e espaciais distintas, podendo-se destacar, por um lado, o que é específico de cada contexto, o que se pode identificar como definido pelo contexto, tendo cada caso um valor investigativo *per se*, mas, por outro lado, seguindo a mesma estrutura de investigação, com uma boa articulação, também é possível a comparação e o estabelecimento de pressupostos teóricos, ou seja, “o estudo desenvolve-se numa lógica de replicação, o que exige um primeiro momento de análise dos dados de cada caso e, só posteriormente, a análise comparativa entre os diferentes casos” (Amado & Freire, 2013: 129).

Em algumas áreas, o estudo de caso era considerado metodologicamente diferente do estudo multicaseos, porém, Yin (2001) considera que ambos se encontram dentro da mesma estrutura metodológica. As evidências do estudo multicaseos são consideradas mais sólidas, assim como o estudo mais forte, porém demora mais tempo a realizar. A lógica de um estudo multicaseos é a da replicação, ao passo que do estudo de caso é a amostragem (Yin, 2001).

Para Yin (2001: 32) “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Segundo este autor, existem alguns preconceitos em relação ao estudo de caso, nomeadamente: o perigo da falta

de rigor, o facto de estes não proverem uma base para generalização científica e o facto de serem estudos demorados no tempo (Yin, 2001).

Relativamente à escolha dos casos, coisas específicas, mas complexas em funcionamento, considera-se este um **estudo instrumental**, segundo a denominação de Stake (2007), na medida em que o que está em causa é a escolha destes três casos, entre outros possíveis, que ajudarão à compreensão, ao conhecimento mais profundo de cada caso (Stake 2007; Amado & Freire, 2013). A escolha dos casos obedece assim aos critérios definidos por Stake (2007: 20) quando se está perante um estudo instrumental: o primeiro é “maximizar o que podemos aprender” no sentido de compreender e promover a mudança com conhecimentos generalizados e o segundo, que tem a ver com a duração e o tempo do estudo, o acesso do investigador aos contextos e o acolhimento do estudo pelas instituições em causa. Há ainda um terceiro critério que, segundo Stake (2007), deve comandar um estudo de caso: o investigador constrói o conhecimento, não o descobre.

Nos estudos de caso em investigação, o investigador não se interessa somente pelo conhecimento do valor intrínseco do caso, mas também por contextualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar. A finalidade do processo é a perceção das singularidades dos casos (Amado & Freire, 2013), ou seja, “O verdadeiro sentido do estudo de caso é a particularização e não a generalização” (Stake, 2007: 24).

Uma das dificuldades do investigador quando decide fazer um estudo de caso é a delimitação clara e exata das suas fronteiras. Porém, o caso caracteriza-se pela sua demarcação natural ou integridade fenomenológica, ou seja, uma estabilidade interna, e esta deve ser reconhecida como tal pelos membros que a constituem (Amado & Freire, 2013), no caso deste estudo as EFP.

Dentro do fenómeno a investigar, o investigador tem de seleccionar quais os aspetos em que se vai focar para a recolha e a análise de dados, de forma a compreender as ligações entre o fenómeno em estudo e os seus contextos (Yin, 2001; Stake, 2007; Amado & Freire, 2013), pois assumir uma perspetiva holística não quer dizer que se tenha de estudar o caso na sua totalidade (Amado & Freire, 2013). A interpretação é uma parte essencial de toda a investigação (Stake, 2007).

Morgado (2012: 62-63) refere a identificação do estudo de caso como um método de investigação interpretativa, que também integra outros aspetos:

Descritivo – porque uma parte significativa do processo se baseia na recolha e descrição de distintos aspetos que conformam o contexto em que se realiza a investigação;

Exploratório – porque os estudos de natureza exploratória têm como objetivo principal a familiarização com determinado fenómeno/assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado, permitindo descobrir novas ideias e desocultar as relações estabelecidas entre os elementos que o integram, com vista a um aprofundamento do mesmo. (...) Na verdade, neste tipo de estudos a estratégia a seguir nunca é estabelecida de modo rígido e definitivo. Pelo contrário, é um processo flexível e aberto que se vai (re)construindo à medida que o trabalho avança;

Interpretativo – porque no estudo de caso, o investigador, mais do que desvendar a relação causa-efeito de um dado acontecimento, situação ou caso observado, procura interpretar e compreender os fenómenos que lhe subjazem, a partir da conjugação das perspetivas dos distintos atores implicados no mesmo (...), bem como da análise de documentos relevantes para essa interpretação (...).

As escolas das três províncias (do litoral e de zonas fronteiriças) onde a pesquisa se desenvolveu têm diferentes influências linguísticas, culturais e formativas: a EFP da província de Benguela estava a ser abrangida pelo programa da cooperação portuguesa, o programa *Saber Mais*, desde 2009; a EFP da província de Cabinda começou no ano de 2013 a ser abrangida pelo mesmo programa de cooperação, e tem influências dos países vizinhos (República do Congo – Congo Brazzaville e RDC – Congo Kinshasa); e a EFP da província do Kunene não era espaço de intervenção do programa *Saber Mais*, além de se encontrar numa zona fronteiriça (com a Namíbia). Também existem diferentes histórias de participação, de formação, de influência e de modos como estes formadores foram ou não construindo os seus espaços de integração, havendo uma forte influência das orientações comuns emanadas pelo governo central de Angola. Podem assim analisar-se os efeitos do programa *Saber Mais* nas EFP das províncias em que este foi implementado, em comparação com a EFP da província em que este não estava a ser implementado.

4. Técnicas e procedimentos de recolha de dados

Sendo o estudo multicasos uma estratégia de investigação mais orientada para a compreensão do que para a medição, privilegia técnicas variadas de recolha de dados, tais como entrevistas, análise de documentos, observações e notas de campo, que permitem ao investigador apropriar-se das inter-relações que ocorrem no contexto do estudo (Morgado, 2012). Neste estudo foram utilizados diferentes instrumentos e técnicas de recolha de informação, que se explicitam de seguida.

4.1. Entrevistas semiestruturadas

No que diz respeito ao estudo de caso, as entrevistas semiestruturadas são muito frequentes pois permitem, com alguma assertividade, dar uma certa autonomia à expressão das ideias do entrevistado (Morgado, 2012).

A *entrevista semiestruturada* é muito utilizada em investigação no âmbito das ciências sociais, sendo um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, por não ser totalmente aberta nem demasiado direcionada através de perguntas focadas (Bogdan & Birklen, 1996; Morgado, 2012; Amado & Ferreira, 2013). O investigador dispõe de um guião de entrevista para orientar a seleção da informação que pretende recolher, mas não precisa de fazer todas as perguntas que elaborou nem de seguir a ordem pela qual as redigiu, dando uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Morgado, 2012; Amado & Ferreira, 2013).

“A sua principal preocupação é criar condições para que o entrevistado fale abertamente, o que não o impede de ir reencaminhando a entrevista para os objetivos que pretende alcançar sempre que isso se torne necessário, mas de uma forma tão natural quanto possível.” (Morgado, 2012: 74)

A entrevista semiestruturada permite ao investigador esclarecer temas ou perguntas, para estender, elaborar, adicionar, fornecer detalhes, abordando, assim, a riqueza e a profundidade da resposta, a abrangência e a honestidade que são algumas das características de uma entrevista bem-sucedida (Cohen, Manion & Morrison, 2009).

Para alguns entrevistados, especialmente os que têm cargos de nível superior, em instituições do governo, por exemplo, o grau de formalidade de uma entrevista estruturada ou semiestruturada pode ser visto de forma mais positiva e incentivar a participação (Willis, 2006). Porém, podem existir outros constrangimentos como uma visão tendenciosa devido a questões mal elaboradas, respostas tendenciosas ou imprecisões devido à memória fraca do entrevistado e a reflexibilidade, nos casos em que o entrevistado diz ao entrevistador o que ele quer ouvir (Yin, 2001).

Realizaram-se **entrevistas semiestruturadas** a professores de ciências do ensino secundário, particularmente aos professores das três EFP em estudo, da especialidade de biologia-química, a diretores destas EFP, a membros das direções provinciais da educação das províncias em estudo e a membros do Ministério da Educação, particularmente da direção do

Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ) e do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). Entrevistaram-se também alguns Agentes da Cooperação (AC) e Coordenadoras Científico-Pedagógicas (CCP) do programa *Saber Mais*, assim como alguns especialistas de educação angolanos, com particular ligação à formação de professores. A caracterização de todos estes entrevistados apresenta-se no ponto 6. do presente Capítulo.

Os guiões das entrevistas (cf. apêndice 2) foram construídos de acordo com o modelo apresentado por Estrela (1994) que explicita: tema, objetivos gerais, objetivos específicos, blocos temáticos e guião de questões a colocar. As questões são representações prévias do que se pretende atingir na recolha de dados, de forma a obter o máximo de informação. O primeiro bloco temático inclui a apresentação dos objetivos da entrevista e o garante do anonimato da entrevista; os restantes blocos são a condução da entrevista para os temas que interessa desenvolver (Amado & Ferreira, 2013). A identificação das 44 entrevistas realizadas aos 47 entrevistados neste estudo está apresentada no Quadro nº 6.

Quadro nº 6: Identificação dos entrevistados - instituição a que pertence ou nível de análise, posição na instituição e data da entrevista.

Instituição/Nível de análise	Posição	Data da entrevista
Ministério da Educação	Diretora-geral INFQ	10mai2013
Ministério da Educação	Diretor-geral adjunto INIDE	27nov2013
	2	
DPE Benguela	Chefe da educação	30abr2014
SPE Cabinda	SPE em exercício (adjunto)	22abr2014
DPE Kunene	DPE em exercício (chefe inspeção)	09mai2013
	3	
EFP Benguela	Diretor	29abr2014
EFP Benguela	Subdiretor pedagógico	29abr2014
EFP Cabinda	Diretor	23abr2014
EFP Ondjiva	Subdiretor pedagógico	07mai2013
	4	
EFP Benguela	Professor biologia 01	29abr2014
EFP Benguela	Professora biologia 02	29abr2014
EFP Benguela	Professor biologia 03	29abr2014
EFP Benguela	Professora biologia 04	30abr2014
EFP Benguela	Professora biologia 05	30abr2014
EFP Benguela	Professora biologia 06	30abr2014
EFP Benguela	Professor biologia 07	30abr2014
EFP Benguela	Professora biologia 08	30abr2014
EFP Benguela	Professor biologia 09	30abr2014
EFP Benguela	Professora biologia 10	30abr2014
EFP Benguela	Professora química 01	29abr2014

Instituição/Nível de análise	Posição	Data da entrevista
EFP Benguela	Professora química 02	30abr2014
EFP Benguela	Professor química 03	30abr2014
EFP Benguela	Professor química 04	30abr2014
	14	
EFP Cabinda	Professor biologia 01	23abr2014
EFP Cabinda	Professor biologia 02	24abr2014
EFP Cabinda	Professora biologia 03	24abr2014
EFP Cabinda	Professora biologia 04	24abr2014
EFP Cabinda	Professor química 01	23abr2014
EFP Cabinda	Professor química 02	24abr2014
EFP Cabinda	Professor química 03	24abr2014
	7	
EFP Ondjiva	Professora biologia 01	07mai2013
EFP Ondjiva	Professora biologia 02	07mai2013
EFP Ondjiva	Professora biologia 03	03jul2014
EFP Ondjiva	Professoras biologia 01-04-05 "Grupo Focal"	03jul2014
EFP Ondjiva	Professores química 01-02	02jul2014
	7	
Saber Mais	AC biologia EFP Benguela	30abr2014
Saber Mais	AC química EFP Benguela	
Saber Mais	CCP Cabinda	29mai2014
Saber Mais	AC química EFP Cabinda AC física EFP Cabinda	09set2014
Saber Mais	CCP Namibe	26mai2014
	6	
ZIP Cabinda	Coordenador	25abr2015
ADRA Angola	Técnico ONG	29nov2013
(Instituto Superior de Ciências da Educação) ISCED Luanda	Professor Especialista educação	26mai2014
Universidade Independente de Angola (UnIA)	Reitor Especialista Educação	24ago2016
	Total = 44 entrevistas 47 entrevistados	

A transcrição das entrevistas foi totalmente feita pela investigadora. Saliencia-se que a transcrição das entrevistas assim como os excertos dos discursos dos entrevistados incluídos na análise de dados foram posteriormente submetidos a uma correção morfosintática, tentando-se, no entanto, manter as expressões do "português de Angola".

4.2. Grupos de discussão focalizada

Os grupos de discussão focalizada ou grupos focais são uma técnica de recolha de dados realizada com o objetivo de discussão de um determinado tema por um grupo de pessoas, confrontando ideias e opiniões. O investigador tem o papel de juntar o grupo e de se certificar de que todas as pessoas participam (Cohen, Manion & Morrison, 2009; Morgado, 2012).

Apesar de existir alguma liberdade na aplicação do grupo focal, que tem vários aspetos em comum com a entrevista semiestruturada, há aspetos específicos a ter em conta na sua realização:

- definir e clarificar os conceitos ou questões que devem ser investigados. (...)
- elaborar um guião (...)
- há que garantir, à partida, a confidencialidade. (...)
- as questões devem ser formuladas numa linguagem acessível. (...)
- devem ser preparadas condições que ofereçam alguma comodidade, causem pouca retração aos participantes e estimulem a comunicação (Amado & Ferreira, 2013: 228).

Esta técnica de recolha de dados é bastante útil no estudo de caso porque permite ao investigador conhecer as opiniões dos participantes sobre o tema em discussão, identificando situações a serem posteriormente analisadas (Morgado, 2012). Porém, também apresenta limitações que estão relacionadas com os seguintes aspetos: a discussão pode ser dominada por um pequeno número de pessoas; pode dar noções erradas de consensos coletivos; a discussão pode ser condicionada por pressão dos pares; por vezes, o número de pessoas pode ser reduzido e podem gerar-se conflitos entre os participantes (Cohen, Manion & Morrison, 2009; Morgado 2012).

Estava previsto realizar **grupos de discussão focalizada** com os professores, por área disciplinar, com o objetivo principal de “(...) extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reacções que se constituíam num novo conhecimento” (Galego & Gomes, 2005: 175). Na prática, apenas se realizou um grupo de discussão focalizada, com 3 professoras de biologia da província do Kunene, o que constitui um constrangimento, pelo que a sua validade será discutida no ponto 7. deste Capítulo.

4.3. Recolha de documentos

Nos estudos de caso, a utilização de documentos é importante para fortalecer e valorizar as evidências de outras fontes, assim como fazer inferências (Yin, 2001).

A recolha, sistematização e análise de documentos é uma importante fonte de informação no contexto de investigação, que permite aceder a fontes relevantes. Relativamente a esta análise, devem-se ter em atenção dois aspetos importantes referidos por Morgado (2012: 87): “Em primeiro lugar, é necessário ter em conta a pertinência e eficácia das fontes utilizadas, sobretudo se não tiver certezas sobre os dados que pode extrair da análise dos documentos. Em segundo lugar, e decorrente do aspeto anterior, a necessidade de uma permanente atitude crítica por parte do investigador.”

A recolha de documentos tem como vantagens ser uma técnica estável de recolha de dados, que pode ser consultada várias vezes; discreta, pois não foi criada como resultado do estudo de caso; exata, pois contém nomes, referências e detalhes exatos e de ampla cobertura, ao longo do espaço e do tempo, de muitos acontecimentos e de muitos ambientes distintos. Por outro lado, a capacidade de recolha dos documentos pode ser limitada, a seletividade tendenciosa, se a recolha não estiver completa; haver relato de visões tendenciosas, que reflete as ideias preconcebidas do investigador e o acesso aos documentos pode ser deliberadamente evitado (Yin, 2001).

Realizou-se a **recolha de documentos** tão diversos como legislação sobre o Sistema de Educação de Angola, planos nacionais, documentos de estratégia nacionais, imprensa local, relatórios nacionais e provinciais, currículos e programas referentes à formação inicial de professores de ciências no Ensino Médio das EFP (especialidade biologia-química), dados estatísticos de educação (como o número de escolas e o acesso dos alunos por níveis de ensino, de dados das Escolas de Formação de Professores, o número de professores e a respetiva formação académica e profissional), a nível nacional e provincial.

Recolheu-se ainda um conjunto de estudos académicos (teses de doutoramento, dissertações de mestrado), pesquisas e artigos sobre educação e formação de professores em Angola, alguns dos quais foram utilizados para a construção desta investigação. O apêndice 3 apresenta a identificação de cada um desses trabalhos.

4.4. Observação participante

A observação é uma das técnicas mais utilizadas em investigação, porém não deixa de ser de difícil definição, o que não tira a importância a este método de recolha de dados (Bogdan & Birklen, 1996; Morgado, 2012). Na observação participante o investigador não é passivo (Yin, 2001) e a observação conduz “o investigador a uma maior compreensão do caso” (Stake, 2007: 77).

A observação implica que o investigador crie uma relação de confiança e empatia com os participantes, conseguindo porém distanciar-se a fim de conseguir refletir lucidamente sobre as posições que observa (Morgado, 2012).

No que diz respeito à observação participante, o investigador, instrumento central da observação, assume o papel de “participante” nas atividades que pretende observar, e também de “observador” para o que necessita de um distanciamento que lhe possibilite anotar objetiva e rigorosamente aquilo que observa. A observação participante pode desenvolver-se de uma forma mais ou menos ativa (Morgado, 2012).

Morgado (2012) refere alguns cuidados que é necessário ter na observação participante: a) o consentimento do(s) grupo(s) onde se realiza o estudo, sendo necessário uma informação prévia de que se trata apenas de um processo investigativo; b) o investigador deve ter a prévia confiança do grupo, que depende da sua capacidade de integração no mesmo e c) o investigador deve ter prévia e claramente definidos os dados que pretende recolher.

Nestes contextos de estudo, a ética da observação participante pode desafiar o investigador se, no processo de observação, forem tratados assuntos de caráter sexista, racista ou reacionário que são contrários à moral e aos valores do investigador (Harrison, 2006).

As vantagens da observação participante são: o facto de se tratarem os acontecimentos em tempo real; tratar-se o contexto do acontecimento em relação a comportamentos e razões interpessoais. Por outro lado, tem alguns constrangimentos como absorverem muito tempo, serem seletivos, o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada porque está a ser observado, o custo e as horas necessárias ao investigador e perigo de uma visão tendenciosa devido à manipulação dos eventos por parte do pesquisador (Yin, 2001).

Fez-se **observação participante**, com caráter *intencional*, através do acompanhamento de aulas na formação inicial, de sessões de formação contínua, de práticas letivas e com caráter *ocasional*, em encontros relevantes que aconteceram durante o trabalho de campo. Estas permitiram a interação entre o investigador e os indivíduos informantes (Morgado, 2012).

Da observação participante podem, ainda, resultar notas de campo.

4.4.1. Notas de campo

Neste caso, foram registadas **notas de campo** durante o período de recolha de dados, no campo empírico. As notas de campo devem ser descritivas e detalhadas, contendo registos do trabalho de campo, para além de uma componente reflexiva (Bogdan & Biklen, 1996). As notas de campo serviram para enriquecer a análise e a interpretação dos dados.

5. Técnicas e procedimentos de análise dos dados

A análise de dados é uma etapa essencial da investigação e é o processo pelo qual o investigador efetua interpretações, com base em todos os dados que recolheu e de forma a encontrar respostas que vão ao encontro dos objetivos da sua investigação, organizando e classificando o material que recolheu (Cohen, Manion & Morrison, 2009; Morgado, 2012). Assim, a análise dos dados é uma “tarefa que pode dar sentido ao que observamos e ajudará a compreender e relacionar os dados recolhidos ao longo do processo investigativo.” (Morgado, 2012: 93).

Os documentos que se analisaram têm uma natureza histórico-educativa e transportam também um conjunto de conhecimentos, ideologias e valores do contexto em estudo, ou seja, são também discursos. Tendo em conta esta dualidade, foram consideradas duas abordagens: a da “investigação histórico-educativa” e a da “análise em discurso”.

A perspetiva histórico-educativa interessa pelo caráter contextual e histórico que é reconhecido aos dados e não como modo de fazer história da educação (Lopes *et al.*, 2004).

Na análise, foi tido em conta o modo como os discursos que constituem os documentos têm impacto nas formas como se organiza a formação de professores, nomeadamente pondo em destaque dimensões culturais, relacionais e de poder. Na linha de Lopes *et al.* (2004) faz-

se com os documentos análise “em discurso” e não análise do discurso ou estritamente análise de conteúdo:

O reconhecimento deste carácter discursivo aos documentos tem implicações na interpretação dos resultados, nos elementos considerados na análise, mas não na análise propriamente dita, enquanto tipo de manipulação de dados. Com efeito, tal como não se tratará, para nós, de, teoricamente, fazer História da Educação, também não se tratará de, tecnicamente, fazer análise de discurso, mas, antes, de ter sobre os dados uma perspectiva adequada ao carácter de construção social dos textos em análise; em suma, não faremos análise do discurso, mas analisaremos discursos (Lopes *et al.*, 2004: 72).

A análise das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada foi realizada também através da “análise em discurso” a qual corresponde tecnicamente a análise de conteúdo, mas tomando os textos como discursos. A análise de conteúdo é de tipo interpretativo, possibilitando *a extração e a sistematização de conhecimento*, que uma primeira leitura dos dados não permitiria (Esteves, 2006).

Na análise procurou-se definir algumas categorias emergentes dos discursos, identificando dimensões recorrentes nos diferentes documentos e que se projetavam na conceptualização teórica que orienta este estudo. Essas categorias constituíram-se por procedimentos de natureza compósita e baseados em núcleos de significado que se iam produzindo na interpretação (Pereira, Carolino & Lopes, 2007).

A análise de conteúdo é um procedimento básico da investigação qualitativa, que se refere a um conjunto de técnicas de análise utilizadas para averiguar e inferir sobre o sentido da informação previamente recolhida, podendo ser aplicada a vários registos (Bardin, 1977; Bogdan & Biklen, 1996; Morgado, 2012; Amado, Costa & Crusoé, 2013).

A realização de inferências é a finalidade essencial da análise de conteúdo: “Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a *inferência* é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.” (Bardin, 1977: 39)

Também para Morgado (2012), a realização de inferências a partir da interpretação crítica e criativa dos conteúdos das mensagens é a característica mais importante da análise de conteúdo.

Na *análise em discurso* é assumida a densidade dos textos, ou seja, a impossibilidade de a análise se realizar numa realidade extra-discursiva – os discursos verbais são realmente

textos e não apenas meios de informação, cheios de relatos históricos, sociais e intelectuais, e que implicam um posicionamento no campo discursivo. A análise em discurso inicia-se quando se agregam na mesma perspectiva discursos que estavam dispersos. A relação dos discursos com o seu lugar de manifestação leva à “formação discursiva” que define no(s) espaço(s) uma identidade histórica (Lopes *et al.*, 2004).

De seguida procede-se à análise categorial, “que consiste na identificação sistemática de elementos ou categorias que permitem transformar todo o texto em unidades de significação, ordenando os dados de uma forma lógica e resumida” (Morgado, 2012: 111). Este processo inclui duas fases: primeiro, os elementos são isolados, classificados e reduzidos, após a verificação da sua pertinência e depois os elementos são novamente reagrupados em função das suas analogias, o que permite repensá-los de forma a irem ao encontro dos objetivos da investigação (Morgado, 2012).

5.1. Categorias da análise definidas para as entrevistas realizadas

Falando especificamente de análise de conteúdo, Esteves (2006) defende que se deve fazer uma *leitura flutuante* do material a analisar, ou de parte deste, de modo a que o investigador se aproprie dos discursos e dos seus sentidos, com a finalidade de vislumbrar o sistema de categorias que irá utilizar para o tratamento dos dados.

Após uma *leitura flutuante* de todas as entrevistas, foram definidas as seguintes categorias e subcategorias de análise apresentadas no Quadro nº 7.

Quadro nº 7: Sistema categorial de análise das entrevistas.

Categorias	Subcategorias
1. Projetos de cooperação para o desenvolvimento	1.1. Cooperação multilateral 1.1.1. Banco Mundial 1.1.2. UE 1.1.3. UNESCO 1.1.4. UNICEF 1.2. Cooperação bilateral 1.2.1. Cooperação com o Brasil 1.2.2. Cooperação com China 1.2.3. Cooperação com Cuba 1.2.4. Cooperação com o Malawi 1.2.5. Cooperação com o Quénia 1.2.6. Cooperação com Portugal

Categorias	Subcategorias
	1.2.6.1. Cooperação com instituições do ensino superior 1.2.6.2. Programa <i>Saber Mais</i>
	1.3. Organizações da sociedade civil 1.3.1. ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo) 1.3.2. BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation) 1.3.3. Igreja Católica e outras Igrejas
	1.4. Temas da formação
	1.5. Influência dos países vizinhos (Congo e Namíbia)
	1.6. Cooperação com CPLP e PALOP
	1.7. Adequação dos projetos de cooperação
2. Instituições de formação professores	
3. Recursos humanos ligados à formação de professores	
	3.1. Perfil dos professores
	3.2. Perfil dos AC do programa <i>Saber Mais</i>
	3.3. Nº alunos por turma
4. Formação inicial	
	4.1. Currículos
	4.2. Planificação
	4.3. Estágios
	4.4. Supervisão
	4.5. Dificuldades dos alunos
	4.6. Dificuldades dos professores
	4.7. Lotação Ensino Secundário
	4.8. Vocação dos futuros professores
	4.9. Qualidade da formação inicial
	4.10. Abordagem Por Competências (APC)
	4.11. Conhecimento local
5. Formação contínua	
	5.1. Nivelamento e superação
	5.2. Objetivos
	5.3. Entidades promotoras
	5.4. Temas da formação
	5.5. Modalidades
	5.5.1. Formação a distância
	5.6. Estratégias de formação contínua: ZIP
	5.7. Formandos
	5.8. AC como formadores
	5.9. Formadores
	5.10. Aspetos positivos
	5.11. Aspetos negativos
	5.12. Materiais e métodos
	5.13. Resultados
	5.14. Sentidos atribuídos à formação
	5.14.1. Melhoria das práticas letivas

Categorias	Subcategorias
	5.14.2. Progressão na carreira
	5.14.3. Certificação
	5.15. Importância a formação para as práticas letivas
	5.16. Novos cursos – EF e EVP
	5.17. Falta de professores qualificados
	5.18. Necessidades
6. Práticas laboratoriais na formação de professores de ciências	
	6.1. Importância das práticas laboratoriais
	6.2. Formação em práticas laboratoriais
	6.3. Realização de aulas laboratoriais
	6.4. Laboratórios nas escolas
	6.4.1. Escolas com laboratório
	6.4.2. Escolas sem laboratório
	6.5. Materiais do dia-a-dia
	6.6. Outros materiais de ensino das ciências
	6.7. Ensino teórico das ciências
	6.8. Dificuldades
	6.9. Programa <i>Saber Mais</i>
	6.10. Contribuição para o desenvolvimento
7. Ministério da Educação	
	7.1. INFQ
	7.2. INIDE
8. Documentos reguladores	
	8.1. PMFP
	8.2. PNA-EPT

Após a categorização dos discursos, compreendeu-se que havia discursos que poderia ser interessante integrar na caracterização do contexto de Angola (cf. capítulo III), assim como na caracterização do sistema de educação (cf. Capítulo III) e da formação de professores em Angola (cf. Capítulo IV), para além da óbvia caracterização da formação de professores nas províncias em estudo. Esta é a razão pela qual o presente Capítulo precede os Capítulos acima referidos.

6. Caracterização dos participantes

Tal como já foi referido, neste estudo foram entrevistados elementos do Ministério da Educação, das Direções Provinciais de Educação das províncias em estudo, das direções das três Escolas de Formação de Professores em estudo, professores das áreas disciplinares de biologia e de química das três EFP, CCP e AC das áreas de biologia, química e física do programa

Saber Mais, assim como especialistas da educação em Angola, num total de 44 entrevistas e 47 entrevistados.

A escolha de professores das áreas disciplinares de biologia e química deve-se ao facto de ser a área de formação académica da investigadora e de esta ter integrado a Assistência Técnico-Pedagógica (ATP) do programa *Saber Mais*, sendo a responsável para a área das ciências.

As entrevistas aos professores das três EFP iniciaram-se com a recolha de algumas informações que permitissem caracterizar os professores entrevistados, nomeadamente naturalidade, formação académica, habilitações académicas e experiência profissional. Faz-se de seguida um apanhado dessa informação.

Foram entrevistados 28 professores, dos quais 14 são da EFP Benguela, 7 são da EFP Cabinda e 7 são da EFP Ondjiva. No entanto, não foram entrevistados todos os professores dos grupos de biologia e de química das três EFP. Relativamente ao **número total de professores**: na EFP Benguela, dos 14 professores de biologia foram entrevistados 10 e dos 16 professores de química foram entrevistados 4. Na EFP Cabinda, existem 5 professores de biologia dos quais foram entrevistados 4 e 4 professores de química, dos quais foram entrevistados 3. Na EFP Ondjiva, num universo de 10 professores de biologia foram entrevistados 5 professoras e de 4 professores de química foram entrevistados 2 (Figura 1).

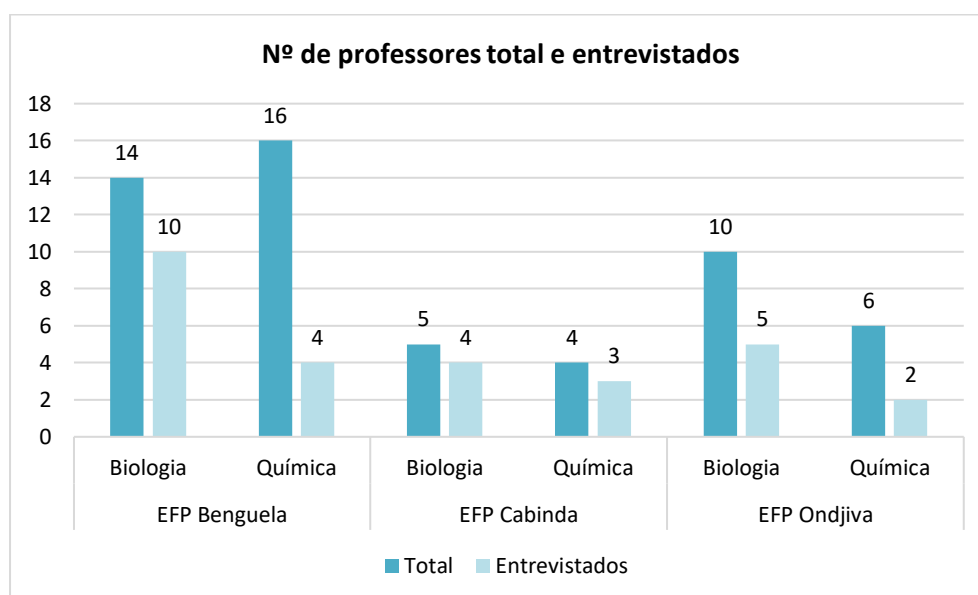


Figura 1: *Ratio* número total de professores/número de professores entrevistados de cada EFP, por área de especialidade.

Relativamente aos **professores entrevistados** nas três províncias, dos 28 entrevistados, 15 são professoras e 13 são professores (Figura 2). Verifica-se também que, entre os entrevistados, o grupo de biologia tem mais professoras (13) do que professores (6), ao passo que o grupo de química tem mais professores (7) do que professoras (2) (Figura 3).

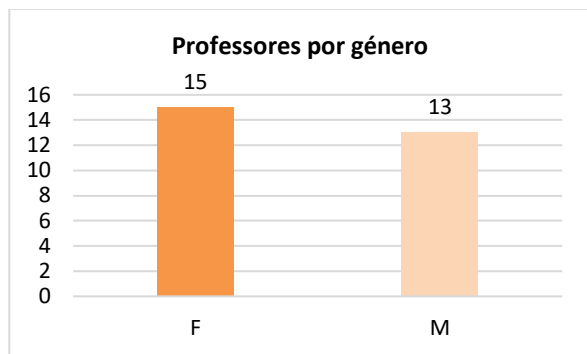


Figura 2: Número de professores entrevistados por género.

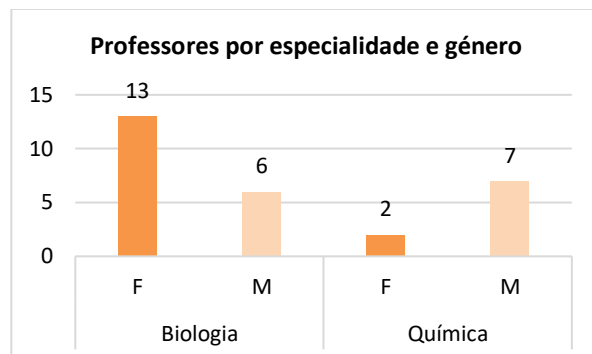


Figura 3: Número de professores entrevistados por área de especialidade e por género.

Quando se distinguem os professores por EFP de cada província, verifica-se que na EFP Benguela foram entrevistadas 6 professoras e 4 professores de biologia e 2 professoras e 2 professores de química. Na EFP Cabinda, foram entrevistadas 2 professoras e 2 professores de biologia e 3 professores de química. Na EFP Ondjiva, foram entrevistadas 5 professoras de biologia e 2 professores de química (Figura 4).

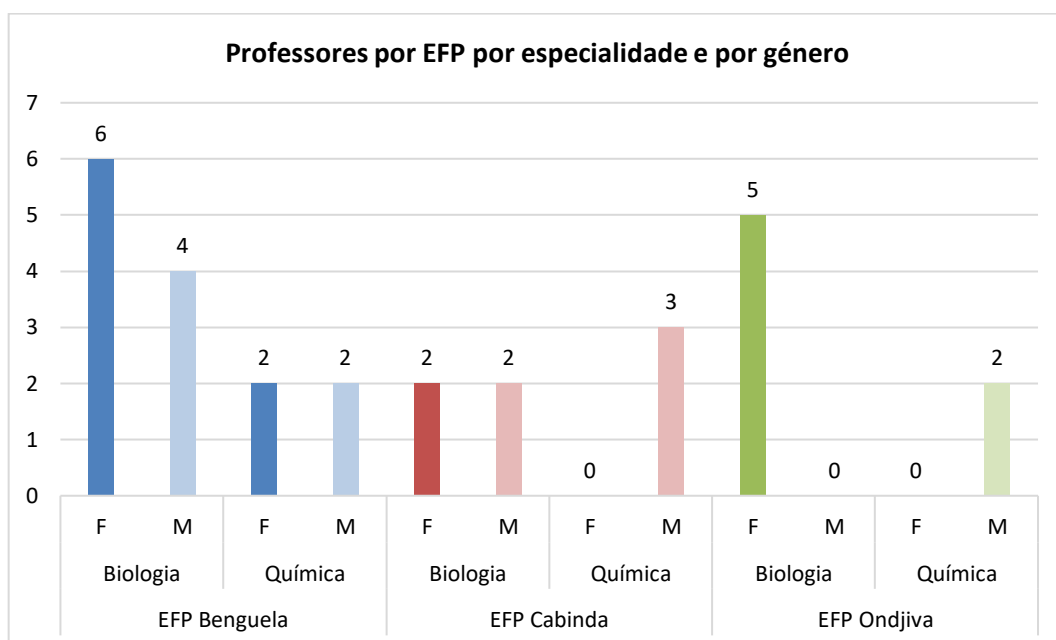


Figura 4: Número de professores entrevistados por EFP, por especialidade e por género.

Quanto à **naturalidade dos professores**, verifica-se que dos 28 professores, 13 são naturais da província onde se encontram a lecionar, ao passo que 15 vêm de outras províncias. A província que tem mais professores deslocados é a província do Kunene, sendo que, dos 7 professores entrevistados, apenas uma é natural dessa província. Esta frequência menor de quadros formados é generalizada no Kunene e um dos fatores apontados como justificação, por alguns dos entrevistados e informantes, para esta província é ter ficado alguns anos sem acesso à educação, nos anos 1980, na altura da guerra civil. Os restantes professores desta província são naturais de Cabinda, Huíla, Luanda, Namibe e Uíge. Na província de Benguela, a maioria dos 14 professores entrevistados também são deslocados (8), sendo que 6 são dessa província. Os professores deslocados são naturais das províncias do Huambo, Huíla, Cuando Kubango, Luanda, Namibe e Uíge. Na província de Cabinda, dos 7 professores entrevistados, apenas um professor é natural da província do Uíge, sendo os restantes naturais de Cabinda (Figura 5). De notar que, quando se fala em naturalidade da província, refere-se não só o município sede, mas também outros municípios de cada província, apontados pelos entrevistados.

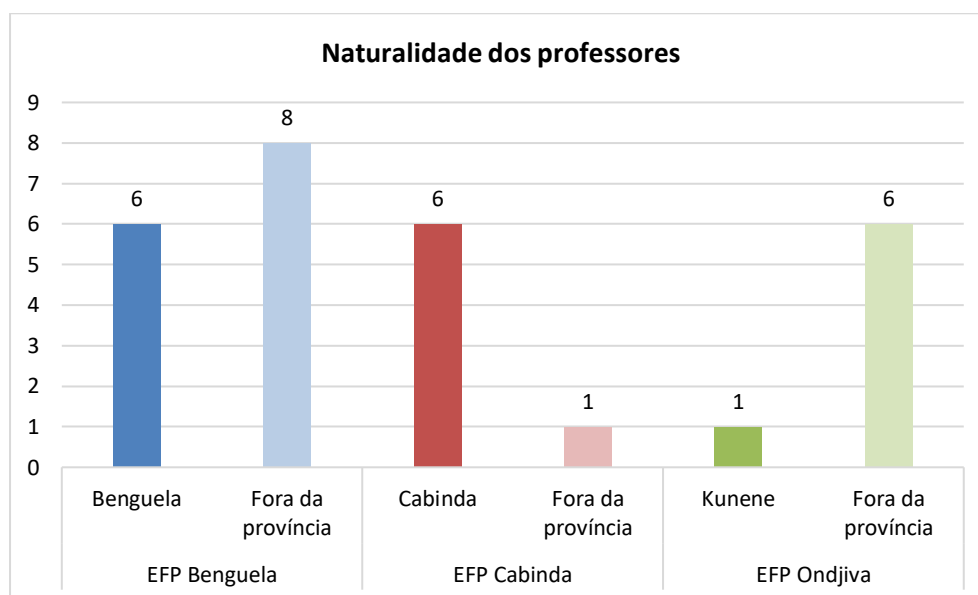


Figura 5: Naturalidade dos professores entrevistados por EFP.

Quanto às **habilitações académicas**, e diferenciando os dados por habilitações académicas e por género, verifica-se que a maior parte dos professores entrevistados tem

licenciatura (15), sendo 10 professoras e 5 professores; 2 professores e 2 professoras têm bacharelato e 6 professores e 3 professoras têm mestrado (Figura 6).

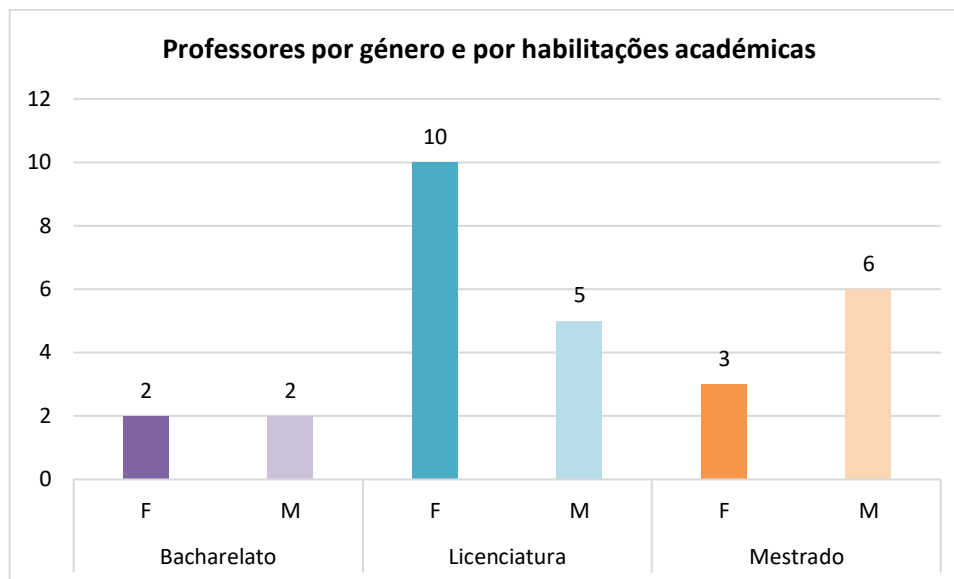


Figura 6: Número de professores entrevistados por EFP, por especialidade e por género.

Desagregando os entrevistados por província, verifica-se que a maioria dos professores entrevistados com pós-graduação/mestrado são da EFP Benguela (2F + 6M), a EFP Cabinda tem uma professora entrevistada com mestrado e a EFP Ondjiva não tem professores entrevistados com mestrado. Os professores entrevistados com bacharelato encontram-se nas EFP Cabinda (1M) e na EFP Ondjiva (2F + 1M). Os professores entrevistados com licenciatura são também a maioria na EFP Cabinda onde há 5 professores (1F + 4M) e na EFP Ondjiva onde há 4 (3F + 1M), sendo que na EFP Benguela há 6 professoras com licenciatura (Figura 7).

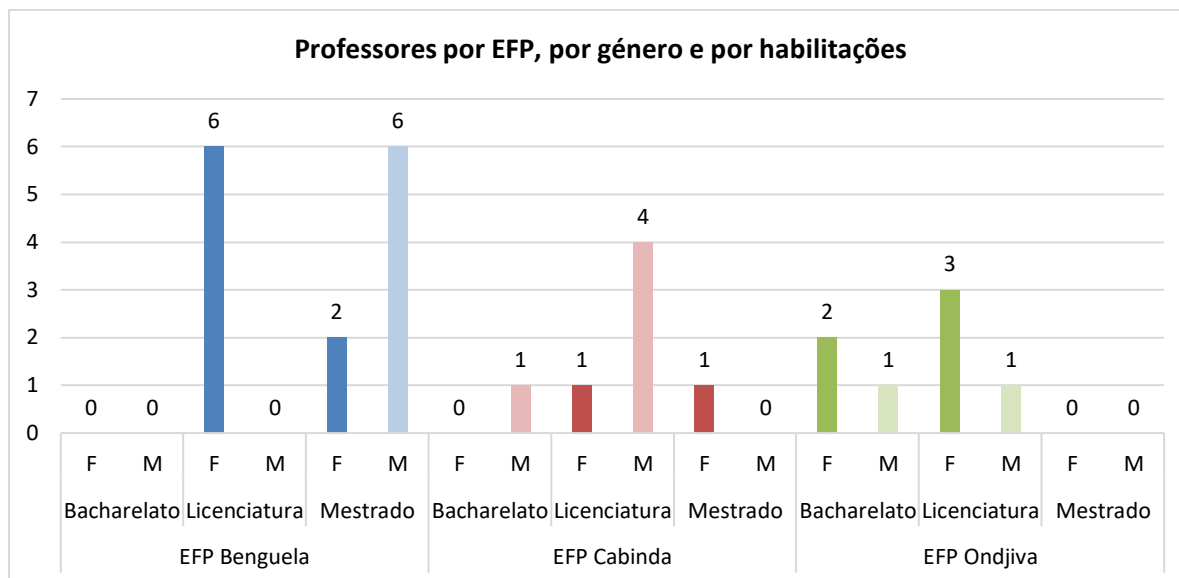


Figura 7: Número de professores entrevistados por EFP, por habilitações académicas e por género.

Sobre as **áreas de formação inicial académica**, a maioria dos professores entrevistados que o referiu, fez o ensino médio nos IMNE (Instituto Médio Normal de Educação – designação à data e atualmente as EFP) na especialidade de biologia-química. Quanto aos bacharelatos, são em biologia (Escola Superior Politécnica de Ondjiva) e em química (RDC). Relativamente às áreas das licenciaturas, há 8 professores licenciados em biologia, pelos ISCED (Instituto Superior de Ciências da Educação) Cabinda, Huambo e Lubango; 7 professores são licenciados em psicologia pelos ISCED Benguela e Cabinda; 4 professores são licenciados em química pelo ISCED Lubango e na RC; há ainda 1 professor formado em cada uma das seguintes áreas: Ciências da Educação (ISCED Cabinda); Ciências Naturais (RC); Engenharia Agrónoma (RDC); Medicina Veterinária (Checoslováquia) e Pedagogia (ISCED Benguela). Verifica-se assim que uma parte dos professores entrevistados (cerca de 12) não têm formação inicial académica adequada à área disciplinar que estão a lecionar. Esta realidade é mais acentuada na área disciplinar de química, em que existe menos oferta formativa.

Relativamente ao **local da formação académica inicial graduada** (bacharelato e licenciatura), verifica-se que o número de professores entrevistados da EFP Benguela que fizeram a sua formação graduada na província é igual ao número dos que a fizeram fora da província, sendo que entre estes, uma professora fez a sua formação fora do país, na Checoslováquia (nome do país à data da formação). No caso da província de Cabinda, dos

professores entrevistados, 3 fizeram a formação graduada em Cabinda e 4 fizeram fora da província, sendo que destes, 3 fizeram a sua formação fora do país, no Congo Brazzaville e Kinshasa, pois na altura estavam como refugiados nestes países. No caso da província do Kunene, dos 8 professores entrevistados, apenas 2 fizeram a formação graduada na província, sendo que dos 6 que a fizeram fora da província, um deles a realizou na República Democrática do Congo (Figura 8). Nesta província não é de estranhar o número de professores que realizaram os seus estudos fora da província, tendo em conta que, como se verificou anteriormente, a maioria dos professores desta província são deslocados de outras províncias.

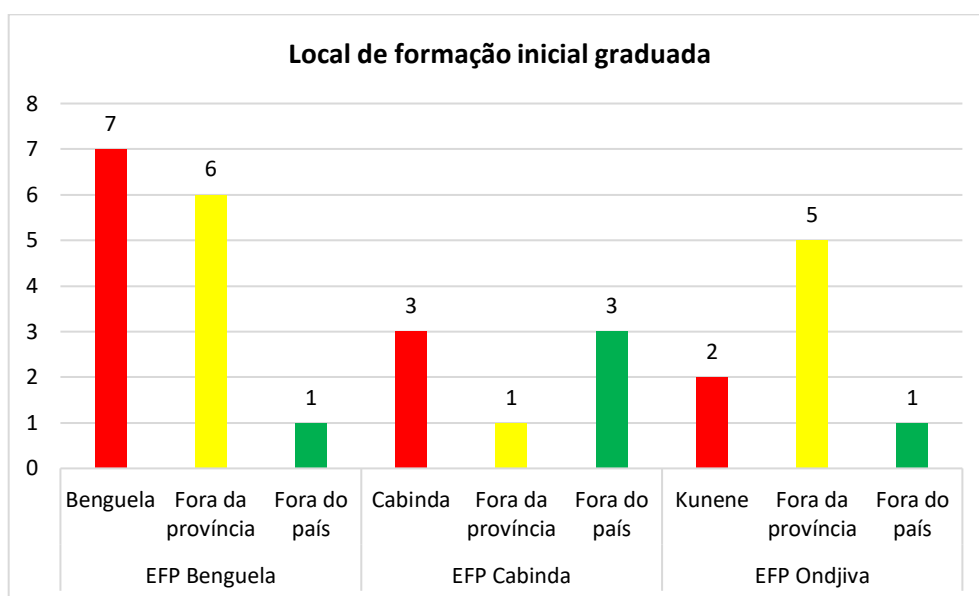


Figura 8: Número de professores entrevistados por EFP, por local da formação académica inicial graduada (licenciatura e bacharelato).

Relativamente aos professores entrevistados com **formação pós-graduada** (pós-graduação/mestrado), todos fizeram esta formação em instituições internacionais, sendo que a maioria (5 professores) a realizou na instituição portuguesa (ISCE Odivelas) que tem parceria com o Ministério da Educação de Angola para a parte letiva dos mestrados em Supervisão Pedagógica e em Gestão Escolar, que é ministrada nas várias províncias de Angola. Houve ainda uma professora entrevistada que realizou o mestrado na Universidade de Coimbra, em Portugal, e 3 professores entrevistados que realizaram a sua pós-graduação/mestrado no Brasil. De referir que há 2 professores entrevistados da EFP Benguela que estavam a frequentar o doutoramento, um deles pela Universidade de Granada, em Espanha, em parceria com o ISCE Odivelas, e o outro na Argentina, na Universidade de Buenos Aires.

A **experiência profissional dos professores** é diversa até porque os professores entrevistados têm idades¹⁹ muito diversas. A maior parte dos entrevistados não fez a formação graduada imediatamente a seguir ao ensino médio, tendo ido lecionar em escolas do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário e só depois de terminarem a licenciatura é que começaram a lecionar na EFP.

De referir que foram entrevistados todos os **professores coordenadores das áreas disciplinares** de biologia e de química de cada uma das EFP.

Relativamente aos **elementos da direção das EFP**, na EFP Benguela entrevistou-se o diretor e o subdiretor pedagógico, ambos presentes na EFP à data da realização da entrevista. Na EFP Cabinda entrevistou-se apenas o diretor, visto que a subdiretora pedagógica estava de licença de maternidade à data da entrevista. Na EFP Ondjiva entrevistou-se apenas o subdiretor pedagógico pois o diretor, à data, não se encontrava na EFP.

Das **Direções Provinciais da Educação** das três províncias, não foi possível entrevistar os Diretores Provinciais da Educação. No caso da DPE Benguela, após o contacto com o diretor, este solicitou que a entrevista fosse concedida pelo chefe da educação, visto que este estaria mais dentro do assunto da formação de professores, até pelo facto de já ter sido, anteriormente, diretor provincial da educação. No caso da SPE Cabinda, a secretária provincial de educação não se encontrava na província, pelo que foi o secretário provincial da educação adjunto, na altura secretário provincial da educação em exercício²⁰, que concedeu a entrevista. No caso da DPE Kunene, o diretor provincial da educação também não se encontrava na província, pelo que foi a diretora provincial de educação em exercício, que ocupa o cargo de chefe da inspeção, que concedeu a entrevista.

Foram realizadas entrevistas com **elementos do Ministério da Educação**, a diretora-geral do INFQ e o diretor-geral adjunto do INIDE, não pelas vias oficiais (pedido formal), mas

¹⁹ Não se considera a idade/ano de nascimento dos professores porque nem todos o referiram.

²⁰ Designa-se diretor em exercício a pessoa designada pelo diretor para ficar responsável pela direção de determinado serviço na sua ausência.

porque existem relações de amizade entre estas pessoas e um dos orientadores da investigadora.

Os **especialistas de educação** entrevistados foram contactados pela investigadora, por serem pessoas de referência na educação em Angola, com intervenção ativa, e por terem permanecido em Portugal durante um período de tempo que permitiu disponibilidade por parte dos mesmos para a realização da entrevista.

Foi também entrevistado um **técnico da ONG angolana ADRA** – Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente, por ser a ONG angolana com programas de maior envergadura na área da educação. A ADRA caracteriza-se como “uma ONG angolana comprometida com a construção de um desenvolvimento democrático e sustentável, social, económico e ambientalmente justo, e com o processo de reconciliação nacional e a paz para Angola. Esses compromissos se realizarão fortalecendo a capacidade dos excluídos, valorizando as tradições e práticas das comunidades rurais e fortalecendo a capacidade das organizações da sociedade civil para que se tornem sujeitos do mais amplo processo de mudança que assegure opções e oportunidades para todos.”²¹

Foi ainda entrevistado o **coordenador das ZIP da província de Cabinda**, por se considerar que seria interessante uma compreensão mais aprofundada do funcionamento das ZIP a nível da província. Este encontrava-se à data da entrevista a frequentar o doutoramento em ciências da educação numa universidade espanhola.

Os **Agentes da Cooperação (AC) do programa *Saber Mais*** aquando da realização das entrevistas nas províncias não se encontravam ao serviço, visto que o programa estava em período de mudança de ciclo. Assim, à exceção da *AC BIO EFP Benguela*, que se encontrava em Benguela a título pessoal, os outros AC foram entrevistados em Portugal. Como se pode constatar no Quadro nº 6, foi também entrevistada a *AC FIS EFP Cabinda* em conjunto com o *AC QUI EFP Cabinda*. Dos AC entrevistados, apenas a *AC BIO EFP Benguela* tinha mestrado, sendo que os restantes têm licenciatura.

²¹ Fonte: <http://www.adra-angola.org/quem-somos-adra>

No **programa *Saber Mais***, não foi possível entrevistar a *CCP Benguela*, por indisponibilidade da mesma. Porém, foi entrevistada a *CCP Namibe* pois, sendo esta uma província abrangida pelo programa *Saber Mais*, mesmo não sendo uma das províncias de estudo deste trabalho, considerou-se que a *CCP Namibe*, pelo seu perfil profissional e académico, seria uma pessoa que traria reflexões interessantes a este estudo. De notar que, à data das entrevistas, ambas as CCP entrevistadas se encontravam a realizar trabalhos de investigação de mestrado, no âmbito de temas relacionados com Angola.

7. Desafios colocados à investigação no contexto

Neste ponto, não se pretende apresentar uma análise dos dados recolhidos, mas sim fazer uma reflexão sobre o processo de recolha de dados, tendo em conta o contexto.

Sobre o contexto, pode dizer-se que as questões políticas e hierárquicas estão bastante patentes no dia-a-dia, e que os cargos de chefia, como sejam os diretores de escola, são nomeados pelas DPE, aumentando assim a probabilidade de se veicularem projetos político-ideológicos da estrutura governamental.

Esta hierarquia obrigou a investigadora a obedecer a um protocolo estrito. Por exemplo, para ter acesso aos professores de uma EFP para entrevista, teve de contactar primeiro a DPE para dar conhecimento dos objetivos da pesquisa que pretendia realizar; de seguida, contactou o diretor da EFP, ou outro elemento da direção por este designado, informando que já contactou a DPE. O diretor da EFP contactou o(s) coordenador(es) de disciplina dos professores, para que este contactasse ou fornecesse à investigadora os contactos dos professores a entrevistar. De notar que todos os professores que foram contactados pelo seu coordenador responderam positivamente ao pedido de entrevista.

Existem outros aspetos que podem influenciar a recolha de dados e, conseqüentemente, a investigação em Angola, como a importância da oralidade, especialmente no meio rural, a escassez de registos escritos (também devido ao, ainda, pequeno número de investigadores africanos), assim como de dados estatísticos (estes, quando existem, são confusos e não raras vezes pouco coerentes) (Jansen, 2005) e também os contactos privilegiados (Binns, 2006).

Para além dos aspetos já referidos, faz-se de seguida uma análise sobre o processo de recolha de dados, tendo em conta os itens apresentados no ponto 4. do presente Capítulo.

- Relativamente às **entrevistas semiestruturadas**:

Foi possível realizar entrevistas semiestruturadas a professores de biologia e de química das três EFP, assim como a elementos da direção e AC das mesmas escolas, a membros das três DPE e do MED, conforme o previsto.

No entanto, verificou-se uma grande dificuldade em contactar as ONG e organizações internacionais em Luanda, devido a: ausência de resposta a pedidos de entrevista, indisponibilidade, dificuldade de agendamento ou falta de comparência por parte dos técnicos. Por exemplo, houve um técnico de uma agência internacional com o qual a investigadora marcou 5 encontros, que não se realizaram pois nunca o conseguiu encontrar no escritório.

Também não foi possível identificar um especialista da área das ciências, que tenha uma visão global sobre a formação em práticas laboratoriais e ensino das ciências em Angola.

Relativamente às entrevistas com os professores, a investigadora pôde constatar que os entrevistados angolanos, de uma maneira geral, se mostraram disponíveis e não tiveram qualquer problema perante o gravador, o que não aconteceu com os AC portugueses entrevistados, que pediram sempre informação prévia sobre as questões colocadas. Do ponto de vista de género, constatou-se também que as entrevistas com os professores demoraram, geralmente, o dobro do tempo das entrevistas das professoras, pois exploraram as ideias de uma forma mais extensa.

- Relativamente aos **grupos de discussão focalizada**:

Na província do Kunene, foi realizado um encontro com 3 professoras que não pode ser considerado um grupo de discussão focalizada no real sentido da sua definição, pois não houve debate e discussão de ideias: a coordenadora do grupo disciplinar encontrava-se entre as professoras e dominou a conversa, falando sempre em primeiro lugar. As restantes professoras limitaram-se, brevemente, a concordar com a coordenadora, obedecendo à hierarquia, sendo este um dos constrangimentos apontados para os grupos de discussão focalizada no ponto 4.2. deste Capítulo (Cohen, Manion & Morrison, 2009; Morgado 2012).

Não havendo diferença significativa entre este grupo de discussão focalizada e uma entrevista coletiva, este terá um tratamento semelhante, e juntamente com as restantes entrevistas.

Os professores das EFP de cada uma das três províncias nunca mostraram disponibilidade de horário para um encontro conjunto.

- Relativamente à **recolha de documentos**:

A **legislação sobre o Sistema de Educação de Angola** considerada refere-se à *Lei de bases do Sistema de Educação* (GA, 2001a). Não foi possível ter acesso ao *Estatuto da carreira docente*, tendo sido cedido por um técnico de uma ONG um documento com as tabelas salariais dos professores, com as várias formações e categorias, como sendo o dito Estatuto. Relativamente aos **planos nacionais**, o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* (MED, s/da) e o *Plano e Estratégia Nacional de Formação de Quadros 2013-2010* (GA, 2012a, GA, 2012b) o acesso foi fácil, estando o primeiro disponível *on-line* e o segundo disponível em tanto *on-line* como em papel, em Angola.

Constatou-se a existência dos **documentos de estratégia nacionais**: *Angola 2025* e *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017* (MPDT, 2012). Este último documento está disponível *on-line*. No entanto, a *Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”*, apesar de ser referida em todos os documentos de estratégia nacional que a operacionalizam, quer do setor da educação, quer de outros setores, na comunicação social e pelos entrevistados, não está disponível publicamente. A indisponibilidade deste documento inviabiliza uma leitura global do mesmo e a possibilidade de fazer interligações entre a educação e outras áreas que a podem influenciar, nomeadamente a saúde e as obras públicas, e pode causar constrangimentos na sua referência; no entanto, isto pode ser considerado como uma particularidade contextual. O acesso a documentos oficiais é também referido por Jansen (2005) como um problema comum para os investigadores em África, devido ao elevado número de autorizações que é preciso ter para chegar aos mesmos.

Relativamente à **imprensa local** (jornais *on-line* e em papel), é possível ter acesso *on-line* aos seguintes jornais: *Jornal de Angola*, *ANGOP – Angola press*, *Rede Angola* e *O País*. Embora estes, principalmente o *Jornal de Angola*, não permitam o acesso a todas as notícias da edição em papel (facto constatado pela investigadora no contexto), principalmente as que dizem respeito às províncias, são sem dúvida uma fonte rica de informação, especialmente ao

nível da atualidade, dos eventos e dos acontecimentos da educação no país. De referir que, a maior parte das notícias apresentam apenas os aspetos positivos, não havendo muitas críticas, principalmente ao ensino público.

Sobre os *relatórios nacionais e provinciais*, e segundo os planos nacionais publicados, já está elaborado o Relatório de avaliação do PMFP. No entanto, a investigadora não teve, até à data, acesso ao mesmo e possivelmente ainda não é público.

Os *curricula e programas referentes à formação inicial de professores de ciências no Ensino Médio das EFP* (especialidade biologia-química) foram de fácil acesso, devido à atividade profissional da investigadora na Assistência Técnico-Pedagógica (ATP) do programa *Saber Mais* e aos contactos privilegiados no INIDE.

Relativamente aos *Dados estatísticos de educação* a nível nacional e provincial, foi possível reunir alguns dados cedidos pelas DPE de Cabinda, de Benguela e do Kunene. No entanto, estes dados estão em formatos variados e apresentam informações também diferentes, pelo que não é possível cruzá-los. Assim, torna-se mais coerente utilizar os dados de educação do *Censo 2014* e de outros relatórios nacionais existentes.

- Relativamente à **observação participante**:

Foi possível observar uma aula ao nível da formação inicial, não tendo sido possível observar sessões de formação contínua nem práticas letivas, por vários motivos: as EFP estavam em pausa letiva, não houve disponibilidade por parte dos professores para esta observação; e nos horários previstos não se realizaram sessões de formação.

A investigadora, através de contactos privilegiados, teve a oportunidade de participar em dois encontros: **Encontro técnico do INFQ**, encontro nacional realizado em dezembro de 2013 em Luanda, sobre o lema: “Professor – emprego, profissão ou missão?”, com o MED, as DPE, as EFP e parceiros da sociedade civil para discussão das estratégias futuras para as mesmas; e **Seminário provincial EPT “Pela Aceleração dos Objectivos da Educação Para Todos, Reforcemos a Mobilização Geral de Angola e África”**, em novembro de 2013, na província de Cabinda, com a finalidade de traçar as metas EPT para a província até 2015. Estes encontros revelaram-se importantes, para se obter um panorama geral atual sobre a educação e a formação de professores em Angola e por permitir um debate com os intervenientes.

8. Questões de natureza ética

É de salientar que neste estudo são consideradas questões de ordem ética, essenciais aos processos de investigação em educação, tendo em conta os princípios apresentados por diferentes autores (Cohen, Manion & Morrison, 2009; BERA, 2011; Brydon, 2006): compromisso de respeito pelas pessoas, pelo conhecimento, pelos valores democráticos, pela justiça e equidade; pela qualidade da investigação em educação; e pela liberdade académica (BERA, 2011). Destaca-se, ainda, o consentimento informado dos informantes, a fim de manter o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, para garantir a integridade dos mesmos e não condicionar futuras investigações, deixando abertura para que todos os procedimentos que venham a ser utilizados possam ser verificados e realizados por outros investigadores, mantendo sempre a integridade e a autonomia e não fazendo apenas seleção dos dados que são convenientes ao estudo. Estes fatores têm particular importância no presente estudo, e foram considerados nas várias fases da investigação a fim de não se introduzirem dados resultantes da participação da investigadora na ATP do programa *Saber Mais*, entre os anos de 2010 e 2013, bem como no período de reformulação da segunda fase do programa.

Em relação ao consentimento informado dos entrevistados, é de referir que este foi solicitado, oralmente, a todos os intervenientes, assim como a autorização para proceder à gravação áudio dos discursos; e foram referidas todas as informações importantes sobre a sua participação na investigação. De notar que as pessoas com cargos públicos, facilmente identificáveis, aquando do consentimento informado, estavam cientes que poderiam ser identificadas pela especificidade dos seus cargos.

No decorrer da investigação foram ainda tidos em consideração os seguintes aspetos: por um lado, a utilização de código alfanumérico para a identificação dos professores participantes e, por outro lado, apenas a investigadora teve acesso aos áudios das entrevistas.

9. Limitações metodológicas do estudo

Relativamente às limitações metodológicas do estudo, que estão ligadas a questões de calendário de investigação, logísticas e financeiras, pode-se referir:

- A seleção de apenas três das 18 províncias de Angola;

- O custo de vida e dificuldades logísticas de transporte e alojamento em Angola, que impossibilitou a realização de mais uma viagem de recolha específica de dados no contexto;
- A dificuldade na realização de outros grupos de discussão focalizada, percebendo se o realizado teria o mesmo tipo de dinâmica;
- A dificuldade na realização de entrevistas a outros atores da educação e de organizações de cooperação internacional em Luanda;
- A dificuldade na realização de entrevistas a especialistas do ensino das ciências;
- A dificuldade no acesso a documentos de avaliação e a relatórios não publicados;
- A dificuldade de acesso a dados estatísticos de educação atualizados nas EFP, nas províncias e mesmo a nível nacional.

Em síntese, investigar num contexto como Angola exigiu alguma flexibilidade do investigador, quer para lidar com uma hierarquia e uma burocracia muito marcadas, quer para gerir a disponibilidade dos intervenientes na investigação que está muito sujeita a alterações, quase sempre sem aviso prévio, mesmo que este tenha o conhecimento e a experiência do contexto de estudo.

O processo de estudo fica mais facilitado quando se dispõe de contactos privilegiados e se permanece no contexto durante um período de tempo mais prolongado, favorecendo a recolha de dados, o contacto cultural e, conseqüentemente, um melhor conhecimento do contexto de realização da pesquisa.

**CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO DE ANGOLA E DO SEU SISTEMA
DE EDUCAÇÃO**

Neste Capítulo faz-se uma contextualização de Angola e do seu sistema de educação, a fim de, posteriormente, se enquadrar e compreender a formação de professores, assim como os processos de cooperação para o desenvolvimento no país.

1. Contexto de Angola

Antes da realização do enquadramento da formação de professores em Angola, é importante fazer uma caracterização geral de Angola, em aspetos que claramente influenciam a educação em geral e a formação de professores, em particular. É objetivo deste Capítulo fazer uma descrição e análise do país, no que diz respeito a aspetos geográficos, demográficos, sociais, económicos, políticos e religiosos, a fim de facilitar a compreensão dos Capítulos que se seguem.

1.1. Geografia

Angola é um país de língua oficial portuguesa, localizado na África Austral e é constituído por dezoito províncias: Cabinda, Zaire, Uíge, Malanje, Lunda Norte, Lunda Sul, Bengo, Luanda, Kwanza Norte, Kwanza Sul, Bié, Huambo, Benguela, Huíla, Namibe, Kuando Kubango, Kunene e Moxico, numa área total de 1.246.700 km² (Cardoso, 2004). Faz fronteira a norte e a nordeste com a República Democrática do Congo (RDC), a leste com a Zâmbia, a sul com a Namíbia e a oeste com o Oceano Atlântico. O enclave de Cabinda faz fronteira a norte com a República do Congo e a sul com a RDC. Luanda, a capital, é também a maior cidade de Angola, situa-se na costa atlântica, no noroeste do país. (figura 9).

O território angolano compreende quatro regiões principais: uma planície árida, costeira, baixa e estreita, colinas e montanhas que se erguem no interior, uma vasta meseta fértil conhecida como Planalto Central e a floresta tropical. O Planalto Central de Angola sobe de 1.200 a 1.800 m e fica a leste das colinas e montanhas. Os rios principais são: o rio Kwanza, o rio Kubango, o rio Kunene e o rio Congo, também conhecido como rio Zaire (Stead & Rorison, 2011).

Devido à sua localização peculiar nas zonas intertropical e subtropical do hemisfério sul, bem como a sua proximidade com o mar e a corrente fria de Benguela, Angola experimenta duas estações climáticas distintas: uma estação seca e fria, conhecida como

“cacimbo”, de maio a setembro, e uma estação quente e húmida, de outubro a maio. De uma maneira geral, o país pode dividir-se em quatro zonas climáticas: a região norte tem um clima tropical húmido, com fortes chuvas e temperaturas elevadas; a meseta central, geralmente seca e com temperaturas médias de 19°C, embora muito mais baixas à noite; a faixa costeira de Luanda, a sul, tem um clima tropical moderado, mais fresco e seco; e a faixa sul entre o planalto e a Namíbia tem um clima desértico, quente e seco (Stead & Rorison, 2011).



Figura 9: Mapa de Angola.

Fonte: United Nations Cartographic Section.

1.2. História

Angola foi um território colonial português do século XVI até ao século XX, em 1975. Os portugueses estabeleceram vários acordos e postos comerciais ao longo da costa do país, principalmente para comércio de escravos angolanos. A exploração e colonização da região interior de Angola não aconteceu até o século XIX (Wheeler & Pélissier, 2011).

A II Guerra Mundial teve repercussões, influenciando Portugal na mudança da sua política colonial nos territórios africanos, particularmente em Angola (André, 2014).

Os cinco séculos de colonialismo em Angola terminaram com um conflito armado entre o exército português e as forças de resistência angolana, desde 1961 até à revolução portuguesa, em 1974. Após uma guerra colonial de 13 anos contra o colonialismo português, Angola tornou-se um país independente a 11 de novembro de 1975. A independência de Angola aconteceu em plena Guerra Fria e foi proclamada, em simultâneo, em Luanda pelo MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) e no Huambo pela UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) e pela FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola). “A tentativa de unificar o país sob a bandeira de um só destes partidos conduziu a uma guerra civil que só terminaria com o Memorando de Lwena, celebrado entre o MPLA e a UNITA, em 2002, após a morte em combate de Jonas Savimbi, líder histórico da oposição [UNITA] ao governo da República de Angola [MPLA], sediado em Luanda.” (Neves, 2012: 23)

1.3. Demografia

Do ponto de vista demográfico, os Resultados Definitivos do *Censo 2014* (INE, 2016), publicados em março de 2016, revelaram que a população residente em Angola era de 25.789.024 habitantes, dos quais 12.499.041 do sexo masculino (48% da população total residente) e 13.289.983 do sexo feminino (52% da população total residente), sendo que 63% da população reside em ambiente urbano e 37% na área rural (INE, 2016).

Cerca de 18.513.994 pessoas, o correspondente a cerca de três quartos da população (72%), concentra-se em apenas sete províncias do país. Entre estas, cinco situam-se na região centro sul do país, com 10.059.909 habitantes, correspondente a dois quintos da população do país (39%). A província de Luanda é a mais habitada, com 6.945.386 de residentes (27% da população). Seguem-se as províncias da Huíla, Benguela e Huambo com mais de 2 milhões de residentes, com 2.497.422 (10%), 2.231.385 (9%) e 2.019.555 (8%), respetivamente. Com menos de 2 milhões cada, aparecem as províncias do Kwanza Sul (1.881.873), Uíge (1.483.118) e Bié (1.455.255). A população estrangeira recenseada em Angola é de 586.480 indivíduos (2,3%) (INE, 2016).

A densidade populacional de Angola é de cerca de 20 pessoas por km², mas a província de Luanda tem uma densidade populacional de 368 habitantes por km², cerca de 18 vezes superior à média do país.

O *especialista educação ISCED Luanda* referiu os desafios relacionados com as questões infraestruturais: “Desde logo Luanda era uma cidade com infraestruturas para 500 mil habitantes e neste momento tem 7 milhões de habitantes.”

Angola tem uma população jovem, com o grupo populacional com idades entre os 0 e os 14 anos representando 48% (12,2 milhões) da população, enquanto o grupo populacional com 65 anos ou mais representam apenas 2% (612.430) da população total do país (Figura 10).

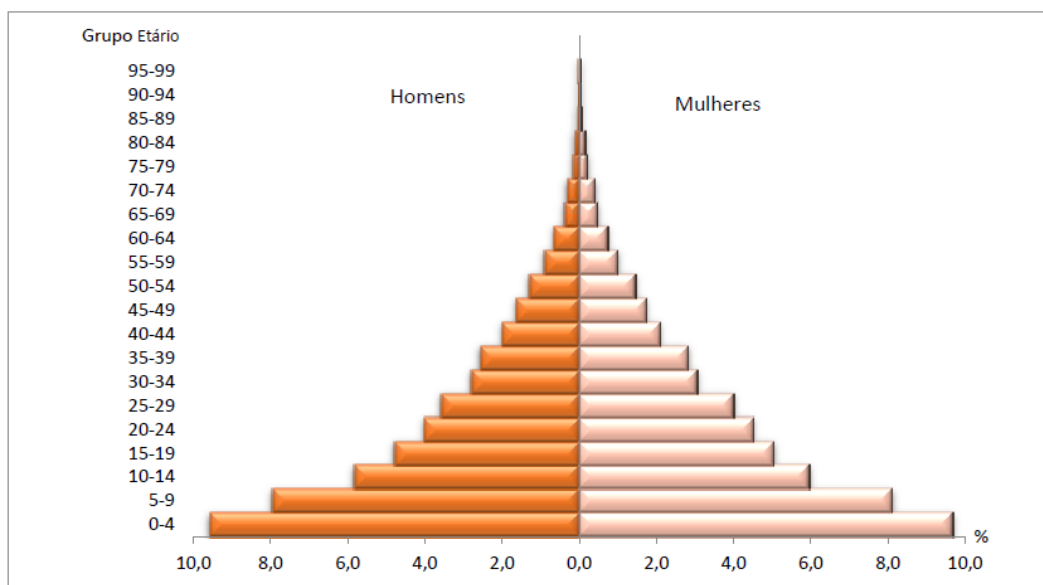


Figura 10: Pirâmide etária de Angola, em 2014.

Fonte: Censo 2014 (INE, 2016).

Ao longo das duas últimas décadas, a taxa de crescimento anual da população em Angola foi superior a 3%. Do mesmo modo, a densidade populacional aumentou de 12,9 pessoas/m² em 2002 - aquando do término da guerra civil - para 20,7 pessoas/m² em 2014. Apesar da melhoria da maioria dos indicadores socioeconómicos, Angola ainda tem uma esperança de vida à nascença relativamente baixa - 52,3 anos em 2014 – e uma das maiores taxas de mortalidade de menores de 5 anos no mundo - 156,9 mortes por 1.000 nascidos vivos em 2014 (Quadro nº 8).

Quadro nº 8: Tendências dos indicadores demográficos para Angola, 1995-2015 (anos selecionados).

	1995	2000	2005		2010	2015
População total (milhões)	13.0	15.1	17.9		21.2	25.0
População de 0 a 14 anos (% do total)	47.8	47.8	48.1		48.2	47.7
População de 65 anos ou mais (% do total)	2.5	2.4	2.4		2.4	2.3
Densidade populacional (habitantes por km ²)	10.5	12.1	14.4		17.0	20.1
Crescimento da população (taxa de crescimento anual)	3.1	3.1	3.5		3.4	3.2
Taxa de fertilidade total (nascimentos por mulher)	7.1	6.9	6.7		6.4	6.1 ^a
Esperança de vida à nascença (total em anos)	42.1	45.2	48.5		50.7	52.3 ^a
Taxa de mortalidade de menores de 5 anos (por 1.000 nascidos vivos)	224.8	216.7	203.9		182.5	156.9

Fonte: World Bank (2016). **Nota:** ^a Dados de 2014.

1.4. Sistema social

A colonização veio provocar um duro corte na organização tribal Bantu, pois a propriedade do território pertence apenas aos antepassados e as comunidades Bantu preservam direitos intransferíveis sobre um território definido, demarcado e reconhecido pelos grupos vizinhos. Como a propriedade é intransitável, não aceita qualquer intenção de propriedade privada. Esta não se pode comprar nem vender. O povo Bantu “não podia compreender que um europeu se apropriasse de um terreno “sagrado”, o que constituía uma “profanação” e uma injustiça.” (Neves, 2012: 167)

Após a Conferência de Berlim (1884-85), o mapa territorial angolano, como a maior parte do território africano, foi redefinido de uma forma muito artificial, sem ter em consideração as fronteiras étnicas ou as características geográficas que levaram à divisão de vários grupos étnicos em diferentes regiões ou mesmo países. Assim, a sociedade angolana no pós-independência era muito fragmentada em termos sociais e económicos e, influenciada pela herança portuguesa, desenvolveu uma estratificação social, com base em critérios objetivos como o nível de educação e a profissão, mas sobretudo em critérios subjetivos que prejudicaram o acesso da população aos mesmos padrões (Zau, 2002, 2005).

Sendo a Língua Portuguesa a língua oficial, há várias línguas nacionais, como sejam: Quicongo (Kikongo), Tchokwe (Cokwe), Quimbundo (Kimbundu), Umbundo (Umbundu), Olunhaneca (Olunyaneka), Oxikwanhama (Oshikwanhama), N'ganguela (Ngangela). No território nacional encontram-se diversos grupos etnolinguísticos de raiz Bantu (“Bakongo, Ambundo, Lunda-Quicongo, Ovimbundu, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ovambo, Herero e Okavambo”) e de raiz não Bantu (“Koishan”) (Zau, 2002: 38-39), que traduzem a diversidade sociolinguística e cultural do país. A consciência da diversidade étnico-linguística de Angola é crucial para compreender os desafios políticos e sociais do país.

A longa guerra civil (1975-2002) trouxe sérios problemas sociais, económicos e estruturais e fortes disparidades regionais. A perda estimada de 1 milhão de vidas (Shannon, 2003) e a necessidade de prestar assistência a mais de 4 milhões de deslocados internos (Howen, 2001), 330 mil pessoas com deficiência e uma nova geração de crianças órfãs criaram o ambiente perfeito para a prosperidade da pobreza e da exclusão social (Carvalho, 2002). A rápida e descontrolada urbanização das áreas mais afastadas das zonas ricas em minas terrestres e em conflitos, tipicamente localizadas mais perto da linha costeira, foi acompanhada pelo surgimento de um novo fenómeno: as crianças na rua e as crianças de rua, dependendo se são crianças fora da escola, no primeiro caso, ou crianças sem abrigo, no segundo caso (Roca, 2000).

Ao longo da última década, o governo de Angola fez grandes esforços na redução da pobreza e do trabalho infantil, ao mesmo tempo que melhorou o acesso à educação, mas há muitas crianças que continuam fora da escola (13,4% da população, com 6-17 anos de idade, nunca frequentou a escola (INE, 2016)) e a pobreza ainda afeta mais de um terço da população (INE, 2011). Assim, Angola é hoje considerada um país com paz formal mas que ainda não alcançou a paz social (Marques, 2011).

1.5. Economia

Hoje classificado como um país de renda média, Angola fez progressos económicos consideráveis desde o fim do conflito armado civil, em 2002. Durante a última década, a estabilidade política, a riqueza em recursos naturais como o petróleo e os diamantes, o aumento da produção de petróleo e os seus altos preços internacionais ajudaram a atrair investimento estrangeiro direto e fizeram de Angola uma das economias de mais rápido

crescimento no mundo. Entre 2002 e 2011, o Produto Interno Bruto (PIB) angolano cresceu a uma taxa média de 11%, liderada pela significativa exportação de petróleo (World Bank, 2013). De facto, o setor petrolífero representa mais de 50% do PIB, mais de 90% das receitas de exportação e mais de 80% das receitas do governo, mas também torna a economia angolana particularmente vulnerável à volatilidade dos preços do petróleo. Angola foi capaz de recuperar do choque de preços do petróleo de 2008-2009, mas a economia abrandou com a expansão do PIB de 3% em 2015 (AfDB/OECD/UNDP, 2016), abaixo dos 4,8% em 2014, principalmente como resultado da queda dos preços do petróleo.

O segundo maior produto de exportação de Angola são os diamantes. De acordo com o World Bank Economic Overview de Angola²², a produção de diamantes cresceu 4% em 2015, mas ainda há um elevado potencial de minérios por explorar, uma vez que apenas 40% dos recursos mineiros angolanos são conhecidos. As décadas de guerra civil deixaram num campo outrora fértil em minérios, devido aos milhares de minas terrestres, às estradas e às pontes danificadas, muitos pequenos agricultores presos no limiar da pobreza. Angola depende agora de caras importações de alimentos, pois apenas uma pequena percentagem da terra arável de Angola é cultivada. A agricultura e a silvicultura são definitivamente áreas de oportunidade para o país e devem vir a desempenhar um papel fundamental no fornecimento de outras fontes importantes de receita, em vez de petróleo.

Nos últimos anos tem havido investimento em infraestruturas tecnológicas, com a significativa expansão da cobertura de banda larga móvel, no entanto os desafios estruturais e logísticos ainda persistem no país. Cerca de 37% dos angolanos têm acesso a telemóvel e 10% já utilizam a *internet*, sendo a introdução tecnológica menor nas zonas rurais (INE, 2016). Apesar das recentes melhorias, ainda há necessidade de aumentar a facilidade de fazer negócios, reduzindo a burocracia e facilitando o crédito. O coeficiente de Gini (55%) indica desigualdades significativas na distribuição de recursos e de oportunidades (World Bank, 2013). Além disso, o desemprego e a pobreza continuam a ser um desafio em Angola, juntamente com os desequilíbrios económicos regionais (World Bank Economic Overview²³).

O mercado de trabalho concentra cerca de 40,0 % da população com 15 ou mais anos, sendo que as atividades do setor primário concentram 44,2%, as do secundário 6,1%, e as do

²² Disponível em <http://www.worldbank.org/pt/country/angola/overview>, consultado a 30 de setembro 2017.

²³ Disponível em <http://www.worldbank.org/pt/country/angola/overview>, consultado a 30 de setembro 2017.

terciário 26,2%, enquanto que 23,5% da população residente não declarou a sua atividade (INE, 2016). Também de acordo com o Censo, em 2014, 53% da população com mais de 15 anos era economicamente ativa, sendo que nas mulheres essa percentagem desce ligeiramente para 45% (INE, 2016). No mesmo contexto, a província do Kwanza Sul é referida como sendo aquela com uma taxa total de atividade mais elevada, respetivamente 62%, e o Kunene como uma das províncias com menor taxa, respetivamente 39% (INE, 2016).

Relativamente ao Orçamento Geral do Estado (OGE), em 2013, à data da recolha de dados, a Rede EPT Angola²⁴ estava a organizar um debate para analisar o OGE alocado ao setor da educação, no ano de 2014, constatando que este sofreu cortes de 3% relativamente ao ano anterior. O *técnico ADRA*, ONG que integra a direção nacional desta Rede, referiu que este orçamento denota um desinvestimento na área da educação.

Estamos agora a **analisar o Orçamento Geral do Estado na ótica da educação**: quantos recursos foram alocados para o setor da educação? 6,14%! Portanto, comparando com os anos anteriores, a educação sofreu cortes! De 3%! Estamos a falar na ordem de 25 mil milhões de kwanzas. E aí nós fazemos análises: queremos melhorar a educação fazendo cortes de recursos financeiros? Não! O que é que é necessário nós fazermos? É preciso alocar mais recursos para a educação! [especialista ADRA]

Este faz também uma comparação do OGE 2014 para o setor da educação e da agricultura com o dos setores da segurança e ordem pública e da defesa, nos quais houve investimento, referindo a intenção de refletir e pressionar o governo relativamente às opções políticas que toma.

Nós estamos a analisar o Orçamento Geral do Estado, no fundo, para **pressionar o governo a refletir sobre as opções que tem estado a tomar** quanto à alocação de verbas para os diferentes setores. Se reparar na proposta do Orçamento Geral do Estado, só o setor da segurança e ordem pública está em 9,27%. O setor da defesa está em 8,5%, o setor da educação está 6%! (...) O setor da agricultura está em 0,83%! Sofreu um corte de 16,6 mil milhões de Kwanzas. Portanto, esses cortes é que devem ser evitados. [especialista ADRA]

²⁴ A **Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação Para Todos (Rede EPT-Angola)** é a plataforma Angolana da Sociedade Civil homóloga das plataformas nacionais, regionais e mundial que advogam o direito à educação, membro da Campanha Global pela Educação (CGE). Esta Rede foi criada em 2007 como forma da Sociedade Civil fomentar o diálogo com o Governo e acompanhar a implementação de políticas educativas, em particular das definidas na Conferência de Dakar (2000), reconhecendo que a sociedade civil “é o reforço do Governo”. Exemplo deste diálogo é a comemoração conjunta da CGE, a organização do Fórum Nacional de Educação para Todos e a operacionalização do Plano Nacional de Educação para Todos. Atualmente, a Rede EPT Angola é constituída por 64 membros em representação de cerca de 150 organizações.

1.6. Sistema Político

“Politicamente, a sociedade [Bantu] organiza-se à volta do Chefe, cuja autoridade política e religiosa não se contesta, tendo acumulados os poderes legislativo, executivo e judicial.” (Neves, 2012: 167) Como já foi referido, “o colonialismo não respeitou a sacralidade da chefia Bantu e a sua missão na comunidade e escolheu outros chefes. Esta duplicação produziu consequências dramáticas na vida social. (...) a chegada do cristianismo e do colonialismo introduziu novas variáveis na sociedade, gerando o declínio e marginalização das autoridades tradicionais. A urbanização teve o mesmo efeito.” (Comerford, 2005 *apud* Neves, 2012: 167).

Após a independência de Portugal, em 1975, Angola adotou um sistema de partido único, governado pelo Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), que se transformou numa democracia multipartidária baseada numa nova constituição adotada em 1992, logo após Guerra Fria ter terminado. Nesse mesmo ano, realizaram-se as primeiras eleições parlamentares e presidenciais e o MPLA obteve maioria absoluta nas eleições parlamentares. No entanto, nas eleições presidenciais, a vitória do presidente José Eduardo dos Santos na primeira volta das eleições foi considerada fraudulenta pelo seu oponente e líder da UNITA, Jonas Savimbi. Como resultado, o cessar-fogo terminou e as forças armadas angolanas, afetas ao MPLA lutaram contra os apoiantes da UNITA até a morte de Savimbi em 2002, facto que também marcou o fim da guerra civil, que durou 27 anos (Poças, Cavazzini & Barreto, 2018).

Desde então, Angola tem mantido a estabilidade política. Em fevereiro de 2010, uma nova Constituição estabeleceu um sistema parlamentar presidencialista, no qual o presidente já não é eleito por voto popular direto, mas o líder do partido que ganha a maioria dos assentos no Parlamento torna-se presidente, com um limite de dois mandatos presidenciais de cinco anos cada (World Bank Economic Overview²⁵).

Em 2012, as eleições parlamentares foram realizadas sob a nova Constituição e, mais uma vez, o MPLA, partido no poder, recebeu a grande maioria dos votos. A posição de José Eduardo dos Santos como chefe de estado de Angola foi confirmada para outro mandato até às eleições legislativas que se realizaram em 2017. Em setembro de 2017, o presidente João

²⁵ Disponível em <http://www.worldbank.org/pt/country/angola/overview>, consultado a 30 de setembro 2017.

Lourenço, do MPLA, assumiu o poder, depois de ganhar as eleições com 61,7% dos votos e uma maioria na assembleia nacional (World Bank Economic Overview²⁶).

Em termos de organização administrativa, existem dois níveis de administração pública: central e local. A administração local do estado é conduzida por órgãos descentralizados da administração central e engloba os níveis de Província, Município e Comuna que, na prática, não são formas de poder local, mas órgãos locais da administração central, uma vez que não são executados por indivíduos eleitos localmente: o Presidente designa os Governadores de todas as 18 províncias, que por sua vez sugerem a nomeação ou exoneração dos 165 administradores municipais e dos 618 administradores comunais, com o poder de veto do Presidente (Pestana & Orre, 2014).

Angola está, gradualmente, a passar a delegar mais responsabilidades e recursos financeiros às províncias e aos municípios mas, até à realização das eleições locais, continua a ser um dos países mais centralizados em África, em termos financeiros e político-administrativos. Atualmente, no setor da educação, as províncias são responsáveis pela gestão das escolas primárias públicas e gerem cerca de 80% de todos os gastos com a educação pública em Angola (World Bank, 2013).

Relativamente à participação cívica, as organizações da sociedade civil formais só foram estabelecidas em Angola nos anos noventa, após a criação da Lei das Associações (GA, 1991). Esta lei foi utilizada pelo governo para regular as atividades dos atores não-estatais, bem como para acompanhar de perto o seu trabalho através de auditorias internas às suas atividades e aos seus membros, em oposição ao princípio básico de independência associativa, tal como expresso pelo artigo 48º da Constituição angolana (Poças, Cavazzini & Barreto, 2018).

O processo de registo de organizações não-governamentais é geralmente muito longo e complexo, o que prejudica o desenvolvimento da sociedade civil angolana. O nível de participação dos cidadãos na gestão pública ainda é reduzido e é dificultado pela persistência do baixo nível de escolaridade, da baixa renda e do medo de expressar diferentes ideias ou opiniões (Paiva, 2016).

²⁶ Disponível em <http://www.worldbank.org/pt/country/angola/overview>, consultado a 30 de setembro 2017.

1.7. Religião

A grande maioria das comunidades religiosas em Angola são de base cristã. Em 2014, os católicos apostólicos romanos representavam 41% da população, seguidos de perto pelos protestantes (38%), que incluem os congregacionalistas, os metodistas, os batistas e os adventistas. O islamismo e o judaísmo são uma minoria no país, abrangendo menos de 0,5% da população. Cerca de 12% dos angolanos não professam qualquer religião e 7% admitem praticar diferentes credos (INE, 2016). Estes provavelmente incluirão vários sistemas religiosos indígenas que muitas vezes associam dificuldades individuais às ações de bruxas, feiticeiros ou espíritas.

Em geral, o governo angolano respeita a liberdade de religião e tolera todas as práticas religiosas, desde que restritas a assuntos espirituais e não sejam utilizadas como instrumento de propaganda política (Poças, Cavazzini & Barreto, 2018).

A Igreja Católica teve um papel importante na educação em Angola, a partir dos anos 40, com a Concordata assinada entre o Estado e a Santa Sé. É claro que a educação tinha um carácter evangelizador e assimilacionista, como explica o *especialista educação UnIA*, que fez uma contextualização histórica do papel das Igrejas na educação em Angola.

As missões católicas tinham um determinado tipo de ensino. Essas influências tiveram o seu carácter religioso, e era esse papel que as missões tinham no âmbito da Concordata entre o Estado e a Santa Sé, até aos anos 40. Essa Concordata continuou e o **papel religioso fazia parte do próprio processo de assimilacionismo** e do próprio processo de aculturação dos africanos naquela altura, como uma forma de “aportuguesamento”. [especialista educação UnIA]

As Igrejas Protestantes também tiveram um papel importante na educação, especialmente no norte de Angola, tendo tido influência nos movimentos de libertação:

As igrejas protestantes também apareceram, mas bem mais tarde, elas apareceram, e deram o seu contributo nessa altura mas, depois, também começaram a ter os seus problemas com os movimentos de libertação porque **muita da influência dos pastores é que está na base da criação de uma mentalidade de autonomia política**. Tanto que as missões católicas eram mais conservadoras e as protestantes não. [especialista educação UnIA]

Em síntese, torna-se bastante relevante conhecer o contexto geográfico de Angola, que, como se pode constatar, é diverso dentro das diferentes províncias do país e que, como poderemos ver mais adiante (cf. ponto 1. do Capítulo V), influencia o acesso à educação, assim como a história do país, que inclui um regime colonial de cinco séculos, uma guerra colonial

de 13 anos e uma guerra civil de 27 anos. Também a economia tem uma forte influência na educação, realçando que o OGE para a educação é limitado, o que prova não haver investimento estratégico nesta área, assim como noutras áreas, como a saúde e a agricultura, o que influencia também aspetos como a esperança média de vida e as desigualdades sociais, sendo um país com um governo central omnipresente.

2. Sistema de Educação em Angola

Após uma descrição do contexto de Angola, a fim de compreender alguns aspetos que influenciam a educação, neste Capítulo faz-se uma breve apresentação e evolução do Sistema de Educação, assim como a sua atual estrutura, constituição e cobertura nacional, a fim de delimitar a componente da formação de professores, um subsistema do Sistema de Educação de Angola.

2.1. Evolução do Sistema de Educação

Apresenta-se neste ponto uma síntese enquadradora dos acontecimentos que influenciaram a organização do Sistema de Educação de Angola, tendo em consideração as configurações próprias do contexto educativo angolano.

O período do colonialismo português em Angola ficou marcado “por graves lacunas ao nível dos direitos sociais, entre os quais o direito à educação para a maioria da população angolana indígena.” (André, 2014: 83)

À data, “a província de Angola era estrategicamente dependente da política educativa delineada pelo Ministério da Educação Nacional português, através do Ministério do Ultramar, que era a instituição responsável pela política colonial (...) e que exercia a ponte entre a metrópole e o território do ultramar português (André, 2014: 88).

Na época colonial, até ao início dos anos sessenta do século XX, a maioria dos angolanos não tinha acesso ao ensino primário, havendo ainda mais carências no ensino secundário e no ensino médio do que atualmente. Assim, Angola tinha uma das piores situações de escolaridade dos países africanos (MED, s/db).

A partir dos anos sessenta, a taxa de escolarização²⁷ aumentou, atingindo os 33% em 1973. No entanto, devido à baixa cobertura do Sistema de Educação, cerca de 85% da população em idade adulta era analfabeta. Tendo em conta a organização colonial, os angolanos estavam pouco representados no ensino secundário e no ensino médio, quer em termos absolutos, quer relativamente aos portugueses (MED, s/db).

O sistema formal de educação estava concentrado nos meios urbanos, principalmente nas cidades de Luanda, do Lubango, de Benguela e do Huambo e cingia-se às famílias que podiam pagar as propinas decorrentes da escolarização (MED, s/db).

Até à proclamação da independência, o Sistema de Educação angolano era totalmente equivalente ao Sistema Educativo português (MED, 2012).

O Sistema de Educação de Angola, no período pós-independência, foi marcado por uma forte determinação de romper com o passado colonial, durante o qual a maioria dos angolanos não tinha acesso à educação (GA, 2010a). Em 1975, com a aprovação da Lei de Nacionalização da Educação, todas as instituições educativas tornaram-se públicas e, em 1977, o governo de Angola aprovou a primeira Lei de Bases do Sistema de Educação, que abrangiu o acesso equitativo à educação básica e contínua, a educação gratuita em todos os níveis e a formação contínua de professores.

(...) havia um sistema gratuito, assentando em princípios de gratuidade, em princípios de democraticidade, mas que não dava resposta a uma população em que de repente passou a ser obrigatório estudar até à 4.ª classe, porque **houve uma explosão escolar**. [especialista educação UnIA]

Em 1980, o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (GA, 1980) definiu a organização estrutural necessária para a execução da nova política educacional. Apesar das melhorias iniciais no acesso à escola, o prolongamento do conflito armado inverteu os poucos avanços conseguidos: nas províncias mais procuradas pelos migrantes, a oferta escolar tornou-se insuficiente para um aumento da procura, enquanto que no resto do país as infraestruturas escolares tornaram-se cada vez mais obsoletas, danificadas, e com um corpo docente pouco qualificado (GA, 2003a). Em ambos os cenários, seja por procura excessiva ou por falta de oferta, o acesso à escola era muito limitado (Paxe, 2014).

²⁷ A *Taxa de escolarização* é um indicador utilizado para medir a situação da educação, pois indica a proporção de pessoas de uma faixa etária que frequenta um determinado nível da escola em relação ao total da população da mesma faixa etária.

Um estudo realizado em 1986 revelou debilidades importantes na educação básica que estavam a afetar os níveis de ensino subsequentes. Em particular, não havia um entendimento claro sobre o nível de conhecimento que os alunos que completavam a educação básica deviam atingir e os currículos foram considerados muito ambiciosos, longos e sem ligação à realidade do país. A eficiência interna era globalmente baixa, conforme avaliado pelos elevados números de abandono escolar, repetição de ano e baixas taxas de conclusão (GA, 2009).

Outra constatação importante foi que a formação contínua dos professores, um dos eixos principais da Lei de Bases do Sistema de Educação, praticamente nunca existiu e a oferta escolar estava a tornar-se cada vez mais frágil e em risco: entre 1981 e 1984 cerca de 10.000 professores abandonaram a sua profissão devido à situação política instável, à baixa remuneração e às condições sociais precárias, e a rede escolar foi gradualmente diminuindo. A retomada do conflito, após as eleições de 1992, só piorou a cobertura e a qualidade do Sistema de Educação, ou seja, a primeira Lei de Bases do Sistema de Educação falhou em cumprir os princípios definidos na “sua criação e as expectativas do povo angolano, razão pela qual foi necessária uma reforma para corrigir as anomalias no sistema e substituir o modelo existente por uma nova estrutura do Sistema de Educação.” (Paiva, 2014: 145).

Sintetizam-se, no Quadro nº 9, os acontecimentos nacionais importantes para a evolução do Sistema de Educação angolano, entre 1974 e 2001, a fim de se compreender de que forma é que os processos de conflito e de tentativa de construção da paz afetaram e provocaram instabilidade no setor da educação.

Quadro nº 9: Cronologia dos acontecimentos com efeitos no Sistema de Educação em Angola (1974 – 2001).

Datas	Acontecimentos nacionais relevantes para o Sistema de Educação	Acontecimentos relevantes na evolução do Sistema de Educação angolano
1974	- Revolução dos cravos em Portugal (25 de abril). - Proclamação do direito das colónias à autodeterminação e independência (27 de julho). - Assinatura do cessar-fogo (outubro).	
1975	- Plataforma de Entendimento no Quénia, entre o MPLA, FNLA e UNITA (3 de janeiro).	- Criação do Ministério da Educação e Cultura (Lei 1/75 de 12 de novembro).

Datas	Acontecimentos nacionais relevantes para o Sistema de Educação	Acontecimentos relevantes na evolução do Sistema de Educação angolano
	<ul style="list-style-type: none"> - Assinatura dos Acordos de Alvor, em Portugal (15 de janeiro). - Início de funções do governo de Transição, envolvendo Portugal e os três movimentos (31 de janeiro). - Proclamação, pelo MPLA, da Resistência Popular Generalizada (26 de junho). - Invasão de Angola por tropas regulares zairenses e mercenários, acompanhadas por soldados da FNLA (setembro). - Invasão de Angola por tropas regulares sul-africanas, acompanhadas por soldados da UNITA (outubro). - Chegada do contingente militar cubano a Angola (novembro). - Saída das autoridades portuguesas de Angola (10 de novembro). - Proclamação da República Popular de Angola (RPA) (11 de novembro). 	
1976	<ul style="list-style-type: none"> - Início do processo de edificação de um Estado de Democracia Popular em Angola (outubro). - Lei das Nacionalizações e Confiscos. - 1.ª Revisão Constitucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulação do aparelho estatal e governativo (Lei 72 e 73/76 de 23 de novembro). - Início da Campanha Nacional de Alfabetização.
1977	<ul style="list-style-type: none"> - 2.ª Revisão Constitucional. - Tentativa de golpe de Estado (27 de maio). - Realização do 1.º Congresso do MPLA (10 de dezembro). 	<ul style="list-style-type: none"> - Institucionalização do 1.º organigrama do Ministério da Educação.
1978	<ul style="list-style-type: none"> - 3.ª Revisão Constitucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação do Novo Sistema de Educação e Ensino – 1.ª reforma educativa.
1979	<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento do presidente Agostinho Neto sobre as línguas nacionais, em discurso na União de Estados Africanos (UEA) (8 de janeiro). 	
1980	<ul style="list-style-type: none"> - 4.ª Revisão Constitucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulação do organigrama do Ministério da Educação de 1977.
1981	<ul style="list-style-type: none"> - 2.ª Invasão das tropas sul-africanas a Angola com ocupação parcial da província do Kunene. 	<ul style="list-style-type: none"> - Início da explosão escolar no ano letivo de 1980/81.
1982	<ul style="list-style-type: none"> - 1.ª Declaração de Angola e Cuba sobre o desejo de retirada das tropas cubanas do território angolano (4 de fevereiro). 	
1983		<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico do posicionamento institucional do setor educativo. - Resoluções 2/83 e 6/83 do Conselho de Ministros, medidas para evitar o estrangulamento do Sistema de Educação.
1984	<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso de Lusaka sob mediação dos EUA (16 de fevereiro). 	

Datas	Acontecimentos nacionais relevantes para o Sistema de Educação	Acontecimentos relevantes na evolução do Sistema de Educação angolano
	<ul style="list-style-type: none"> - 2.ª Declaração de Angola e Cuba, sobre o desejo de retirada das tropas cubanas do território angolano (19 de março). - Proposta de entendimento apresentada à ONU pelo presidente José Eduardo dos Santos (17 de novembro). 	
1985	<ul style="list-style-type: none"> - Retirada parcial das tropas sul-africanas de Angola (maio). 	
1986		<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico endógeno do subsistema do Ensino de Base Regular.
1987	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Saneamento Económico e Financeiro – SEF. - Batalhas de Mavinga e Cuito Cadavale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução 5/87 da Assembleia do Povo, para implementação das anteriores Resoluções 2/83 e 6/83 do Conselho de Ministros. - Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (decreto 9/87 de 30 de maio). - Início do Programa Infantil Comunitário (PIC). - Reformulação do Organigrama de 1980 do Ministério da Educação.
1988	<ul style="list-style-type: none"> - Batalha do Calueque. - Cimeira de Franceville, entre os presidentes de Angola, Congo e Gabão, com vista à pacificação do país (1 de outubro). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diretiva nº 9/BP/88 do Bureau Político do MPLA-PT, sobre as “Medidas para o Saneamento e Estabilização do Sistema de Educação e Ensino e Constituição das Bases Gerais para um Novo Modelo”.
1989	<ul style="list-style-type: none"> - Início da retirada de Angola do contingente militar cubano e sul-africano. - Proposta governamental de um Plano Interno de Paz, perante oito chefes de Estado das regiões Austral e Central (6 de maio). - Início das negociações sob mediação do presidente Mobuto Sesse Seko. - Cimeira de Gbadolite (22 de julho). 	<ul style="list-style-type: none"> - Início de negociação com o Banco Mundial, visando a obtenção de financiamento, com vista ao reforço institucional do setor educativo.
1990		<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Reformulação do Sistema de Educação e aprovação dos fundamentos para o Novo modelo de Sistema de Educação.
1991	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Nacional para implementação de um programa de estabilização macroeconómica e de liberalização da economia. - 5.ª Revisão Constitucional (Lei 12/91). - Acordo de Paz em Bicesse (31 de maio). - Lei da Nacionalidade (13/91). - Lei das Associações (14/91). - Lei dos Partidos Políticos (15/91). - Lei do Direito de Manifestação e de Reunião (16/91). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesa Redonda sobre Educação Para Todos (22 a 27 de julho). - Definição pelo Ministério da Educação do quinquénio 1991–1995 para a preparação e reformulação do Novo Sistema de Educação. - Reinício da atividade do ensino privado em Angola (Lei 18/91).

Datas	Acontecimentos nacionais relevantes para o Sistema de Educação	Acontecimentos relevantes na evolução do Sistema de Educação angolano
	<ul style="list-style-type: none"> - Lei do Estado de Sítio e Emergência (17/91). - Lei da Imprensa (22/91 de 15 de junho). - Lei do Direito à Greve (23/91). - Decreto Executivo Conjunto 46/91 de 16 de agosto (Cooperação com as Igrejas). 	
1992	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Económico Nacional de 1992. - Lei Eleitoral (5/92). - Lei sobre a Observação Internacional (6/92). - Lei sobre o Conselho Nacional de Comunicação Social (7/92 de 16 de abril). - Lei sobre o Direito de Antena (8/92). - Lei sobre a atividade de Rádio difusão (9/92). - 6.ª Revisão Constitucional (Lei 23/92 de 16 de setembro). - Realização das primeiras eleições livres e multipartidárias (29 e 30 de setembro). - Reinício da guerra civil entre o governo e a UNITA (outubro). 	Exame sectorial da Educação (22 de julho a 31 de agosto).
1993	<ul style="list-style-type: none"> - Substituição do Programa de Estabilização Económica anteriormente adotado, por um Programa de Emergência. - 1.ª Reunião da Assembleia Nacional (15 de fevereiro). 	
1994	<ul style="list-style-type: none"> - Assinatura do Acordo de Lusaka entre o governo e a UNITA (20 de novembro). - Resolução 48/202 da Assembleia da ONU, sobre a assistência internacional para a reabilitação económica de Angola. 	
1995	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação com as Igrejas (Despacho Conjunto 1/95 de 20 de outubro do Ministério da Cultura, Justiça e Administração do Território). 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Quadro Nacional de Reestruturação do Sistema de Educação (maio). - Aprovação de um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto-Lei 13/95 de 27 de outubro).
1997	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovação de uma nova lei dos Partidos Políticos. 	- Ameaça de colapso total do Sistema de Educação.
1998	<ul style="list-style-type: none"> - Reinício da guerra civil entre o governo e a UNITA. 	
2000		<ul style="list-style-type: none"> - Aprovação de um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto-Lei 6/00 de 9 de junho).
2001		<ul style="list-style-type: none"> - Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (agosto). - Lei de Bases do Sistema de Educação, aprovada e publicada em Diário da República (31 de dezembro).
2002	<ul style="list-style-type: none"> - Morte de Jonas Savimbi (fevereiro). 	

Datas	Acontecimentos nacionais relevantes para o Sistema de Educação	Acontecimentos relevantes na evolução do Sistema de Educação angolano
	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolo de Entendimento entre o governo e a UNITA (4 de abril). - Fim da Guerra Civil. 	

Fonte: Adaptado de Zau (2005: 447-451).

Com o fim do conflito armado em 2002 e as perspetivas de uma forte recuperação económica, o governo começou a concentrar-se nos desafios da reconstrução de um país devastado pela guerra, ao mesmo tempo que lida com o impacto do retorno de um grande número de pessoas deslocadas e do crescimento populacional em Angola, incluindo o aumento da procura escolar (Paxe, 2014).

A aprovação da nova *Lei de Bases do Sistema de Educação* (GA, 2001a) estabeleceu os princípios orientadores de uma abrangente reforma da educação, que foi gradualmente aplicada entre 2004 e 2012, visando a expansão do acesso equitativo à educação e a melhoria da qualidade e eficácia do sistema educacional (GA, 2010b). Foi considerado um motor fundamental na consolidação da paz, no crescimento económico e no desenvolvimento humano em Angola, mas, dada a sua natureza abrangente e a falta de recursos financeiros para realizar todas as atividades necessárias para a transição para um novo Sistema de Educação, a reforma exigiu a aprovação de um Plano de Implementação Gradual (GA, 2005).

Assim, ao contrário da primeira Reforma da Educação que impôs uma substituição repentina do sistema de ensino colonial, durante a implementação da segunda Reforma da Educação havia uma convivência entre o antigo e o novo sistema. Para garantir o direito à educação delineado na *Lei de Bases do Sistema de Educação*, o governo adotou a “*Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação*” que estabeleceu três fases de atuação entre 2001 e 2015: a Fase de Emergência (2001-2002), a Fase de Estabilização - Aplicação dos Fundamentos do Novo Sistema (2002-2006) e a Fase de Expansão e Desenvolvimento - Consolidação e Expansão do Sistema de Educação (2006-2015). Estas fases visavam alcançar uma taxa líquida de matrículas de 100% até 2015, promovendo a valorização de recursos humanos e materiais e difundindo o uso das línguas nacionais no processo educativo (GA, 2001b).

Note-se que a alta velocidade em que a fase de emergência ocorreu, ainda que benéfica para a expansão do acesso à escola, não foi acompanhada por uma ênfase na qualidade do processo educativo.

Relativamente à Reforma Educativa, Azancot Menezes (2010) realizou um estudo: “*Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola: Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla*” com o objetivo de compreender de que forma estava a ser implementada, com base na perspetiva dos intervenientes (diretores, professores, inspetores escolares e outros agentes educativos), identificando potencialidades, limites e desafios futuros, com vista à melhoria da qualidade da educação. O estudo foi realizado com o apoio da ONG angolana ADRA e da Rede EPT Angola. Sobre o processo de implementação da reforma educativa, o *especialista educação ISCED Luanda* referiu:

[...] a primeira pessoa que eu fui entrevistar foi o atual Ministro da Educação, que na altura era vice-ministro para a área da Reforma Educativa, Dr. Pinda Simão. E a primeira pergunta que eu lhe fiz foi: Dr. Pinda Simão, **quando avançaram para a Reforma ouviram as pessoas?** E o que me ele disse foi: eu dei orientações nesse sentido, agora se ouviram ou não, eu não sei! [especialista educação ISCED Luanda]

O *especialista educação ISCED Luanda*, no contacto com estes contextos e com os agentes educativos, pôde perceber que:

- os diretores de escola não se tinham apropriado de documentos de referência como a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) e a Reforma Educativa e não tinham competências em administração e gestão escolar;
- os professores do ensino primário que lecionavam da 1.ª à 4.ª classe e passaram a lecionar também a 5.ª e 6.ª classe, tinham imensas dificuldades em lecionar estas classes, pois incluem novas disciplinas ;
- os professores tinham problemas de assiduidade, não preparavam as aulas e reagem mal quando os alunos lhes colocavam questões que não sabiam resolver;
- a falta de condições de trabalho, salariais e as grandes distâncias percorridas pelos professores até ao seu local de trabalho;
- os manuais escolares tinham erros científicos e pedagógicos e estavam em falta em alguns contextos;

- a merenda escolar era inexistente em muitas escolas, o que desmotivava os alunos de irem à escola e diminuía o rendimento dos que realmente iam, andando muitos km até lá chegar;
- problemas de corrupção, como desvio de manuais escolares e venda de manuais que deviam ser gratuitos.

O *Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa em Angola* (MED, 2012) apresenta estes e outros constrangimentos a nível de recursos financeiros, materiais, humanos e infraestruturais, de diversidade linguística, de baixa qualidade de ensino e de regulamentação da legislação. Apresenta também constrangimentos por subsistemas de ensino. A nível da formação de professores no ensino médio (para o ensino primário e para o I ciclo do ensino secundário), são apontados aspetos como: inexistência de manuais escolares, falta de laboratórios e de formação laboratorial, falta de professores para lecionar disciplinas específicas, falta de acompanhamento aos professores, elevado rácio professor-aluno e número insuficiente de salas de aulas (MED, 2012).

Sobre a Reforma Educativa, o entrevistado concluiu referindo que esta foi implementada de acordo com uma abordagem de cima para baixo, o que dificultou a sua apropriação por parte dos intervenientes, na base.

Mas este estudo foi feito em 2010. Agora a situação é diferente, as pessoas estão mais sensibilizadas. Mas naquela altura havia muita confusão! Sabia-se que havia uma reforma, a ideia com que fiquei é que **a reforma foi colocada de cima para baixo**, não estou a dizer hegemónica, mas um pouco hegemónica, e por isso as pessoas foram apanhadas desprevenidas. [especialista educação ISCED Luanda]

2.2. Estrutura do Sistema de Educação

Como já foi referido, em 2001, perto do fim do conflito armado, o Ministério da Educação organizou uma “*Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*” (GA, 2001b), aprovada em Conselho de Ministros. Definiu também a nova *Lei de Bases do Sistema de Educação* (LBSE) (Lei n.º 13/01 de dezembro de 2001) (GA, 2001a), atualmente em vigor, que reestruturou o Sistema de Educação da seguinte forma:

- Educação pré-escolar:
 - creche – 3 anos;
 - jardim infantil – 1 ou 2 anos;
 - classe de iniciação – 1 ano, antes da entrada no ensino primário.
- Ensino primário:
 - ensino geral:
 - educação regular – 6 anos: da 1.^a à 6.^a classe (dos 6 até aos 14 anos) (obrigatório);
 - educação de adultos – alfabetização e pós-alfabetização (a partir dos 15 anos).
- Ensino secundário:
 - I ciclo:
 - ensino geral:
 - educação regular – 3 anos (da 7.^a à 9.^a classe);
 - educação de adultos – 3 anos.
 - ensino técnico-profissional:
 - formação profissional básica: 1 ou 2 anos, variável.
 - II ciclo:
 - ensino geral:
 - educação regular – 3 anos (da 10.^a à 12.^a classe);
 - educação de adultos – 3 anos.
 - ensino técnico-profissional:
 - formação média normal – 4 anos (da 10.^a à 13.^a classe);
 - formação média técnica – 4 anos (da 10.^a à 13.^a classe).
- Ensino superior:
 - graduação:
 - bacharelato – 3 anos;
 - licenciatura – 4 a 6 anos.
 - pós-graduação:
 - académica:
 - mestrado – 2 a 3 anos;
 - doutoramento – 4 a 5 anos.
 - profissional:
 - especialização (duração variada).

A Figura 11 apresenta o organigrama do Sistema de Educação, elaborado pelo Ministério da Educação com base na LBSE de 2001.

REPÚBLICA DE ANGOLA
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ORGANIGRAMA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO
 (Elaborado com base na Lei 13/01 de 31 de Dezembro)

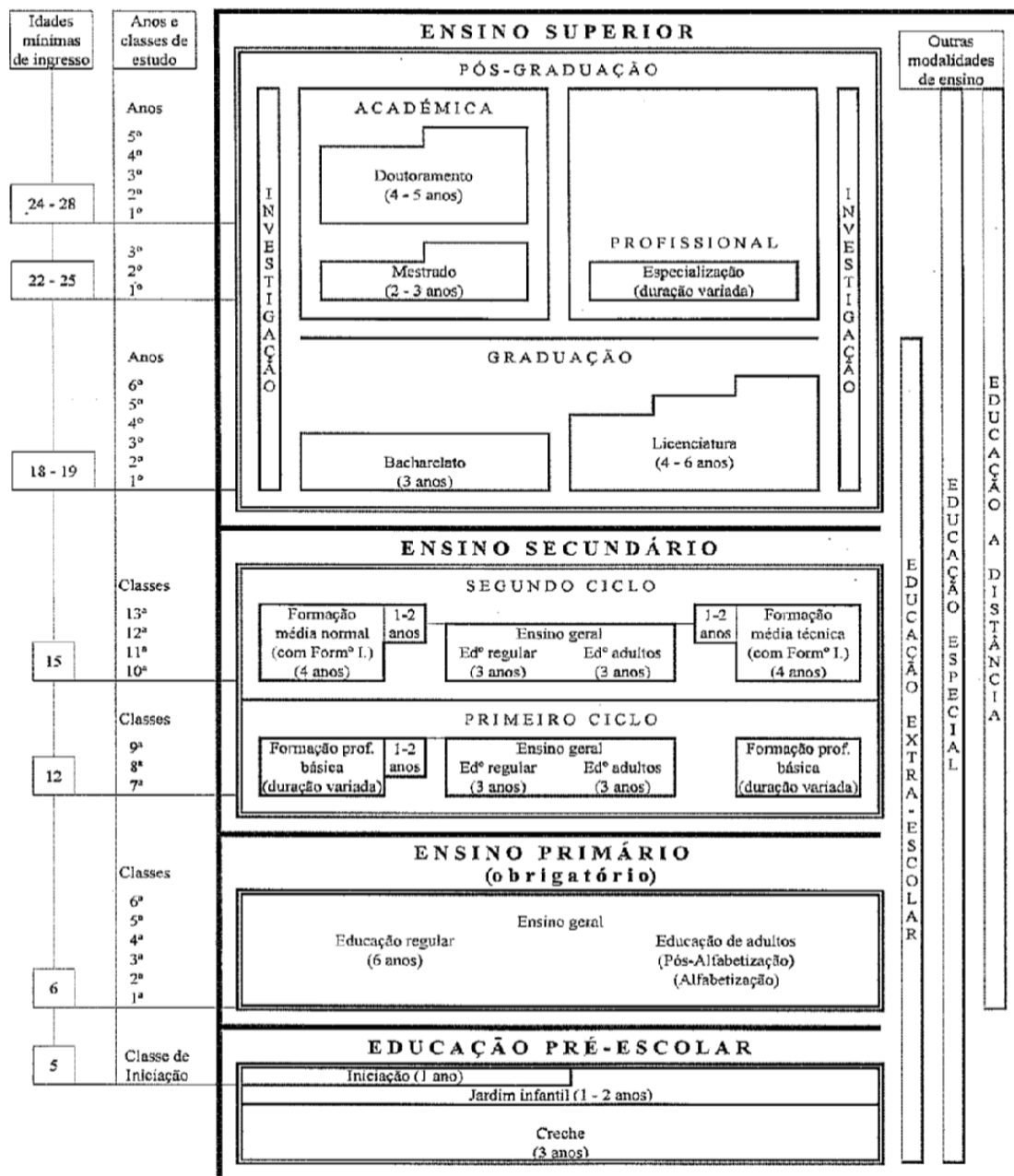


Figura 11: Organigrama do Sistema de Educação.

Fonte: elaborado com base na Lei 13/2001 de 31 de dezembro [disponível em <http://portalinde.org/reforma-educativa/organigrama-do-sistema-de-educacao/>, consultado a 11 de junho de 2013].

O Sistema de Educação está estruturado em três níveis de ensino (primário, secundário e superior) e é composto por seis subsistemas de ensino.

O subsistema de **educação pré-escolar**, para crianças menores de 6 anos, é composto por *Creche e Jardim infantil*. As crianças de 5 anos que não frequentaram qualquer forma de educação pré-escolar devem frequentar a *Classe de Iniciação*, um ano antes de se matricularem no ensino primário.

O subsistema do **ensino geral** compreende um *ensino primário* obrigatório de 6 anos e um *Ensino Secundário*, estruturado em dois ciclos: *I ciclo do ensino secundário* (3 anos) e *II ciclo do ensino secundário* (3 anos).

O subsistema de **educação de adultos** funciona como um caminho paralelo ao dos alunos regulares para aqueles com 15 anos ou mais.

Além do ensino geral, o ensino secundário inclui dois outros subsistemas: **formação técnico-profissional** e **formação de professores**.

O I ciclo do ensino secundário oferece uma *Formação profissional básica* para os interessados em adquirirem e desenvolverem conhecimentos técnicos, atitudes e práticas para o ingresso no mercado de trabalho. Há também uma *Formação intermédia de professores* de 1 ou 2 anos para aqueles que completam o I ciclo do ensino secundário no ensino geral e não podem ou não querem ingressar no II ciclo do ensino secundário.

O II ciclo do ensino secundário oferece uma *Formação média normal* e uma *Formação média técnica*, cada uma com uma duração de 4 anos, também destinada à preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

A *Formação média normal* é destinada à formação de professores para o ensino primário, nomeadamente para a educação regular, educação de adultos e educação especial, e para o I ciclo do ensino secundário. Para ser professor do II ciclo do ensino secundário é necessário completar o ensino superior pedagógico, que só é oferecido nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED).

A *Formação média técnica* é destinada à formação de técnicos com conhecimentos práticos para diferentes setores.

Ambos os percursos de formação oferecem uma *Formação intermédia* de 1 ou 2 anos, para profissionalização dos graduados com a 12.^a classe do ensino geral que não podem ou não querem ingressar no ensino superior.

No Sistema de Educação anterior, o acesso ao ensino superior era possível após a conclusão de 8 anos de educação básica e de 3 anos de ensino pré-universitário ou de 4 anos

de formação média técnica ou formação média normal. No novo Sistema de Educação, a admissão ao subsistema do *ensino superior* exige 12 anos de escolaridade no ensino geral (6 anos de ensino primário obrigatório e 6 anos de ensino secundário) ou 13 anos de escolaridade, se forem escolhidas a *Formação média normal* e a *Formação média técnica*. Este subsistema de ensino é dividido em *Graduação* e *Pós-graduação*, sendo que a *Graduação* oferece os graus de bacharelado (3 anos) e de licenciatura (4-6 anos), enquanto a *Pós-graduação* compreende programas *académicos* que conduzem a um mestrado (2 -3 anos) ou um doutoramento (4-5 anos) e programas *profissionais* com duração variável, que compreendem a *Especialização*.

2.3. Expansão da cobertura do Sistema de Educação

Desde o fim da guerra civil e com a aprovação da nova *Lei de Bases do Sistema de Educação* em 2001 (GA, 2001a), houve uma forte expansão da cobertura escolar em todos os níveis de educação (Quadro nº 10 e Quadro nº 11).

Quadro nº 10: Tendências nas matrículas em Angola, 2002-2011 (anos selecionados).

Nível de Ensino	2002 ^a	2005 ^b	2008 ^b	2011 ^b
Classe de Iniciação	278,347	895,145	711,025	587,710
Ensino Primário	1,733,549	3,119,184	3,851,622	4,875,868
Ensino Secundário	225,237	405,580	575,557	928,795
I Ciclo Ensino Secundário	115,475	233,698	363,210	619,841
II Ciclo Ensino Secundário	109,762	171,882	212,347	308,954
Ensino Especial	n.a.	12,661	18,439	23,593
Total	2,237,133	4,432,570	5,156,643	6,415,966

Fonte: ^a Governo de Angola (2010a); ^b Governo de Angola (2014).

Quadro nº 11: Tendências nas taxas brutas de matrícula em Angola, 2004-2011 (anos selecionados).

Nível de Ensino	2004 ^a	2006 ^b	2008 ^b	2011 ^b
Classe de Iniciação	72.5	76.2	82.5	92.5
Ensino Primário	79.4	85.5	109.6	150.7
I Ciclo Ensino Secundário	27.2	34.5	40.4	46.5
II Ciclo Ensino Secundário – Geral	19.4	25.9	28.3	29.9
II Ciclo Ensino Secundário – Formação técnica	18.6	26.9	28.1	32.5
II Ciclo Ensino Secundário – Formação de professores	16.8	20.3	23.1	26.4

Fonte: ^a Governo de Angola (2010a); ^b Governo de Angola (2014).

De acordo com o Ministério da Educação (GA, 2014), em 2012 havia 5.022.144 crianças matriculadas no ensino primário. Uma vez que a taxa bruta de matrícula é de cerca de 140% (UCAN, 2013), esse número inclui não apenas as crianças na idade escolar oficial, mas também os alunos mais velhos que entraram tardiamente na escola ou os alunos repetentes, o que ajuda a criar um efeito de estrangulamento que restringe novas admissões. Isto também pode explicar por que motivo muitas crianças em idade escolar permanecem fora da escola: apenas 51% das crianças de 6 anos frequentam a 1.^a classe do ensino primário (INE, 2011).

O número de estudantes matriculados no ensino secundário, em 2012, foi de 962.222 (638.436 no I ciclo do ensino secundário e 323.786 no II ciclo do ensino secundário), significativamente superior ao de 2008 (quase 400.000 alunos em apenas 4 anos). No entanto, a taxa líquida de matrícula ainda é muito baixa (menos de 20%) e apenas cerca de 60% das crianças na faixa etária dos 12 aos 17 anos estão a frequentar o ensino primário (INE, 2011).

De acordo com os dados do **Censo 2014**, a taxa de alfabetização a nível nacional é de 66%, sendo na área urbana cerca do dobro da área rural, respetivamente 79% contra 41%. Assimetria significativa é igualmente observada entre géneros, 80% nos homens, contra 53% nas mulheres. A população que não sabe ler e escrever é essencialmente idosa, apenas 27% da população com 65 ou mais anos sabe ler e escrever. É nas províncias do Bié, Moxico e Malanje, que se verificam as taxas de alfabetização mais baixas, isto é, cerca de metade da população com 15 ou mais anos não sabe ler nem escrever (INE, 2016).

De acordo com os resultados do *Censo 2014*, 22% da população com 5-18 anos de idade, encontra-se fora do sistema de ensino. Desta, 24% têm 5-11 anos e observa-se uma diferença significativa entre homens e mulheres no grupo 15-18 anos (INE, 2016).

A proporção da população com 24 ou mais anos com formação superior representa 2,5%. Os homens detêm a liderança com 3,2%, contra 1,9% das mulheres (INE, 2016).

A partir dos resultados definitivos do *Censo 2014*, é possível ainda aferir que a população em idade escolar estará acima de 8 milhões.

Sobre o número de crianças em idade escolar que ainda estão fora do sistema, o *especialista educação UnIA* explicou que, tendo em consideração o crescimento da população, o número de crianças em idade escolar que ainda estão fora do sistema serão tantas como em 1997, o que significa que há uma quantidade significativa de recursos que não irão contribuir para o desenvolvimento e que serão “arrastados” para a formação de adultos. Por

outro lado, continua a pensar-se na lógica do número de salas de aula necessárias para a quantidade de alunos fora do sistema e não na qualidade da educação. Este especialista também referiu que, para diminuir as assimetrias de desenvolvimento existentes entre as províncias, seria necessário que os governos provinciais criassem condições para que os professores sássem de Luanda, de Benguela e das províncias mais desenvolvidas para as menos desenvolvidas.

A Figura 12 ilustra a população académica das províncias de Angola, por cada nível de ensino: ensino primário, I ciclo e II ciclo do ensino secundário e ensino superior.

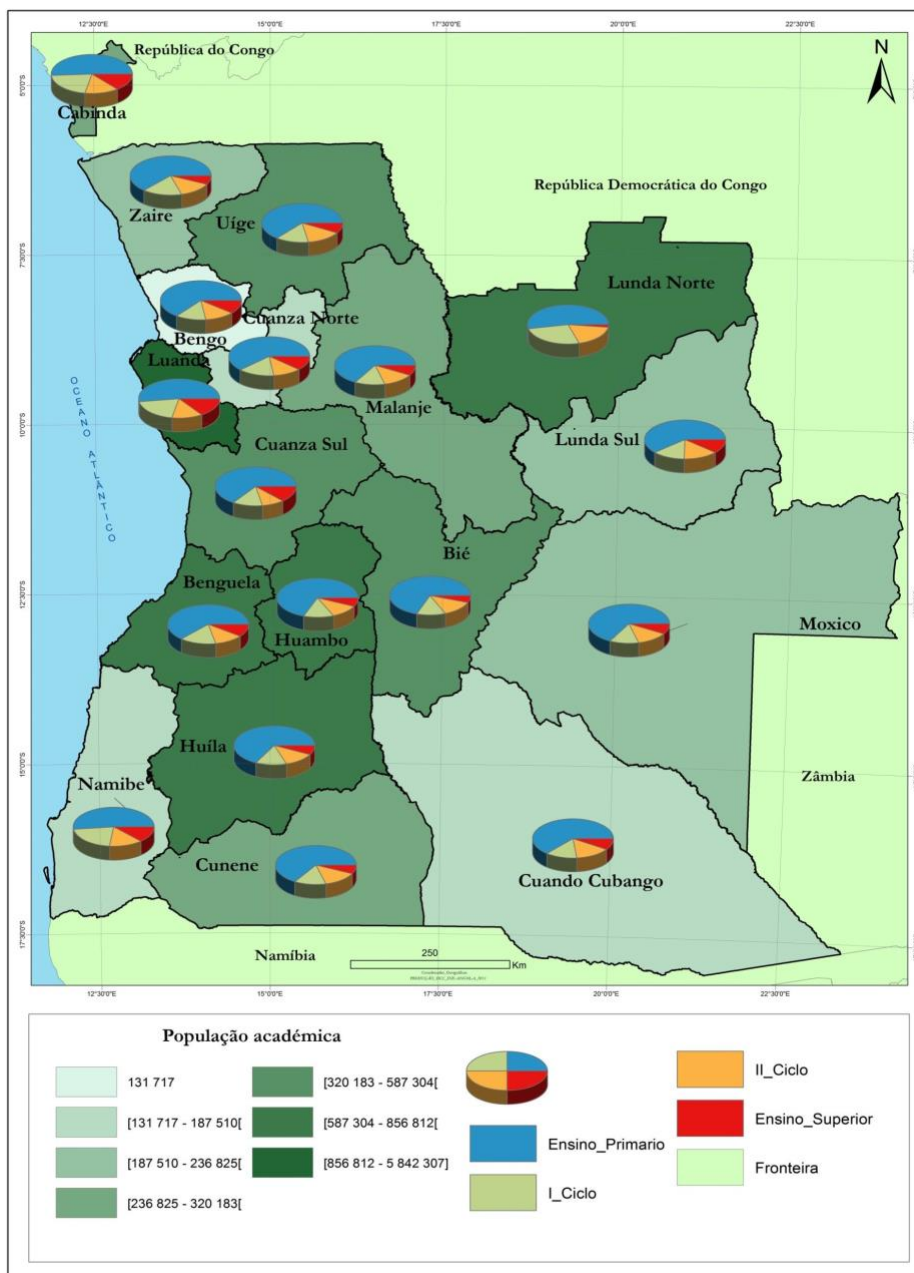


Figura 12: População académica de Angola, por províncias.
Fonte: INE (2017).

Assim, face a esta população em idade escolar, que no fundo atesta a estrutura demográfica do país, sobretudo a pirâmide etária, a distribuição territorial e a distribuição de género da população total residente, não é difícil constatar que até ao ano de 2015 a cobertura escolar se manteve bastante aquém do crescimento da população em idade escolar (UCAN, 2016).

Em resumo, é essencial enquadrar o Sistema de Educação de Angola à luz da história do país, pois só assim é possível haver uma compreensão holística da educação. Verifica-se, assim, que, apesar das melhorias, ainda continua a haver uma grande quantidade de alunos em idade escolar fora do Sistema de Ensino, que vai aumentando com os níveis de ensino, aspeto que está intimamente ligado com a falta de infraestruturas, mas principalmente com a falta de professores, situação que se agrava nas zonas rurais.

CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

A formação de professores em Angola é um dos maiores desafios do Sistema de Educação, a par da qualidade da educação, sendo que a segunda está também dependente da primeira. Neste Capítulo, começa-se, à semelhança dos Capítulos anteriores, por fazer um enquadramento histórico da formação de professores no âmbito do Sistema de Educação, a fim de se compreender o contexto atual. Segue-se, então, o enquadramento organográfico, político e documental da formação de professores, à luz de documentos e das vozes dos entrevistados neste estudo. Conclui-se com a caracterização da formação de professores, em termos curriculares e de modalidades de formação.

1. Enquadramento histórico da formação de professores

Após a independência, e segundo o *especialista educação UnIA*, Angola tinha apenas 7% dos professores habilitados que precisaria para assegurar o ensino primário obrigatório, que foi implementado, da 1.ª à 6.ª classe.

(...) com a independência de Angola, **apenas 7% dos professores** (...) tinham as habilitações mínimas para poderem dar aulas! Claro que isso é resultado de quê? Da guerra, dos poucos professores portugueses que estavam, que se vieram embora, e também de alguns professores angolanos que também saíram. [especialista educação UnIA]

No período pós-independência,

Não sendo inicialmente um subsistema, a Estrutura de *Formação de Professores* tinha como objectivo assegurar o desenvolvimento do Sistema de Educação ao nível básico, médio e profissional. A vertente da *Formação Regular* contava com os Institutos Normais de Educação (INE), também mais tarde designados por Institutos Médios Normais (IMN), que deveriam formar professores para exercerem a sua actividade docente no Ensino de Base, i.e., no I nível, ou em disciplinas da especialidade, no II e no III nível. Nos INE eram também diplomados, ao nível médio, os educadores de infância, para as instituições de Educação Pré-Escolar. O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), no âmbito da formação de formadores, passava a garantir o funcionamento da formação de professores para os Institutos Médios. (Zau, 2005: 457)

A vertente da *Formação Não-Regular* deveria comportar os seguintes cursos (Zau, 2002, 2005: 459-460):

- *Cursos de Formação Acelerada*:

tinham como objetivo formar agentes de ensino que, a curto prazo, viessem a cobrir todas as carências de docentes no I nível. Começaram por receber candidatos com a 4.ª classe, à semelhança da formação de monitores escolares no tempo colonial. Mas, a partir de 1987, os Cursos de Formação Acelerada evoluíram para *Cursos de Formação Básica Docente* (CFBD)

e passaram a ser inseridos no âmbito da formação regular de professores. Para tal, eram aceites candidatos que tivessem concluído a 6.ª classe (ou formação equivalente) e tivessem mais de 18 anos de idade. Mais tarde deveriam ser submetidos a uma superação académico-pedagógica. (Zau, 2005: 459)

- Cursos de Superação Permanente:

“Estes cursos visavam elevar, por etapas, o nível académico, profissional e de consciencialização política dos docentes, que ainda não tivessem alcançado o nível de técnicos médios docentes. Estes cursos deveriam realizar-se em exercício e através da metodologia de ensino a distância, de modo a assegurar o pleno funcionamento das Escolas do Ensino de Base.” (Zau, 2005: 460)

- Cursos de Requalificação de Professores:

No âmbito da formação contínua de professores, os Cursos de Requalificação tinham como alvo o propósito elevar o nível político e pedagógico dos professores primários da época colonial. Através destes cursos passavam a auferir a classificação profissional de técnicos médios, tal como os que acabassem a sua formação nos INE. Estariam aptos a leccionar, não só as 4 primeiras classes, mas, também, uma ou duas disciplinas do II e III níveis do Ensino de Base, nas cadeiras da sua especialidade. A duração destes cursos era de um ano e, para prosseguimento de estudos, davam acesso direto ao ISCED. (Zau, 2005: 460)

Relativamente ao corpo docente, “não existia um sistema eficaz de superação dos docentes. No I nível, o problema principal residia na baixa preparação da maioria dos professores, que, maioritariamente, tinham o nível de escolaridade da 4.ª ou da 6.ª classe; a maioria dos professores visitados não preparava as aulas. Os métodos empregues eram tradicionais e dogmáticos.” (Zau, 2005: 469) O MED tentou superar a falta de professores, com a formação acelerada de professores. Isto significa que a qualidade do ensino primário baixou bastante, pois para além de a formação não ter qualidade, como havia falta de professores, qualquer pessoa podia leccionar. Por outro lado, os melhores professores eram aliciados a irem para outras áreas profissionais. Com isto, a profissão de professor também perdeu o prestígio, problema que ainda hoje persiste.

Essa explosão escolar não tinha resposta em professores, então criou-se cursos de formação de professores, primeiro com a 4.ª classe, que foi um desastre autêntico, através de um apoio de uma formação cubana que dava alguma ideia do que era necessário, do que era possível ensinar apenas com a 4.ª classe, eles tinham uma formação de 2 ou 3 meses, (...) depois passou a ser 6.ª classe, também com influência dos professores cubanos, mas não houve, na

prática, qualquer tipo de reflexo positivo nesse tipo de formação. As pessoas não tinham sequer preparação para tal, a 4.ª classe, com o tempo, deixou perder aquele valor antigo, baixou muito de qualidade, tal como a própria 6.ª classe, mas as pessoas era onde podiam ter um emprego mais rapidamente. Não havia emprego noutras coisas, as exigências eram grandes. [especialista educação UnIA]

Por outro lado, os **melhores professores acabaram por ser assediados para outras profissões**: para os petróleos, para os diamantes, ainda agora, e acabaram por cair em empresas públicas ou privadas que lhes davam tudo aquilo que na altura, na situação de guerra não era possível: melhor salário, melhores condições sociais, até porque havia cartões de abastecimento, (...) [especialista educação UnIA]

Dadas as dificuldades que se passou, e claro, os **professores na altura perderam o seu reconhecimento social** porque baixaram muito o seu nível, e também a exigência para ser professor baixou muito, porque a ideia era manter os sistemas a funcionar, de qualquer maneira, mas sempre era melhor ter um miúdo na escola do que o miúdo estar na rua. [especialista educação UnIA]

“Entre 1981 e 1984 haviam saído 10.000 professores do Ministério da Educação, por razões ligadas à situação político-militar e à sua situação social. Não se previa um crescimento de número de professores no período imediato, já que os alunos matriculados nos INE e no ISCED eram trabalhadores. Logo, não entravam novos elementos no sistema.” (Zau, 2005: 469)

O **Sistema esteve quase a paralisar por falta de professores** e de uma vez perdeu-se 10 mil professores de uma assentada, porque as pessoas fugiam, os bons. Só ia para professor aquele indivíduo que não conseguia arranjar emprego em mais lado nenhum, não era prestigiante, não tinha reconhecimento social, não tinha salário condigno, e sujeitava-se muitas vezes a problemas. Então, passou a ser um conjunto de indivíduos que sobreviveu na expectativa de passar pelo ensino para ir depois, mais tarde, estudando, conseguir um outro trabalho e sair do ensino. Portanto, a carreira não era atrativa e não tínhamos um corpo fixo propriamente dito dedicado. E temos esse problema que se reveste até hoje! [especialista educação UnIA]

Com a exigência de reforma do Sistema de Educação (1988-1990), o Subsistema de Formação de Professores “seria estruturado do seguinte modo: nível secundário (em Escolas Secundárias Normais); nível médio (nos Institutos Normais de Educação); nível superior (no Instituto Superior de Ciências da Educação)” (Zau, 2005: 475).

Após o Acordo de Lusaka (1994), “com a crescente procura de acesso ao Ensino Médio, o projeto pedagógico inicial começou a desvirtuar-se da sua verdadeira função” (Zau, 2005:

492), dado que os alunos ingressavam nos IMNE apenas para terem acesso direto ao ensino superior.

2. Enquadramento da formação de professores no Sistema de Educação

Neste ponto apresenta-se um enquadramento da formação de professores no sistema de educação de Angola, quer a nível da apresentação dos órgãos do MED que estão ligados à formação de professores, quer a nível de documentos e políticas que regulam a formação de professores.

2.1. Órgãos do Ministério da Educação ligados à formação de professores

No Ministério da Educação (MED), o **Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ)** é o órgão encarregue da coordenação do processo de formação dos professores para os subsistemas de Educação Pré-escolar e Ensino Geral, bem como para a Formação de Professores e de pessoal de administração e gestão para o setor (GA, 2003b) (Figura 13).

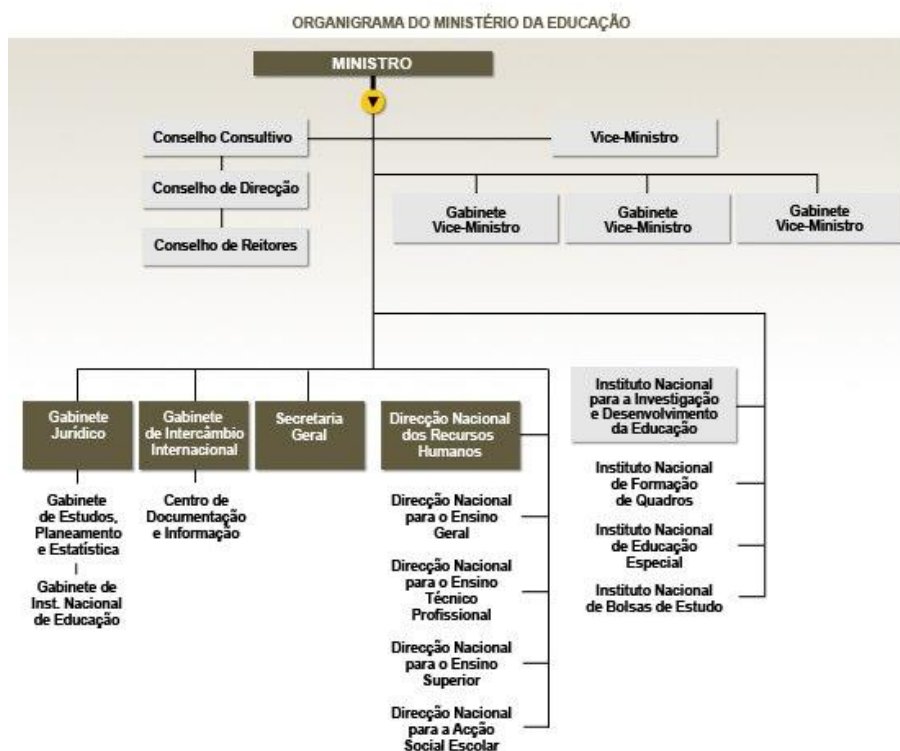


Figura 13: Organigrama do Ministério da Educação

Fonte: <http://www.med.gov.ao/Institucionais/Organigrama.aspx>.

O *diretor-geral adjunto INIDE* explicou que este órgão “tem dois departamentos: há um departamento para a formação inicial e um departamento para a formação contínua.” Na sua opinião, o MED beneficia a formação contínua relativamente à inicial, devido à primeira atrair mais projetos, e conseqüentemente mais financiamentos, ficando a formação inicial em desvantagem. Este tema irá ser retornado mais adiante, aquando do mapeamento dos projetos de cooperação internacional existentes na província (cf. ponto 2. do Capítulo V).

O departamento para a formação inicial ficou um pouco esquecido em relação ao outro, porque o departamento de formação contínua atraiu muitos doadores, muitos projetos, em detrimento da formação inicial, que deve construir a escola, comprar o material, o equipamento! Sempre se falava mais de curso à distância, seminário, isso é formação contínua! Isto fez com que houvesse pouco acompanhamento dos Institutos de Formação de Professores e das Escolas de Formação de Professores. [diretor-geral adjunto INIDE]

Por sua vez, o **Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE)** é o órgão do MED encarregue de proceder à investigação pedagógica, realizar estudos e elaborar os currículos e os materiais pedagógicos que permitam o permanente aperfeiçoamento do processo docente-educativo dos subsistemas de ensino não superior, inclusive os do Ensino Médio Normal, onde se enquadra a Formação de Professores (GA, 2003b) (Figura 13). O seu *diretor-geral adjunto* reforçou que:

Em princípio, **o INIDE é a estrutura do Ministério da Educação responsável pela elaboração de tudo o que diz respeito ao *currículum***, nomeadamente os planos de estudos, os programas de ensino, os manuais escolares, os guias dos professores e os cadernos de exercícios. Para a formação de professores não superior, para a formação de professores para o ensino primário e no I ciclo do ensino secundário, também o INIDE é que deve elaborar todo o currículo deles. [diretor-geral adjunto INIDE]

O entrevistado referiu que “Umas instituições são públicas, como por exemplo, o próprio Instituto Nacional de Formação de Quadros que, em colaboração com alguns organismos estrangeiros, fazem currículos que o INIDE não aceita!” Referiu ainda que “algumas usam da Escola Portuguesa os programas dos anos 80 e 90, outras dos anos 97, outros ainda antes da Reforma, então é aquela confusão”, reforçando o que havia dito anteriormente: “para mim a causa é: há um departamento de formação de quadros que ficou esquecido pelo departamento de formação inicial.” E refere ainda o perigo da importação de currículos: “É por isso que estava a dizer que é um perigo porque no futuro deve criar conflitos

entre o programa, o currículo oficial que é elaborado pelo INIDE e esse currículo que chamamos o oficioso, que vem de fora!”

O *diretor-geral adjunto INIDE* admitiu que a equipa técnica do INIDE precisa de formação para a elaboração de materiais escolares, pois, na sua opinião, os técnicos do INIDE trabalham da mesma forma que há 20 anos atrás. Por isso, pondera pedir colaboração a uma instituição de ensino superior portuguesa, referindo que já tem o projeto elaborado e que tal só ainda não aconteceu por falta de verba.

2.2. Documentos e políticas que regulam a formação de professores

Sobre o enquadramento das políticas educativas da formação de professores, que dão origem aos documentos reguladores, na opinião do *especialista educação UnIA*, “começa-se a construir a casa pelo telhado” porque se identificam as necessidades mas não se tem a estratégia correta para suprimir essas necessidades, pois trata-se a realidade do país por igual quando esta é completamente diferente, em desenvolvimento, em cultura, em língua e, assim, os currículos e programas deveriam ser diferenciados, de acordo com os contextos, mas tal não acontece. Referiu também que, na sua opinião, as diretrizes internacionais não devem ser aplicadas indiscriminadamente à realidade de Angola. Afirmou ainda que a agenda das línguas nacionais não é defendida no país, o que também se repercute na formação de professores.

E então, eu guio-me por coisas que não são tanto de carácter nacional, regional ou local, porque estamos a falar de um país assimétrico do ponto de vista do desenvolvimento, com diferentes culturas e com diferentes línguas. Estamos a falar de uma sociedade multicultural e plurilingue, assimétrica e estamos a tratar com um sistema unificado, centralizado, todas essas coisas, tratando tudo da mesma maneira! Então esse é um dos pontos: **tratar por igual o que à partida é diferente é a forma mais antidemocrática que nós temos de lidar com o ensino**, apesar do princípio democrático estar lá. Mas nós ao tratarmos por diferente, por exemplo, eu tratar o indivíduo de Luanda que está ao pé da praia e que tem um determinado tipo de conhecimento, para lidar com o indivíduo do gado do Kunene lá em baixo, há uma diferença do dia para a noite. [especialista educação UnIA]

E então estamos a guiar-nos por programas de carácter universal. Mas a unificação não é universal! É um erro! Durkheim dizia isso, Durkheim dizia: não há uma educação universal, cada sociedade cria e desenvolve o tipo de educação que necessita para um determinado tempo e tipo de desenvolvimento. Ora, se eu estou a tratar por igual... E então o que é que eu faço? Eu vou aos programas gerais, os ODM, os ODS dizem que até ali eu tenho que fazer isto! E cumpro as metas dos ODM e cumpro mais ou menos a agenda internacional que

normalmente é criada para os países em desenvolvimento, e adoto-a como agenda nacional! Não me parece que seja essa a política a usar! [especialista educação UnIA]

Apresenta-se de seguida os documentos oficiais que regulam as políticas de formação de professores em Angola. Começando pela legislação na perspetiva da formação de professores, analisa-se a *Lei de Bases do Sistema de Educação* (LBSE) (Lei nº 13/2001) (GA, 2001a) e o *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores* (Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio) (GA, 2011) que surgiu na perspetiva de regulação da formação de professores. A *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015* (GA, 2001b) é, juntamente com a LBSE de 2001, um documento basilar para a implementação da Reforma do Sistema de Educação, que teve início em 2004 e terminou em 2012. Por sua vez, o *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (2009-2015)* (MED, s/da), um documento elaborado com o apoio da cooperação belga, veio operacionalizar a estratégia de formação de professores. Posteriormente, foram publicados dois documentos estratégicos, a *Estratégia Nacional de Formação de Quadros* (GA, 2012a) e o *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020* (GA, 2012b), que apresentaram todas as necessidades de quadros a nível nacional e definiram metas para superar essas necessidades. A *Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo, “Angola 2025”* é um documento não acessível, mas que é referido em vários documentos nacionais, pelo que se considerou importante referi-lo. O *Plano Nacional de Ação – Educação Para Todos* faz um balanço sobre de que forma podem ser atingidos os objetivos definidos a nível internacional da Educação Para Todos.

2.2.1. Lei de bases do sistema de Educação (LBSE)

Os documentos de política nacional de educação, incluindo a LBSE (GA, 2001a), surgem numa fase em que se elegem como objetivos gerais para a educação a *Expansão da Rede Educativa*, a *Melhoria da Qualidade do Ensino*, o *Reforço da Eficácia do Sistema de Educação* e a *Equidade do Sistema de Educação*, objetivos que vão ao encontro de políticas internacionais para a educação, como os objetivos da Educação Para Todos (EPT), e que aqui já se sabe que não foram atingidos em Angola, até 2015 (MED/UNESCO, 2013).

Na LBSE (*Lei nº 13/2001*), a estrutura do Sistema de Educação, já apresentada (cf. ponto 2.2. do Capítulo III), inclui o subsistema de formação de professores, que consiste na formação de docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a

educação regular, a educação de adultos e a educação especial. São definidos como objetivos do subsistema de formação de professores:

- a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos 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;
- c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação. (GA, 2001a: 11)

Este subsistema estrutura-se em:

- a) *formação média normal*, realizada em escolas normais, que se destinam “à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9.ª classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer actividades na educação pré-escolar e ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.” (GA, 2001a: 12)
- b) *ensino superior pedagógico* realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação, que se destina “à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial” e “à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.” (GA, 2001a: 12)

Em 2016 foi publicada uma nova *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 17/2016)* que reafirma “a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino.” (GA, 2016: 3993)

A estrutura do Sistema de Educação continua a incluir o Subsistema de Formação de Professores, que neste documento é apresentado como um “conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino.” (GA, 2016: 3999)

São definidos seis objetivos gerais para o Subsistema de Formação de Professores, três dos quais são iguais ou semelhantes aos da *Lei nº 13/2001*. Os objetivos a) e c) da primeira

LBSE são iguais aos objetivos a) e e), respetivamente, da LBSE de 2016. O objetivo b), na nova LBSE, divide-se em dois, onde acresce a importância dos conhecimentos pedagógicos, metodológicos e práticos dos professores, assim como a sua integridade moral e cívica:

“b) Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;”

“d) Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar.” (GA, 2016: 3999)

Surgem dois novos objetivos, um de âmbito mais ético, outro que reforça a importância das competências pedagógicas do professor.

“c) Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;”

“f) Promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente.” (GA, 2016: 3999)

Relativamente à estrutura do subsistema, na *Lei nº 17/2016* a nomenclatura altera-se: a formação média normal passa a designar-se de *Ensino Secundário Pedagógico*, mas a designação do *Ensino Superior Pedagógico* mantém-se.

O *Ensino Secundário Pedagógico* continua a capacitar os futuros professores para a educação pré-escolar, o ensino primário e o I ciclo do ensino secundário regular, de adultos e na educação especial e mediante critérios, o acesso ao ensino superior pedagógico. “Realiza-se após a conclusão da 9.ª classe, com duração de quatro anos, em Escolas de Magistério.” (GA, 2016: 3999) Também é referido na LBSE de 2016 que “As Escolas de Magistério podem realizar cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade, destinados a indivíduos que tenham concluído o II ciclo do ensino secundário.” (GA, 2016: 3999) e que “A formação contínua de professores é assegurada predominantemente pelos Centros de Formação de Professores ou por outras instituições de ensino, autorizadas para o efeito.” (GA, 2016: 4000)

A nova LBSE define objetivos específicos para o *Ensino Secundário Pedagógico* e para

o *Ensino Superior Pedagógico*. No caso do *Ensino Secundário Pedagógico*, os objetivos específicos definidos são:

- 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 da criatividade técnico-pedagógica e científica;
- d) Permitir a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades necessárias para a inserção na atividade docente-educativa ou para o prosseguimento dos estudos no Subsistema de Ensino Superior;
- e) Fomentar o empreendedorismo para o desenvolvimento de habilidades de trabalho para a vida ativa, associadas ao espírito de iniciativa e de autonomia. (GA, 2016: 4000)

O *Ensino Superior Pedagógico* é definido como “um conjunto de processos, desenvolvidos em Instituições de Ensino Superior, vocacionados para a formação de professores e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino.” (GA, 2016: 4000) “O ensino superior pedagógico realiza-se após a conclusão do II ciclo do ensino secundário ou equivalente, com duração variável em função das particularidades do curso.” (GA, 2016: 4000) Este pode ser de graduação, para os graus académicos de bacharelato e de licenciatura, de pós-graduação, para os graus académicos de mestrado e doutoramento ou de pós-graduação profissional, sob a forma de agregação pedagógica, para o diploma de especialização. “A profissionalização para a docência pode ser assegurada ao longo da formação superior, por intermédio de ações específicas de agregação pedagógica. A formação contínua de professores e agentes de educação é assegurada preferencialmente pelas instituições de ensino vocacionadas para o Ensino Superior Pedagógico ou por outras instituições autorizadas para o efeito.” (GA, 2016: 4000)

São definidos os seguintes objetivos específicos para o *Ensino Superior Pedagógico*:

- a) Assegurar a formação de indivíduos habilitando-os para o exercício do serviço docente e de apoio à docência, ao nível de graduação e pós-graduação académica, outorgando os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor;
- b) Garantir o ensino superior pedagógico ao nível de pós-graduação profissional, sob a forma de agregação pedagógica, conferindo o diploma de especialização;
- c) Assegurar a profissionalização para a docência ao longo de qualquer formação superior por intermédio de ações específicas de formação, equivalentes à agregação pedagógica;
- d) Assegurar a formação contínua de professores e de agentes de educação. (GA, 2016: 4000)

De referir que, tendo em consideração que a recolha de dados foi realizada com a *Lei nº 13/2001* em vigor, toda a terminologia encontrada ao longo deste trabalho será coerente com esta mesma LBSE.

2.2.2. Estatuto do Subsistema de Formação de Professores

A fim de regulamentar este subsistema de ensino, foi aprovado o Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio, com o *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores*, que se aplica apenas à formação de professores da formação média normal.

O *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores* estabelece as normas gerais da Formação de Professores para a educação pré-escolar, para o ensino primário e para o I ciclo do ensino secundário, nas modalidades de formação inicial e formação contínua e a formação a distância. No estatuto do Subsistema está contemplada a formação realizada em Escolas do Magistério Primário e em Escolas de Formação de Professores, ambas escolas do II ciclo do ensino secundário. As primeiras, Magistério Primário, qualificam essencialmente para o exercício da função docente na classe de iniciação e em todas as classes do ensino primário. Por sua vez, as Escolas de Formação de Professores qualificam para a docência em, pelo menos, duas disciplinas do I ciclo do ensino secundário (GA, 2011).

Os objetivos gerais definidos pelo *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores* são exatamente os mesmos que foram definidos na *Lei nº 13/2001*.

Os objetivos específicos deste mesmo Estatuto são:

- a) Formar professores habilitados para o exercício da função docente em todas as classes do ensino primário, incluindo a classe de iniciação;
- b) Formar professores habilitados a ministrarem duas disciplinas, no I ciclo do ensino secundário;
- c) Organizar ações de formação contínua e à distância, visando a atualização de conhecimentos dos professores em matéria pedagógica e de gestão escolar e a reconversão profissional dos Agentes de Educação. (GA, 2011: 3019)

Este estatuto prevê o estabelecimento de “programas de parceria público-privada com ordens, associações profissionais, organizações, fundações e outras, devendo os mesmos ser formalizados através de protocolos ou acordos” (GA, 2011: 3019), segundo as orientações metodológicas do Ministério da Educação.

Relativamente à *formação contínua*, que pode ser presencial, semi-presencial ou à distância, é decretado que os programas de formação contínua incidam sobre “as áreas disciplinares que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação (...); as ciências da educação; a prática e a investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência; a formação pessoal, deontológica e sociocultural e as Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação e ao Ensino.” (GA, 2011: 3022) É ainda referida a profissionalização para a docência através da formação contínua, com efeitos para a progressão na carreira (GA, 2011).

Este decreto regula também a organização e gestão; o acesso, matrícula e calendário de funcionamento das instituições de formação de professores e o sistema de certificação, acreditação e avaliação da formação de professores (GA, 2011).

2.2.3. Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015

A *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015* (GA, 2001b) é o documento que operacionaliza a *Lei nº 13/2001*, num período de grandes necessidades educativas. Este documento apresenta o Ensino Médio Normal, lecionado nas Escolas de Formação de Professores (EFP), com a duração de 4 anos, como já foi referido anteriormente, como o nível de ensino para a formação de professores para o Ensino de Base.

O Ensino de Base está estruturado em três níveis de ensino a que compreendem 9 classes: o I Nível da 1.ª à 4.ª classe tendo como limites etários os 6 e os 9 anos; o II Nível com duas classes (5.ª e 6.ª) tendo como limites etários os 10 e os 12 anos; e o III Nível com três classes (7.ª à 9.ª) tendo como limites etários os 13 e os 15 anos (GA, 2001b).

Sobre a formação de professores, este relatório analisa também as escolas geridas pela Igreja Católica e por ONG (ex: Escolas de Formação de Professores do Futuro da ADPP – Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo) e conclui que

(...) o modelo de formação dos IMN²⁸ padece das mesmas debilidades da estrutura de Ensino Médio do Sistema de Educação, do ponto de vista de eficácia académica quantitativa (relação entre o número de alunos que ingressam pela primeira vez e os que terminam os cursos ao fim de quatro anos), aqui há a acrescentar uma muito baixa eficácia externa, traduzida num baixo índice de ingresso dos recém-formados para a docência, particularmente nestes últimos anos, situação agravada com as medidas de contenção na admissão ao emprego no ensino público, o que obviamente determina uma relação custo/benefício extremamente

²⁸ Institutos Médios Normais (atualmente Escolas de Formação de Professores).

desfavorável para o Sistema. (GA, 2001b: 28).

Na estratégia de intervenção 2001-2015, a iniciativa III é dedicada ao “Recrutamento e Formação de Professores”. Nesta iniciativa aponta-se a necessidade urgente de pessoal docente e de construção de salas de aula, principalmente nas províncias mais afetadas pela guerra, para um sistema de dois turnos de aulas diários. Segundo este relatório, o Ministério da Educação (MED) fica responsável pelo recrutamento e pela formação intensiva de novos professores, seguida de complemento de formação ao longo da carreira, e pela implementação de um programa especial de formação, ministrado por centros de formação, para satisfazer as necessidades de formação urgentes dos professores, com uma assistência técnica regional e internacional (GA, 2001b).

Seria interessante haver um balanço desta *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*, especialmente neste período, também equivalente à parte final da implementação dos ODM, porém não foram encontrados documentos nesse sentido.

2.2.4. Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP)

O *Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP)*, elaborado em 2007 por uma equipa multidisciplinar, constituída por técnicos do Ministério da Educação de Angola²⁹ e por técnicos do BIEF³⁰ (*Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation*) (cooperação belga), que prestaram assistência técnica e metodológica, é o documento regulador da formação de professores que, apesar de ser anterior a este, põe em prática o *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores* (GA, 2011).

O PMFP surgiu depois de, nos anos 90 e início dos anos 2000, haver inúmeras organizações a ministrar formação, sem qualquer regulamentação:

O Ministério da Educação tomou conhecimento desta desordem e teve que regulamentar e fê-lo muito bem, e a regulamentação fê-la através da elaboração e aprovação do Plano

²⁹ Desta equipa fizeram parte técnicos do INFQ, do INIDE, diretores, subdiretores pedagógicos e professores das EFP das províncias de Benguela, de Cabinda, da Huíla, de Kwanza Sul e do Namibe (INFQ&BIEF, 2007).

³⁰ O BIEF é um organismo associado à “Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education et à l'Institut de Formation en Sciences de l'Éducation (FOPA) de Université Catholique de Louvain”, na Bélgica. Nascido em 1989, BIEF é um organismo internacional de consultoria e de intervenção em empresas e em organizações estatais, nos sistemas de educação e nas ONG. Trata-se de uma equipa multicultural de trinta especialistas de alto nível. A área inicial de intervenção do BIEF – engenharia da educação e da formação – expandiu-se nos últimos anos para outros aspetos da gestão de recursos humanos, incluindo o desenvolvimento de competências e gestão de projetos [disponível em <http://www.bief.be/index.php?presentation&s=2&rs=home&lg=fr>, consultado a 11 de julho de 2013].

Mestre de Formação de Professores (PMFP), e orientando que nenhuma organização deveria promover uma ação de formação sem uma prévia articulação com as EFP. Com este PMFP, com esta orientação superior, a atividade passou a ser mais controlada, mais orientada e ajudou. [técnico ADRA]

O PMFP foi desenvolvido com a participação de cinco províncias: Benguela, Cabinda, Huíla, Kwanza Sul e Namibe, as quais se designam como províncias de experimentação. Isto significa que, das três províncias em estudo, o PMFP está apenas a ser implementado em duas, principalmente ao nível das EFP. Neste estudo, os elementos do MED, os DPE (diretores provinciais de educação) e os diretores das EFP foram questionados acerca da implementação do PMFP, pelo que irão surgir as suas vozes ao longo do texto que se segue.

Sobre o processo de desenvolvimento do PMFP, o *diretor EFP Cabinda* referiu que este foi pensado tendo em consideração a base, ou seja, professores e alunos:

(...) recordando a Reforma Educativa, que foi desenhada no topo e encontrou alguns problemas, então o Instituto Nacional de Formação de Quadros pensou: **vamos criar algo de base, começando de base para o topo** e assim começamos a desenhar o Plano Mestre de Formação de Professores. [diretor EFP Cabinda]

Este deveria ter sido implementado entre 2008 e 2015, tendo como objetivo que o estado angolano pudesse atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e cumprir as metas de Dakar (MED, s/da), considerando que

Anunciar a «vontade de implementar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo³¹» é também anunciar a decisão política de preparar os recursos humanos e materiais que possam responder a esses grandes desafios da sociedade angolana, «considerando as profundas mudanças no sistema socioeconómico... que sugerem uma readaptação do sistema educativo...¹» da qual o professor é parte integrante e pedra fulcral para o seu desenvolvimento. (MED, s/da: 5)

O PMFP está organizado em 8 eixos de intervenção (Figura 14) que contribuem para duas grandes áreas de intervenção:

- Formação contínua e a distância de professores;
- Formação inicial.

³¹ Lei n.º 13/01 de dezembro de 2001, publicada no Diário da República, I.ª Série, n.º 65 de dezembro de 2001.

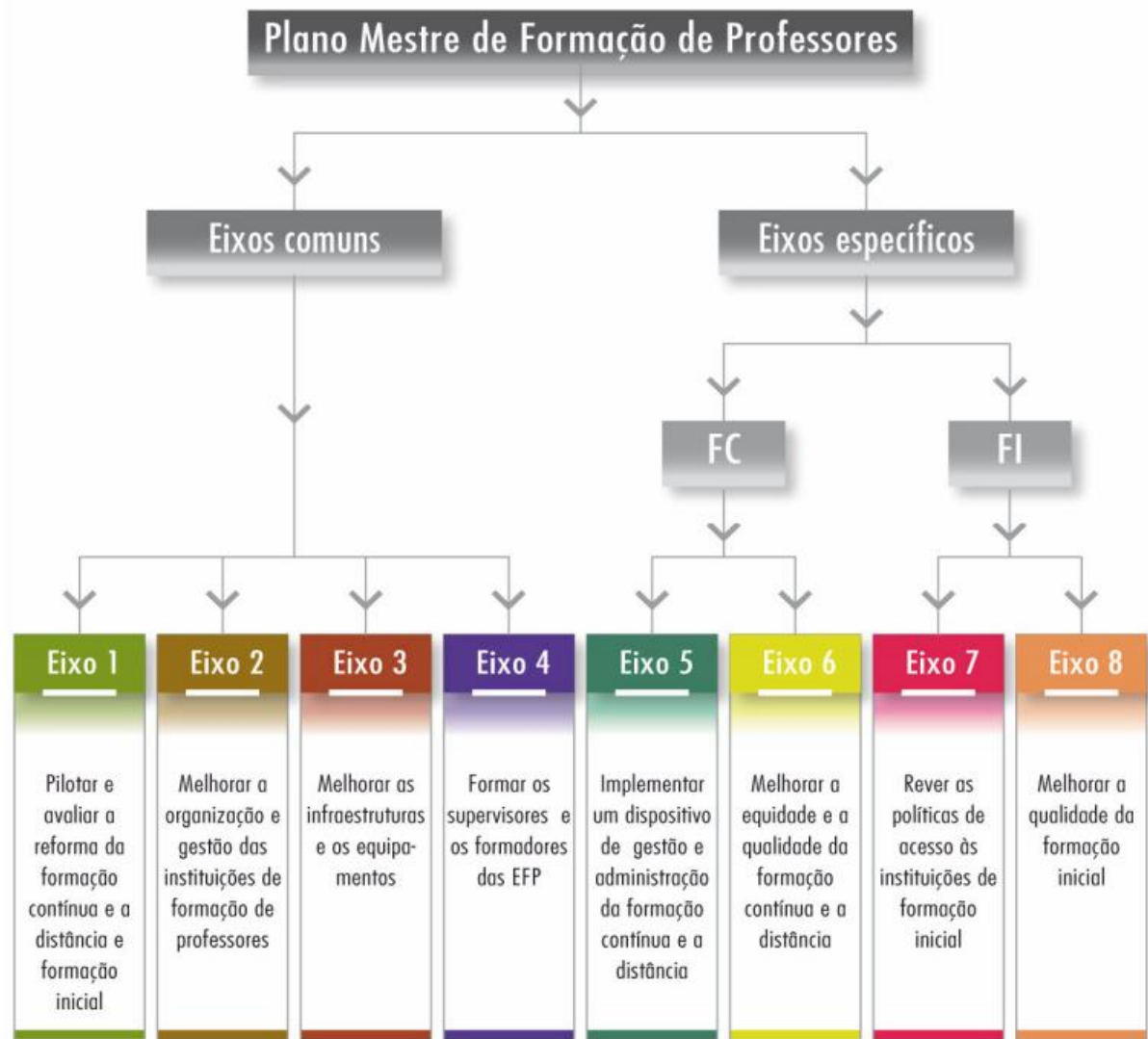


Figura 14: Eixos do Plano Mestre de Formação de Professores.

Fonte: MED (s/da: 15); INFQ&BIEF (2007: 10).

De entre estes oito eixos, os quatro primeiros referem-se a ações comuns às duas áreas de intervenção e os quatro eixos seguintes a ações específicas de cada tipo de formação: eixos 5 e 6 para a formação contínua (FC) e eixos 7 e 8 para a formação inicial (FI) (figura 13) (MED, s/da; INFQ&BIEF, 2007).

Para cada um dos eixos do PMFP foram definidas atividades e resultados a atingir progressivamente até 2015, que passaram não só pela elaboração e implementação de documentos reguladores da atividade docente, mas também por linhas orientadoras para a melhoria e o apetrechamento de estruturas físicas, assim como da sua gestão, nomeadamente de Escolas de Formação de Professores e de Centros de Recursos. Estiveram também previstas avaliações intermédias, antes da avaliação de impacto, que deveriam ter ocorrido em 2014

(MED, s/da; INFQ&BIEF, 2007). Sobre estas avaliações intermédias não foram obtidas quaisquer informações.

Este documento apresenta também a Pedagogia da Integração baseada na Abordagem Por Competências (APC)³² como “novas propostas pedagógicas e metodológicas que conduzem a aprendizagens significativas e integradoras” (MED, s/da: 5), e um modelo de formação de professores para que estes tenham o “domínio de competências básicas indispensáveis ao «aprender a aprender» ao longo da vida” (MED, s/da: 5). Através da pedagogia de integração/APC “o aluno deve ser capaz de transferir as suas aprendizagens do contexto escolar para um contexto do quotidiano.” (Roegiers, s/d: 10). Segundo o PMFP, a APC deveria ter sido introduzida na formação inicial entre 2009 e 2011. Este tema será mais analisado e discutido no ponto 3.3.10. do Capítulo V deste trabalho.

Relativamente ao **Eixo 1**, sobre *pilotar e avaliar a reforma da formação contínua e inicial*, o DPE Benguela constatou as dificuldades de operacionalização do PMFP pelas EFP devido à falta de professores, o que leva à sobrecarga dos que lá trabalham:

A operacionalização do Plano Mestre, através da Escola de Formação de Professores, continua a ser um dos problemas porque os **técnicos da Escola de Formação de Professores dispõem de pouco tempo livre** e depois há dificuldades de coordenação entre o pagamento, quer ao nível das ZIP, quer também das ações de formação contínua. [DPE Benguela]

Sobre o **Eixo 2**, que consiste em *Melhorar a organização e gestão das instituições de formação de professores*, e dentro da formação de diretores de escola, o SPE Cabinda realçou a falta de supervisores e gestores escolares e o facto de o diretor ainda ser nomeado e não eleito:

Isso está plasmado no Plano Mestre porque, aquando da Reforma, deram-se conta de que não havia supervisores no sistema e não havia gestores no sistema. Gestores para gerirem as escolas, porque nós ainda aqui ainda temos aquele processo em que **o diretor da escola é nomeado por conveniência, não é eleito pelo corpo diretivo** e pelo corpo docente e a comunidade onde essa escola está inserida. [SPE Cabinda]

³² A APC tem como objetivo tornar as aulas mais participativas, descentrando o processo de ensino-aprendizagem do professor, levando para a sala de aula situações que articulam a vida quotidiana com o saber científico (MED, s/da; Roegiers, s/d)

Realça-se no eixo 2, a absorção dos Centros de Formação Local (CFL) pelas EFP, “proposta que visa a rentabilização dos recursos humanos e materiais, uma vez que, ao fundir os dois tipos de instituições de formação contínua que existem actualmente em Angola, está-se a propor um mecanismo para melhorar a eficácia da gestão e administração das formações contínua e a distância.” (MED, s/da: 21). Isto porque, na prática, os professores das EFP são também os responsáveis pela formação contínua e à distância, como refere o *subdiretor pedagógico EFP Ondjiva*, o que lhes dá uma sobrecarga letiva enorme.

No que diz respeito ao **eixo 3**, que visa *Melhorar as infraestruturas e os equipamentos*, o *diretor EFP Cabinda* explicou que este é um dos desafios da EFP:

Bem, dentro do Plano Mestre há alguns desafios que eu acho serem pertinentes: primeiro, o melhoramento das infraestruturas, porque as Escolas de Formação de Professores, pelo menos a que temos nós, **é uma escola de quatro paredes, quadro e giz, mas não simboliza a Escola de Formação de Professores**. Temos de ter salas próprias para, pelo menos temos o curso do ensino primário, termos salas próprias para expressões motoras, expressões plásticas, expressão musical, e não temos! [diretor EFP Cabinda]

No que diz respeito ao **Eixo 4**, que consiste em *Formar os supervisores e os formadores das EFP*, destaca-se “a formação dos formadores das EFP, sejam da formação inicial, ou da formação contínua, para de garantir uma geração de professores com competências para responder às exigências da sua função docente, quando colocados em contacto com a complexidade da realidade na qual vão trabalhar.” (MED, s/da: 26) Assim, é definido o “perfil do formador das EFP e a sua validação a nível nacional (...) e a sua aprovação pelo Ministério da Educação.” (MED, s/da: 26) A *diretora-geral INFQ* referiu precisamente que “Nós estamos a criar agora o perfil do supervisor e, de acordo com a perspectiva do PMFP, seriam os supervisores os responsáveis pela formação contínua dos seus colegas.” O *SPE Cabinda* referiu que os professores das EFP estão preparados para serem formadores, pois são da área da educação, e porque apostaram na sua formação graduada e pós-graduada e ainda fazem formações promovidas pelo MED e pela própria EFP.

Para os professores da Escola de Formação de Professores, o Plano Mestre já prevê [que possam ser formadores] porque **muitos dos nossos professores da Escola de Formação de Professores têm tido seminários de capacitação e formação contínua** para permitir que esses sejam habilitados no exercício da sua própria função que é dar aulas aos outros. (...) se for à Escola de Formação de Professores, poderá encontrar mais de 90% dos professores formados na área da educação. Quer dizer que são especialistas mesmo para trabalhar nessa

escola. E para além dessa formação que eles tiveram na licenciatura, muitos deles estão a continuar para mestrado, e muitos deles estão a continuar para o doutoramento, de forma individual, para além daquelas ações formativas que o próprio Ministério e a própria Escola planifica com os seus professores. [SPE Cabinda]

No que diz respeito à supervisão/acompanhamento da implementação do PMFP, num sentido mais lato, o *diretor EFP Benguela* referiu que esta não tem sido feita diretamente pelo MED, mas sim pelos pontos focais das EFP que foram formados pela tutela:

Internamente nós mesmos é que fazemos o acompanhamento. Por parte do Ministério, deram-se seminários nos primeiros momentos e depois, aqui a nossa escola, ficou como ponto focal da implementação do Plano Mestre. Então todas as orientações vinham e foram implementadas, agora com o subdiretor pedagógico, que é o ponto focal, temos feito discussões entre nós mesmos, no sentido de irmos implementando com maior eficiência esse Plano Mestre. [diretor EFP Benguela]

No que diz respeito à **formação contínua**, e no âmbito do **eixo 5**, que visa *Implementar um dispositivo de gestão e administração da formação contínua e a distância*, e sobre a regulamentação das ações de formação contínua e a distância, o *diretor EFP Cabinda* explica que “à luz do passado em Angola, apareciam muitas instituições a darem formação para professores, então o Plano Mestre veio para disciplinar as formações para professores em Angola.” Previa-se para o **eixo 5** a concretização das seguintes atividades:

- (...) Proposta de um Decreto-Lei que regule os cursos de formação contínua e a distância e fazer aprovar esse mesmo Decreto-Lei (...);
- (...) Criação de uma estrutura institucional e administrativa da formação contínua e a distância (...):
 - Criação de um Departamento da Formação Contínua e a Distância (DFCD) no INFQ (...);
 - Criação das Secções de Formação Contínua e a Distância (SFCD) nas Direções Provinciais da Educação (DPE) (...);
 - Criação dos Núcleos de Formação Contínua e a Distância (NFCD) nas EFP (...);
- (...) Elaboração de um plano geral da formação contínua e a distância, de acordo com as necessidades de formação (...) (MED, s/da: 29-30).

Relativamente ainda à **formação contínua**, e no âmbito do **eixo 6**, que visa *Melhorar a equidade e a qualidade da formação contínua e a distância*, o *diretor EFP Cabinda* afirmou a sua importância e o *DPE Benguela* considerou que as orientações para o PMFP neste processo têm sido difíceis de concretizar:

Em termos de formação contínua, nós temos um processo ainda por ser construído, porque as orientações do Plano Mestre de Formação de Professores em Angola, as orientações do Plano Nacional de Formação de Quadros, as diferentes orientações muito concretas e específicas que vêm do Ministério encontram dificuldades de concretização. [DPE Benguela]

Para o eixo 6 da *Formação Contínua*, estava previsto:

- Realização de cursos de formação atendendo aos diferentes perfis dos professores, em três anos (...);
- Elaboração da proposta de criação de diferentes cursos de formação contínua, atendendo aos diversos perfis (...);
- Elaboração de módulos de formação por equipas de técnicos (...);
- Realização de cursos de formação contínua e a distância nas cinco províncias-piloto (...). (MED, s/da: 32).

Relativamente à formação contínua, a *diretora-geral INFQ* referiu que é um processo que está ainda no início, e que começou com o nivelamento dos professores (cf. este conceito no ponto 3.4.1. do Capítulo V), mas que esta ainda não está certificada porque ainda não há um programa de formação sistematizado.

Na parte da formação contínua estamos a iniciar agora, não como tinha sido previsto, porque nem todos os instrumentos para a materialização do que estava previsto no PMFP estão ainda concebidos. Há alguns materiais que foram desenvolvidos no âmbito da formação contínua, sobretudo no que nós chamamos “nivelamento dos professores”. São sobretudo módulos, são guias de formação que foram elaborados, mas não há um programa sistematizado desta formação. Também uma das exigências do PMFP é que esta formação fosse certificada. Infelizmente, como não há um programa, não há um certificado que seja atribuído à formação contínua. [diretora-geral INFQ]

Ainda sobre o nivelamento dos professores, o *subdiretor pedagógico EFP Benguela* referiu que deveria ter começado pelos professores com habilitações inferiores às exigidas pelo MED e que foi feito com base nos módulos elaborados pelo MED/INFQ:

Agora, a formação contínua abrange na ordem de 30-40% mas devia abranger mais professores. **Devia incidir mais sobre os professores que têm habilitações inferiores àquelas que são exigidas para o ingresso no Ministério da Educação.** Quando se implementou as habilitações mínimas da 13.ª classe, já existiam professores com 8.ª, até ainda temos professores com 6.ª classe! O Instituto Nacional de Formação de Quadros encarregou-se de elaborar módulos para a superação, com a designação de “nivelamento”, para estes professores. [subdiretor pedagógico EFP Benguela]

Sobre a **formação inicial**, e relativamente ao **eixo 7**, cujo objetivo é *Rever as políticas de acesso às instituições de formação inicial*, estavam previstas as seguintes atividades:

- Definição de perfis de entrada dos candidatos, e a sua validação a nível nacional (...); aprovação dos perfis pelo Ministério da Educação (...);
- Realização das provas de selecção, atendendo aos diversos perfis, e com base em critérios (...);
- (...) Implementação de um dispositivo de matrículas dos alunos, de acordo com os requisitos estabelecidos (...). (MED, s/da: 35).

O *diretor EFP Benguela* explicou o que têm feito relativamente à definição dos procedimentos de selecção dos candidatos à formação inicial:

Este ano é que vamos implementar: os alunos que reprovam na 10.ª classe, no próximo ano, se querem continuar, têm que concorrer em pé de igualdade com os outros que vêm (...). Portanto, só depois de ele transitar da 10.ª para a 11.ª é que adquire o direito de ter um número de matrícula, que será o número dele até terminar. Se eventualmente vem a anular a sua matrícula, 2 anos volvidos depois da anulação, se ele quiser retomar, ele retoma e tem o mesmo número. (...) Então esses são critérios que estamos a implementar de acordo com os objetivos do Plano Mestre. Porque **os alunos têm que passar em todas as disciplinas, fundamentalmente nas disciplinas de especialidade, se reprovarem repetem todo o ano!** [diretor EFP Benguela]

O *subdiretor pedagógico EFP Benguela* listou o que é que já fazem na formação inicial, através da implementação do PMFP:

Agora, **na formação inicial temos feito tudo o que é orientado**: desde as políticas de acesso, aplicando provas de selecção que não se aplicavam antes da implementação do PMFP, depois esta evolução para a planificação em função da Abordagem Por Competências, ou Pedagogia de Integração, e tornar o ensino um pouco mais ativo e participativo em salas de aulas, avaliar na perspectiva da própria Pedagogia de Integração, em situações de integração e aplicar os respetivos critérios de classificação. [subdiretor pedagógico EFP Benguela]

No âmbito do **Eixo 8**, que visa *Melhorar a qualidade da formação inicial*, seriam concretizadas as atividades seguintes:

- (...) Elaboração dos perfis de saída dos alunos-mestres e a sua validação (...); a definição das modalidades de avaliação dos alunos das Escolas de Formação de Professores e a sua validação (...);
- (...) Desenvolvimento de todo o processo de introdução da abordagem por competências (APC) na formação inicial, após a avaliação das acções realizadas na formação contínua e na formação a distância: (...) primeira sensibilização sobre a APC com a introdução de módulos de integração (com situações completas de integração) em algumas escolas-piloto (...); elaboração dos módulos de integração dentro do marco da formação das

equipas de elaboração dos módulos de FC; criação de equipas curriculares responsáveis pela revisão dos programas dos diferentes cursos de formação inicial (...) e a sua formação para a concepção dos módulos (...); experimentação dos programas e a sua validação (...); avaliação da experimentação dos programas (...);

- Preparação dos materiais didáticos para formação inicial, constituirá a terceira etapa e começará com a elaboração dos materiais das diferentes áreas de formação dos professores (...); elaboração de guias de APC para as famílias de disciplinas (...); elaboração de um guia APC para todos os formadores (...) e dos guias APC para os alunos-mestres (...).
- (...) Impressão de todos os materiais de formação para os professores e alunos das EFP.
- (...) Implementação e seguimento dos fundamentos APC nas salas de aula. (MED, s/da: 38-39).

No que se refere à Abordagem por Competências (APC), o *diretor EFP Benguela* explicou como tem acontecido a sua aplicação na melhoria das aprendizagens dos alunos:

Tem dado positivo porque de facto, **ninguém trabalha sem atingir objetivos e também não se atinge objetivos sem primeiro conferirmos competências** nas pessoas daquilo que é o dia-a-dia. (...) Sabe que é preciso conferir competências, as pessoas têm competências quando se dá física, quando se dá biologia, a pessoa tem que saber para que serve a biologia na prática, no seu dia-a-dia! (...) Assim estamos a fazer uma abordagem para que as pessoas saibam de facto valorizar a importância das disciplinas. Em função disso, dessa abordagem, vamos atingir os nossos objetivos para dar uma formação científica com uma visão global dos factos. [diretor EFP Benguela]

Por sua vez, o *subdiretor pedagógico EFP Ondjiva*, referiu que até então não tinha havido a implementação da APC na EFP Ondjiva, pois, como já foi referido, esta não era uma das EFP de experimentação. No entanto, este julga que irão aplicar a APC na fase de generalização do PMFP: “Penso que já não vamos a tempo de experimentar, penso que agora nós estamos à espera da fase da avaliação e da generalização! Ver o resultado da experimentação do que se implementou.”

Relativamente à aplicação da pedagogia da integração/APC na província de Cabinda, a *CCP Cabinda* referiu que esta não tem sido fácil porque os professores vêm esta abordagem como uma forma de avaliar diferente e não como uma mudança de paradigma de ensino-aprendizagem. Esta tinha algumas reservas relativamente a esta pedagogia.

No caso de Cabinda, que a Escola de Formação de Professores de Cabinda é uma das escolas de experimentação, nomeadamente da pedagogia de integração, o **tema continua a ser um pouco tabu**, muitas das pessoas apenas o entendem ou assumem como uma forma de avaliar

diferente, e portanto isso assusta porque, por um lado não sabem como seguir aqueles preceitos a nível da avaliação, e por outro lado não estarão abertos à mudança, e a tentar pesquisar e entender em que é que se traduzem aqueles conselhos para avaliação, que sabemos nós, não são apenas de avaliação, mas uma certa mudança no paradigma de ensino-aprendizagem que tenta adaptar os saberes escolares, os conteúdos escolares às competências que o aluno precisará no futuro. Depois há toda uma série de questões que eu também podia **questionar sobre a própria pedagogia da integração...** [CCP Cabinda]

No que diz respeito à revisão dos programas para a formação inicial, o *diretor-geral adjunto INIDE* contextualizou como é que a sua execução do PMFP deve ser feita em colaboração e experimentação com o INIDE e o que atualmente se observa é uma descoordenação: “o problema da Escola de Formação de Professores é que é capaz de encontrar em cada escola seu plano de estudos, seus programas!”, assim como o facto de experimentar currículos sem o envolvimento do INIDE.

A política em que foi executado o PMFP operacionaliza aquelas intenções: **deve sempre trabalhar em colaboração com o INIDE**, porque tudo o que é experimental deve passar pelo INIDE, uma vez que se trata do currículo. (...) Agora se vão experimentar um novo plano de estudo, o INIDE deve ter conhecimento oficial. Pode ouvir dizer que estão a elaborar, estão a experimentar um novo plano de estudo, mas isso não é oficial, nós não temos nenhum documento que diz que está a ser experimentado um modelo de formação de professores. Outro aspeto: não basta termos conhecimento oficial, mas nós temos de ser envolvidos, temos de acompanhar onde ele está a ser feito, temos que ir lá no terreno, vermos, mas oficialmente, porque se é pessoalmente vão. [diretor-geral adjunto INIDE]

Este foi um dos problemas que nós colocamos: se estão a experimentar em 5 ou 6 províncias, as restantes províncias estão a seguir o modelo oficial, então como é que vai ser no futuro, como é que vão articular? [diretor-geral adjunto INIDE]

Sobre a questão dos programas acima referida pelo *diretor-geral adjunto INIDE*, o *diretor EFP Benguela* referiu que têm realmente sentido essa falta de coordenação e concretiza como têm operacionalizado os programas, que são feitos segundo abordagens diferentes: os do INIDE, segundo a abordagem por objetivos e os do INFQ segundo a abordagem por competências.

Nós temos dupla subordinação em relação a isso: nós temos os programas do INIDE que são programas visados por objetivos e temos o PMFP, que é um programa coordenado pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros. Então nós fomos as escolas piloto na implementação do Plano Mestre: **fazemos a Abordagem Por Competências e também sem descorarmos a abordagem por objetivos!** Estamos a fazer uma “mescla” e estamos a trabalhar! [diretor EFP Benguela]

Sobre a **avaliação da implementação do PMFP**, a *diretora-geral INFQ* referiu que este será avaliado e que os resultados desta avaliação darão as orientações necessárias para o rumo que a formação de professores deve levar:

O PMFP, neste momento, também é um instrumento da Reforma Educativa na área da formação de professores. **Como a reforma está a ser avaliada, o PMFP também será avaliado** e, portanto, deverá ser, de alguma maneira, reestruturado, introduzir algumas alterações em função do que for o consenso, os resultados da avaliação. A avaliação foi a informação sobre a aplicação de todos os instrumentos da Reforma que foi feita em todo o país e estão agora na fase do tratamento da informação. Como será? Depois o resultado da avaliação vai recomendar isso. O que é certo é que nós precisamos, efetivamente, de regulamentar o PMFP, da forma como está ou depois da sua reestruturação, para podermos então ter um programa sistematizado de formação contínua, com as orientações necessárias, com todas as componentes que permitam ao professor que queira fazer a sua formação saber que mais-valia vai ter e o que é que isso vai representar na sua vida profissional e na sua vida pessoal. [diretora-geral INFQ]

A *CCP Cabinda* também fez uma avaliação de como, na sua opinião, está a ser implementado o PMFP, considerando que há uma vontade política de melhorar a formação de professores, mas os professores não se apropriaram das mudanças, além de que há muitos eixos que, na sua opinião, estão longe de serem implementados.

Sim, **há preocupação por parte da direção, mas acho que falta apropriação por parte dos professores**. Julgo que se trata de um exemplo de uma vontade política, com interesse e que representa uma necessidade do país, que é a melhoria da qualidade da formação dos professores, quer ao longo da vida, quer formação inicial, mas penso que houve falhas ao nível da divulgação, da formação dos formadores que foram identificados como sendo necessários para disseminar o plano de formação previsto no PMFP. [CCP Cabinda]

Por sua vez, a *CCP Namibe* referiu que, na sua opinião, o programa *Saber Mais* contribuiu para a implementação do PMFP, direta e indiretamente. Por um lado, a implementação direta, como por exemplo com formações no âmbito da APC, por outro lado, não implementando diretamente, mas abordando os vários eixos à medida que estes assuntos iam sendo tratados e trazendo o PMFP ao dia-a-dia da EFP.

Em síntese, o PMFP está a ser implementado em todos os seus eixos. Porém, tal não está a ser feito com a eficiência e eficácia que seriam desejáveis, em prol da qualidade da formação de professores em Angola: “São mais os desafios do que as ações que já têm sido

realizadas” [DPE Benguela]. Estes processos precisam de mais tempo para serem implementados e generalizados na sua aplicação. Assim, foram apontados alguns desafios de operacionalização do PMFP tais como: o acompanhamento da implementação do PMFP por parte da tutela – MED – não tem sido suficiente; a falta de articulação do INFQ com o INIDE no que diz respeito à experimentação de currículos e de materiais; o facto de a sua operacionalização estar sob a alçada das EFP, que não têm pessoal docente com disponibilidade de tempo, assim como para a formação contínua; a falta de formação de diretores e gestores de escola; a falta de materiais e infraestruturas; o facto da regulamentação da formação contínua ainda estar muito aquém do esperado, assim como a sua qualidade; as dificuldades de apropriação da metodologia da Abordagem Por Competências. De notar que os elementos do MED, das DPE e os diretores das EFP entrevistados neste trabalho mostraram ter um bom domínio de conhecimento dos vários eixos do PMFP.

Posteriormente ao PMFP, surgiram os documentos nacionais *Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”* (cf. ponto 2.2.6. deste Capítulo) e o *Plano Nacional de Formação de Quadros* (cf. ponto 2.2.5. deste Capítulo), que embora com uma dimensão mais abrangente, são documentos complementares e também realçaram a importância da formação de professores. Muito embora os documentos sejam complementares, como refere o DPE Benguela, o PMFP passou a ser menos citado, sendo que, à data, a maior parte das atividades deste Plano já estariam em fase de generalização.

2.2.5. Estratégia Nacional de Formação de Quadros e Plano Nacional de Formação de Quadros

Entre 2010 e 2012 foi elaborada a *Estratégia Nacional de Formação de Quadros* (GA, 2012a), um documento orientador da capacidade técnico-científica, com o objetivo de corresponder, de forma sustentável, às necessidades que decorrem das prioridades definidas pela estratégia de desenvolvimento do país. A sua operacionalização é feita através do *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020* (GA, 2012b).

Estes documentos apresentam um diagnóstico com dados estatísticos e qualitativos e prevêem as necessidades de formação de professores para cada nível de ensino e para cada

área disciplinar (GA, 2012a; GA, 2012b).

A *Estratégia Nacional de Formação de Quadros* contabiliza, à data da sua elaboração, cerca de 90 cursos, de áreas muito diversas: matemática, física, química e biologia; ensino da sociologia, psicologia, história, filosofia; nas línguas, o ensino do português, do inglês e do francês, e ainda cursos na área da pedagogia, da educação especial e da educação de infância (sem grande expressão). No entanto, existe uma ausência de oferta para o ensino das línguas e literaturas africanas, particularmente das línguas angolanas, nomeadamente na vertente via ensino. Este documento de estratégia recomenda que, até 2020, se invista na formação de professores do ensino médio, formação ao nível do Magistério Primário (10.^a à 13.^a classe) para o ensino primário (GA, 2012a).

O *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020* refere a ausência de dados completos e consistentes sobre a oferta de professores formados pelas EFP nos últimos anos, o que impossibilita comparar e quantificar esta oferta com a procura de professores até 2020. Além disso, muitos quadros médios docentes formados nas EFP, em vez de irem exercer a sua profissão docente, têm exercido profissões consideradas por eles mais atrativas. Também muitos dos formadores de professores têm sido diplomados em cursos não vocacionados para o ensino. Esta ausência de dados não permite fazer um balanço aprofundado entre a oferta de formação de professores e as necessidades futuras, mas sabe-se que estas existem (GA, 2012b).

2.2.6. Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”

A *Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”* foi elaborada para planear o futuro de Angola de forma estruturada, com ações para o futuro, através de Políticas Nacionais operacionalizadas por Planos de Médio Prazo, como por exemplo o *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017* (MPDT, 2012), que se situa a meio do percurso da Estratégia.

Segundo este documento, após o esforço realizado na reconstrução do País, destruído após três décadas de guerra, Angola entrou na fase de Modernização e de Sustentabilidade do Desenvolvimento, centrada na Estabilidade e Crescimento e na valorização humana. Esta valorização assenta, em primeiro lugar, na alfabetização e na escolarização de toda a

sociedade, que é a base para a formação e qualificação técnico-profissional e formação superior dos seus Quadros, essenciais ao Desenvolvimento de Angola. Segundo o *Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ)*

A Formação e Capacitação de Quadros tem de estar articulada com a Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo (“Angola 2025”) e com os instrumentos de planeamento de médio prazo. Por outro lado, tem de estar intimamente conectada com uma Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos (ainda não globalmente formulada) e com os instrumentos de planeamento de médio prazo que a concretizem, que deve abranger todos os níveis de qualificação, do pessoal não qualificado ao pessoal dirigente e quadros superiores. O PNFQ ocupa-se somente dos segmentos médio e superior da pirâmide de recursos humanos de Angola. Mas a redução significativa do desemprego e o combate à pobreza, bem como a sustentabilidade do processo de desenvolvimento e angolanização dos Quadros, dependem em muito, do que se passar nas zonas, intermédia e inferior do triângulo.” (GA, 2012b: 9).

Na Estratégia “Angola 2025” existe um capítulo específico designado “Promover o Emprego e Valorizar os Recursos Humanos”, que estabelece o principal enquadramento do PNFQ.

A *Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ)* também está enquadrada na *Estratégia de Desenvolvimento de Longo-Prazo “Angola 2025”* no que diz respeito a apoiar o desenvolvimento do potencial de recursos humanos qualificados, quadros médios e superiores, assegurando a sua formação e qualificação, de forma a dar resposta às necessidades de desenvolvimento do País.

Por estas razões, a *Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”* reconhece a necessidade da qualificação dos recursos humanos para o funcionamento eficiente e transparente da gestão pública e, desta forma, para a consolidação das Instituições Públicas e condições de Governabilidade e Governação (GA, 2012a).

A *Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”*, embora não tenha estabelecido um *mega-cluster* para o domínio da educação, porque os *clusters* nela definidos são de base económica, consagra-o no quadro do “Sistema Sócio-Cultural. Políticas Estratégicas”, em particular na “Política de Bem-Estar Social”, em que analisa também outros domínios (GA, 2012a).

Segundo a ENFQ

O pilar da Educação é de uma relevância tal que o “Angola 2025” define como **objectivo geral**

“Promover o desenvolvimento humano e educacional do povo angolano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos”. Como **objetivos específicos**, citando apenas alguns, entre muitos, aponta “Reduzir o analfabetismo de jovens e adultos”, no contexto da luta contra a pobreza, “Assegurar a educação pré-escolar”, “Assegurar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos”, “Desenvolver o Ensino Técnico-Profissional, assegurando a sua articulação com o ensino médio e superior e com o sistema de formação profissional”, “Melhorar de forma substancial o desempenho e a eficiência do sistema de ensino, com forte redução da repetência e abandono escolar”, “Promover e valorizar as línguas nacionais, como factor de unidade nacional e diversidade étnico-linguística” e “Formar professores com perfil adaptado a novos *currícula* e métodos de ensino e aprendizagem”. (GA, 2012a: 390).

De notar que, tal como já foi mencionado (cf. ponto 7. do Capítulo II), a *Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”*, apesar de ser referida em todos os documentos de estratégia nacional que a operacionalizam, quer do setor da educação, quer de outros setores, na comunicação social e pelos entrevistados, não estava até ao momento, disponível publicamente, o que inviabiliza a leitura total do documento e faz com que as informações sobre a mesma possam ter e ser uma leitura enviesada.

2.2.7. Plano Nacional de Ação - Educação Para Todos

Sobre o **Plano Nacional de Ação - Educação Para Todos**, relembra-se que surge do Fórum Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal, em 2000, na qual os governos de 164 países, junto com representantes de grupos regionais, organizações internacionais, agências financiadoras, organizações não-governamentais (ONG) e sociedade civil, adotaram um Quadro de Ação para lançar os compromissos de Educação para Todos (EPT) (UNESCO, 2015). O Marco de Dakar compreende seis objetivos e suas respetivas metas, a serem alcançadas até 2015, além de 12 estratégias para as quais todas as partes envolvidas deveriam contribuir. Os objetivos definidos foram:

Objetivo 1: Expandir e melhorar, em todos os aspetos, cuidados e educação na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;

Objetivo 2: Assegurar que até 2015 todas as crianças e, sobretudo, as meninas e crianças em situação difícil e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a um ensino primário gratuito e obrigatório de boa qualidade e o concluam;

Objetivo 3: Responder às necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos, através do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de preparação para a vida ativa;

Objetivo 4: Aumentar em 50% até ao ano 2015 o número de adultos alfabetizados, em particular mulheres, facilitando a todos os adultos um acesso equitativo à educação básica e à educação permanente;

Objetivo 5: Eliminar as disparidades de género no ensino primário e secundário, até 2005, e alcançar, até 2015, a igualdade entre os sexos na educação, garantindo às meninas um acesso pleno e equitativo a uma educação básica de boa qualidade, com as mesmas possibilidades de sucesso;

Objetivo 6: Melhorar todos os aspetos qualitativos da educação, garantindo resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em leitura, escrita, cálculo e habilidades práticas essenciais para a vida. (MED/UNESCO, 2014: 4)

Com base nas recomendações da Declaração de Dakar foi elaborado o *Plano Nacional de Educação para Todos em Angola (PAN-EPT)* (UNESCO, s/db), para o período 2001-2015, que apresenta as estratégias de desenvolvimento da Educação Para Todos em três fases, designadamente: a fase de Emergência (2003 – 2006), a fase de Estabilização (2007 – 2011) e a fase de Desenvolvimento (2012 – 2015). Passados 12 anos de implementação deste Plano, verificou-se que a maioria das ações e medidas então preconizadas não foram cumpridas na totalidade por estrangimentos de ordem conjuntural e estrutural. Em 2011, o Ministério da Educação, com apoio de UNICEF, realizou a Avaliação de Médio Termo da Implementação do PAN-EPT 2001-2015. Foram identificados vários estrangimentos e dificuldades na execução das ações previstas (MED/UNESCO, 2014).

Na sequência das conclusões e recomendações da Consulta Temática Mundial sobre Educação no âmbito da Agenda Pós-2015 e do Workshop Regional sobre a Iniciativa de Aceleração dos Objetivos de Educação Para Todos, ambos realizados em Dakar, Senegal, em março de 2013, com o patrocínio das Nações Unidas e da UNESCO, o governo de Angola promoveu a realização do Fórum Nacional de Educação para Todos, em agosto de 2013, em Luanda (MED/UNESCO, 2013).

O Fórum Nacional com o tema “Pela Aceleração dos Objectivos da Educação Para Todos, Reforcemos a Mobilização Geral de Angola e África” teve como principais objetivos:

- a) Reforçar o processo de mobilização dos diferentes atores e parceiros públicos, sociais e privados na prossecução dos Objetivos do Quadro de Ação de Dakar e dos Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento através da troca de ideias e convergência de esforços pensamento e de intensificação de esforços;

- b) Promover conhecimentos, competências e qualificação suscetíveis de contribuir para identificar e equacionar técnica e metodologicamente respostas eficazes em relação às necessidades estratégicas e domínios prioritários de intervenção do Quadro Metodológico de Aceleração dos Objetivos da Educação para Todos até 2015 (MED/UNESCO, 2013).

Este Fórum Nacional EPT reuniu 476 delegados, em representação da Assembleia Nacional, membros do executivo, dos governos provinciais, membros do Corpo Diplomático acreditados na República de Angola, especialistas de educação dos diferentes níveis e subsistemas de ensino, gestores de instituições do ensino superior públicas e privadas, autoridades tradicionais, Igrejas, ONG, fundações, ordens e associações socioprofissionais, sindicatos, instituições públicas e privadas, órgãos de defesa, órgãos de comunicação social públicos e privados, parceiros económicos, parceiros de Cooperação Bilateral e Multilateral incluindo do sistema das Nações Unidas, gestores escolares, docentes e discentes dos diferentes níveis e subsistemas de ensino (MED/UNESCO, 2013).

Os delegados trabalharam em oito Grupos Temáticos, seis dos quais correspondem aos Objetivos do Quadro de Ação de Dakar, nomeadamente:

1. Proteção e desenvolvimento da primeira infância;
2. Universalização do ensino primário;
3. Preparação e habilidades para a vida ativa;
4. Alfabetização e educação de adultos;
5. Equidade de género;
6. Qualidade da educação.

Adicionalmente e no quadro da plataforma africana para o EPT, os delegados debateram igualmente em Grupos Temáticos as problemáticas sobre:

7. Prevenção do VIH e SIDA no contexto educativo;
8. Sistema de Informação e Gestão Estatística (MED/UNESCO, 2013).

Seguiram-se fóruns provinciais em todas as províncias, realizados entre outubro e dezembro de 2013, em que se trabalharam os mesmos grupos temáticos, focados nos ***desafios de cada uma das províncias em causa.***

Em termos gerais, os desafios identificados no âmbito do **objetivo 2**, que é o mais focado na formação de professores e também o mais referido pelos entrevistados (que foram questionados sobre este plano, que tinha decorrido pouco tempo antes da realização das entrevistas), são:

- i. Dificuldades internas na execução dos orçamentos, principalmente o facto de que o orçamento destinado ao nível municipal não tem um sistema adequado de distribuição que permita disponibilizar às escolas do ensino primário os fundos que precisam para o seu funcionamento;
- ii. A insuficiência de professores qualificados, o que compromete seriamente a qualidade de ensino primário;
- iii. Falta de uma formação adequada para a liderança e gestão escolar;
- iv. Fraca qualidade das infra-estruturas de ensino, a falta de equipamentos escolares e de meios de ensino, que na generalidade tornam bastante deficiente o ensino e a aprendizagem;
- v. Apesar do esforço na construção de novas escolas, não tem havido um esforço para a construção de escolas rurais com tipologias de construção simples e de baixo custo, que permitam substituir as salas de aulas que ainda funcionam debaixo das árvores ou em escolas destruídas e em escombros;
- vi. Angola terá que enfrentar o grande problema do rácio alunos/professor que é um dos maiores em toda região Austral, ultrapassando os 140 alunos por sala. Isso indica que, nos próximos anos, um esforço deve ser feito para eliminar os turnos (aulas por turnos), levando a que cada sala possa apenas ser para um turno ou pelo menos dois, e aumentando o número de horas diárias de aulas, em vez de 3 horas por dia, passar para pelo menos 6 horas;
- vii. O reforço dos programas de ensino bilingue, ou seja, o ensino em língua nacional materna e ensino do Português como segunda língua que ajudaria a compensar as dificuldades de aprendizagem das crianças no meio rural;
- viii. Ausência de um quadro legal (normalização da formação, seleção e funcionamento) da supervisão escolar, que deverá ser aliada à inspeção e a penalização dos agentes que incorram na violação dos actos que possam garantir a gratuitidade, a obrigatoriedade e a inclusão;
- ix. Fraco sistema de monitoria, a má gestão e utilização dos fundos orçamentados ao nível municipal e nacional em geral;
- x. A falta de meios de transporte a nível rural afectam o acesso às escolas quer dos alunos como dos professores. (MED/UNESCO, 2014: 31-32)

As **estratégias propostas pela UNESCO para colmatar estes desafios associados ao objetivo 2**, durante o período 2015-2020, através dos esforços do governo no domínio da Educação Para Todos são:

1. Concentração dos recursos técnicos e financeiros na melhoria da eficácia interna do sistema de ensino primário, mediante a redução das taxas de repetência, de abandono escolar e de atraso escolar;

2. Definição de uma política de atribuição de subsídios às crianças em idade escolar, como forma do Estado assegurar que as famílias mais carenciadas possam ter acesso à escola e aos meios de vida;
3. Desenvolver de esforços para a redução do rácio aluno/sala, levando à eliminação dos turnos escolares, maximizando o número de horas lectivas diárias (em vez de 3 passar a pelo menos 6 horas no ensino primário);
4. Reforço nos currículos e nas práticas pedagógicas dos professores do ensino de base dos valores relacionados com a cidadania, a democracia, o meio ambiente, a paz e a justiça social;
5. Fomento da pesquisa - acção para o desenvolvimento do bilinguismo e consolidação do ensino do português como segunda língua, adequado ao contexto sociolinguístico nacional;
6. Reforço dos mecanismos de controlo e distribuição de materiais escolares e da merenda escolar, que permitam assegurar de facto a gratuitidade do ensino de base, incluindo o apetrechamento de bibliotecas escolares, o fornecimento de *kits* pedagógicos e de batas aos alunos;
7. Reforço dos programas de formação e de capacitação de professores, incluindo a formação contínua de professores em matéria de necessidades educativas especiais;
8. Reforço da relação escola-família, criando os sistemas que permitam a participação das famílias e dos alunos na gestão escolar;
9. Implementação de novos modelos de gestão e de coordenação pedagógica, num modelo que permita a autonomia das escolas e o seu papel como centro de aprendizagens. (MED/UNESCO, 2014: 40-41)

De referir ainda que a primeira das três recomendações gerais para este período é: “Melhorar os programas de formação dos professores” (MED/UNESCO, 2014: 43).

Os desafios gerais do PNA-EPT também foram alinhados em função dos objetivos definidos na *Estratégia de Desenvolvimento Angola 2025*, que visa “Promover o desenvolvimento humano e educacional, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos e cada um dos angolanos” (MED/UNESCO, 2014: 16).

A *diretora-geral INFQ* fez o enquadramento do PNA-EPT à luz deste e de outros documentos de referência de Angola e explica quais são as metas a atingir, metas estas que estão quantificadas e que vão ao encontro das necessidades de formação e qualificação dos recursos humanos do setor da educação em Angola.

O nosso Plano Nacional de Ação - Educação Para Todos foi avaliado, avaliação de médio termo, no ano passado, e a **avaliação recomendou um realinhamento com todos os outros programas e políticas do país existentes**, com o *Plano de Desenvolvimento Angola 2025*, com o *Plano de Desenvolvimento de Médio Prazo*, que estão todos interligados, com os projetos de Combate à Pobreza. Eles têm metas, que têm muito a ver com as necessidades em termos

de formação e qualificação da mão-de-obra dos que já estão no sistema, tendo em conta as características do crescimento da nossa população escolar. E, portanto, tem metas definidas, tem indicadores até em termos de quantidade de professores para o ensino primário, para o pré-escolar, para o ensino técnico-profissional. A avaliação foi feita com o apoio da UNESCO e da UNICEF, que ajudaram no financiamento dos peritos que fizeram a avaliação. [diretora-geral INFQ]

Relativamente aos Fóruns Provinciais e Nacionais, o que foi apontado pelos entrevistados das DPE e pelos diretores de escola como recomendação principal foi a **abertura de Magistérios Primários**:

[O Fórum Provincial de Benguela] **recomendou a abertura de Magistérios Primários** no Chongorói, no Caimbambo; na Catumbela já estava funcional, coincidiu com a realização do Fórum. O Fórum mostrou-se muito preocupado com a qualidade da formação. O objetivo, nestes próximos 2 ou 3 anos, é que tenhamos mais 3 ou 4 Magistérios Primários a funcionar, não na faixa litoral da província, mas noutros municípios onde as dificuldades em recrutar professores, portanto no primeiro emprego, é maior. Nós queremos que cada vez mais os professores recrutados comecem já a atividade com formação inicial em Magistério Primário. [DPE Benguela]

Bem, tendo em conta o Plano de Educação Para Todos, **as principais conclusões: aumentar a formação de professores, e na vertente do Magistério Primário**, porque a grande dificuldade que nós estamos a ter na Reforma Educativa é termos professores habilitados e com competências a trabalharem no ensino primário, onde a monodocência vigora. [SPE Cabinda]

Na sequência da necessidade de criação de Magistérios Primários, referida acima, também é referida a **falta de instituições de formação de professores**, que leva à grande sobrecarga das EFP existentes, com turmas muito numerosas em que muitos alunos ainda ficam de fora. São apontados dois motivos para tal: falta de recursos financeiros para a criação de infraestruturas e falta de professores.

Neste momento **nós temos défices de instituições de ensino para absorver todas as crianças que queiram frequentar o ensino médio**. Quando nós chegamos na fase de matrículas é uma guerra frenética! Todo o mundo quer estudar e não há espaço! Então é isso que preocupa o estado, no sentido de criar políticas de ensino para todos! Mas não está a ser fácil porque os recursos não são suficientes, quer para criar condições infraestruturais, quer para absorver novos professores para fazer isso. [diretor EFP Benguela]

Porque agora, aumentando o acesso ao ensino primário, tem também de olhar para os institutos de formação de professores! Porque chegamos a um momento em que temos oferta mas não temos professores! **Então, aumentar as salas de aulas para o ensino**

primário, estamos também a falar na ampliação das Escolas de Formação de Professores!
[diretor EFP Cabinda]

O *diretor EFP Cabinda* referiu ainda outras conclusões que saíram do Fórum EPT, sobre a **formação inicial e contínua:**

Então, tem algumas resoluções que nós temos acompanhado: **a formação contínua do professor em serviço**, o que é que ele faz lá na escola, porque uma coisa é marcar presença na escola, outra coisa é trabalhar! E também **aumento das matrículas das instituições de formação de professores**, mas para isto temos que também ter Escolas de Formação de Professores com capacidade! [diretor EFP Cabinda]

No entanto este problema não está só ao nível das escolas do Ensino Médio, mas também a nível das escolas do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário, em que ainda há crianças fora do sistema de ensino devido à falta de espaço nas escolas.

Crianças que fazem o ensino primário querem-se matricular no I ciclo do ensino secundário, também têm dificuldade em encontrar espaço. Mas isso é muito doloroso, como é que uma criança que tem 10 anos vai ficar em casa? Então, às vezes as turmas, em vez de serem de 35, ficam a ser de 60, porque ninguém quer o seu filho de fora! [diretor EFP Benguela]

O *SPE Cabinda* também enumerou as mesmas preocupações da província no âmbito do PNA-EPT: **necessidade de formação de professores, necessidade de construção de infraestruturas escolares**, e ainda o regime de **desdobramento**, devido ao **sobrelotamento** das salas de aula e **salas com poucas condições**.

A maior preocupação é a formação de professores! A segunda maior preocupação é a continuação da construção de mais espaços escolares. (...) Então, no concreto, o que se exigiu mais nesse fórum, é mais formação de professores e a construção de mais espaços para a prática do ensino e da aprendizagem. Um outro elemento que eu queria adicionar é o regime de **desdobramento**. [SPE Cabinda]

Naquele nível de ensino, **o professor não cumpre com as 6 horas estabelecidas pelo Ministério da Educação**, porque o professor entra às 8h00 e sai às 12h30. Então o regime de desdobramento é o quê? O professor entra às 7h00 e sai às 10h00, o outro entra às 10h30 para sair às 12h30, o outro entra às 13h00 para sair às 15h00, o outro entra às 15h30 para sair às 17h00. [SPE Cabinda]

É um professor, mas o horário já é reduzido, já não trabalha as horas previstas porque tem que trabalhar em horário reduzido para permitir que outra criança também tenha espaço, embora horas reduzidas, mas tem acesso à escola. **Todos têm que ter as mesmas oportunidades, para permitir que, pelo menos, saiba ler e escrever.** É uma prática que

acontece muito. O outro fenómeno é termos alunos a estudarem nas capelas, onde as condições nem sempre são condignas, porque há falta de salas de aulas! [SPE Cabinda]

Talvez ainda possamos encontrar alunos a estudarem por baixo das árvores, que é uma prática que vigorou muito, mas com o esforço do governo, temos estado a diminuir essa prática. Quando na Lei de Bases, na Lei 13/2001 prevê que a turma tem que ter 35 alunos por cada professor, agora com a Circular 02/2013, o Ministério da Educação recomenda que, pelo menos adicionar 45, **mas ainda encontramos escolas que têm o dobro de 45**. [SPE Cabinda]

A *DPE Kunene* referiu-se aos vários objetivos do PNA-EPT. Relativamente ao **objetivo 2**, e no tocante às **questões de género**, explicou que as maiores dificuldades são no meio rural, em que os rapazes vão à escola e as raparigas ficam em casa a tratar das tarefas domésticas. Relativamente ao **ensino especial**, a *DPE Kunene* considerou que já se iniciou um trabalho, com a criação de uma escola do ensino especial, mas que é insuficiente, ficando ainda a maior parte das crianças com NEE fora da escola, para além de não haver inclusão.

A *DPE Kunene* referiu ainda o **objetivo 4**, sobre o programa de **alfabetização de adultos** que está a ser implementado com algumas dificuldades.

Sobre o **objetivo 6**, que tem a ver com a **qualidade da educação**, a *DPE Kunene* referiu que já se deram alguns passos e refere como exemplo disso, a reativação da inspeção da educação, que é importante no apoio e acompanhamento às escolas do ensino primário, onde há mais dificuldades, mas ainda há um longo caminho a percorrer.

Relativamente à **construção de infraestruturas**, a *DPE Kunene* admitiu que o governo da província tem vindo realizar obras, a construir algumas escolas, a reabilitar outras, para que possam existir melhores condições, para favorecer a aprendizagem dos alunos.

A *CCP Cabinda* manifestou a sua opinião sobre a valorização da quantidade em detrimento da qualidade do ensino neste processo do PNA-EPT:

Parece-me que **há uma preocupação excessiva com números e não com a qualidade**, interessam estatísticas que digam que o grosso dos alunos da província estão matriculados, mas depois pouco importa se eles finalizaram o ano letivo e, mais ainda, se eles atingiram competências básicas de leitura, escrita e cálculo matemático. Porque é muito fácil, basta falar com um miúdo na rua, muitas vezes com a 4.ª classe para se perceber que não está ainda capaz de formar uma frase ou fazer um raciocínio matemático básico. Portanto, honestamente, eu acho que esses planos são uma busca de números que interessam em determinados meios, mas eu preocupo-me é com a qualidade. [CCP Cabinda]

À partida, as agendas internacionais colocam muita pressão nos governos que se veem obrigados a cumprir, por exemplo, as metas de Dakar e os ODM, e daí priorizarem as evidências estatísticas.

De realçar também que o PNA-EPT, assim como os ODM, não tinham, na sua base, como preocupação prioritária a formação de professores, o que pode parecer um contrassenso, pois a formação de professores e de qualidade pode contribuir sobremaneira para o cumprimento de várias outras metas.

Em síntese, e no que diz respeito à formação de professores, pode-se então concluir que a maior preocupação do PNA-EPT é o facto de os Magistérios Primários que estão constituídos não serem suficientes para a formação de professores do ensino primário e daí a recomendação da abertura de Magistérios Primários nas EFP e nos municípios. A monodocência até à 6.^a classe é também uma preocupação para os formadores de professores, visto que os professores não estavam preparados para este regime de lecionação e têm apresentado algumas dificuldades.

3. Caracterização da formação de professores em Angola

O acesso às instituições de formação de professores é feito mediante um Teste de Admissão. Os requisitos da candidatura são a conclusão do I ciclo do ensino secundário e a idade mínima para o ingresso são 15 anos.

No entanto, os diretores consideram haver um “desfasamento entre os conhecimentos escolares esperados e os desempenhos avaliados no *Teste(s) de Admissão*” (INFQ, 2016: 34), “(...) sendo frequentes as referências de problemas graves na *formação básica* dos alunos admitidos, particularmente em Língua Portuguesa, Matemática e Física. Esta situação gera a necessidade de admitir candidatos com notas negativas para o total preenchimento das vagas.” (ibidem: 35).

Relativamente à procura dos cursos,

A maioria dos alunos assumiu a candidatura ao curso como uma forma de frequentar o II ciclo do ensino secundário e daí aceder ao ensino superior em áreas tão diferentes quanto a medicina ou o direito. Virem a ser posteriormente professores não era uma opção à partida,

nem sequer durante a 10.^a classe. Só com a experiência proporcionada pela prática pedagógica, a profissão docente passou a ganhar uma perspetiva profissional. O acesso ao ensino superior continua ser uma aspiração da maioria dos entrevistados, embora a frequência do curso pareça, no final do curso, ter moldado o interesse por áreas relacionadas com a educação e a psicologia. A criação de condições profissionais que favoreçam essa aspiração poderia funcionar como a realização da ambição académica dos jovens e, simultaneamente, de progressão profissional individual, ao mesmo tempo que se reforçaria a sustentabilidade dos quadros docentes que, permanecendo no sistema, ajudariam a estabilizar a qualidade da docência e a fixação dos docentes nos níveis de ensino para que foram qualificados. (INFQ, 2016: 36)

No Sistema de Educação angolano, e tal como já foi referido, a formação de professores enquadra-se a nível do II ciclo do ensino secundário (formação média normal) e do ensino superior (graduação e pós-graduação académica), devendo o professor ter as seguintes habilitações:

- *Para lecionar na educação pré-escolar:* formação média normal de professores do pré-escolar (ministrada pelos Magistérios Primários);
- *Para lecionar no ensino primário:* formação média normal de professores do ensino primário (ministrada pelos Magistérios Primários);
- *Para lecionar no I ciclo do ensino secundário:* formação média normal de professores do I ciclo do ensino secundário (ministrada pelas EFP). A formação para o I ciclo do ensino secundário tem 8 especialidades: língua portuguesa, língua francesa, língua inglesa, matemática e física, história e geografia, **biologia e química**, educação visual e plástica, educação física;
- *Para lecionar no II ciclo do ensino secundário:* formação superior, com agregação pedagógica (ministrada nos ISCED e nas Escolas Superiores Pedagógicas).

“A opção política pela formação média normal (...) permitiu simultaneamente prover o sistema com professores e possibilitar aos jovens uma formação profissional média, concluindo ao mesmo tempo, o ensino secundário. Esta dupla possibilidade esconde em si um potencial desvio (...): para muitos jovens a frequência da escola de formação é apenas uma forma de frequentarem e terminarem o ensino secundário.” (INFQ, 2016: 27).

O tipo e as características das escolas do ensino médio normal estão regulamentados no *Estatuto do Subsistema de formação de Professores* (GA, 2011) (cf. ponto 2.2.2. do

presente Capítulo), “especificando-as em Magistérios Primários e Escolas de Formação de Professores. As primeiras vocacionadas para a formação de professores do ensino primário e da classe de iniciação e as segundas para a habilitação de professores do I ciclo do ensino secundário.” (INFQ, 2016: 27).

A qualificação para a docência através de uma formação de nível médio ou secundário tem vindo a ser acompanhada nos últimos anos por formação superior, a nível de graduação (bacharelato ou licenciatura), para os mesmos níveis de qualificação: professores da educação pré-escolar e professores do ensino primário. A formação para a docência no ensino secundário oferecida pelo ensino superior pedagógico, para o II ciclo do ensino secundário, é de cariz monodisciplinar e assimétrica, quer nas áreas oferecidas, quer geograficamente. Na medida em que a formação pedagógica superior alimenta a docência das escolas secundárias pedagógicas, é possível identificar áreas de carência no recrutamento que espelham domínios deficitários na formação superior, designadamente ao nível das Expressões artísticas (visual, plástica e musical), assim como da Educação Física, das línguas portuguesa, estrangeiras e nacionais (INFQ, 2016: 29).

No momento atual, a dupla oferta formativa apresenta pontos de dissonância que carecem de reflexão, designadamente: (i) idêntica qualificação profissional, com acesso, duração da formação e nível de graduação diversos; (ii) não explicitação das condições de prosseguimento de estudos no ensino superior pedagógico para os diplomados do ensino secundário pedagógico; (iii) falta de clareza na articulação científica e técnica entre as duas formações, sendo muito provável a repetição de conteúdos; (iv) uma ascensão não contínua e desigual na carreira profissional, com diferenças na progressão e nos escalões indiciários para os diplomados no ensino secundário ou no ensino superior e (v) a não diferenciação na qualificação do quadro docente para assegurar cursos idênticos ao nível secundário ou ao nível superior (INFQ, 2016: 31).

A estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores para os níveis de ensino visados integra quatro componentes de formação: a) geral, cultural e social; b) científica e técnico-pedagógica na opção da área de docência; c) em ciências da educação, abrangendo as didáticas específicas; e d) prática pedagógica. São ainda especificados domínios obrigatórios de formação em educação especial e em educação de adultos (GA, 2011).

3.1. *Curricula da formação de professores*

Os documentos que regulam o currículo da formação de professores do ensino médio são:

Currículo de Formação de Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário – Reforma Curricular (INIDE, 2009a) – onde se enunciam os objetivos gerais da formação, se descreve o perfil de desempenho docente, se definem os planos de estudos para cada opção (pré-escolar e ensino primário) e respetivas cargas horárias, se caracterizam os programas disciplinares e se explicitam orientações didáticas de avaliação dos formandos.

Currículo de Formação de Professores do I Ciclo do Ensino Secundário (Melhorado) (INIDE, 2009b) – onde se enunciam os objetivos gerais da formação, se descreve o perfil de saída do professor do I ciclo do ensino secundário, se definem os planos de estudos por opção de especialidade e respetivas cargas horárias, se caracterizam os programas disciplinares e se explicitam orientações didáticas de avaliação dos formandos. (INFQ, 2016: 14)

Na **formação inicial**,

“os *curricula* de Formação de Professores (INIDE, 2009a, 2009b) consideram a *Formação Geral*, a *Formação Específica* e a *Formação Profissional*. (...) a *Formação Geral* integra conteúdos disciplinares do ensino secundário geral. Por sua vez, a *Formação Específica* contempla conteúdos disciplinares do domínio das ciências da educação, da higiene e saúde escolar e da formação pessoal e deontológica; quanto à *Formação Profissional*, inclui as metodologias de ensino, a prática pedagógica e o estágio pedagógico” (INFQ, 2016: 39).

“A carga horária oscila entre as 27 e as 30 horas semanais de trabalho presencial e o número de disciplinas semanais é sempre acima de 10 unidades curriculares semanais.” (INFQ, 2016; 39)

Ao longo dos documentos são assumidos os problemas e as dificuldades do Sistema de Educação, nomeadamente professores sem formação adequada para a área que lecionam, alunos que não promovem o autodidatismo, facto, em grande parte, resultante das infraestruturas sem as condições devidas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Silva, 2011).

A comparação entre os perfis do *Professor do ensino primário* e do *Professor do I ciclo do ensino secundário*, descritos no estatuto da carreira docente e nos *curricula* da formação de professores, revela enunciações muito próximas, um pouco mais simplificadas neste último e organizadas em três grandes categorias *nível do saber*, *nível do saber-fazer* e *nível do saber-ser*. A análise da descrição dos perfis mostra características mais próximas de *perfis profissionais gerais* do que de *perfis específicos*, consoante o nível de qualificação (pré-

escolar, primário e secundário I e II ciclos). Em ambos os documentos está claramente ausente a vertente da capacitação para a *continuação do desenvolvimento profissional ao longo da vida* e muito lacunar a vertente específica de *um conhecimento disciplinar sólido, particularizado em cada nível de ensino*, sendo igualmente deficitários os aspetos sobre *competências de planificação do ensino e avaliação das aprendizagens*. (INFOQ, 2016: 24)

Relativamente aos **currícula na formação inicial de professores**, o AC QUI EFP Cabinda considera que estes estão desajustados, quer para a formação geral, quer para a formação específica de professores da especialidade de biologia-química e que deveria ser melhorado. O AC referiu também as dificuldades dos alunos por lacunas de formação anterior.

O que é que deveria ter sido feito: **revisão de currículos. Eu acho que os currículos se encontram desajustados, quer para os alunos da formação geral, quer para os alunos da formação específica**. Por exemplo, aqueles que vão ser professores de química, as disciplinas de química deviam ter currículos melhor adaptados, assim como os da formação geral, porque nós também dávamos química a professores de educação física, também deveriam ser ajustados porque tinham matérias exageradas, eram muito aprofundados para o nível que se exigia. [AC QUI EFP Cabinda]

Relativamente aos **manuais escolares e materiais**, o *diretor-geral adjunto INIDE* explicou que os manuais e o material para os alunos do ensino primário têm uma abrangência nacional. Explicou ainda que, ao nível do ensino secundário, no I ciclo os manuais também são de âmbito nacional, mas que no II ciclo já há alguma flexibilidade, podendo haver propostas de homologação dos livros.

Agora, para o ensino secundário, **no I ciclo também há um certo rigor, ou seja, de preferência nacional**. (...) Porque nós elaborámos até à 9.ª classe. Agora, **no II ciclo do ensino secundário há uma certa flexibilidade**. A nossa mão-de-obra não é suficiente, então temos de recorrer ao trabalho e à cooperação dos outros. E aí pode-se colaborar com uma organização, mesmo um particular, pode elaborar um material, um livro, por exemplo, de química, porque nós não temos especialistas para isto. Depois, passa por aqui e nós podemos avaliar. (...) Também sempre dissemos que quem tem um manual dele, passa por aqui, nós avaliamos e pedimos a homologação, isso não é problema. [diretor-geral adjunto INIDE]

O *especialista educação UnIA* fez uma reflexão acerca da necessidade de adaptar o currículo nacional aos diferentes contextos locais.

Eu tenho que, independentemente disso, **ter uma estratégia de adaptação do currículo de carácter regional ou local**, para eu ir do próximo para o afastado, do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, eu tenho que seguir esses princípios Piageanos de indução. (...) E Angola tem uma sociedade demasiadamente diversificada para eu ter uma centralização de princípios e de unificação forte e uniformização dos currículos, dos métodos,

de tudo, e está lá na lei que é assim, mas as cidades são diferentes, e as regiões são diferentes e o currículo tinha de tratar de forma adaptada. Claro que eu preciso de professores para isso e não tenho! [especialista educação UnIA]

Este reforçou que a uniformização do currículo é herdada do tempo colonial e que não faz sentido num país com a dimensão e a diversidade de Angola. Referiu a questão da transumância (cf. ponto 1.3. do Capítulo V) da província do Kunene, que deveria ser tida em conta na diferenciação do currículo daquela província e considera que as EFP têm de dar resposta a estas diferenças, assim como à questão da introdução das línguas nacionais no currículo.

O que eu tenho que ter a noção é a perda de quadros ou recursos humanos que eu tenho por evasão escolar, por abandono, por repetência, isto é porque eu não estou realmente a ir na lógica do interesse dos alunos! Por exemplo, nós temos essa questão da transumância! E necessariamente, não vamos separar os alunos da escola, a escola tem de ir com eles! De alguma forma tem de se criar uma lógica de escola móvel. E foi pensado até, em 1911, na altura da Primeira República, para acompanhar, por exemplo, a transumância, enfim, **ter uma escola móvel e criar, até um determinado nível, professores daquela mesma área, que possam depois acompanhar a própria transumância**, mas no princípio eu tenho que formar os professores dentro dessa ordem de ideias! Não posso esperar, na escola fixa sentada, que a transumância venha até lá! E é característica do Kunene, é característica do Namibe, de populações nómadas. E é isto, esta diferenciação, este olhar para dentro, que ainda não soubemos fazer do ponto de vista das estratégias, e portanto das políticas educativas. [especialista educação UnIA]

São estes aspetos que a própria formação de professores terá que atender, não só do ponto de vista dos programas mas do ponto de vista das finalidades educativas, ou dos grandes fins educativos: trabalho, cultura e cidadania, que ele tem que atingir, tem que chegar lá, trabalhando esse tipo de consciência da lógica da cidadania. E então ele vai ter a noção da cidadania, mas tem que ir assim, através da escola. E aí, talvez ele não puxe tanto para o outro lado e comece a puxar um bocado mais para dentro. **E levando em conta que ele tem uma língua, ele tem uma forma de comunicar, e às vezes, ele reprova muitas vezes porque não sabe comunicar em português.** Só que a língua de escolaridade é essa, e ele não sabe a língua de escolaridade e as pessoas, é pressuposto que se ele não sabe na língua de escolaridade, mas sabe! O problema é que ele sabe, pode saber na língua dele, pode é não saber descodificar as coisas num código linguístico que ele não domina. [especialista educação UnIA]

3.2. Formação inicial e contínua

A entrevista realizada ao *técnico ADRA* permitiu perceber o enquadramento da **formação contínua** de professores durante os anos 90 e princípio dos anos 2000, que acaba

por contextualizar a desorganização no desenvolvimento de ações de formação de professores.

Quando as organizações começaram a organizar ações de formação, na década de 90 e até mesmo no princípio de 2000, houve muita desordem porque aparecia a organização A na mesma escola e dava formação utilizando um método, sobre o mesmo grupo-alvo, neste caso professores, e uma outra organização vinha dar uma outra formação. Os professores, muitas vezes, sentiam-se muito mal porque obtinham algumas informações divergentes, então não entendiam exatamente qual das organizações lhes estava a passar uma informação correta. [técnico ADRA]

São professores da mesma escola, mas divididos: **uns vão na formação da organização A, outros vão na formação da organização B.** E houve organizações que para atrair a atenção de professores traziam *kits*, traziam recursos financeiros e pagavam aos professores, quer dizer, lecionavam formação e davam no final do dia 10 ou 15 ou 25 USD! Naquela altura, na década de 90, o salário dos professores era irrisório, então as organizações que promoviam a formação com garantia não só de material mas também de recursos financeiros, eram muito concorridas, porque iam e se fosse a 25 USD durante uma semana, o professor ficaria com cerca de cento e tal dólares e esses 125 ou 130 USD, era praticamente 3 ou 4 meses do seu salário normal. Então eram ações de formação muito concorridas. Nas informações que nós recebíamos eram de que os professores iam sempre àquela formação, mas com o propósito de receber o material, que é pasta, bloco, esferográfica, e o dinheiro! Mas do ponto de vista de compreensão, de conhecimentos, não obtinham absolutamente nada! Tanto mais que nas nossas formações, os tais professores diziam isso abertamente! E nos pediam que não organizássemos ação de formação na mesma altura em que a organização A realizasse porque era muito conhecida, tinha muito dinheiro e promovia ação de formação em todos os lados. [técnico ADRA]

O mesmo entrevistado referiu quais as organizações que, à data, se encontrariam ainda a trabalhar na formação de professores, nomeadamente a ADRA (cf. ponto 3.1.2.1. do Capítulo V) e a ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo) (cf. ponto 3.1.2.2. do Capítulo V) em comparação com algumas das organizações que há 10 anos trabalhariam nesta área:

Das organizações que intervinham, hoje creio que está apenas a ADPP, está a ADRA, tenho dificuldade hoje em descrever, mas há 10 anos eu podia descrever com muita facilidade, mas hoje questiona-se quais são essas organizações que estão a desenvolver ação na linha de formação de professores. A **ADPP** continua, através das **Escolas de Formação de Professores do Futuro**, tem metodologia própria, mas tendo em conta as diretrizes do Ministério da Educação, a **ADRA** também continua nesta **modalidade de articulação com as EFP**, sei que a **Save the Children** estava também a desenvolver **Zonas de Influência Pedagógica**, mas neste momento não tenho nenhuma informação, até porque neste momento a Save the Children não tem mais ações bastante visíveis, não sei se continua em Angola, a **IBIS**, que já não está

mais em Angola, desenvolveu também ação, não diretamente ação dirigida à formação de professores mas na linha de fortalecer a relação escola-comunidade, a **UNICEF**, no início, tinha também ações voltadas à formação de professores, mas hoje já não faz isso, apesar de continuar em Angola, a própria **Open Society Foundations** também organizou várias ações de formação aos professores. [técnico ADRA]

De acordo com a *Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 13/2001)* (GA, 2001a), o ensino médio normal pode organizar cursos de formação de professores através de duas modalidades: (i) a formação integrada e (ii) a formação sequencial (cf. ponto 2.2.1. do presente Capítulo).

No caso da **modalidade integrada**,

a organização da formação está regulamentada no Subsistema da Formação de Professores (DP 109/11, de 26 de Maio) em cursos de duração de quatro anos, após o I ciclo do ensino secundário. É o modelo implementado nas 89 instituições do ensino secundário pedagógico (...) e cujos planos de estudo e os programas curriculares se regem pelos *Curricula* de formação de professores (INIDE, 2009a, 2009b) e se constituem como a oferta para a formação de professores para o ensino primário, para as oito especialidades do I ciclo do ensino secundário e para a Educação Pré-escolar (INFQ, 2016: 37).

A **modalidade sequencial** ainda não está regulamentada.

O modelo sequencial (...) é uma formação pós-secundária, *cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica, com a duração de um ou dois anos*, de acordo com a especialidade (...), para indivíduos que tenham concluído o II ciclo do ensino secundário. (...) os formandos ingressam no curso após o ensino secundário e a formação fica concentrada na vertente específica e profissional. Os estudantes são mais velhos e com conhecimentos disciplinares mais sólidos, o que pode afetar positivamente a maturidade académica dos candidatos à profissão docente. (...) Na medida em que não está regulamentada, esta modalidade de formação não se encontra em funcionamento (INFQ, 2016: 37-38).

A **formação em serviço dos professores**, também designada por **formação contínua**, aparece consignada em diversas peças legislativas da política angolana, genericamente no artº 27 da *Lei 13/01* e no artº 43º da nova *Lei de Bases do Sistema de Educação*, especificando os objetivos de *atualização e aperfeiçoamento permanente e a promoção de ações de agregação pedagógica* e no artº 46º atribuindo aos Centros de Formação de Professores ou a outras instituições autorizadas a realização dessa formação. Nos artºs 17º e 19º do *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores (DP 109/11)* encontram-se especificados objectivos da formação em serviço, designadamente, a melhoria da *qualidade de ensino*, o *aperfeiçoamento das competências profissionais*, o apoio à *reconversão profissional e progressão na carreira* (...) (INFQ, 2016: 53).

Em Angola, funcionam três respostas específicas de **formação em serviço**, com características de continuidade:

- (i) as *Zonas de Influência Pedagógica (ZIP)*;
- (ii) os *períodos de pausa letiva obrigatória*;
- (iii) a estrutura de *Supervisão Pedagógica* (INFOQ, 2016).

As **ZIP** são uma estratégia de formação contínua que promove o desenvolvimento profissional dos professores, através de formações e da troca de experiências entre pares. São áreas devidamente demarcadas no âmbito do apoio científico-profissional nas províncias, municípios e comunas, que integram escolas em função da distância entre si, a partir de um centro ideal. São constituídas por um número determinado de escolas com localização próxima umas das outras e respeitando a natureza de cada província, município e comuna. O modelo ZIP cria uma rede escolar em que as escolas partilham e colaboram umas com as outras no seu trabalho quotidiano para oferecer educação de qualidade. Com as ZIP, o Ministério da Educação aposta no fortalecimento da capacidade profissional dos professores (aperfeiçoamento dos mecanismos de planificação e das estratégias dos métodos de ensino) e a conseqüente melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Este projeto teve o apoio do Banco Mundial, através do Projeto *Aprendizagem Para Todos*, entre 2014 e 2018.

O Projeto *Aprendizagem para Todos* tem como objetivo melhorar as competências e os conhecimentos dos professores e dos gestores das escolas em áreas designadas pelo Projeto. Este também prevê o desenvolvimento de um sistema para avaliação sistemática dos alunos. Estabeleceu 167 ZIP nas suas áreas de implementação. Cada ZIP é composta por seis a sete escolas primárias num raio máximo de 10 km, lideradas por um coordenador que foi formado pelo projeto para atuar como formador de formadores.

Até ao momento da recolha de dados, o projeto tinha abrangido quatro dos seis módulos planeados para o programa de formação. Nesses módulos, no total, foram formados quase 15 000 professores em metodologia de ensino da língua portuguesa, matemática, supervisão pedagógica, avaliação em sala de aula e diferenciação pedagógica³³.

³³ O Banco Mundial em Angola [disponível em <https://www.worldbank.org/pt/country/angola/overview#3>, consultado a 20 de janeiro 2019].

Os **períodos de pausa letiva** obrigatória, também designados por pausas pedagógicas, assim como o início do ano letivo, “foram referidos como espaços temporais frequentemente utilizados para a *dosificação*³⁴ de conteúdos curriculares, para a realização de seminários de *refrescamento*³⁵ e *temáticos* e também para a *troca de experiências* entre professores.” (INFQ, 2016: 59-60)

A **supervisão pedagógica** está pensada e, de certo modo, encontra-se, ainda, num estado embrionário em algumas províncias, “como um recurso de acompanhamento e suporte ao desenvolvimento profissional dos professores.” (INFQ, 2016: 60).

“Os mecanismos de supervisão (supervisores nacionais e provinciais, subdirectores pedagógicos e coordenadores de classe/disciplina), quando presentes em todas as províncias e em articulação com a estrutura das ZIP, revelam potencialidades criadoras de desenvolvimento profissional dos professores, podendo ser uma parte da resposta às necessidades formativas nacionais.” (INFQ, 2016: 61)

Quanto aos professores,

Na medida em que as Escolas de Formação de Professores visadas são escolas secundárias, o regime de concurso, selecção e provimento para os lugares de docência nas mesmas é regulamentado no *Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário (Decreto 3/08 de 4 de Março)* (GA, 2008) e é em tudo idêntico ao de qualquer docente do ensino secundário. Trata-se de um concurso documental que contempla *um teste de aptidão, de acordo com o nível que se pretende lecionar* (ponto 3, artº 22º) e *uma entrevista individual* (ponto 1, artº 23º). Cabe às instituições de formação informarem as Direções Provinciais de Educação do número de professores e áreas de docência em carência, sendo da responsabilidade dos serviços de Recursos Humanos de cada Direcção Provincial de Educação (DPE) a definição do domínio do teste de aptidão, dos critérios de alocação dos docentes à escola de formação e da modalidade e duração do seminário previsto no ponto 6 do artº 23º do mencionado Estatuto. (INFQ, 2016: 49)

³⁴ Entende-se por **dosificação de conteúdos** a planificação conjunta que é feita pelos professores da mesma classe/área disciplinar, para a distribuição dos conteúdos em função de um determinado número de aulas e do tempo disponível, sendo uma forma de planificação para que todos, na mesma ou de várias escolas, estejam a lecionar os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo e da mesma forma, para que a avaliação possa ser também a mesma.

³⁵ Entende-se por **seminários de refrescamento** aqueles que servem para os professores relembrem e aprofundarem os conceitos relativos à planificação e à avaliação, assim como os conceitos pedagógicos.

(...) as instituições de formação parecem dispor de profissionais globalmente qualificados quer académica, quer profissionalmente. A grande questão que se coloca prende-se com o critério *da adequação da qualificação à oferta específica e profissional dos cursos/opções/especialidades ministrados* e, conseqüentemente, *com a relevância da especificação para a docência das áreas determinantes desses mesmos cursos*, o que reenvia para a necessidade de formação em serviço destes profissionais em domínios muito particulares relacionados com os objetivos formativos dos cursos/opções/especialidades que lecionam (INFQ, 2016: 51).

“Em síntese, é notória a escassez de recursos e a pouca adequação dos mesmos aos fins pedagógicos a que se destinam, não preenchendo o critério de qualidade da *qualificação e adequação dos recursos formativos à oferta específica e profissional dos cursos/opções/especialidades.*” (INFQ, 2016: 52)

A ***prática pedagógica*** e o ***estágio profissional*** são o culminar de um processo de formação, cuja aprovação determina a certificação profissional do diplomado. A escolha dos locais de estágio e dos professores (*tutores*), a articulação e o apoio do coordenador da prática pedagógica e dos professores de metodologia são as variáveis que influenciam o processo de integração dos estagiários na vida da *escola de aplicação*. (...) o processo de organização da prática/estágio e da respetiva avaliação difere muito de escola para escola (INFQ: 2016: 47).

Geralmente existe um *protocolo prévio* entre a EFP e a *escola de aplicação*, sendo critério para escolha das escolas de aplicação a proximidade das instituições e a experiência dos tutores (INFQ, 2016).

A articulação entre as duas instituições e os respectivos docentes é muito variável, (...) com queixas de falta de presença e de acompanhamento dos professores da escola de formação. Por sua vez, são escassas as contrapartidas institucionalizadas ou informais para a escola e professores da escola de aplicação pela colaboração prestada à escola de formação, em termos de formação em serviço ou de materiais pedagógicos actualizados. Os professores tutores e os directores das escolas de aplicação vêm com agrado a possibilidade de receberem formação em troca da colaboração prestada à escola de formação. (INFQ, 2016: 47)

“(...) A ***avaliação do Estágio Pedagógico*** é maioritariamente realizada através de *relatórios periódicos e prova final*, havendo relatos de um estágio autónomo de um ano lectivo e de provas de estágio trimestrais.” (INFQ, 2016: 47)

“A *prova final* é da responsabilidade da instituição de formação, com colaboração do professor tutor e maioritariamente assenta na programação e execução de uma lição a uma turma de uma classe específica, perante um júri.” (INFQ, 2016: 48)

3.3. Análise das necessidades na formação de professores

O *Plano Nacional de Formação de Quadros* (GA, 2012b) apresenta uma síntese dos dados relativos às necessidades de quadros nas várias áreas, inclusive das Escolas de Formação e dos professores existentes à data e das necessidades de formação de professores. O *Levantamento e análise da situação actual da política de formação de professores do ensino primário, do I ciclo do ensino secundário e da educação de infância - RELATÓRIO FASE 1* (INFQ, 2016) também apresenta alguns dados semelhantes, mas atualizados.

Em 2011, a formação de professores para a docência na **classe de iniciação e no ensino primário** era oferecida por 36 estabelecimentos do ensino médio (12 Escolas do Magistério Primário (EMP) públicas e 3 privadas; 8 EFP públicas e 1 privada; 12 EPF público-privadas) e a nível do ensino superior por 2 Escolas Superiores Pedagógicas (ESP) públicas. Na rede público-privada, salientam-se as 12 Escolas de Formação de Professores do Futuro (EPF) da iniciativa da ADPP que previa, à data, abrir mais 5 escolas nos anos seguintes. Note-se que “existe oferta de cursos de formação média normal de professores do ensino primário em todas as províncias, e, em cerca de dois terços destas, mais de um curso por província. Os cursos de ensino superior ainda não produziram diplomados e funcionam em províncias (Bié e Namibe) onde também há cursos médios” (Quadro nº 12) (GA, 2012b: 79-80).

Nessa altura, desconhecia-se o número de diplomados por todos estes cursos, embora “a média anual de diplomados entre 2008 e 2011 no ensino médio normal foi de 11.686; mas, no ensino médio há dois tipos de cursos, os que qualificam para o ensino primário e os que qualificam para o I ciclo do ensino secundário, não permitindo estes dados isolar quantos os diplomados para cada nível de ensino.” (GA, 2012b: 80)

Quadro nº 12: Oferta de cursos de formação para professores do ensino primário em 2012 no ensino médio normal e no ensino superior pedagógico Províncias.

Províncias	Ensino Médio Normal				Ensino Superior Pedagógico ESP Públicas	Total	
	EMP		EPF	EFP			
	Públicas	Privadas		Públicas			Privadas
Bengo			1			1	
Benguela	1		1			2	
Bié	2		1		1	4	
Cabinda			1	2		3	
Cunene	1		1			2	
Huambo	1		1			2	
Huíla	1	1				2	
Kuando Kubango				1		1	
Kwanza Norte			1	1		2	
Kwanza Sul	3		1			4	
Luanda	1		1	1		3	
Lunda Norte	1			1		2	
Lunda Sul				1		1	
Malange		1	1			2	
Moxico		1				1	
Namibe	1			1	1	3	
Uíge			1		1	2	
Zaire			1			1	
Total	12	3	12	8	1	38	

Fonte: GA (2012b: 80).

Em 2015, no que diz respeito à docência no ensino primário, a oferta subiu de 38 para 80 cursos do Magistério Primário:

(...) dos 80 cursos oferecidos, 72 são de nível secundário, 45 em escolas públicas, e 8 de nível superior, 7 em escolas públicas. A questão central é saber se existe alguma forma de articulação pensada para esta dupla oferta que se complemente ou, pelo contrário, se anule. Nos cursos de nível superior subsistem várias questões que se prendem com o âmbito e regularização dos mesmos. Enquanto que para os cursos de nível secundário pedagógico existe um currículo nacional único da responsabilidade do MED (INIDE, 2009a, 2009b), os *currícula* dos cursos de professores de educação pré-escolar e do ensino primário ministrados no ensino superior são da total responsabilidade de cada uma das instituições que os ministra, sem qualquer forma de regulação do Ministério da Educação (Quadro nº 13) (INFO, 2016: 30-31).

Quadro nº 13: Oferta de cursos de formação para professores do ensino primário em 2015 no Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico.

Províncias	Ensino Médio Normal		Ensino Superior Pedagógico		Total
	Comparticipado	Público	Privado	Público	
Bengo	1	1			2
Benguela	4	7			11
Bié	2	6		1	9
Cabinda	1	2			3
Cunene	1	2			3
Huambo	4	2			6
Huíla	1	1			2
Kuando Kubango	1	1			2
Kwanza Norte	2	2		1	5
Kwanza Sul	1	5			6
Luanda	2	2	1		5
Lunda Norte		4		1	5
Lunda Sul		4		1	5
Malange	2	1			3
Moxico	1	1			2
Namibe	1	2		1	4
Uíge	2			1	3
Zaire	1	2		1	4
Total	27	45	1	7	80

Fonte: INFQ (2016: 30).

Verifica-se assim que houve um investimento significativo nos Magistérios Primários, o que vai ao encontro das recomendações do PNA-EPT (cf. ponto 2.2.7. deste Capítulo).

Ainda assim, a fraca procura da profissão de professor relativamente às necessidades leva a que ainda se recrutem professores sem formação pedagógica.

Estima-se que em 2012 haja *139.159 docentes para 5.592.223 alunos* (incluindo os da classe de iniciação). *Entre 2008 e 2012, verificou-se um aumento de 32.219 docentes para um crescimento de 1.029.576 alunos* (1 docente para cada 32 alunos) (Quadro nº 14). A média anual da procura pública de docentes do ensino primário (com e sem curso médio normal), entre 2008 e 2012, foi de 6.632 (crescimento anual médio de cerca de 6%). Mas dos *8.179 novos docentes recrutados em 2011 só 7.011 possuíam o curso médio normal* tendo ainda sido contratados 1.168 agentes de ensino sem o curso médio, como professores de ensino primário auxiliares (14% dos recrutados nesse ano) (GA, 2012b: 80).

Quadro nº 14: Evolução do número de alunos e dos professores da classe de iniciação e do ensino primário, entre 2008 e 2012.

	2008	2009	2010	2011	2012*	V(08-12)%
Alunos	4.562.647	4.658.261	4.852.868	5.463.578	5.592.223	-19,8/30,4**
Professores	106.940	121.206	125.290	133.469	139.159	30,1
Alunos/professor	42,6	38,4	38,7	40,9	40,1	

Fonte: GA (2012b: 81).

No entanto, esta necessidade de recrutar agentes sem diploma seria mais devida à incapacidade do sistema em atrair diplomados para as zonas mais rurais do País (o que, aliás, poderá justificar o previsto alargamento da rede de EPF vocacionadas para a formação de professores dessas zonas) do que à insuficiência de diplomados no todo nacional. Mas só com dados precisos sobre o número anual de diplomados por província será possível confirmar esta hipótese (GA, 2012b: 80).

O PNFQ faz uma análise das *necessidades quantitativas* de professores até 2020, tendo em conta “o crescimento da população do grupo etário graças ao aumento dos nascimentos e à diminuição da taxa de mortalidade infantil” (GA, 2012b: 81). As previsões apontam para um aumento

(...) de cerca de 600.000 crianças até 2020 (de estimativa de 3.433 milhões em 2010 para mais de 4 milhões em 2020); se houver uma melhoria de 10% da taxa líquida de escolarização entre 2010 (77,2%) e 2020, esta melhoria implica um aumento de cerca de *um milhão de alunos que por si só exigirá mais 25.000 professores nos 6 anos do ensino primário* (1 professor para 40 alunos, conforme aconselhado por vários organismos internacionais) ou 28.500 para 1 professor por 35 alunos: 2.500 ou 2.850 em média por ano, ou seja cerca de 19.000 novos ou 22.800 docentes entre 2013 e 2020; haverá ainda que acrescentar os necessários para a classe de iniciação (GA, 2012b: 81).

Este documento refere, ainda, como *necessidades qualitativas* para o **ensino primário**

a

(...) *elevada taxa de professores em exercício sem qualificação adequada*. (...) sem o curso médio normal que, por isso, estão contratados como professores do ensino primário auxiliares: *81% em 2011*, contra apenas 19% de professores do ensino primário diplomados (...). Embora todos os primeiros devam ter completado o I ciclo do ensino secundário, não se sabe quantos completaram também o II ciclo do ensino geral. Isto significa que há um elevado número de agentes com necessidades de formação como quadros médios docentes (...). Acresce que, com a (...) Reforma Curricular, os professores primários passaram a assegurar também a docência na quinta e sexta classe, factor complementar de necessidade de aprofundamento da respetiva qualificação (GA, 2012b: 82).

“Os professores do **I ciclo do ensino secundário** diplomados são professores de uma ou duas disciplinas e devem possuir como habilitação mínima um curso do ensino médio normal ministrado em EFP.” (GA, 2012b: 82) No Quadro nº 15 encontram-se os diversos cursos oferecidos em 2012 (GA, 2012b: 82) e em 2015 (INFQ, 2016: 32).

Quadro nº 15: Oferta de Formação de Professores do I ciclo do ensino secundário (Geral e Formação Profissional Básica) em 2012 e em 2015 no Ensino Médio Normal.

Cursos para ensino	2012		2015	
	Nº de cursos	Instituições que oferecem	Nº de cursos	Instituições que oferecem
Português (2012) L. Portuguesa /EMC (2015)	22	20 EFP públicas 2 EFP privadas	33	26 EMN públicas 6 EMN participadas 1 EMN privada
Inglês (2012) L. Inglesa/EMC (2015)	12	11 EFP públicas 1 EFP privada	14	12 EMN públicas 1 EMN participadas 1 EMN privada
Francês (2012) L. Francesa/EMC (2015)	6	5 EFP públicas 1 EFP privada	9	8 EMN públicas 1 EMN privada
Matemática e Física	31	29 EFP públicas 2 EFP privadas	36	30 EMN públicas 6 EMN participadas
Biologia e Química	29	28 EFP públicas 1 EFP privada	32	28 EMN públicas 4 EMN participadas
História e Geografia	29	28 EFP públicas 1 EFP privada	35	31 EMN públicas 4 EMN participadas
Educação Visual e Plástica	3	2 EFP pública 1 EFP privada	4	4 EMN pública
Educação Física	2	2 EFP públicas	10	8 EMN públicas 2 EMN participadas
Educação Moral e Cívica	3	1 EFP pública 2 EFP privadas	8	8 EMN participadas
Total de cursos	137 cursos	126 EFP públicas 11 EFP privadas	181 cursos	35 EMN públicas 15 EMN participadas 1 EMN privada

Fontes: GA (2012b: 82); INFQ (2016: 32).

Verifica-se que também aqui houve um aumento do número de cursos e que estes “são em quantidade variável conforme as disciplinas e cerca de metade (Português, Matemática/Física, Biologia/Química e História/Geografia) funciona na generalidade das províncias. Não houve acesso a qualquer levantamento do número de diplomados por disciplina(s) nas EFP” (GA, 2012b: 82).

“Com base nos matriculados em 130 dos 137 cursos médios existentes, mas apenas num ano escolar (2012), se for considerada uma taxa de conclusão com sucesso de 70%,

obtêm-se 7.755 *diplomados*, cerca de 60 em média por curso. No entanto, o número total de diplomados em cinco das disciplinas (Inglês, Francês, Educação Visual e Plástica, Educação Física e Educação Moral e Cívica) representa apenas 10% deste total.” (GA, 2012b: 82)

Nos 181 cursos em funcionamento em 2015, “(...) é muito variável a distribuição da oferta por especialidades, com particular assimetria negativa para a Educação Visual e Plástica e Educação Física, a que não deve ser alheia a questão deficitária de formação de professores no ensino superior para estas áreas disciplinares.” (INFQ, 2016: 32)

De notar que o *Currículo de Formação para Professores do I ciclo do Ensino Secundário* (Melhorado), (INIDE, 2009b) introduz a especialidade Educação Moral e Cívica (EMC), que em 2015 “é oferecida como especialidade autónoma em oito cursos por oito escolas comparticipadas e, simultaneamente em 56 cursos nos binómios Línguas/EMC.” (INFQ, 2016: 32)

“Estima-se que, em 2012, haja 71.415 *docentes para 638.436 alunos*. Entre 2008 e 2012 verificou-se um aumento de 19.338 docentes para um crescimento de 275.226 alunos. Foi neste ciclo de ensino que se verificou, neste período, a maior percentagem de aumento do número de alunos (75,8%) e de docentes (37,1%) (Quadro nº 16).” (GA, 2012b: 83).

Quadro nº 16: Evolução do número de alunos e dos professores do I ciclo do ensino secundário, entre 2008 e 2012.

	2008	2009	2010	2011	2012*	V(08-12)%
Alunos	363.210	406.795	507.125	619.841	638.436	75,8
Professores	52.077	59.024	60.689	67.086	71.415	37,1
Alunos/professor	14,3%	14,5%	12%	10,8%	11,2%	

Fonte: GA (2012b: 83).

Sobre as *necessidades quantitativas* para a formação de professores do I ciclo do ensino secundário até 2020,

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, se a taxa média anual de crescimento de alunos for de 25% nos próximos oito anos, o número de alunos será da ordem de 1.8 milhões, em 2020, o que representará uma taxa bruta de escolarização de quase 100%, dado a população prevista para o grupo etário ser de 1 milhão e 850 mil. Se o número de professores em 2020 mantiver relativamente ao de alunos uma proporção idêntica à média dos últimos 5 anos (12,4%) será necessário recrutar mais cerca de 154 mil docentes, sem contar os necessários para substituir os que deixarão o sistema. Se a oferta instalada mantiver uma oferta anual de 7.800 diplomados (7.800 x 8 anos = 62.400), pode estimar-se que é *amplamente deficitária* para responder a estas necessidades. (GA, 2012b: 83)

Relativamente às *necessidades qualitativas*,

Embora não seja conhecido qualquer levantamento sobre as qualificações (profissional ou apenas académica) em cada disciplina e em cada província dos *71.415 professores deste ciclo de ensino*, é previsível que a docência das disciplinas para as quais há pouca oferta formativa seja assegurada, sobretudo nas províncias em que a oferta não existe, por diplomados de outros cursos (com o II ciclo do ensino geral, por exemplo) sem possuírem a profissionalização pedagógica (GA, 2012b: 84).

Relativamente à formação de professores do **II ciclo do ensino secundário**,

Os planos de estudo do II ciclo ensino secundário (geral, médio técnico e médio normal) estão organizados por disciplinas e os professores, em geral, são formados para a docência numa delas. A oferta de cursos organizados segundo o modelo integrado para formação de professores deste ciclo de ensino é feita essencialmente por instituições do ensino superior pedagógico: *7 Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e 6 Escolas Superiores Pedagógicas (ESP)*, mais recentemente criadas. Mais recentemente ainda, apareceram outros estabelecimentos do ensino superior com este tipo de oferta. Verifica-se que funciona pelo menos uma instituição que oferece ensino superior pedagógico, num número maior ou menor de disciplinas, em *15 das 18 províncias*. Embora haja pelo menos uma instituição em cada uma das 7 regiões académicas, ainda não há oferta de ensino superior pedagógico em Malange, Kunene e Kuando Kubango. (Quadro nº 17) (GA, 2012b: 84)

“O número de disciplinas oferecidas em cada província é variável. Além disso, a oferta para algumas disciplinas, como por exemplo em Línguas, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, existe num número limitado de províncias.” (Quadro nº 17) (GA, 2012b: 86).

Quadro nº 17: Oferta de Formação de Professores do II ciclo do ensino secundário (Geral, Médio Técnico e Médio Normal) em 2012.

Cursos para ensino	Nº de cursos	Instituições que oferecem
Português	6	[5] ISCED Luanda Benguela Huambo Lubango Uíge [1] ESP Bengo
Línguas e Literaturas Africanas	2	[1] ISCED Luanda [1] ISP Jean Piaget (Privado)
Inglês	5	[5] ISCED Luanda Benguela Huambo Huíla Uíge
Francês	4	[4] ISCED Luanda Benguela Huíla Uíge
Português-Francês	2	[2] ESP Lunda Norte Kwanza Norte
Português-Inglês	2	[2] ESP Lunda Norte Kwanza Norte
Filosofia	3	[3] ISCED Luanda Huíla Uíge
História	7	[6] ISCED Luanda Benguela Kwanza Sul Huambo Huíla Uíge (1) ESP Bengo
Geografia	7	[5] ISCED Benguela Kwanza Sul Huíla Huambo Uíge [1] ESP Bié (1) ESPO Moxico
Matemática	14	[7] ISCED Luanda Benguela Kwanza Sul Huíla Huambo Cabinda Uíge [5] ESP da Lunda Norte Bengo Bié Kwanza Norte Namibe (2) ESPO Moxico M'Banza Kongo
Física	9	[3] ISCED Huíla Huambo Uíge [4] ESP Lunda Norte Bié Kwanza Norte Namibe (2) ESPO Moxico M'Banza Kongo
Química	8	[3] ISCED Uíge Huambo Lubango [3] ESP Lunda Norte Kwanza Norte Namibe (2) ESPO Moxico M'Banza Kongo
Biologia	8	[4] ISCED Cabinda Huíla Huambo Uíge [4] ESP Lunda Norte Cuanza Norte Namibe
Psicologia	10	[6] ISCED Luanda Benguela Kwanza Sul Huíla Huambo Cabinda [2] ESP Bengo Bié (1) ISP Cazenga (1) ESPO M'Banza Kongo
Sociologia	1	[1] ISCED Luanda
Pedagogia	12	[7] ISCED Luanda Benguela Kwanza Sul Huíla Cabinda Huambo Uíge [2] ESP Bengo Lunda Sul [3] ISP Metropolitano Luanda Cazenga Kangojo
Total de cursos	100	

Fontes: GA (2012b: 85).

“Estima-se que, em 2012, haja *35.404 docentes para 323.786 alunos*. Entre 2008 e 2012 verifica-se um aumento de 9.202 professores (35,1%) para um crescimento de 111.439 alunos (52,5%) sendo de assinalar que só entre 2010 e 2011 o aumento foi de cerca de 60.000; mas o aumento de professores no mesmo período (cerca de 3.000 por ano, exceto entre 2009

e 2010 em que não se verificou qualquer aumento) não foi proporcional ao de alunos.” (Quadro nº 18) (GA, 2012b: 86).

Quadro nº 18: Evolução do número de alunos e dos professores do II ciclo do ensino secundário, entre 2008 e 2012.

	2008	2009	2010	2011	2012*	V(08-12)%
Alunos	212.347	231.695	253.208	314.355	323.786	52,5
Professores	26.202	29.698	29.432	32.604	35.404	35,1
Alunos/professor	14,3%	14,5%	12%	10,8%	11,2 %	

Fonte: GA (2012b: 87).

Sobre as *necessidades quantitativas* para a formação de professores do II ciclo do ensino secundário até 2020,

Enquanto o efeito do alargamento da escolaridade obrigatória não se fizer sentir sobre este ciclo de ensino, (...) é de prever que a média anual de crescimento do número de alunos não se afaste muito dos cerca de 13%, e que o ritmo anual de recrutamento de docentes se mantenha idêntico ao dos últimos anos; é provável que algum défice significativo da oferta de formação instalada se verifique apenas nas disciplinas e nas províncias em que é atualmente diminuta. Mas para a estimativa quantificada do défice actual e futuro de professores nas várias disciplinas e nas várias províncias seria preciso ter informação sobre o número de professores necessários e de diplomados pela oferta de formação instalada, por disciplina em cada província. (GA, 2012b: 87)

Sobre as *necessidades qualitativas*,

Para a maioria das disciplinas em que a oferta é inexistente ou diminuta existem diplomados no domínio da disciplina a ensinar (mas não na metodologia do respetivo ensino) por outras instituições de ensino superior, não direcionadas especificamente para a docência. Por exemplo, para a docência de Sociologia, Direito, Economia, Contabilidade, Informática, Gestão de Recursos Humanos, Engenharias, etc.; mas também de Física, Química, História, etc. E o sistema educativo já contrata formados nestas disciplinas sem formação pedagógica; e sem dúvida continuará a proceder assim para as disciplinas para as quais não há oferta de formação integrada (nem talvez se justifique que haja) e para aquelas em que tal oferta é deficitária, tornando assim desnecessária a criação de novos cursos. Não houve, porém, acesso a dados sobre o número de professores sem qualificação pedagógica contratados em cada disciplina. No entanto, para ser providos num lugar de carreira como professor do II ciclo do ensino secundário diplomado, além de possuir um grau superior nestas disciplinas, é preciso possuir formação pedagógica (...) a qual se adquire em cursos de formação contínua de nível superior (...). (GA, 2012b: 87)

4. Práticas laboratoriais na formação de professores de ciências

O ensino das ciências em Angola não é uma área muito explorada nem sistematizada. A literatura sobre o ensino das ciências em Angola é escassa, assim como a documentação oficial e os especialistas nesta área.

Relativamente aos cursos da Escola de Formação de Professores, o Plano de estudos contém, na Formação Geral, um núcleo de disciplinas idêntico, variando o peso curricular de acordo com as especialidades. Subjacente parece estar o conceito de que o reforço da carga disciplinar significa um maior aprofundamento no conhecimento disciplinar. Não podendo ignorar que se trata de uma formação secundária, não deve ser desvalorizado o facto de que um professor, para ensinar uma disciplina, deve ter um conhecimento mais vasto em áreas afins às que leciona. Por exemplo, para ensinar Biologia e Química são necessários conhecimentos em outras áreas científicas, a que acresce um défice em práticas laboratoriais nos horários previstos de aulas práticas (INFQ, 2016).

Neste âmbito, existe um manual sobre “*Metodologia de Ensino da Biologia*” (António, 2008), direccionado para a formação de professores do I ciclo do ensino secundário, ou seja, para os alunos da Escola de Formação de professores, que aborda a metodologia da biologia como ciência, a metodologia da investigação dos problemas e dos princípios e processos de ensino da biologia, com enfoque nas interligações entre os diversos componentes (aluno, professor, objetivo, conteúdo, método, meios de ensino e avaliação). Este manual tem uma forte carga ideológica, identificada pelo autor, de Angola, o seu país natal e de Cuba, o país no qual se formou, e de seus respetivos líderes (António, 2008).

O *especialista de educação ISCED Luanda* referiu que existem muitos professores de ciências em Angola, que são estrangeiros, opinião que corrobora a dificuldade de encontrar especialistas no ensino das ciências no país.

Essa é uma área em que, na minha opinião, tem de se investir muito, não só pelo facto de os estudantes terem aquele receio das matemáticas e físicas e químicas. (...) **E os professores que existem nessas áreas são quase todos estrangeiros**, são vietnamitas, muitos cubanos; nós temos poucos professores nacionais qualificados para lecionar essas matérias, portanto tem de se apostar forte nas ciências exatas também. E há dificuldades, se formos para as províncias, em muitas províncias, os professores são quase todos cubanos, mesmo em Luanda! [especialista educação ISCED Luanda]

Curiosamente, um dos professores entrevistados neste trabalho defendeu recentemente a sua tese de doutoramento sobre a formação de professores de biologia do I ciclo do ensino secundário em Angola, particularmente na província de Benguela (Wafunga, 2017). Na sua tese, o professor de biologia referiu precisamente a escassa literatura existente, o que o levou a basear-se na sua experiência como formador de professores de ciências para traçar “o **perfil profissional** dos professores de Biologia de escolas do I ciclo do ensino secundário, da cidade de Benguela” (Wafunga, 2017: 408)

Assim, Wafunga (2017) caracteriza esses professores da seguinte forma:

- (...) Indivíduos, maioritariamente do género feminino (74,5%), com idades entre os 25 e os 56 anos de idade;
- Apenas 3 dos 47 professores participantes da investigação encontram-se a frequentar o ensino superior no curso de Licenciatura em Ensino de biologia (...);
- Os restantes 44 são Licenciados ou encontram-se a frequentar cursos de Licenciatura em áreas distintas do ensino da biologia;
- 2 dos 47 professores não frequentou e nem se encontra a frequentar o ensino superior, tendo concluído o ensino secundário pedagógico na especialidade de biologia e química;
- A maioria dos professores (66%), revela ter participado em acções de formação contínua específicas para o ensino de Biologia, onde foram abordadas temáticas relacionadas com: técnicas laboratoriais para o ensino de biologia (21-31); planificação e orientação de aulas de campo (3-31); e metodologias e práticas de ensino de biologia (3-31).” (Wafunga, 2017: 408)
- “A formação inicial conferida no ensino secundário pedagógico apresenta algumas lacunas, pois não prepara os alunos para a realização de algumas actividades consideradas essenciais ao professor de biologia no I ciclo do ensino secundário;
- Os professores apontam como fatores importantes para o exercício da docência em biologia, uma formação inicial específica para o ensino da disciplina; actualização permanente, mediante participação em acções de formação contínua; conhecimento do conteúdo da disciplina; conhecimento didáctico do conteúdo da disciplina; conhecimento multidisciplinar; domínio das TIC; capacidades de planificação e orientação de aulas práticas (de campo ou de laboratório); capacidade de planificação e desenvolvimento de acções que integrem alunos com necessidades educativas especiais;
- A maioria dos professores participantes do estudo manifestaram dificuldades na planificação e orientação de actividades práticas (de campo ou de laboratório), utilização das TIC como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem da Biologia; planificação e orientação de actividades que integram alunos com necessidades educativas especiais, assim como o estabelecimento de potenciais ligações entre os conteúdos abordados e a realidade quotidiana dos alunos;
- Os professores consideram que tem havido poucas acções de formação específicas para professores de Biologia, ao nível da província de Benguela e que, quando acontecem, não são abrangentes a todos os professores;

- Ficou também patente a falta de recursos materiais nas escolas, para a realização de actividades práticas ou para a utilização das TIC;
- Os professores manifestam necessidade de participação em acções de formação contínua, direccionadas aos temas abordados nos programas da disciplina do I ciclo, à planificação e orientação de aulas práticas e à utilização das TIC como ferramentas de ensino;
- Há necessidade de reforço da formação inicial, para melhorar as várias debilidades detetadas. (Wafunga, 2017: 400-401)

Curiosamente, o trabalho da componente prática laboratorial não é muito discutida por estes professores do I ciclo do ensino secundário, talvez por não ser prioridade destes, porque não terão condições para tal ou porque têm outras necessidades e preocupações relativamente à formação dos alunos.

Tendo em conta este perfil e o contexto provincial, Wafunga (2017: 407-408) fez também um levantamento das necessidades de formação dos professores do I ciclo do ensino secundário:

- Planificação e orientação de actividades práticas – de campo ou de laboratório;
- Metodologias e práticas para o ensino de Biologia;
- Utilização das TIC como ferramentas de ensino no processo de ensino de Biologia;
- Integração de alunos com necessidades educativas especiais;
- Abordagem de temas específicos dos programas de biologia do I ciclo do ensino secundário;
- Seleção, elaboração e utilização de recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem da Biologia.

De notar que, mais uma vez, não aparece a formação específica em práticas laboratoriais, mas apenas na planificação das mesmas, o que pode levar, mais uma vez, à reflexão sobre a importância destas práticas laboratoriais.

Em síntese, a **formação de professores em Angola** encara vários desafios que, apesar de estarem legislados, regulamentados e operacionalizados em vários documentos, ainda não foram superados. Estes prendem-se com a falta de professores para todos os níveis de ensino, sendo que nos níveis superiores esta ausência é ainda maior; em grande parte devido ao facto da carreira de professor não ser valorizada socialmente, por questões financeiras e de

prestígio. Outro enorme desafio, que está longe de ser ultrapassado, é o da qualidade da formação, que deixa muito a desejar e que está longe de ser fácil de melhorar, pois de acordo com os atores auscultados do governo e as organizações internacionais, e apesar de, na teoria, já se falar muito da qualidade, estes continuam mais focados na quantidade, não deixando de ser legítimo garantir o acesso do máximo de pessoas possível à educação e à formação. É notória também a falta de coordenação entre as várias instituições governamentais. De referir ainda a falta de infraestruturas adequadas a uma formação de qualidade. No que diz respeito à formação contínua, percebe-se uma certa descoordenação na sua gestão, não havendo critério nem sistematização. Segue-se uma discussão mais específica, ao nível das realidades das províncias, que apesar de serem tratadas como iguais pelo governo central, têm as suas particularidades.

**CAPÍTULO V – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PROVÍNCIAS DE BENGUELA,
DE CABINDA E DO KUNENE E PROCESSOS DE COOPERAÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO**

Neste Capítulo pretende-se caracterizar, analisar e refletir sobre a formação de professores nas províncias de Benguela, de Cabinda e do Kunene, assim como, compreender de que forma é que os processos de cooperação para o desenvolvimento influenciam a educação e a formação de professores nestes contextos, mobilizando a voz e as perceções dos agentes educativos que trabalham nestas províncias: professores (de biologia e química), diretores das EFP, elementos das DPE e agentes da cooperação (AC) do programa *Saber Mais* (cf. ponto 6. do Capítulo II). Para isso, começa-se por fazer uma breve caracterização, geral e sobre a educação, das três províncias em estudo. Prossegue-se com o mapeamento dos projetos de cooperação para o desenvolvimento existentes em cada uma das províncias, fazendo a sua caracterização e procurando compreender de que forma é que estes influenciam as práticas dos professores. De seguida, caracteriza-se a formação de professores nas três províncias, com ênfase nas instituições que a promovem, nos agentes educativos envolvidos e nas modalidades de formação inicial e de formação contínua. Por fim, aborda-se especificamente o trabalho experimental desenvolvido pelos professores, através das práticas laboratoriais e sua contribuição para o desenvolvimento local.

É importante esclarecer que no mapeamento e na caracterização dos projetos de cooperação e da formação de professores nas províncias em estudo, há aspetos específicos de cada província, mas também aspetos mais gerais, que se optou por apresentar em conjunto, tendo em conta que são informações e opiniões que vieram das vozes dos entrevistados.

1. Caracterização das províncias em estudo

O **campo empírico** definido para o presente estudo refere-se a três províncias de Angola: Benguela, Cabinda e Kunene.

Apresenta-se, de seguida, uma breve caracterização de cada uma destas províncias, no que diz respeito à sua geografia, história, economia, política, cultura, língua nacional e, mais especificamente, o setor da educação.

1.1. Província de Benguela

A província de Benguela, província do litoral de Angola onde está a ser implementado o projeto de formação de professores da cooperação portuguesa, programa *Saber Mais*,

desde 2009, faz fronteira a norte com a província do Kwanza Sul, a leste com a província do Huambo, a sudeste com as províncias do Namibe e da Huíla e a oeste com o Oceano Atlântico. Apresenta uma área total de 39.826,83 km², que ocupa cerca de 3,19 % do território nacional.

Segundo o *Censo 2014*, a província de Benguela apresentava em 2014 2.231.385 habitantes (8,7% do total de habitantes de Angola), sendo a terceira província mais populosa de Angola, com uma densidade populacional de 70,2 habitantes/km² (INE, 2016).

A província compreende 10 municípios: Benguela, Baía Farta, Balombo, Bocoio, Caimbambo, Catumbela, Chongoroi, Cubal, Ganda e Lobito, que se dividem em 38 comunas (INE, 2016). Estima-se que 68,6% da população esteja concentrada no litoral, nos municípios de Benguela, Lobito e Baía Farta.

Geograficamente, a província é uma combinação complexa de planícies escalonadas que sobem desde a costa e que são atravessadas por leitos fluviais secos. O norte da província, assim como as áreas à volta dos rios Cubal, Cavaco e Catumbela são verdes e férteis, mas a paisagem torna-se rapidamente mais árida e estéril em direção à fronteira com a província do Namibe, a sul (Stead & Rorison, 2011).

A corrente oceânica fria de Benguela, proveniente do Antártico, atenua as temperaturas da faixa costeira. As cidades costeiras têm um clima tropical seco, com temperaturas médias à volta dos 25°C e uma humidade relativa de 70-80%. Há duas estações bem definidas: o verão, ou estação das chuvas (setembro a abril) e o *cabimbo*³⁶, estação seca e fria (maio a agosto). Julho e agosto são os meses mais frios, com temperaturas médias de cerca de 20°C e os meses mais quentes são de fevereiro a abril, com temperaturas médias de cerca de 27°C. As precipitações variam, desde 600 ml a norte da província a 100 ml a sul (Stead & Rorison, 2011).

A prosperidade da província depende principalmente de dois fatores: primeiro, da pesca e do processamento de peixe, sendo que as capturas de peixe nesta província ascendem a quase metade das capturas totais nacionais e uma proporção significativa de peixe processado aqui é exportado para a Europa; segundo, as exportações através do porto do

³⁶ O *cacimbo* é a estação que se caracteriza pela ausência de grandes chuvas e pela presença de um nevoeiro denso e húmido que se forma ao anoitecer. (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [on-line]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cacimbo> consultado a 08 de junho de 2018])

Lobito, que é um dos melhores portos naturais da costa africana, por ter águas profundas (Stead & Rorison, 2011).

A maioria da população pertence à etnia Ovimbundu e Ngangela e a língua mais falada na região é o Umbundu.

1.1.1. Setor da educação em Benguela

Segundo o *Censo 2014*, na província de Benguela, 304.949 alunos atingiram o **ensino primário**, sendo que 165.569 eram meninos e 139.379 eram meninas (INE, 2016).

Segundo o mesmo Censo, 175.377 alunos atingiram o **I ciclo do ensino secundário**, sendo 91.761 rapazes e 83.616 raparigas (INE, 2016).

Ao nível do **II ciclo do ensino secundário**, para além das escolas públicas do Ensino Geral, a província de Benguela possui 5 escolas do Ensino Médio Técnico. Destas, uma é Escola do Magistério Primário e outra é Escola de Formação de Professores, sendo que esta última tem duas escolas anexas, a EFP do Dombe Grande e a EFP do Cubal. A estas soma-se ainda a EFP do Lobito. A EFP de Benguela leciona os cursos de Português, Inglês, Francês, Geografia/História, Matemática/Física, Biologia/Química, Educação Física, Educação Visual e Plástica e Educação Moral e Cívica.

De acordo com o *Censo 2014*, 117.687 alunos atingiram o II ciclo do ensino secundário, sendo 62.253 rapazes e 55.434 raparigas (INE, 2016).

A Universidade Katyavala Buila (UKB), localizada na Região Académica II, que inclui as províncias de Benguela e do Kwanza Sul, apresenta seis unidades orgânicas, nomeadamente os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Benguela e do Sumbe, o Instituto Superior Politécnico, as Faculdades de Direito, de Economia e de Medicina, onde se lecionam 15 cursos. O ISCED de Benguela leciona os cursos de Francês, Geografia, História, Inglês, Matemática, Pedagogia, Português e Psicologia.

Ainda segundo o *Censo 2014*, na província de Benguela 16.889 alunos atingiram o **ensino superior**, sendo 9.333 homens e 7.556 mulheres (INE, 2016).

1.2. Província de Cabinda

A província de Cabinda, onde teve início a implementação do projeto de formação de professores da cooperação portuguesa, programa *Saber Mais*, em 2013, é um enclave e é a

província mais a norte de Angola. Faz fronteira a norte com a República do Congo ou Congo Brazzaville, a este com a República Democrática do Congo e a oeste com o Oceano Atlântico. Apresenta uma área total de 7.270 km², que ocupa cerca de 0,6% do território nacional.

Mesmo com superfície reduzida, Cabinda inclui o Maiombe, “a segunda maior floresta tropical do mundo. Em termos hidrográficos, são abundantes os rios, lagos, pântanos e charcos de longa duração, graças à pluviosidade e à natureza do terreno.” (Neves, 2015: 91)

Cabinda apresenta um clima tropical húmido, com precipitações anuais em torno de 800 ml. A temperatura média anual varia entre os 25º e os 30º C. Apresenta duas estações: a “estação quente e chuvosa, e a estação fresca e seca, cujos períodos se alternam: de janeiro a fevereiro - pequena estação seca; de fevereiro a maio - grande estação de chuvas; de meados de maio até outubro - grande estação seca; de outubro a dezembro - pequena estação de chuvas.” (Madureira, 2001 *apud* Neves, 2015: 92)

“As temperaturas máximas registam-se em março, na estação quente ou das chuvas, também caracterizada pela elevada percentagem de humidade, fraca pressão atmosférica e trovoadas. Na época seca e mais fresca, raramente o sol se descobre e a condensação gera orvalho (denominado *cacimbo*), cobrindo o ambiente de intensa humidade.” (Madureira, 2001 *apud* Neves, 2015: 92)

Segundo o *Censo 2014*, a província de Cabinda apresenta 716.076 habitantes (2,8% do total de habitantes de Angola), encontrando-se em décimo segundo lugar relativamente à população, com uma densidade populacional de 98,5 habitantes/km² (INE, 2016).

Cabinda divide-se em 4 municípios: Belize, Buco Zau, Cabinda e Cacongo, que se dividem em 12 comunas (INE, 2016).

O município de Cabinda é o mais populoso, concentrando 87% do total da população residente na província. Os restantes municípios concentram no conjunto menos de um quinto da população, perfazendo 13% do total da população residente. O município de Belize concentra o menor número de residentes com cerca de 3% da população da província (INE, 2014).

Cabinda é uma pequena, mas extremamente importante província de Angola, pois ostenta numerosas riquezas derivadas do petróleo. Do ponto de vista político, continua a ser um problema de difícil resolução: o desenvolvimento de Cabinda decorre sob uma forte presença militar, tanto mais óbvia quanto mais seguimos para o seu interior. Cabinda foi

deixada para trás no processo de paz que o resto do país vive desde 2002, pois os separatistas de Cabinda, a Frente para a Libertação do Enclave de Cabinda (FLEC), não conseguiram firmar um acordo de paz até 2006, e este era condicionado a que os lucros do petróleo ficassem dentro das fronteiras da província, tendo em conta que Cabinda é a província de Angola com a maior parte do petróleo do país. Em contrapartida, a promessa do governo angolano foi que os habitantes de Cabinda veriam o seu nível de vida melhorado a partir de toda esta riqueza, e que a sua esperança de vida aumentaria substancialmente sem conflito armado (Stead & Rorison, 2011).

A população é maioritariamente de origem Bakongo e a principal língua é o Ibinda, que é uma língua Bantu.

1.2.1. Setor da educação em Cabinda

Segundo o *Censo 2014*, 122.167 alunos atingiram o **ensino primário** (1.^a à 6.^a classe), sendo 64.376 meninos e 57.791 meninas (INE, 2016).

Em 2015, a província de Cabinda tinha um total de 26 escolas públicas de **I ciclo do ensino secundário** (7.^a à 9.^a classe), repartidas pelos municípios de Belize (4 escolas), Bucuzau (3 escolas), Cabinda (15 escolas) e Cacongo (4 escolas) (Neves, 2015).

De acordo com o *Censo 2014*, na província de Cabinda 86.446 alunos atingiram o I ciclo do ensino secundário, sendo 47.611 rapazes e 38.835 raparigas (INE, 2016).

No nível de ensino médio, a província de Cabinda tem uma EFP, onde se formam professores para o ensino primário e I ciclo do ensino secundário, nas especialidades de Geografia/História, Matemática/Física, Biologia/Química e Educação Física. A escola localiza-se na cidade de Cabinda, tendo um pólo que dela depende pedagogicamente no município de Belize. A EFP Cabinda partilha instalações com uma escola de ensino geral, de II ciclo do ensino secundário e uma escola de ensino pré-primário, primário e I ciclo do ensino secundário - Escola Primária Anexa à Escola de Formação de Professores. Esta partilha facilita a deslocação de alguns dos seus estudantes que ali estagiam (Neves, 2015).

Ainda segundo o *Censo 2014*, na província de Cabinda 76.634 alunos atingiram o **II ciclo do ensino secundário** (ensino médio ou ensino pré-universitário que vai da 10.^a - 12.^a/13.^a classe ou ensino técnico profissional que vai da 10.^a - 13.^a classe), sendo 44.894 rapazes e 31.740 raparigas (INE, 2016).

Em 2015, Cabinda contava com uma **instituição de ensino superior** na área da educação, o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), que disponibilizava os cursos de Biologia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Psicologia. O ISCED integra a estrutura orgânica da Universidade Onze de Novembro (UON), que atua na Região Académica III: Cabinda e Zaire. Da UON faziam também parte, em Cabinda, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Economia, a Faculdade de Medicina e o Instituto Superior Politécnico de Cabinda; no Zaire, a Escola Superior Politécnica do Zaire, em Mbanza Kongo, e a Escola Superior Politécnica do Zaire, no Soyo (Neves, 2015).

Segundo o *Censo 2014*, na província de Cabinda 10.662 alunos atingiram o **ensino superior**, sendo 7.023 homens e 3.639 mulheres (INE, 2016).

1.3. Província do Kunene

A província do Kunene, província do sul de Angola onde não existe qualquer projeto de formação de professores da cooperação portuguesa, faz fronteira a norte com a província da Huíla, a sul com a República da Namíbia, a oeste com a província do Namibe e a leste com a província do Kuando Kubango. Apresenta uma área total de 87.342 km², que ocupa cerca de 7,0% do território nacional.

Segundo o *Censo 2014*, a província do Kunene apresentava em 2014 990.087 habitantes (3,8% do total de habitantes de Angola), encontrando-se em oitavo lugar relativamente à população, com uma densidade populacional de 11,1 habitantes/km² (INE, 2016). É uma das regiões menos povoadas de Angola, onde provavelmente há mais gado do que pessoas.

A província de Kunene tem como capital Ondjiva e divide-se em 6 municípios: Kahama, Kuanhama, Kuroca, Kuvelai, Namacunde, Ombadja e estes em 20 comunas (INE, 2016). Ondjiva vive sobretudo dos serviços e do comércio. Esta cidade, bastante agredida durante a guerra, tem vindo a recuperar desde 2002.

A província do Kunene apresenta um clima tropical seco, do tipo semiárido mega térmico, com temperaturas médias anuais à volta dos 23°C, com grandes amplitudes térmicas diárias. O mês mais frio é julho com 17°C e o mês mais quente é o de outubro com 26°C. A maior concentração de quedas pluviométricas regista-se entre os meses de dezembro e abril

com grande irregularidade na sua distribuição. Precisamente devido ao seu clima, do ponto de vista geográfico, a província está salpicada por pequenos desertos.

Contrariamente à maioria da população de Angola, os povos desta província não são de origem Bantu. Existem 4 grupos étnicos: os Koysan (nómadas que vivem da recolha de frutos silvestres e da caça), os Ovambos (que se subdividem em Kwanyamas, Cuamatos e Muvaes), os Nyanecas Humbes e os Hereros (que se subdividem em Mucahones e Mutuas). É com a Namíbia que a província do Kunene partilha a língua nacional mais representativa da província, o cuanhama, do grupo etno-linguístico ovambo (Oyebade, 2007; Wheeler & Pélissier, 2011).

O Kunene tem a agricultura como a atividade com maior representatividade, sendo que milho, massango, massambala e feijão são as principais culturas, e “a pastorícia uma actividade complementar, [em que] o gado bovino constitui uma fonte de riqueza e prestígio, que se torna relevante para a definição do estatuto social. As migrações [transumância] constituem um movimento pendular temporário, funcionando como rito de passagem (...)” (Cardoso, 2004: 78).

É de salientar que “as famílias conjugais deste grupo, contrariamente aos outros povos Bantos, não vivem em moradias contíguas, mas sim isoladas nas suas quintas (eumbos), disseminados pela mucunda” (Cardoso, 2004: 78).

1.3.1. Setor da educação no Kunene

Os movimentos migratórios são influenciados pelas condições atmosféricas, chuvas intensas ou períodos prolongados de seca, e interferem com a assiduidade de professores e alunos. Atualmente o funcionamento das escolas é influenciado por questões climatéricas (secas ou cheias) e por questões económico-sociais (transumância), pois tanto num caso como noutro (alguns) professores e os alunos não comparecem na escola. A falta de assiduidade dos alunos também é influenciada, em alguns casos, pelo período destinado à circuncisão (2 meses). Há igualmente casos de abandono escolar devido ao facto de os alunos se terem de deslocar do meio rural para o meio urbano para continuarem os seus estudos ou devido a gravidez precoce, no caso das raparigas.

Na província do Kunene, a rede escolar abrange todos os níveis de ensino (pré-escolar, primário, secundário e superior), em particular na cidade de Ondjiva, mas revela-se

insuficiente para o número de alunos matriculados ou para os que pretendem prosseguir os seus estudos. No entanto, a qualidade das infraestruturas não é muito diferente da descrita no relatório da *Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa*, quando avaliou a fase de experimentação da Reforma Educativa, no período entre 2004 e 2009 (MED/CAARE, 2010). Tal significa que ainda se encontram escolas sem carteiras em número suficiente para a dimensão de uma turma, a funcionar em infraestruturas provisórias (“pau a pique”) ou a funcionar debaixo das árvores, em particular no subsistema do ensino primário, facto que condiciona a frequência dos alunos no período das chuvas.

Não obstante a existência de escolas para todos os níveis de ensino (no caso das escolas do ensino secundário, só recentemente cobrem todos os municípios), com especial destaque para a capital da província, ainda não são suficientes para o número de alunos matriculados ou para quem pretende prosseguir os seus estudos na sua área de residência ou em determinadas áreas do saber, como é o caso de quem pretende obter uma formação em línguas, por exemplo. Assim, quem tiver como objetivo continuar os seus estudos terá que fazê-lo na província vizinha, a Huíla, ou na capital, Luanda, o que concorre para a falta de assiduidade dos professores e/ou para que os alunos fiquem sem professor durante determinado período, já que o número de professores da província não é suficiente para se alcançar o desígnio da Reforma Educativa de 35 alunos por turma.

Segundo o *Censo 2014*, 99.962 alunos atingiram o **ensino primário**, sendo 49.162 meninos e 50.800 meninas (INE, 2016).

De acordo com o *Censo 2014*, 60.317 alunos atingiram o **I ciclo do ensino secundário**, sendo 28.179 rapazes e 32.137 raparigas (INE, 2016).

Para além da escola do II ciclo do ensino secundário da Missão Católica de Omupanda existem, na província, mais três escolas, que formam para a obtenção do grau de técnico médio: a Escola de Formação de Professores (EFP) para o I ciclo do ensino secundário, a Escola EPF-ADPP (Escola de Formação de Professores do Futuro da organização não governamental Humana – People to People), que forma professores para o ensino primário para o meio rural, o IMAG (Instituto Médio de Administração e Gestão), que forma técnicos médios em administração e gestão e a Escola Eiffel (fruto da parceria entre o Ministério da Educação, a petrolífera Total e a missão laica francesa), que forma técnicos médios em ciências físicas e biológicas.

A EFP Ondjiva leciona as especialidades de Geografia/História, Matemática/Física, Biologia/Química, Língua Portuguesa/Educação Moral e Cívica, Língua Inglesa/Educação Moral e Cívica.

Parte do corpo docente das escolas do **II ciclo do ensino secundário** em diante da província do Kunene são religiosos (padres, freiras, pastores), que possuem formação média ou superior. Porém, a formação destes docentes não é específica para a área que lecionam, por exemplo vários docentes de língua portuguesa têm formação em filosofia, em teologia ou em pedagogia. Uma das explicações para a falta de quadros com formação média e superior, já referida anteriormente, é o facto de o funcionamento das escolas ter sido interrompido durante no período de conflito civil nos anos oitenta; esta interrupção ocorreu durante vários anos, devido à intensidade do conflito em algumas áreas e/ou à demora na (re)criação de condições para a reabertura das escolas.

Ainda segundo o *Censo 2014*, 23.905 alunos atingiram o **II ciclo do ensino secundário**, sendo 12.718 rapazes e 11.186 raparigas (INE, 2016).

A oferta formativa de **nível superior** restringe-se a uma instituição pública, a Escola Superior Politécnica de Ondjiva, um polo da Universidade Mandume Ya Ndemufayo, que integra a Região Académica VI, abrangendo as Províncias da Huíla, Namibe, Kunene e Kuando Kubango, com sede na cidade do Lubango, província da Huíla) que oferece cursos nas áreas das ciências (Ensino da Biologia, Enfermagem, Laboratório Clínico, Agronomia), apoiados pela cooperação cubana. Não se conhecem instituições de ensino superior privadas nesta província. É de salientar que, de acordo com o relatório que reflete sobre a evolução do Sistema de Educação no pós-independência (MED, s/db), em 2008 a província em causa não possuía qualquer instituição de ensino superior.

Segundo o *Censo 2014*, 2.131 alunos atingiram o ensino superior, sendo 1.251 homens e 880 mulheres (INE, 2016).

2. Mapeamento dos projetos de cooperação para o desenvolvimento

De forma a organizar a informação relativa aos **projetos de cooperação para o desenvolvimento**, optou-se por dividi-los pelo tipo de organização que representam, a nível de agências internacionais, sob a forma de *cooperação multilateral*, a nível dos países, sob a forma de *cooperação bilateral*, ou por *organizações da sociedade civil* nacionais ou internacionais, onde se inserem ONG, Igrejas e outras organizações internacionais.

Seguidamente abordam-se todos os projetos de cooperação internacional referidos nas entrevistas.

2.1. Cooperação multilateral

2.1.1. Banco Mundial

Para o Banco Mundial, a qualidade da educação é definida, quer pelo ambiente de aprendizagem, quer pelos resultados de aprendizagem dos alunos. Uma grande variedade de políticas e outros fatores adaptados às condições locais podem proporcionar uma escolarização eficaz, embora esta também possa ser afetada pela disponibilidade de recursos. As políticas e os investimentos do setor público podem também influenciar a qualidade da educação (World Bank, 1995).

As correlações da aprendizagem em países do Sul Global mostram que os efeitos mais consistentemente positivos encontram-se nos conhecimentos do professor da disciplina (que dependem de uma boa formação inicial e contínua/a distância), no tempo de instrução (mais tempo utilizado no cumprimento do currículo e menor variação entre os níveis de aprendizagem), nos manuais escolares e nos materiais didáticos (que incluem desde o quadro e o giz até ao material informático e tecnológico, passando pelos livros/sebentas didáticos) (World Bank, 1995).

O Banco Mundial publicou, em 2011, a sua Estratégia para a Educação até 2020 “*Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development*”, cujo objetivo global é “não só a escolaridade, como também a aprendizagem” (Banco Mundial, 2011: 1), pois “o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não do número de anos que passaram sentados numa sala de aula.” (Banco Mundial, 2011: 3).

A estratégia para a educação do Banco Mundial tem como pontos essenciais:

“*Investir cedo*”, pois as competências essenciais são adquiridas na infância, mesmo antes da entrada na escola primária;

“*Investir com inteligência*”, aplicando os recursos financeiros em estratégias que já comprovaram contribuir para a aprendizagem: “A qualidade tem de ser o fulcro dos

investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade.” (Banco Mundial, 2011: 4);

“*Investir em todos*”, garantindo que todos os estudantes (incluindo as raparigas, as pessoas com deficiências e as minorias etnolinguísticas) possam ter acesso ao saber e às competências (Banco Mundial, 2011; World Bank, 2011).

Para alcançar a sua missão de “aprendizagem para todos”, o Banco Mundial tem duas direções estratégicas: reformar os sistemas de educação, ao nível dos países, e construir uma base de conhecimento de grande qualidade para reformas educativas ao nível global (Banco Mundial, 2011; World Bank, 2011).

Em Angola, relativamente à cooperação multilateral com o **Banco Mundial**, como já foi referido (cf. ponto 3.2. do Capítulo IV), esta agência internacional tem um projeto de apoio à educação, em parceria com o MED, que contempla a implementação das ZIP (zonas de influência pedagógica) a nível nacional, estratégia que vai ser analisada mais à frente neste trabalho (cf. 3.4.5. deste Capítulo) relativamente às províncias em estudo, e o fortalecimento do sistema de avaliação que, segundo a *DPE Kunene*, está a ser implementado pelo INIDE.

O Ministério tem [cooperação] com instituições como o Banco Mundial, na área das ZIP. Sei que eles apoiam as ZIP que foram constituídas no Namibe, porque no Namibe a experiência, em termos de educação é outra, os resultados são outros, estão muito mais avançados. Sei que também **eles apoiam a avaliação na área do INIDE.** O departamento da avaliação agora passou para essa secção, a avaliação das aprendizagens foi feita em 2010, também a experiência piloto em 4 províncias e foi feita a generalização em 2011. [DPE Kunene]

2.1.2. União Europeia

No âmbito da cooperação multilateral, a **União Europeia (UE)**, através do **PAEP** (Projeto de Apoio ao Ensino Primário), apoiou o ensino primário em Angola. Este projeto, que terminou no ano de 2012, teve como objetivo geral “Aumentar o acesso e a qualidade do ensino primário” e como objetivos específicos: “Melhorar a capacidade de planear e orçamentar o ensino primário de forma efetiva” e “Melhorar a qualidade dos recursos humanos envolvidos no ensino primário.” O PAEP abrangeu uma série de atividades para melhoria do serviço educativo a nível central, municipal e local, de implementação da Reforma

Educativa no ensino primário nas províncias de Benguela, Kwanza Sul, Huambo, Bié, Huíla, Kunene e Namibe (MED/UE, s/d).

Sobre este projeto, o *subdiretor pedagógico EFP Benguela* referiu que o nivelamento dos professores do ensino primário também foi apoiado pelo PAEP, com um pacote de formação previamente elaborado, mas que, entretanto, este apoio também acabou com o projeto.

Tudo para andar precisa de recursos financeiros, e como, na altura, havia o projeto PAEP, então **anexou-se o nivelamento dos professores ao projeto PAEP**, cujo ponto focal é o Magistério Primário. Sei que depois chegaram módulos, não estive presente no lançamento deste nivelamento e, ao que me parece, o projeto PAEP estava em fase de renovação e em renovação não se trabalha. [subdiretor pedagógico EFP Benguela]

2.1.3. UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Ao nível ainda da cooperação multilateral, foram referidos dois projetos da **UNESCO**. A *diretora-geral INFQ* referiu que “a UNESCO, enquanto órgão da ciência e da educação, procura reforçar as capacidades institucionais de Angola e quase sempre disponibilizando peritos para auxiliar na definição das nossas políticas”. Referiu também o projeto da **UNESCO “A menina e a ciência”**, um projeto que trabalha as questões de género e o ensino das ciências, a fim de incentivar as raparigas no estudo das ciências. Este projeto terá sido implementado nas EFP para que possa ter um efeito multiplicador: “Vamos trabalhar com as Escolas de Formação porque uma das componentes é formação de professores, nesta perspetiva, do ensino das ciências e do género, e com as escolas do ensino secundário também nesta dimensão da formação de ciências.” A *diretora-geral INFQ* conclui dizendo que foi assinado um protocolo entre o MED e a secretária-geral da UNESCO. Porém, não foi encontrada outra informação sobre o mesmo, nem através dos entrevistados, nem nas pesquisas realizadas.

A UNESCO está a trabalhar connosco num projeto que associa género e ensino das ciências. Nós temos um projeto que está a iniciar, que se chama “A menina e as ciências”. Este projeto visa trabalhar na perspetiva de género, para motivar sobretudo as raparigas a estudarem nas áreas de ciências, a gostarem de matemática e de ciências, a gostarem das TIC. [diretora-geral INFQ]

A *DPE Kunene* referiu também o protocolo assinado entre o MED e a **UNESCO Buenos Aires** para a formação em supervisão, através do programa de revitalização da inspeção da

educação, com um modelo de formação de cima para baixo: formação de formadores nacionais, que fazem a formação de formadores provinciais, que por sua vez vão formar os inspetores provinciais e municipais.

Aquela instituição faz parte da UNESCO, é o escritório regional, que funciona em Buenos Aires. Eu acho que é uma organização com o Ministério da Educação. Já tinha sido assinado em 2009, porque o **programa de revitalização da inspeção da educação** começou em 2009, com o diálogo político e técnico. Em 2010 começou a experiência piloto em 8 províncias, onde participaram em cada província 5 elementos. Em 2011, formaram formadores nacionais da inspeção e esses formadores nacionais da inspeção, em 2012, formaram em cada província, 5 inspetores e mais 18 inspetores-chefes. Sei que vai ser renovado porque foi o que eu ouvi no último discurso de sua excelência o senhor ministro. [DPE Kunene]

2.1.4. UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

Ainda no âmbito da cooperação multilateral, a **UNICEF** foi também referida pela *diretora-geral INFQ* no âmbito das questões da infância, nomeadamente no apoio ao ensino primário universal, com apoio financeiro e político. A *diretora-geral INFQ* referiu a importância de um documento do governo de Angola sobre a proteção da criança, que foi elaborado tendo em consideração os acordos de cooperação internacional, como a Convenção dos Direitos da Criança e os ODM.

A **UNICEF por causa das questões da infância, sobretudo da universalização do ensino primário**, tem apoiado muito, quer do ponto de vista financeiro, angariando financiadores, quer do ponto de vista da mobilização de peritos e especialistas para a definição de todas as nossas políticas. Há um instrumento que eu acho que também vocês deviam ter em conta, que era os *11 compromissos da criança*. É um documento que foi aprovado já em 2004 ou 2005, e está em perfeita articulação com os ODM e também tem metas do que é que se deve fazer para cada um dos setores. [diretora-geral INFQ]

2.2. Cooperação bilateral

Sobre a **cooperação bilateral**, recupera-se a contextualização histórica acerca da cooperação de Angola com os países de ideologia socialista, desde o fim da guerra colonial até ao fim da Guerra Fria, feita pelo *professor BIO 01 EFP Benguela*.

Em relação à cooperação do Ministério da Educação com outros povos, Angola esteve sobre o domínio do governo português 75 a 76 foi aquele período de turbulência, após a independência, agora 76 após a Reforma, o governo angolano teve cooperação com o governo cubano, teve cooperação com a República Democrática Alemã, porque, na altura, creio que **Angola a tinha como opção ideológica o socialismo**, tinha mesmo de cooperar com esses povos, mas após a reforma que se operou em todo o mundo, nisto do

desmoronamento, digamos assim, do muro de Berlim, e desmembramento da ex-União Soviética, creio que Angola abriu quase com todos os povos. [professor BIO 01 EFP Benguela]

O *especialista educação UnIA* referiu que Angola poderia ter mais projetos de cooperação bilateral na área da educação; porém, o caráter centralizado do governo de Angola e as questões linguísticas são uma limitação a que isso aconteça, pois não faz sentido que haja uma cooperação se não for na língua oficial do país.

Eu penso que **a nível bilateral, de um modo geral, os países que têm relações diplomáticas estabelecem princípios de cooperação, aos diferentes níveis!** Acredito que, muitas vezes, não existem ainda, a nível nacional, com muitos países, primeiro pelo caráter centralizado do sistema, segundo pela questão linguística: é pressuposto que a cooperação, se se fizer em espanhol, já será para um nível secundário ou um nível terciário. Se for a nível do primário, será sempre com países de língua portuguesa, onde, em princípio, poderá haver, por exemplo, entre os próprios países africanos de língua portuguesa, os PALOP, eventualmente pela cooperação de existir um fórum PALOP, e portanto poderá discutir questões educativas. (...) E a nível **estado a estado, penso que a tónica funciona um bocado pela questão linguística** e, portanto, não vai muito mais além de Portugal e Brasil, eventualmente Espanha alguma coisa! [especialista educação UnIA]

2.2.1. Cooperação com o Brasil

Ao **nível da cooperação com o Brasil**, para além da informação fornecida pelos entrevistados, não foi encontrada informação adicional sobre esta cooperação nas pesquisas realizadas.

A *diretora-geral INFQ* referiu a cooperação com uma universidade brasileira para trabalhar a matemática e a língua portuguesa.

Neste sentido, também temos uma cooperação com uma Universidade brasileira, Universidade de Fortaleza, mas não para trabalhar as ciências no seu todo, mas para o reforço da matemática e de língua portuguesa, **fazendo a formação dos professores que trabalham na área de língua portuguesa e de matemática.** [diretora-geral INFQ]

A *professora BIO 01 EFP Ondjiva*, natural da província de **Cabinda**, referiu a cooperação bilateral do estado angolano com o estado brasileiro, em particular na província de Cabinda, que se operacionalizava em jornadas científicas, *workshops*, apresentações de temas, por professores brasileiros, alguns dos quais lecionavam no ISCED. A professora referiu que considerou esta cooperação muito importante ao nível da partilha de experiências e do

conhecimento adquirido. A *CCP Cabinda* explicou que é um projeto de cooperação com o Brasil para formação de professores na província.

É um programa de cooperação com o Brasil, em que as Direções provinciais de Educação e, no caso de Cabinda, a SPE são convidados a selecionar professores, mas eu penso que não é exclusivo das Escolas de Formação de Professores, e **houve alguns professores da EFP Cabinda que foram convidados a participar na formação.** [CCP Cabinda]

2.2.2. Cooperação com a China

A **cooperação bilateral com a China** foi referida pela *DPE Kunene* que explicou que para além da construção de infraestruturas escolares (construção dos edifícios e seu equipamento total), têm um professor chinês, que está na área de matemática e de química. De qualquer forma, não foi encontrada informação adicional sobre esta cooperação nas pesquisas realizadas.

2.2.3. Cooperação com Cuba

Relativamente à **cooperação com Cuba**, para além da informação fornecida pelos entrevistados, não foi encontrada informação adicional sobre esta cooperação nas pesquisas realizadas.

O *especialista educação ISCED Luanda* referiu que as questões ideológicas facilitam a cooperação de Angola com Cuba, porém, na sua opinião, as metodologias de ensino são demasiado diretivas.

Os cubanos são pessoas muito simples, que percebem a importância do contexto, até pela linha ideológica, eles têm essa sensibilidade que outras pessoas não têm. Mas também devido à linha ideológica, que agora está sendo mais esbatida, também são muito diretivos. **Eu tenho algumas dúvidas sobre alguns modelos pedagógicos subscritos pelo modelo de educação cubano.** Ainda estão um bocado marcados por aquele regime único ditatorial. Mas são pessoas que valorizam as parcerias, que valorizam e entendem que as famílias são uma mais-valia na educação, as instituições comunitárias. Eles consideram que a educação ganha com as forças vivas da sociedade, culturais, sociais. [especialista educação ISCED Luanda]

O *SPE Cabinda* e o *diretor EFP Cabinda* referiram que em **Cabinda** tinham dois professores cubanos a lecionar na EFP, com contratos individuais de trabalho pela SPE e não ao abrigo da cooperação bilateral existente entre Cuba e Angola, a trabalhar na formação de professores de educação física, por ser uma especialidade solicitada ao programa *Saber Mais* mas que este não estava a trabalhar.

A *DPE Kunene* explicou que no **Kunene** têm professores cubanos na Escola Superior Politécnica de Ondjiva (ESPO), que é uma escola superior que faz parte da Universidade Mandume ya Ndemofayao. Esta cooperação é bilateral e feita a nível central, com o MED, e é sobretudo a nível do ensino médio e superior.

Mas essa cooperação é ao nível do Ministério da Educação. **A Antex, os professores repatriados cubanos, o Ministério da Educação, o Gabinete de Intercâmbio Internacional**, eles é que fazem os protocolos, são assinados lá, a nível central, com essa empresa Antex, para eles darem algum apoio na rede de formação, porque temos grandes dificuldades e temos a necessidade de professores. Sobretudo nos institutos médios, nos politécnicos e no ensino superior, não só com Cuba. [DPE Kunene]

2.2.4. Cooperação com o Malawi

Sobre a **cooperação com o Malawi**, para além da informação fornecida pelos entrevistados, não foi encontrada informação sobre esta cooperação nas pesquisas realizadas.

A *professora BIO 02 EFP Benguela* referiu que participou na formação sobre ensino a distância no Malawi. Foi uma participação a nível nacional e a nível da SADC (Southern Africa Development Community, Comunidade de Desenvolvimento da África Austral em português), em que não teve muita informação prévia sobre o projeto. Sobre as temáticas, a professora referiu que foi geral, com alguns temas ligados às ciências, e explicou que a formação era de capacitação dos professores para ministrarem formação a distância nas suas províncias e nos seus municípios, para que os professores que querem prosseguir os seus estudos não precisem de sair da sua escola, pois os formadores dão uma sessão presencial ou enviam os materiais; o professor vai trabalhando sozinho e no final são enviadas as provas.

É mesmo a nível nacional porque até aqui continuam os grupos a ir pra lá, **quer dizer que os países a nível da SADC é que estão a dar esta formação**. Então há países que quanto a este projeto já estão meio avançados, mas nós queremos começar! Então ali nós fomos mais para entender o que é que os outros fazem! [professora BIO 02 EFP Benguela]

A *CCP Cabinda* esclareceu que a cooperação com o Malawi era um projeto de formação de professores, a nível geral, no âmbito do PNA-EPT. A *professora BIO 03 EFP Cabinda* referiu que iria participar nesse projeto pela primeira vez, partindo no dia seguinte para a formação no Malawi.

2.2.5. Cooperação com o Quénia

A **cooperação com o Quénia** foi referida por todos os professores entrevistados da EFP **Cabinda**, sendo que apenas dois referiram não terem estado envolvidos. Para além desta informação, que foi fornecida pelos entrevistados, não foi encontrada informação adicional sobre esta cooperação nas pesquisas realizadas. Esta cooperação é referida como projeto SMAS, cooperação entre o Quénia e o Japão, um projeto de formação de professores na área das ciências, que alia a teoria à prática, onde se realça a componente de trabalho prático laboratorial, que inclui intercâmbio de professores do Quénia que se deslocaram a Cabinda e também professores de Cabinda que tiveram formação no Quénia. O público-alvo foram todos os professores de ciências do II ciclo do ensino secundário da província de Cabinda, separados por áreas disciplinares (química, biologia, física) Os formadores eram quenianos, mas alguns dos professores de Cabinda que foram ao Quénia receber formação também integraram a equipa de formadores.

O trabalho que foi realizado foi mais um trabalho de laboratório, de práticas laboratoriais e nós trabalhamos com os colegas do PUNIV e do IMNE e **tivemos uma parte teórica e trabalhamos, fizemos umas experiências no laboratório**, em função do plano que eles apresentaram. [professor QUI 02 EFP Cabinda]

As mais-valias deste projeto apontadas pelos professores foram o facto de ser um projeto especificamente na área das ciências, de incluir uma componente prática e o intercâmbio entre os professores dos dois países: “Acho que com esse do Quénia, eu tinha feito um seminário com eles, tínhamos feito trabalho prático no laboratório e mesmo uma troca de experiências com eles, desde há três anos para cá!” [professora BIO 03 EFP Cabinda]

As limitações deste projeto referidas pelos professores foram o tempo de formação limitado a 5 dias, sendo que desses só dois foram de componente prática, o que é claramente insuficiente para as necessidades dos professores. Além disso, não houve acompanhamento posterior do projeto; os materiais utilizados não estavam em português; e o facto de não terem condições para porem em prática o que aprenderam na formação, quer em termos de trabalho laboratorial, quer em termos de meios de ensino.

Os nossos laboratórios são deficientes, mas serviram para a demonstração de alguns conteúdos, na prática. Para mim **não foi suficiente porque tivemos apenas dois dias de práticas**: no primeiro dia aproveitamos as plantas ali para demonstrar a transpiração nas plantas e no segundo dia fomos observar a célula no microscópio. [professor BIO 02 EFP Cabinda]

2.2.6. Cooperação com Portugal

Relativamente à **Cooperação com Portugal**, a *diretora-geral INFQ* referiu vários tipos de cooperação com Portugal: a cooperação bilateral, através do programa *Saber Mais* (entre Ministérios da Educação dos dois países); a cooperação com instituições de ensino superior como a Escola Superior de Educação de Setúbal e do Porto e a Universidade do Minho, que apoiaram o MED na Reforma Educativa, nomeadamente com formação de quadros técnicos; e a cooperação público-privada com uma empresa portuguesa que montou os laboratórios aquando da Reforma Educativa e que também ministra formação de professores na componente laboratorial. De notar a referência à cooperação com entidades já conhecidas, por transmitirem maior confiança.

Em Portugal, [esta cooperação] foi **dentro dos acordos bilaterais, Ministério da Educação com Ministério da Educação**. O outro, o grande parceiro, na verdade, quando iniciamos a Reforma Educativa, foi a Escola Superior de Setúbal, e também a Universidade do Minho, deu também alguma contribuição quando iniciamos a Reforma Educativa, na formação destes formadores com um pouco mais de experiência em trabalhos de laboratório. E é com Portugal porque os laboratórios da Reforma são todos adquiridos em Portugal. E por isso é que essas instituições vêm dar a formação. Agora temos cooperação, continua a ser a partir de Portugal, mas a empresa que representa aqui os laboratórios faz a montagem dos laboratórios e também faz a capacitação dos professores. É uma empresa de interesse privado, mas ela está dentro daquela linha da parceria público-privada; temos estado a trabalhar nesse sentido. [diretora-geral INFQ]

Estou a falar no caso concreto de Portugal, por isso é que a Universidade do Minho, a Escola Superior de Educação de Setúbal, a Escola Superior de Educação do Porto trabalharam muito nos programas da prática docente, dos seminários e dos estágios, **são essas instituições que a gente busca para fazer a formação porque conhecem os programas, porque participaram na conceção da Reforma Educativa**; e também os técnicos estão muito familiarizados com a nossa realidade, por isso é que vamos buscar esses, porque não adianta ir buscar quem não conhece. [diretora-geral INFQ]

2.2.6.1. Cooperação com instituições de ensino superior

Ao nível da cooperação com instituições de ensino superior, foram referidas várias iniciativas com universidades portuguesas, a maior parte delas públicas, com as quais Angola privilegia as relações de parceria. Porém, também foram referidas universidades privadas, que sendo outro tipo de cooperação, vão ser incluídas nesta secção por uma questão de organização.

O *diretor-geral adjunto INIDE* referiu uma cooperação do INIDE com a Universidade de Aveiro, através do departamento de ciências da educação, para formação intensiva de técnicos de laboratório (técnicos do INIDE, mas também professores de várias escolas do país) que, por sua vez, formem os professores de biologia, química e física em todo o país, deslocando-se às províncias.

Ultimamente mandámos uma equipa de 15 pessoas para fazer um estágio em laboratórios de ciências em Aveiro, duas ou três semanas. Isso **com o objetivo de formar um coletivo que terá um efeito repetidor, porque queremos formar professores em todo o país**, todos os professores de física, de química e de biologia. [diretor-geral adjunto INIDE]

Foi também referida a cooperação ao nível do ensino superior com o **ISCE Odivelas**, uma instituição de ensino superior politécnico portuguesa e privada, sendo que esta cooperação se inclui dentro das parcerias público-privadas. O *professor BIO 09 EFP Benguela* referiu esta cooperação pois também tem trabalhado com esta instituição como docente, após ter beneficiado da formação como supervisor e de ter completado o ciclo de estudos de mestrado: “A dada altura eles decidiram incluir alguns quadros angolanos a acompanhar o processo e foi nessa altura que me foi lançado o convite”. Esta cooperação com o INFQ começou com a formação de supervisores e, à data, encontrava-se a promover mestrados em ciências da educação, nomeadamente nas áreas de supervisão e administração e gestão escolar. O professor explicou que esta atividade não é permanente, sendo que os mestrados são modulares e lecionados em várias províncias.

O professor refere como principais desafios de ser formador no ensino superior, a necessidade de estar em constante investigação e atualização para melhoria das práticas e como aspetos positivos o facto de conhecer diferentes realidades educativas do seu país e de poder também aprender muito com a partilha de experiências.

Os principais desafios? **É continuar a investigar permanentemente, estudar constantemente**, o que, em princípio, para mim, deveria ser a atividade de qualquer professor, a investigação, principalmente investigação sobre as próprias práticas, sobre aquilo que fazemos, como forma de melhorar aquilo que fazemos em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos. [professor BIO 09 EFP Benguela]

Aspetos positivos? Um dos principais aspetos que eu considero positivo, é **o contacto com a realidade de diferentes províncias em termos educativos**. Se bem que, em alguns casos, não varia muito, mas há sempre situações onde encontramos alguma realidade que nos faz refletir um pouco, parar para pensar um bocado na situação concreta que nós encontramos em determinada província. Isso é algo que tem acontecido muito, essa troca de experiências,

essa partilha de experiências. Quer dizer, quando estou nesses ambientes não me encaro apenas como formador, mas também como alguém que está ali para aprender e realmente tenho aprendido muito nesses ambientes. [professor BIO 09 EFP Benguela]

O *especialista educação ISCED Luanda* referiu que o ISCE Odivelas tem também uma cooperação “com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Agostinho Neto, num Centro de Recursos Pedagógicos que foi criado”. Este explicou que o ISCE Odivelas aproveitou a oportunidade criada pelo facto de haver oferta reduzida para realizar os mestrados em Angola.

Como não havia oferta pós-graduada, aproveitaram a oportunidade porque, no nosso ISCED de Luanda, nós abrimos o mestrado em 2011 e para 60 vagas houve logo 250 candidaturas, e não houve mais porque a propaganda não chegou a todo o lado! Foi muito difícil selecionar os candidatos. Mas nessa altura não havia nada e as pessoas queriam, com a fome de conhecimento, o que é normal, as pessoas querem aumentar os seus conhecimentos, houve essa oportunidade, e fizeram. Não sei se os professores estão reconhecidos ou não. [especialista educação ISCED Luanda]

A nível da cooperação bilateral, o *subdiretor pedagógico EFP Benguela* referiu que tiveram uma Leitora do Instituto Camões³⁷ a lecionar língua portuguesa na EFP Benguela. Esta era uma leitora do Centro de Língua Portuguesa (CLP) do Camões.

Antes do programa *Saber Mais*, **tivemos aqui uma cooperação com o Instituto Camões!** Esteve cá uma professora que deu português e que aqueles alunos saíram dali a brilhar e tiveram grande experiência e quase que todos foram para o ensino superior! É na área de formação, embora com mais incidência na formação inicial, é uma formação sobre professores em língua portuguesa. [subdiretor pedagógico EFP Benguela]

2.2.6.2. Programa Saber Mais

Relativamente à cooperação bilateral portuguesa, através do **programa *Saber Mais***, esta já foi referida várias vezes ao longo deste trabalho por se tratar de um programa objeto de análise. Os entrevistados que conhecem e/ou beneficiaram deste projeto - das províncias de Benguela e de Cabinda - foram convidados a explicar em que atividades participaram e como avaliam esta cooperação. Assim, neste ponto não haverá vozes da província do Kunene porque, como já foi referido, esta província não usufruiu deste projeto.

³⁷ Nome desta instituição à data da estadia da Leitora, atualmente designada de *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua*.

Província de Benguela

Tal como já foi referido, o programa *Saber Mais* existe desde 2009 em Benguela. No final do primeiro ciclo do projeto, em 2013, altura a que se reporta este estudo, a equipa deste programa era constituída por uma Coordenadora Científico-Pedagógica (CCP), com funções de coordenação do projeto e representação institucional a nível da província, e Agentes da Cooperação (AC) nas áreas de língua portuguesa (1), educação física (2), educação visual e plástica (2), informática (1), física (1), química (1) e biologia (1). Os professores entrevistados neste estudo são professores das áreas disciplinares de biologia e de química, áreas disciplinares que tinham apoio de AC à data ou que, anteriormente, no início do projeto, tinham tido outros AC, facto que é referido por alguns entrevistados.

O *DPE Benguela* explicou que, na província de Benguela, apenas existe este projeto de cooperação e que consiste no acolhimento de AC nas EFP a fim de apoiar a formação inicial e realizar formação contínua. O *DPE Benguela* referiu os bons resultados do programa, não só na formação inicial, mas também nas atividades extracurriculares e extraescolares, assim como na formação de professores na componente laboratorial, na educação física e na informática. A avaliação feita, quer pela DPE, quer pela EFP é positiva, sendo que há vontade de aumentar o número de AC e alargar a outras áreas e a outras geografias na província, como o Lobito, até para colmatar algumas áreas disciplinares nos quais os ISCED não formam professores. O *DPE Benguela* manifestou preocupação pelo facto de, até à data, os AC ainda não terem sido colocados naquele ano letivo.

O *diretor EFP Benguela* referiu que o programa *Saber Mais* era muito importante para a formação de professores, especialmente na componente laboratorial e descreveu o trabalho de potenciação e formação nos laboratórios feito pelos AC do *Saber Mais*.

Uma grande parte dos entrevistados referiu o **trabalho laboratorial** como a grande mais-valia do programa *Saber Mais* em Benguela.

A *professora BIO 02 EFP Benguela* referiu que participou nas formações de práticas laboratoriais, que no início começaram por ser mais teóricas. Esta professora reforçou que o que realmente interessa aos professores é a parte prática porque quase todos fizeram formação média e superior na área, portanto nessa componente teórica poderia haver uma partilha de experiências que depois colmataria na parte prática.

A *professora BIO 06 EFP Benguela* aponta como aspeto positivo a componente laboratorial porque lhe deu a possibilidade de realizar na prática algumas experiências que só conhecia teoricamente.

A *professora BIO 10 EFP Benguela* explicou que a formação em práticas laboratoriais deveria continuar, até para fazer sentido a criação de um laboratório na EFP.

A *professora QUI 01 EFP Benguela* referiu que o projeto foi muito produtivo no que diz respeito às práticas laboratoriais, especialmente nos últimos 2 anos, com a chegada do *AC QUI EFP Benguela* que se dedicou bastante àquela componente prática.

A *professora QUI 02 EFP Benguela* referiu que têm sido úteis os seminários de técnicas laboratoriais para colmatar a falta de formação prática dos professores ao longo da formação inicial média e superior, ficando assim capacitados para trabalhar as práticas laboratoriais com os seus alunos.

O *professor QUI 03 EFP Benguela* referiu as formações que fez com o programa *Saber Mais* considerando-os úteis, como forma de atualização de conteúdos já aprendidos. Referiu também a importância dos materiais do Centro de Recursos do programa *Saber Mais* para essa atualização. O *professor QUI 04 EFP Benguela* referiu ter realizado formação em práticas laboratoriais e que a avaliação foi positiva.

Duas professoras também referiram a importância do *Saber Mais* na ligação entre **teoria e prática**. A *professora BIO 04 EFP Benguela*, em relação às atividades realizadas pelo projeto, referiu que tinham formações quinzenais e que “eram muito úteis” e especificou que “com a professora [AC BIO 02 EFP Benguela] eram mais ao nível da teoria, depois com a professora [AC BIO EFP Benguela] a nível de práticas, porque nós íamos com ela ao laboratório. Foi bastante produtivo mesmo.” A professora referiu a importância destas duas componentes: teoria e prática, a primeira porque não têm bibliografia atualizada e a segunda para complementar a teoria.

A *professora BIO 08 EFP Benguela* referiu como aprendizagens mais importantes a reformulação dos conteúdos, dos programas, dos planos de aulas e das metodologias utilizadas, e também a componente prática, como a formação em práticas laboratoriais: “foi importante, nós não temos laboratório cá na EFP, então com essa experiência com esta

formação em laboratório nós aprendemos algumas coisas que nós estamos a implementar aqui nas nossas aulas de biologia.”

O AC QUI EFP Benguela referiu que no ano anterior tinha estado a fazer supervisão de estágios e que conseguiu perceber a diferença entre os alunos do programa *Saber Mais* e os que não tinham sido abrangidos pelo programa, quer nas atividades que levavam para as suas aulas, quer na destreza com que trabalhavam essas atividades. Referiu também que se percebia a diferença dos alunos de uma professora com quem trabalhava mais proximamente.

A **partilha de experiências e de aprendizagens** entre AC e professores também foi apontada como u, fator importante do *Saber Mais*. A professora BIO 06 EFP Benguela referiu o programa *Saber Mais* como um projeto de cooperação de partilha de experiências e de aprendizagens com os AC.

O professor BIO 07 EFP Benguela também referiu a importância do programa *Saber Mais* como oportunidade de aprendizagem e de partilha de experiências e conhecimentos.

A realização de **visitas de estudo e atividades extracurriculares** também foram referidas como um aspeto positivo do programa. O professor BIO 01 EFP Benguela referiu que o programa *Saber Mais* tem sido proveitoso: além de que é importante a partilha entre as pessoas e as culturas, o professor referiu o trabalho realizado pelas AC BIO EFP Benguela e a realização de visitas de estudo.

O professor BIO 09 EFP Benguela destacou a participação em atividades extracurriculares, nomeadamente sobre a prevenção de DST (doenças sexualmente transmissíveis).

A importância da **formação contínua em APC** foi referida pelo *subdiretor pedagógico EFP Benguela*, que explicou que esta foi ministrada pelo programa *Saber Mais*, quer na EFP Benguela, quer nas EFP anexas do Dombe Grande e do Cubal, sendo importante para a eficiência da formação inicial dos professores destas escolas. A formação em APC foi referida como uma atividade relevante do programa *Saber Mais* por mais três dos professores entrevistados.

Dois dos professores entrevistados também referiram que o *Saber Mais* lhes permitiu serem **formadores**: o *professor BIO 03 EFP Benguela* referiu que a grande mais-valia do programa *Saber Mais* é a formação em práticas laboratoriais, em que ele começou como formando, mas passou a formador e assumiu que ficou a ganhar com isso.

O *professor BIO 09 EFP Benguela* referiu ter participado em várias formações do programa *Saber Mais* e destacou a formação contínua, onde teve a oportunidade de participar como formador, nomeadamente na formação em práticas laboratoriais e metodologias de ensino das ciências.

Ainda sobre os formadores de formação contínua, *AC BIO EFP Benguela* reforçou que considera que os AC do programa *Saber Mais* deveriam trabalhar apenas na formação contínua e não na formação inicial de professores. Referiu ainda que acredita que haja mudanças nas práticas letivas dos professores que fizeram formação com o programa *Saber Mais*, mas considera que isso depende muito das pessoas com quem se trabalha.

A importância do *Saber Mais* na **elaboração de materiais locais** foi referida pelo *professor BIO 03 EFP Benguela* que disse ser importante continuar a aperfeiçoar e a divulgar esse conhecimento e prática: “Posso divulgar! E posso continuar a fazer investigação na mesma área, de modo a aperfeiçoar o que já aprendi” para ser formador na área das ciências, contextualizando com os materiais locais. O professor referiu também a importância de bibliografia atualizada para as pesquisas e de materiais e recursos para a recolha de dados.

A **avaliação do programa *Saber Mais* em Benguela**, por parte dos entrevistados, é muito positiva, como se pode constatar pelo apresentado. O *diretor EFP Benguela* avaliou o programa como positivo, principalmente na formação em práticas laboratoriais, tendo apontado como aspeto negativo a sua escala, pelo facto de que gostariam de alargá-lo, quer em termos de número de AC, quer em termos de áreas abrangidas, nomeadamente nas disciplinas no novo curso do Magistério Primário que abriu na EFP, mas tal não parece ser possível por parte da Cooperação Portuguesa, por questões financeiras. Também foi referido, à data, o atraso na chegada dos AC à província, pois o ano letivo já estava a meio e estes ainda não tinham chegado.

Província de Cabinda

O programa *Saber Mais* existe desde 2013 em Cabinda, tendo sido a terceira província a ser alvo deste projeto de cooperação. No final de 2013, altura em que foram realizadas as entrevistas, esta província tinha apenas usufruído de um ano letivo incompleto do programa. A equipa deste programa em Cabinda era constituída por uma CCP, com funções de coordenação do projeto e representação institucional a nível da província, e AC nas áreas de língua portuguesa (1), educação visual e plástica (1), física (1) e química (1). Os professores entrevistados neste estudo são professores das áreas disciplinares de biologia e de química, sendo que a área disciplinar de química contou com a intervenção de um AC, enquanto que a de biologia não teve, razão pela qual a maior parte das vozes são dos professores de química; os professores de biologia referirem que não tiveram formação na componente laboratorial.

O *SPE Cabinda* explicou que na província têm o programa *Saber Mais* com o objetivo de capacitarem os professores da EFP para as práticas laboratoriais, para que, por sua vez, os alunos da EFP possam trabalhar a teoria e a prática no ensino das ciências nas escolas do I ciclo do ensino secundário. O *SPE Cabinda* referiu também o apoio necessário ao curso de Educação Física, que iniciou no ano anterior naquela EFP e que não tem professores especialistas formados, nem AC do programa *Saber Mais*. O *SPE* avalia o programa *Saber Mais* como positivo para a EFP, sendo que a escola e os alunos reconhecem que este projeto já está a ter bons resultados.

O *diretor EFP Cabinda* referiu que o *Saber Mais* é o único programa de cooperação da EFP Cabinda e que, apesar de ser recente na EFP, já conseguiram encontrar mudanças, quer a nível da formação inicial e contínua, como na organização dos laboratórios e do Centro de Recursos. O diretor considera importante que os AC trabalhem quer na formação inicial, quer na formação contínua e também tenham em vista fazer um programa de apoio aos professores do I ciclo do ensino secundário. O diretor referiu o facto de os professores, por desconhecimento, julgarem que o material dos laboratórios não seria suficiente, mas, afinal, verificou-se que era. Referiu igualmente a necessidade de aumentar o número de AC e as áreas a trabalhar, referindo a Educação Física como uma área prioritária, visto que já abriram o curso no ano anterior, mas também as especialidades de línguas, nas quais há falta de professores no I ciclo do ensino secundário na província. O diretor sugeriu que os contratos dos AC do programa *Saber Mais* deveriam ser mais longos, tendo em conta as necessidades e

a necessidade de se fazer um trabalho de longo prazo com as novas áreas e cursos, e para não haver constrangimentos de renovação de contratos, como estava a acontecer à data.

O AC *QUI EFP Cabinda* explicou que considera que, apesar de a nível da EFP o trabalho ser valorizado, a nível do *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (CICL)* não o é, não dando voz e condições de trabalho aos AC, nomeadamente no que diz respeito aos atrasos nas contratações, considerando que isso também tem repercussões para a Cooperação Portuguesa a nível local, pois põe em causa o trabalho realizado, que não tem continuidade.

A **formação contínua em APC** foi referida como uma atividade do *Saber Mais*. O professor *QUI 03 EFP Cabinda* referiu a cooperação com o programa *Saber Mais*, através de um grupo de professores que apoiou a nível da APC. Porém, referiu que a nível da área de química o apoio foi reduzido. A professora *BIO 04 EFP Cabinda* referiu que teve formação no âmbito do programa *Saber Mais*, não na área de biologia, mas em APC.

Para o professor *QUI 02 EFP Cabinda*, o programa *Saber Mais* foi importante a nível de **trabalho prático**. Este explicou que o AC *QUI EFP Cabinda* trabalhou bastante na organização do laboratório e também trabalharam em conjunto com os professores do grupo de química na planificação de aulas, na elaboração de materiais didático-pedagógicos e na realização de provas de avaliação, mas também com os alunos. O professor referiu ainda que seria importante haver mais livros e materiais de apoio, assim como mais investimento nas práticas laboratoriais.

Em jeito de **avaliação do programa *Saber Mais* na província de Cabinda**, a *CCP Cabinda* explicou que, apesar de achar que a cooperação realizada pelo programa *Saber Mais* faz sentido, considerou que haveriam coisas a melhorar, nomeadamente no que diz respeito à contratação atempada dos AC e à contratação dos AC em falta, o que a CCP considera ter tido um impacto negativo a nível local (EFP, SPE) e até mesmo a nível central (INIDE), assim como o pouco tempo de permanência do programa em Cabinda (apenas 6 meses até à data). Apesar disto, a CCP considera que o *Saber Mais* e os AC foram muito bem acolhidos e que já se veem alguns resultados. A CCP referiu ainda que não havia outros programas de cooperação na EFP Cabinda, apenas alguns projetos de formação da responsabilidade do MED.

Em síntese, o programa *Saber Mais* é apontado como uma grande mais-valia em termos de formação em práticas laboratoriais, assim como um apoio no que toca à formação em APC, troca de experiências, partilha de materiais, centro de recursos e atividades extracurriculares. Os principais constrangimentos apontados ao *Saber Mais* têm um carácter institucional, ou seja, não têm tanto a ver com a implementação do projeto no terreno, mas com a sua gestão em termos de cooperação portuguesa/CICL: atrasos no envio dos AC, necessidade de aumento do número de AC e pouco acompanhamento. É também apontado, por alguns AC a falta de valorização dos mesmos por parte do CICL, manifestada no facto de estes não serem auscultados aquando das tomadas de decisão.

A CCP *Namibe* fez uma reflexão geral sobre o programa *Saber Mais* em termos institucionais, que pode ser uma boa síntese que complementa o que foi abordado, a qual será feita por dimensões:

Modelo: Esta considera que o documento inicial do programa *Saber Mais* foi bem planeado, como, por exemplo, a formação prévia dos AC, o apoio à implementação da Reforma Educativa e do PMFP e o facto de o programa ser implementado nas EFP. Porém, quando os AC foram enviados, não estavam apropriados do projeto e não tinham a noção de que o objetivo do programa passava pelo apoio à implementação da Reforma Educativa, nomeadamente através da implementação do PMFP.

Implementação: Na sua opinião, falhou o facto de, desde o início, não haver uma Assistência Técnico-Pedagógica (ATP) e CCP que orientassem o trabalho dos AC no sentido do projeto e que apoiassem a implementação do programa localmente, nas EFP. Considerou que a intervenção foi bem pensada em Luanda, com o ministro e o INFQ, mas que, localmente, no início, não havia um conhecimento sobre a planificação do programa e as razões que o levaram a ser dessa forma e não de outra.

Sustentabilidade: A CCP considerou que havia atividades que já eram sustentáveis, como a questão da supervisão de estágios, mas que existiam outras que não, como os novos cursos de Educação Visual e Plástica e Educação Física, que estão a funcionar, mas não são sustentáveis. Na opinião da CCP, não é possível formar os formadores de professores destes cursos quando eles não têm uma formação específica nesta área. O que eles precisam é de formação superior e que o mais eficaz seria que estes professores formadores fizessem a sua

formação em Portugal, por exemplo. Assim, para estes cursos, é preferível assumir que não serão sustentáveis a curto prazo. Relativamente à estratégia de formação contínua dos pares pedagógicos, na opinião da CCP, apesar de, em teoria ser interessante, esta não funciona com todos os professores e não substitui a formação superior.

Avaliação/pertinência: A CCP referiu a necessidade de avaliação do projeto de cooperação, incluindo a avaliação do interesse demonstrado pelos destinatários em cooperar no programa. Assim, a CCP considera que talvez possa ser mais proveitoso trabalhar numa escola que não tenha tanta multiplicação de efeitos, mas que tenha um maior interesse em cooperar do que o contrário, pois a falta de interesse, eventualmente derivada da desadequação da cooperação, é um elemento bloqueador do desenrolar do projeto.

Perfil dos AC: A CCP refletiu ainda sobre a adequação do perfil dos AC ao trabalho a realizar, concluindo que, apesar de muitos deles não terem um perfil ideal para serem AC, e talvez até serem dispensáveis e substituíveis por outros de outras áreas disciplinares mais prioritárias (ex. educação pré-escolar, ensino primário), com o tempo e a experiência de contexto, foram aprendendo e trabalhando muitos aspetos, como a partilha de materiais, a importância do trabalho colaborativo, o modo de funcionamento da EFP, assim como do sistema educativo de Angola. A CCP considera que os AC têm dificuldades em colocarem-se no lugar das pessoas com quem trabalham e daí advêm, como seria de esperar, as dificuldades de se adaptarem ao contexto.

Eficácia: A CCP concluiu que é importante consolidar a mudança, trabalhando de uma forma contínua e não apenas esporádica, para que as pessoas realmente se apropriem e mudem os seus comportamentos e as suas práticas; no entanto, todos estes processos demoram tempo.

2.3. Organizações da sociedade civil

Barreto (2011) reitera a importância das organizações da sociedade civil na educação nos PALOP, em particular em Angola, em articulação com as DPE, com um papel relevante das igrejas na educação e na alfabetização.

No que diz respeito aos projetos de cooperação internacional desenvolvidos por **organizações da sociedade civil nacionais e internacionais**, segundo o técnico ADRA, o critério de seleção das províncias por parte das organizações era a necessidade educativa; no

entanto, o principal critério de intervenção era a abertura dos governos provinciais à cooperação, de acordo com questões relacionais e ideológicas.

Grande parte dessas organizações tinham estabelecido critérios de intervenção e um dos critérios que tinham selecionado era **localidades com maior necessidade educativa**. O segundo critério adotado foi **a abertura de cooperação dos governos provinciais em função da filosofia, da metodologia de trabalho de cada uma das organizações**: umas tinham boas relações com as gestões do estado, outras não tinham relações tão desejadas e isso também tinha alguma implicação na seleção das províncias para intervir. [técnico ADRA]

2.3.1. ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo)

Ao nível das ONG, a ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo), tem vindo a criar, desde 1995, uma rede de, atualmente, 15 Escolas de Formação de Professores do Futuro no meio rural, em 14 províncias³⁸, em colaboração com o Ministério da Educação de Angola, para formar professores do ensino primário (1.ª à 6.ª classe), através do ensino médio. Este programa de formação pretende ser adaptado aos professores que vão trabalhar para o meio rural, estando o currículo da formação inicial adaptado à realidade local. Assim, o professor deverá estar preparado para lecionar os conteúdos, partindo dos recursos locais (Nsiangengo & Diasala, 2008).

Sobre a **ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo)**, já referida em pontos anteriores e que será referida adiante (cf. ponto 3.1.2.2. deste Capítulo), o *SPE Cabinda* referiu que a SPE tem parceria com a ADPP para formação de professores do ensino primário.

Em termos de parcerias, à semelhança do que acontece com a **ADPP, que já é uma escola criada, onde se formam professores com as competências de trabalharem com os alunos do ensino primário** e que saem com o nível médio, já não existe mais outra parceria nessa vertente. [SPE Cabinda]

O *diretor EFP Benguela* disse que na província de Benguela também tinham uma Escola de Formação de Professores do Futuro da ADPP, para formar professores para o meio rural, que funciona também em várias outras províncias espalhadas pelo país.

Aqui funciona a 8 km de Benguela, no extremo do Cavaco! Também dá formação! **A nível nacional temos várias escolas da ADPP!** Temos Luanda, temos no Cachito, no Bengo, temos aqui, parece que no Moxico, provavelmente Bié, nós temos uma série de escolas. (...) Agora têm estado a abrir, mas tem um bom número de escolas, não nas 18 províncias, mas

³⁸ <http://www.adpp-angola.org/pt/os-proyectos-de-adpp-angola/educacao-adpp-angola> [consultado a 30 de novembro 2018].

provavelmente umas 9 ou 10 escolas, eles cada ano, dentro das possibilidades, vão aumentando o número de escolas. [diretor EFP Benguela]

Verifica-se que a ADPP é uma organização que já está apropriada como parceira do MED na formação de professores primários para o meio rural a nível nacional, talvez por ter uma ligação política forte ao partido atualmente no governo.

2.3.2. BIEF (*Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation*)

O BIEF também foi referido pela *DPE Kunene*, que explicou que no âmbito desta cooperação se deu formação aos inspetores, mas que esta não foi eficiente pois a figura do supervisor ainda não estava institucionalizada, sendo agora a UNESCO a trabalhar com os inspetores escolares.

O BIEF, quando arrancou, houve muitos problemas, porque a figura do inspetor ainda não está institucionalizada. Eles foram formados e andam dispersos aí pelas escolas, não estão a trabalhar. São poucas as províncias que têm os supervisores a trabalhar. No entanto, sei que vai ser assinado um outro protocolo com a UNESCO e que vai começar a formação de supervisores nacionais. [DPE Kunene]

O *subdiretor pedagógico EFP Benguela* explicou que apesar da formação em APC ministrada pelo BIEF ter sido útil, houve professores que criaram resistência à APC: “A formação foi satisfatória! O ceticismo é do professor e se enquadra naquilo que consideramos de resistência à mudança!”

A *professora BIO 02 EFP Ondjiva*, na qualidade de formadora de APC formada pelo BIEF, referiu que o BIEF “não está a acompanhar! Independente da província, há aqueles que continuaram o projeto e há aqueles em que não se diz nada, não se faz nada”. Relativamente à implementação na província do Kunene, referiu que “existem as escolas de experimentação, mas o Kunene não é uma escola de experimentação”. Na sua opinião “devia haver um maior acompanhamento!”.

O *professor BIO 03 EFP Benguela* referiu o BIEF como a organização belga ligada à APC e à supervisão e que o programa *Saber Mais* veio reforçar estes conteúdos de APC.

O que se foi aprender pelo projeto do BIEF e o que se aprendeu pelo projeto *Saber Mais* eu recordo que era **a repetição sobre a APC, depois supervisão também**, que praticamente a

formação contínua está ligada à supervisão. Depois, outra parte da supervisão é a que está ligada à pós-graduação. [professor BIO 03 EFP Benguela]

Relativamente ao BIEF, a maior parte das referências que são feitas são relativas à falta de acompanhamento desta organização aos projetos que implementou, nomeadamente o projeto da APC e o projeto da supervisão pedagógica.

2.3.3. Igreja Católica e outras Igrejas

Também foi referida pelos entrevistados a **cooperação com a Igreja Católica e com outras Igrejas**.

Em **Benguela**, o *DPE Benguela* referiu a Igreja Católica como parceira do governo em várias escolas da província. Nestas escolas são utilizados os programas nacionais.

Nas cooperações em parceria com a Igreja Católica, que tem assumido a corresponsabilidade da formação de professores e não só. **Os projetos de cooperação, ou são institucionalizados, de governo para governo, que é o caso do Projeto *Saber Mais*, ou são do governo com instituições locais, neste caso concreto a Igreja Católica.** [DPE Benguela]

A parceria consiste em ser a Igreja Católica a gerir os estabelecimentos de ensino de formação. Acontece com o Magistério Primário do Lobito, o Magistério Primário de Santa Cruz, também do Lobito, acontece com o Instituto de Formação de Professores de Educação Física, aqui em Benguela, se quisermos considerar também com o ICRA, **funciona em ser a Igreja Católica a gerir os estabelecimentos de ensino com os programas nacionais.** [DPE Benguela]

Em **Cabinda**, o *SPE Cabinda* referiu a Igreja Católica como um parceiro no setor da educação desde há muito tempo. Esta cooperação é feita através das escolas comparticipadas, que são escolas geridas pelas missões católicas, mas nas quais os professores são colocados e pagos pelo governo.

As escolas comparticipadas! A Igreja Católica, que muito tem estado a ajudar o governo, porque existem muitas escolas missionárias a nível da província, porque dos 100% dos alunos que estão no sistema, podíamos assim tirar talvez 2, 3% ou **até 5% dos alunos são das escolas missionárias, que são as escolas comparticipadas.** [SPE Cabinda]

Além destas, na província do **Kunene**, existe a Escola Eiffel, que é uma escola privada, que tal como já foi referido, resultante de uma parceria entre o Ministério da Educação, a petrolífera Total e a missão laica francesa. O *professor QUI 02 EFP Ondjiva* também leciona

nesta escola e referiu que a instituição realizou formação para os professores, mas não na área de química. Nesta área o professor referiu a realização de acompanhamento através da televisão.

Houve só um seminário em Luanda, porque eu sou de língua francesa, os professores saíram daqui para lá para um seminário. Mas para os professores de química não realizaram esse tipo de trabalho. É um tipo de trabalho muito importante também para os professores de química, pela troca de experiências, também! Em Luanda tem instituições onde podemos encontrar muitos materiais, e a DPE poderia pensar nesse projeto, na realização desse tipo de trabalho, seria também benéfico para os professores de química! Uma deslocação daqui para Luanda e pelo menos acompanhar um seminário. Uma vez na televisão eu estava a acompanhar uma formação em que eles, os professores de química mesmo, têm todos os materiais, têm os reagentes, estão a formar os professores de química. [professor QUI 02 EFP Ondjiva]

2.4. Temas de formações em programas e projetos de cooperação

Os professores foram questionados sobre os **temas das formações que consideram mais importante serem trabalhados em programas e projetos de cooperação**. Curiosamente, nenhum dos professores da EFP Cabinda respondeu a esta questão de uma forma efetiva.

Província de Benguela

Os professores entrevistados da EFP Benguela consideram que o tema mais importante a abordar é mesmo o das **práticas laboratoriais**, em várias vertentes, como a microscopia, e também com experiências que possam ser replicadas com os alunos.

Para nós era mesmo a área da prática de laboratório. A teoria nem por isso, nós temos material. Aqui a escola em si não tem livros, nós trabalhamos com os livros do ensino geral, mas os temas como coincidem, nós tiramos só os temas que pertencem ao nosso programa e trabalhamos. Agora a questão da prática, precisávamos muito mesmo. Felizmente este ano recebemos muitos mapas, não tínhamos material nenhum para trabalhar, mas este ano tivemos muito material! Já dá para auxiliar, mas a prática precisamos! [professora BIO 05 EFP Benguela]

Na parte teórica temos muitos livros, temos muitas bibliotecas, mas biologia tem mesmo que ter uma relação muito forte com a prática. E então, **se tivéssemos um laboratório aqui na escola e que esse programa [Saber Mais] se mantivesse aqui, aí é que nós íamos aprender muito mais!** [professora BIO 06 EFP Benguela]

Nós estamos na Reforma e Reforma significa mudança, então capacitarmo-nos cada vez mais, principalmente nas práticas laboratoriais que é muito importante. **Refiro-me às práticas laboratoriais devido ao nosso curso que é de biologia e temos muitos aspetos que nós**

temos que observar no microscópio ótico, por exemplo. E só mesmo com formação em práticas laboratoriais é que estaremos capacitados para responder a esta exigência! [professora BIO 08 EFP Benguela]

Quando falo de **contextualizar estou a falar de algumas atividades de laboratório: tem que ter uma ligação com o conteúdo que é abordado aqui na EFP**, sob pena de realizar-se alguma atividade que depois não vá de encontro com o trabalho que é desenvolvido aqui! (...) Nós não temos um laboratório de biologia a nível da EFP, então, em termos de atividades práticas, poderíamos abordar algumas atividades que o professor pode realizar em sala de aulas com os seus alunos, mas que não precise de grandes materiais, utilizar alguns materiais e realizar essas atividades em sala de aulas. Por exemplo, houve uma altura em que fizemos um trabalho que tinha a ver com a separação dos pigmentos fotossintéticos. É abordada a fotossíntese aqui na EFP, é uma atividade que o professor pode, em determinada altura e com materiais que pode conseguir facilmente utilizar em sala de aula e os alunos terem aquela experiência pela primeira vez e saber como é que se faz. E depois podem realizar essa experiência com os seus alunos. Esta, para mim, fez muito sentido! Houve uma outra, que tem a ver com a dissecação de um coração: ali funcionou mais para conhecimento do próprio professor, mas eu acredito que nenhum professor teve espaço para realizar aquela atividade dentro da sala de aulas porque em nenhum momento, dentro do programa da EFP, há um espaço para esta atividade. Então, acaba por ser um conhecimento que foi passado ao professor mas que depois o professor não tem como passar aos futuros professores porque não consta do seu programa. Então teria que arranjar um espaço, abrir um espaço para fazer isso, o que com a extensão dos nossos programas já fica bastante difícil. [professor BIO 09 EFP Benguela]

Acho que seriam mais práticas, acho que foram poucas as sessões que nós tivemos, de laboratório, falo como professor de química, é muito melhor que os colegas tenham a *chance* de ver as coisas lá no terreno. Então, que o programa *Saber Mais* pudesse ter mais prática para que os professores da coordenação tivessem mais experiências. [professor QUI 03 EFP Benguela]

Nós em termos de teoria estamos cheios. Nós agora precisamos é de prática. Eu como estudante, só interajo com laboratório no ensino superior, que não devia ser assim. Por exemplo, no caso de química, física, biologia, o aluno deveria já entrar em contacto com o laboratório a partir da 7.ª classe, mas infelizmente não acontece. Eu conheci laboratório só no ensino superior. [professor QUI 04 EFP Benguela]

O *professor BIO 03 EFP Benguela* referiu a **genética** como tema que gostaria de aperfeiçoar.

Eu gosto da biologia e é a minha vontade aperfeiçoar o conhecimento de biologia, é pena que a biologia é uma ciência vasta, e tem muitas áreas, **então aquela área que eu acho que é a genética, é essa mesmo que me comove mais**. Não quer dizer que as outras não me interessem! [professor BIO 03 EFP Benguela]

O professor BIO 09 EFP Benguela referiu que, como EFP, seria importante terem **formação na componente pedagógica**, para que os futuros professores possam também ter proveito:

Como nós somos uma EFP, acho que **as formações poderiam estar, grande parte delas, mais voltadas para esta vertente, que é a parte pedagógica do trabalho**. A parte do "como fazer?", como ensinar ciências, como ensinar biologia? Isso tanto para os professores da EFP, como para os estudantes, hoje estudantes, amanhã professores. Penso que era importante envolvê-los, apostar mais nesse aspeto e contextualizar mais as formações. [professor BIO 09 EFP Benguela]

Província do Kunene

De igual forma, na EFP Ondjiva, os professores referem a **formação em práticas laboratoriais** como o tema mais pertinente, apesar de admitirem ter outras dificuldades.

Acho que deveriam ser os temas de laboratório, a grande dificuldade que nós temos é no laboratório. Apesar de que temos também outras dificuldades nas áreas da teoria, mas o essencial era mesmo o laboratório. Porque a gente não consegue levar o aluno ao laboratório sem grandes noções. O laboratório é uma coisa muito delicada, a pessoa não pode só usar. Nós aos alunos já explicamos nas aulas, como é que se usa o laboratório, mas não dentro do laboratório, na sala de aula normal. (...) Sem termos uma reciclagem, uma formação, a gente não tem como usar o laboratório porque podemos causar danos para nós mesmos, para outras pessoas, para a própria instituição. [professora BIO 01 EFP Ondjiva]

O professor QUI 01 EFP Ondjiva referiu que gostaria de ter formação em temas mais específicos da química, como a componente prática da química analítica, química orgânica e química física.

Eu gostaria da área da química analítica, onde conseguimos detetar uma pequena quantidade de iões, nós vamos conseguir detetar! Só que para isso, precisa também de uns aparelhos de espetrometria, assim como chega ao ponto de detetar outra vez, da luz, qual a substância que está sendo utilizada. **E também no que tem a ver com a química orgânica e química física**. [professor QUI 01 EFP Ondjiva]

A CCP Cabinda referiu que não compreende porque é que quando alguém faz uma formação fora da província depois, no regresso, não partilha a informação, o conhecimento e a temática com os colegas.

Parece quase segredo e tu só sabes quando a pessoa já viajou. Não sei se é uma característica cultural, mas dá-me sempre a ideia de que a informação não circula, e às vezes não circula porque não é suposto circular, porque as pessoas não querem que circule, o que eu não

entendo, porque **faria todo o sentido toda a escola saber que determinado professor foi selecionado ou convidado a participar numa formação, isso é para o bem de todos, depois pode vir e reproduzir os conhecimentos**, mas não parece que exista essa cultura da representatividade, e depois da reprodução e divulgação. [CCP Cabinda]

Em síntese, a grande maioria dos professores referiu como **tema prioritário para a formação** as práticas laboratoriais, sendo que alguns professores especificaram temas de biologia como genética e microscopia e de química como química analítica, química orgânica e química física. Foram também referidos como temas importantes a APC e a formação pedagógica.

2.5. Influência dos países de fronteira de Angola nos processos de cooperação

A **influência dos países vizinhos (Congo e Namíbia)** foi referida explicitamente nas entrevistas por duas professoras da EFP Ondjiva.

A *professora BIO 01 EFP Ondjiva*, natural da província de Cabinda, refere a **influência dos Congos (RDC e Congo Brazzaville) na formação dos professores**, pois muitos professores vão fazer as suas formações nestes países. Porém, não referiu nenhuma cooperação institucional, mas apenas que alguns professores estudaram na RDC. Relativamente à formação nestes países, a professora referiu não ser igual à de Angola: “Não é semelhante. Pelo que ele desenvolvia na sala de aula, nós percebíamos que o Congo Democrático oferecia mais condições na área de laboratórios do que em Cabinda. Ele falava mais em aulas práticas do que aulas teóricas.”

Olhando para os dois Congos, também temos essa cooperação, porque **temos professores que saem de Cabinda, vão para o Congo Democrático para fazer a sua formação, vão para o Congo Brazzaville para fazer a sua formação, numa forma tem alguma influência.** [professora BIO 01 EFP Ondjiva]

A *professora BIO 02 EFP Ondjiva* referiu a **influência da fronteira com a Namíbia sob o ponto de vista linguístico**: como em ambos os lados da fronteira, a língua de união é o Kwanhama, as pessoas acabam por falar a língua materna em vez do português, o que dificulta as aprendizagens dos alunos, que têm uma grande dificuldade na língua portuguesa. A professora referiu também um colega de biologia que fez a formação de biologia na Namíbia, mas como não tem domínio da língua portuguesa, está a lecionar inglês e não biologia.

Eu penso que tem uma influência muito grande! Eu sou a favor das línguas maternas, mas infelizmente a nossa língua de comunicação, nossa língua veicular, é a língua portuguesa! E aqui em particular, no Kunene, há uma certa resistência no uso da língua portuguesa, eles preferem utilizar a sua língua materna, e o que é que notamos? Nas provas dos alunos, nas aulas práticas, eles escrevem muito mal! Falam também mal, e muitas vezes, escrevem conforme falam! Eu penso que é mesmo por não usarem tanto a língua portuguesa, infelizmente! [professora BIO 02 EFP Ondjiva]

Nós temos um colega que ele fez biologia na Namíbia! Ele queria trabalhar com biologia, mas ele não domina a língua portuguesa! Então teve que dar aulas de inglês, mas **a maior dificuldade aqui da língua, é mesmo a língua materna para o português, com inglês há poucos casos!** [professora BIO 02 EFP Ondjiva]

O *especialista educação UnIA* referiu que existem mais referências comuns entre Angola e a Namíbia, Congos e África do Sul, nomeadamente nas línguas maternas que se falam em ambos os lados da fronteira e que a escola deve trabalhar de uma forma “integracionista” e não “assimilacionista”.

Com a Namíbia há coisas comuns. Os professores têm de ter essa noção, se nós cairmos nas questões da diversificação, nós temos que olhar a isso! **Não podemos partir do princípio que os alunos é que se têm que adaptar à escola que a gente está a impor, e não a escola levar em conta o carácter regional das pessoas.** E então, esta questão linguística interfere até aí, porque se eu não souber, até a própria mobilidade de professores eu tenho que ter isso em conta. O ensino é em português, o aluno não sabe, chumba! Então nós temos alunos que podem estar com 14 anos na pré, porque ele não comunica! Não quer dizer que não saiba, no dia-a-dia; ele pode até fazer negócios. Mas não sabe transferir aquilo na língua oficial, é o suficiente para ter problemas. E os professores não têm consciência disso! Não levam em conta esse aspeto nem levam as coisas de que a escola é assim, funciona assim e que as coisas devem ser assim! A lógica assimilacionista era essa! Mas nós temos que sair da lógica assimilacionista - ou para uma lógica integracionista ou para uma lógica com base na diversificação cultural. Isso são princípios sociológicos que a gente tem que ter! [especialista educação UnIA]

Eu sei que nós tínhamos uma cooperação com a África do Sul virada para a elaboração de materiais. Nós temos com a Namíbia, uma fronteira onde o Ovambo vai lá! Como é que eles estão a escrever lá em baixo? Como é que nós podemos escrever aquela língua, de forma normalizada e até unindo a lógica cultural, que se calhar existe em todo o lado, menos connosco! A Norte temos o kikongo! O kikongo até está na *internet*! Se entrar no google.ao vê logo o kikongo, que é falado até ao Gabão! Do Gabão até ao Kwanza Norte fala-se kikongo, e portanto uma parte que temos a norte ainda fala kikongo, então já tem uma tendência de normalização. **E isso é importante para eu poder ensinar uma língua, não posso ensinar uma língua sem ela estar normalizada.** [especialista educação UnIA]

2.6. Cooperação a nível da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa) e dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)

Relativamente à CPLP, o *especialista educação UnIA* questiona o conceito de **lusofonia**, reiterado no contexto da CPLP, pois considera que a língua portuguesa não é de Portugal ou dos portugueses, mas é de quem a fala.

A CPLP sendo o espírito de fraternidade, de consanguinidade, de unidade nacional. E usa até uma expressão que eu não sei o que é: a lusofonia! **Eu não sou lusófono, de certeza, porque não é por falar português que eu sou lusófono!** (...) Eu na CPLP sugeri: vamos discutir isso! O que é isso de ser lusófono? Curiosamente, a declaração constitutiva da CPLP não tem uma única vez essa palavra lusofonia! Comunidade de Países de Língua Portuguesa sim, lusofonia a gente não sabe o que é! [especialista educação UnIA]

Segundo Madeira (2004: 2), “o conceito de *lusofonia* é ainda um atributo marcado pela ambiguidade com que circula no processo de produção de conhecimentos e de sentidos, quer no campo ideológico, quer no campo das ciências sociais”, não sendo por isso um conceito pacífico. Apesar de se tratar de uma palavra pós-colonial, que anda à volta da interculturalidade, lusofonia remete para uma centralidade do país colonizador e o fantasma do “império colonial português” continua a pairar quando se aborda a problemática da lusofonia, motivo pelo qual esta palavra não aparece na constituição da CPLP (Sousa, 2013), tal como também referiu o especialista educação UnIA.

Venâncio (2015: 445) tem uma perspetiva mais aberta, considerando que “a lusofonia enquanto plataforma de entendimento pode, assim, desempenhar um importante papel de aproximação entre povos que usam e que, em termos identitários, se reveem, pelo menos em parte, na língua portuguesa.”

Na verdade, *lusofonia* remete para uma alegada centralidade portuguesa, tendo por base a língua, mas que se transpõe para questões políticas: “Aquilo a que hoje chamamos *lusofonia*, imerso num sentido alegadamente comum do entendimento entre povos com origens e trajectos entre si muito diferentes, começou por ser um acto político: o da institucionalização do português como língua-franca imperial, ligada à colonização do território sul-americano e à ocupação dos territórios africanos.” (Madeira, 2011:82)

Já relativamente aos PALOP, o *especialista educação UnIA* considera que há uma identidade africana que é de todos, por terem passado pelo mesmo processo de colonização e de terem as mesmas origens Bantu, pelo menos de Angola e Moçambique e por terem passado por situações de guerra. Porém, constata-se que a nível dos PALOP esta cooperação não funciona.

Já a nível dos PALOP, há uma identidade africana, inegavelmente que é de todos. Todos passaram pelo mesmo processo de colonização, podem não ser todos Bantus, mas alguns deles, porque Angola e Moçambique são, e portanto até culturalmente e civilizacionalmente têm o mesmo tipo de cultura de base pré-colonial, todos passaram pelo mesmo processo de associativismo, nativismo e protonacionalismo na mesma altura, aí sim, todos, de um modo geral, tiveram processos de guerra, com a exceção de São Tomé, já que Cabo Verde fê-la na Guiné porque era ilha. Então, se nós entendemos as vertentes da identidade com o processo civilizacional e cultural, a questão política do associativismo, do nativismo e do protonacionalismo, a questão da língua portuguesa como um processo comum de colonização para todos e uma permanência de quase meio século de contacto comum a todos, é a guerra. Essas são as vertentes de identidade, não há outras que eu conheça. Essas quatro vertentes têm encontro, mas efetivamente também a nível dos PALOP a cooperação não funciona, é como a aviação: fica mais fácil para ir a Cabo Verde ir de Luanda a Paris e depois voltar a Cabo Verde do que andar lá por dentro de África. [especialista educação UnIA]

2.7. Adequação dos modelos de projetos de cooperação à realidade do país

Sobre a **adequação dos modelos de projetos de cooperação à realidade do país**, a *diretora-geral INFQ* referiu que existem organizações privilegiadas na cooperação, “sobretudo a UNESCO e a UNICEF são os que mais trabalham porque acabam por fazer a monitorização de toda a ação educativa em Angola” Além destas, referiu a relevância da cooperação com Portugal, sobretudo a nível de algumas instituições com que já há uma ligação e um conhecimento da realidade.

Nós procuramos adquirir os equipamentos, sempre numa fonte que possa, por um lado, auxiliar porque tem domínio dos nossos programas, dos nossos currículos, e quando buscamos Portugal, **sempre buscamos aquelas instituições que têm uma afinidade muito grande com os programas**, ou porque participaram, nalgum momento, na avaliação de algum projeto, ou porque, de alguma maneira, há um grupo de professores e de responsáveis que estudou nessas instituições. [diretora-geral INFQ]

A *DPE Kunene* explicou que nas formações ministradas através de programas e projetos de cooperação, há a preocupação de contextualizar, porém essa contextualização é feita a nível dos órgãos centrais, e é um processo longo até chegar aos beneficiários locais,

inspetores e professores. Então a informação corre o risco de ficar perdida na cadeia. Quando questionada sobre se considera que os modelos utilizados são adequados à realidade do país, a *DPE Kunene* afirmou que sim, porém considerando que nem todos os intervenientes se envolvem como esperado na implementação. Também refere a falta de monitorização na implementação: dá o exemplo da implementação das ZIP, em que as questões políticas se sobrepõem às questões técnicas.

Nós temos um problema: **os projetos ou os modelos são bem desenhados, mas na execução as coisas começam a falhar porque nem todos se envolvem**. Não sei se é cultura que nós temos, senão, acho que são contextualizados! Eles procuram contextualizar! [DPE Kunene]

E monitoramento, **falha-se muito na implementação porque também não há monitoramento** e as coisas depois não andam. Eles foram formados, chegaram aqui na província, não tem ninguém para dar uma orientação de como e onde devem funcionar. As ZIP, tendo havido orientações para que fossem criadas, não estão criadas; agora estão a tentar criar aqui na província. Dizem que existem as ZIP, mas é só na teoria, para dizer: lá tem os números, existem. As questões políticas sobrepõem as questões técnicas. [DPE Kunene]

Sobre a contribuição da cooperação internacional para a melhoria das políticas educativas em Angola, a *DPE Kunene* considera que há esse contributo, embora ainda sem resultados pois considera que os processos educativos demoram tempo, e reforça os problemas na implementação.

Ainda não temos resultados, isso acho que é com o tempo, educação leva algum tempo para se ver os frutos. **Mas se houvesse mais envolvimento de todos os atores do Sistema Educativo, se houvesse maior articulação, acho que as coisas funcionariam!** O problema é que é bem desenhado, mas na implementação não há articulação, as pessoas não se envolvem, está aí o grande problema! Acho que também faltam estratégias de sensibilização, alguma coisa tem que ser feita para se poder romper esses pontos de estrangulamento do sistema! [DPE Kunene]

O *técnico ADRA* referiu que as várias organizações que fizeram formação de professores de há 6 anos até então têm em conta o contexto. Reforçou o exemplo da ADPP e da ADRA.

Eu penso que, atualmente, as organizações com ação específica voltada à formação de professores são contáveis: está a ADRA, está a ADPP, tenho dúvidas se a UNICEF está a desenvolver ação nesse sentido, igualmente não sei a Save the Children, assim como outras. Mas, globalmente, e falando **de há 6 anos para cá, na sua maioria tinham programas de formação tendo em conta o contexto**, isto é, os desafios que se colocavam ao setor da

educação, nomeadamente de ajudar os professores a terem conhecimentos básicos de elaborar um plano de aula e aplicá-lo na sala de aula, naturalmente. [técnico ADRA]

Hoje, com a ADPP eu não coloco dúvidas, até porque nesse domínio, a ADPP é uma instituição privilegiada, é a única que tem um contrato com o MED, e eu creio que já tem estatuto de utilidade pública, isto é, que recebe verbas do governo angolano para poder desenvolver a sua atividade, para além de outros apoios externos que tem recebido. Mas diria que é uma das organizações que está constantemente a inovar o seu currículo de atuação, eu penso que é uma das organizações que tem estado, de facto, a desenvolver ações muito interessantes. Repara que **a ADPP trabalha somente na formação de professores, mas ao lado também estão a desenvolver projetos ligados ao desenvolvimento comunitário**, tem, por exemplo, desenvolvido projetos voltados a dinâmicas comunitárias, têm um espaço que eles chamam jango juvenil, clube dos amigos da escola, em que os estudantes encontram-se para debater um determinado tema, e eu considero isto como aspetos inovadores de um currículo, porque não é só aprender na sala de aula como também fora da sala de aula. [técnico ADRA]

Da parte da ADRA, creio que **a ADRA tem estado também a fazer um trabalho que responde às necessidades dos professores**. O indicador é a solicitação constante dos próprios professores para que a ADRA os possa apoiar em algumas questões pontuais, a própria solicitação de diferentes estruturas do MED para poder partilhar a sua experiência de trabalho nessa matéria, quando se realizou a I Conferência de pais e encarregados de educação, no Wako Kungo, em 2004 ou 2005, não sei precisar o ano, a ADRA foi convidada para partilhar a sua experiência e foi bastante felicitada, inclusive recebeu um certificado de mérito da parte do MED. Estes indicadores mostram que tem estado a desenvolver um bom trabalho e um bom trabalho significa que é um trabalho que tem a ver com o próprio contexto. [técnico ADRA]

Numa perspetiva mais geral, o *especialista educação UnIA* referiu que não é tratando tudo por igual na educação que se trabalha para o desenvolvimento de um país e que as agendas internacionais podem servir de referência, mas não deve ser a própria agenda do país. Esta perspetiva corrobora as perspetivas de educação e desenvolvimento internacional de Unterhalter (2015), de uma dialogia entre a perspetiva do global como um grupo de organizações transnacionais que estão acima dos estados-nação, com uma forte influência internacional, e o global como um conjunto de ideias éticas sobre direitos, capacidades e obrigações (cf. ponto 4. do Capítulo I).

Nós temos que ter um olhar próprio, sociológico, da nossa própria realidade, e como **nós partimos para o desenvolvimento, sim com as metas do plano, mas que estratégias é que nós temos para lá chegar?** E de certeza que não é por uma estratégia que é tratando tudo por igual, tudo de forma massificada, que nós conseguimos. Nós temos que atender, cada vez mais hoje no mundo, a uma lógica diversificada de coisas na vida. A vida hoje cai em lógicas de especialização e não podemos tratar de forma massificada tudo. Com a educação

não podemos tratar as coisas assim! Então, a agenda internacional, a agenda que é lançada para os ODM, agora já há outra agenda dos ODS, e eu vou cumprindo, vou atrás só disso. Isso é uma das agendas que pode-me servir de referência. Mas não é a minha própria, para o meu próprio plano e para as minhas próprias necessidades. [especialista educação UnIA]

Outra questão que se coloca é realmente **os organismos de avaliação, não só para guiar mas também para saber como é que estamos a nível regional, a nível mundial, a nível de África.** Nós temos que ter referenciais de como estamos e é a avaliação que nos dá, e têm aí a importância que isso tem. E para corrigirmos as nossas dificuldades, porque a avaliação serve para isso. Esta é, no fundo, a questão entre o plano que nos dá um olhar das nossas necessidades, mas não há uma estratégia política educativa para os diferentes níveis de como é que eu chego lá. E eu tenho de ter essa estratégia. E isso complica-se sobretudo quando não há articulação. Não há uma boa articulação entre os diferentes sistemas comandados a diferentes ministérios: o ensino geral, investindo no ensino primário e no ensino secundário, duvido até que os pré-requisitos do Ensino Secundário levem em conta os pré-requisitos do ensino primário convenientemente, mas o divórcio com o Ensino Superior é total! O indivíduo que chega ao Ensino Superior, na verdade a gente olha para baixo e ele não está lá! Alguns estão, outros não, a maior parte não está! Porque são os únicos sistemas que não obedecem a uma unificação horizontal e vertical, horizontal ao nível dos currículos. Outra coisa é a falta de orientação vocacional, também na formação de professores se vê: o indivíduo acaba o curso e vai para onde vai o primo, vai onde lhe dizem que ganha mais dinheiro, mas não vai para aquilo que ele tem vocação! Ele pode fazer um secundário na área das ciências humanas e depois quer fazer ciências exatas! E não tem base nenhuma a partir daí. E há o contrário também! [especialista educação UnIA]

Apresenta-se, na figura 15, o mapeamento dos programas e projetos de cooperação internacional existentes em cada província, com base nos discursos dos informantes-chave. De notar que alguns desses programas e projetos são referidos a nível nacional, como é o caso das agências de cooperação multilateral (BM, UE, UNESCO, UNICEF) e da cooperação entre universidades ou instituições de ensino superior.



Figura 15: Mapeamento dos projetos de cooperação para o desenvolvimento, com base nos discursos dos entrevistados, das províncias de Benguela, Cabinda e Kunene.

Por sua vez, a figura 16 apresenta uma sistematização da forma de cooperação, das organizações/instituições/países e tipo de cooperação/atividades realizadas.

Em jeito de sistematização, é importante referir que:

- Os programas e projetos de cooperação para o desenvolvimento são diversos e dispersos, sendo muitos deles vagos e sem fundamentação contextual, para além da

que foi abordada pelos entrevistados, o que torna difícil fazer o seu enquadramento por tipo de cooperação;

- Verifica-se que a maior parte dos programas e projetos de educação descritos são de formação contínua (Malawi, Quênia, *Saber Mais*, UE, BM, UNICEF, ADRA), o que corrobora com o referido pelo *diretor-geral adjunto INIDE* (cf. ponto 2.1. do Capítulo IV);
- Existem também alguns projetos de formação inicial (*Saber Mais*, ADPP, Igreja Católica);
- Existem ainda cooperações direcionadas para o ensino superior, a maior parte delas dentro da cooperação bilateral (Brasil, China, Cuba, Portugal), com a exceção da cooperação do ISCE Odivelas;
- As cooperações apresentadas têm meios e financiamentos bem diferentes, não comparáveis, e que não vão ser analisadas no âmbito deste trabalho;
- As cooperações apresentadas têm políticas e ideologias que seriam interessantes de analisar caso a caso; porém, para a maior parte delas não haverá condições para o fazer por falta de dados;
- Os países de fronteira têm influência sobre as dinâmicas das províncias vizinhas, no entanto estas dinâmicas não se verificam em termos de cooperação transfronteiriça institucional, mas sim em termos de cooperação cultural natural entre povos irmãos;
- A cooperação entre PALOP e CPLP é mais evidente na teoria do que na prática;
- Os países de língua portuguesa são, em muitos casos, privilegiados para a cooperação, devido à facilidade da língua;
- Verifica-se a existência, em menor quantidade, de cooperação com países africanos;
- Em termos de formação de professores, é evidente que os professores continuam a estar interessados em formação contínua;
- Apesar de ser sabido que existe no Ministério da Educação um Gabinete de Intercâmbio Internacional que coordena os projetos de cooperação internacional, verifica-se que existe alguma falta de coordenação e de articulação entre os vários projetos;
- Torna-se complexo aferir a sustentabilidade dos projetos de cooperação para o desenvolvimento apresentados devido à falta de dados da sua maior parte.

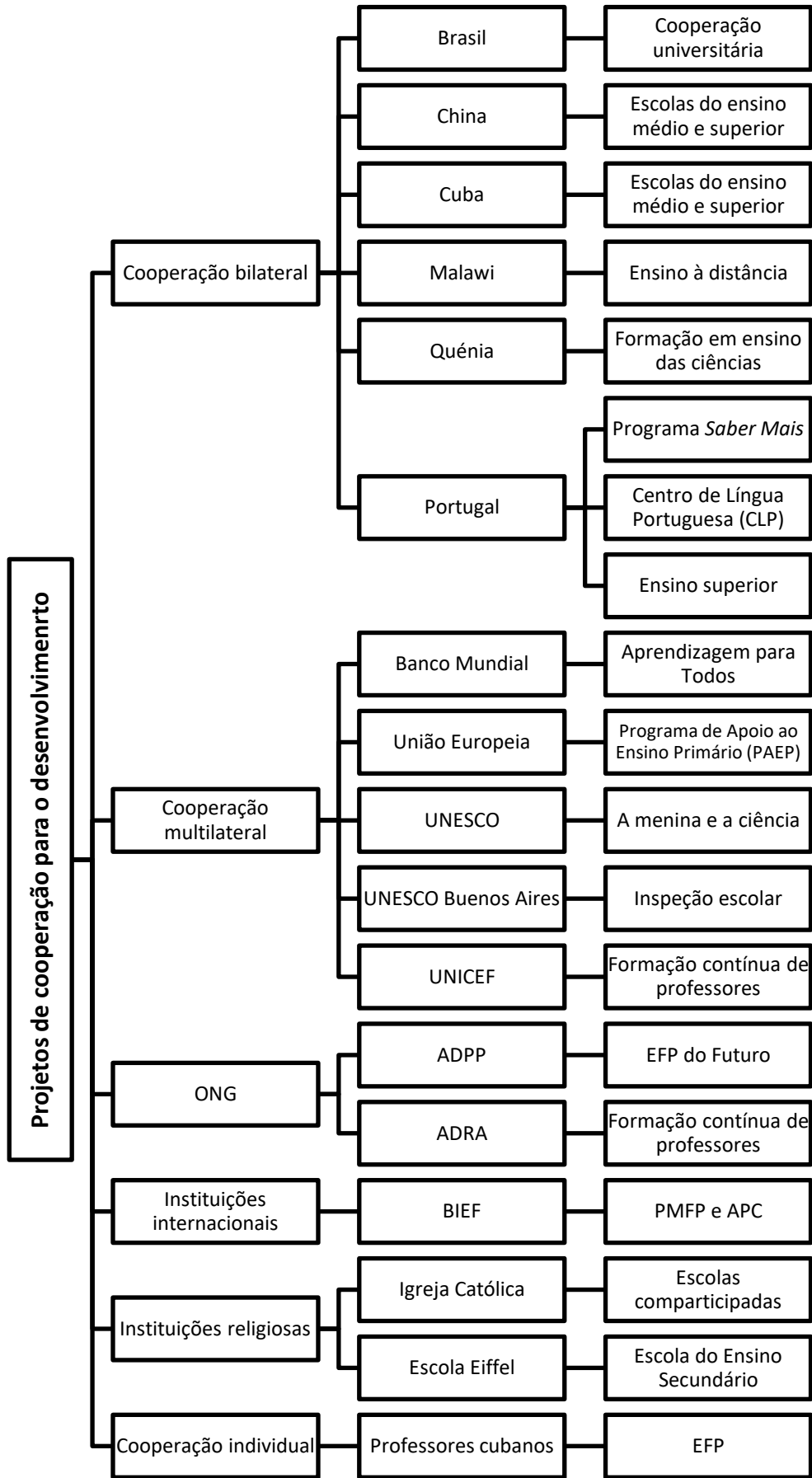


Figura 16: Síntese dos projetos de cooperação para o desenvolvimento referidos pelos entrevistados.

3. Mapeamento da formação de professores

De forma a compreender quais são as dinâmicas da formação de professores dentro das províncias em estudo, apresenta-se de seguida um mapeamento, não só das instituições de formação de professores, mas também dos recursos humanos e de tudo o que diz respeito às modalidades de formação inicial e contínua de professores, tudo isto com base nas vozes dos entrevistados. Em alguns casos, inevitavelmente, far-se-á uma descrição da realidade nacional e não apenas local.

3.1. Instituições que promovem a formação de professores

Sobre as **instituições que promovem a formação de professores**, tendo em consideração que os diretores das EFP e os diretores provinciais de educação (DPE) aplicam os normativos relativos à formação inicial, não serão encontradas grandes diferenças entre as províncias.

3.1.1. Instituições públicas

Província de Benguela

O *DPE Benguela* fez uma descrição informativa de como se organizam as instituições de formação de professores do ensino secundário, quer a nível do ensino secundário/ensino médio, quer a nível do ensino superior, tendo em conta a *Lei de Bases do Sistema de Educação* (GA, 2001a):

- **Instituições do nível superior:** formam professores, por especialidades para o II ciclo do ensino secundário. Ex: ISCED, Escolas Superiores Pedagógicas (ESP);
- **Instituições do nível médio:** cursos de 4 anos que formam professores por áreas disciplinares específicas para o I ciclo do ensino secundário e para o ensino primário. Ex: Escolas de Formação de Professores (EFP) (antigos IMNE), Institutos de Formação de Professores de Educação Física (INEF), Instituto de Ciências Religiosas de Angola (ICRA).

O *diretor EFP Benguela* explicou que a província de Benguela tem as seguintes instituições de formação de professores do ensino médio:

- EFP Benguela para o I ciclo do ensino secundário;
- EFP Lobito, a primeira EFP a ser fundada na província nos anos 80;
- Magistério Primário de Benguela para o ensino primário;
- EFP Cubal e Dombe Grande, que agora se tornaram independentes da EFP Benguela, a nível da direção e do trabalho que desenvolvem; a EFP Benguela apenas presta algum apoio material visto que estas EFP ainda não são orçamentadas, mas com a indicação de que serão em breve;
- EFP na Ganda e no Balombo e Magistérios Primários na Catumbela e no Caimbambo, núcleos que foram criados mais recentemente.

Província de Cabinda

O *SPE Cabinda* explicou e o *diretor EFP Cabinda* sintetizou que, à data, a província de Cabinda tinha três instituições de formação de professores do ensino médio criadas:

- EFP Cabinda: com as especialidades de matemática/física, geografia/história, biologia/química e, mais recentemente, Magistério Primário e Educação Pré-escolar;
- Escola de Formação de Professores do Futuro da ADPP, também no município de Cabinda, que forma professores do ensino primário para o meio rural;
- EFP anexa do Belize, com as especialidades de matemática/física, geografia/história e biologia/química, e também Magistério Primário e Educação Pré-escolar;
- Os municípios de Buco-Zau e de Cacongo ainda não tinham EFP.

3.1.2. Organizações da sociedade civil

Também as **organizações da sociedade civil** realizam formação de professores em Angola.

3.1.2.1. ADRA (Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente – Angola)

O *técnico ADRA* referiu que a **ONG angolana ADRA** é uma instituição reconhecida pelo MED como entidade formadora de professores, pois “a própria Lei de Bases do Sistema de Educação é bastante clara: diz que qualquer instituição reconhecida pode tomar iniciativa que achar conveniente, mas partilhando e aguardando o aval do Ministério da Educação.” O técnico descreveu o trabalho que foi desenvolvido pela ADRA na área da educação, principalmente no meio rural:

Nós, a ADRA desenvolvemos a temática da educação porque **entendemos que é por via da educação que vamos conseguir atingir a nossa missão que é de assegurar que as comunidades, especialmente as rurais, possam ter as mínimas condições de vida**. Portanto, para nós, a educação é um recurso sem o qual não vai ser possível as pessoas terem uma participação ativa nos diferentes processos de desenvolvimento local. [técnico ADRA]

O mesmo técnico dividiu o trabalho da ADRA no setor da educação em três áreas, sendo que a área da formação de professores é considerada como a mais relevante:

- **Desenvolvimento de atividades extracurriculares**, como forma de motivação dos alunos (crianças, jovens e adultos) para o acesso e permanência na escola, em especial no meio rural, combatendo assim a elevada desistência neste meio, por questões de procura de trabalho ou pela falta de atratividade da escola, sendo as atividades extracurriculares uma fonte de atração dos alunos;
- **Relação escola-comunidade**, como forma de sensibilizar os pais e encarregados de educação e os próprios professores e diretores para a necessidade da escola ter ligação com a comunidade e com o seu dia-a-dia;
- **Formação contínua de professores**, para os professores inseridos no sistema de educação que não tenham tido oportunidade de fazer formação de reciclagem e não tenham feito o nivelamento, possam aceder a formações sob a forma de seminários, nas pausas pedagógicas (3 a 5 dias), com o apoio de professores formados, das EFP ou da EFP, com mais de 10 anos de experiência. O conteúdo da formação depende da necessidade de formação dos professores, mas as principais necessidades têm sido a elaboração do plano de aula, elaboração de uma ficha pedagógica, análise e interpretação de dados estatísticos, melhoria do relacionamento professor-aluno e aluno-professor, professor-membro das comunidades, adaptação do currículo à realidade local.

Para o *técnico ADRA*,

Os **resultados são bastante satisfatórios**, pois nós temos sido frequentemente solicitados, não somente pelas direções de escolas, pelos próprios professores e até Direções Provinciais de Educação para que possamos estender o raio de ação. Mas por falta de recursos, não nos tem sido possível atender à demanda, apesar da vontade que nós temos para podermos apoiar os professores com essas necessidades educativas. [técnico ADRA]

Foi através desta ONG que a metodologia das ZIP, que irá ser apresentada de uma forma mais aprofundada ainda neste Capítulo (cf. ponto 3.4.5. deste Capítulo), foi implementada em Angola e está a ser atualmente agilizada pelo MED.

É assim que **desenvolvemos a metodologia que chamamos de Zona de Influência Pedagógica, hoje já adotada, apreciada pelo Ministério da Educação, que está a assegurar a sua continuidade.** Para nós, a Zona de Influência Pedagógica foi um recurso resultante da pressão social dos professores e de outros agentes educativos. Tão gabada e apreciada, não é bom que fique apenas em 10 escolas, mas que se alargue a mais. No entanto, não tínhamos essa possibilidade. Então a metodologia encontrada foi essa, no sentido de congregar professores numa única escola que reúna condições para a organização do seminário de capacitação e que, a partir dessa escola, em que haja condições mínimas de consulta bibliográfica, de pesquisa, de debate, haja professores com experiência para que possam apoiar os outros colegas. [técnico ADRA]

O *técnico ADRA* referiu que o trabalho que realizam é essencialmente ao nível do ensino primário:

- por ser a base da escolarização;
- porque quando o programa de formação de professores surgiu só se falava do ensino primário;
- por opção política da ONG;
- por ser nesta área de especialidade que se concentram a maior parte dos Recursos Humanos da ONG.

No entanto explicou que já têm prestado apoio aos outros níveis de ensino, sempre que possível.

3.1.2.2. ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo)

A ADPP encontra-se nas três províncias em estudo, através das Escolas de Formação de Professores do Futuro. Era intenção da investigadora realizar uma entrevista à pessoa responsável pelas Escolas de Formação de Professores do Futuro da ADPP, porém tal não foi possível devido à impossibilidade de mais uma viagem de recolha de dados a Angola (cf. ponto 7. do Capítulo II).

O *técnico ADRA*, conhecedor desta organização, explicou que a **ADPP** prepara professores para trabalhar no meio rural, através de disciplinas de formação de professores,

mas também através da disciplina de desenvolvimento comunitário. Referiu que a ADPP tem feito um bom trabalho de formação de professores.

A ADPP intervém no meio rural na perspetiva de formar professores para trabalhar exatamente no meio rural. Por isso é que no seu currículo de formação de professores, para além de inserir cadeiras tradicionais voltadas à formação de professores, tem também uma cadeira que designa de desenvolvimento comunitário, numa perspetiva de proporcionar aos futuros professores conhecimentos sobre técnicas de desenvolvimento comunitário, a importância de abordar questões na sala de aulas que tem a ver com o dia-a-dia das comunidades. Portanto, do ponto de vista teórico, a ADPP é para mim uma das instituições que tem estado a ajudar com um papel muito importante na formação de professores em Angola, na melhoria da qualidade da educação no meio rural. [técnico ADRA]

Porém, grande parte dos professores formados nas Escolas de Formação de Professores do Futuro da ADPP não estão a lecionar no meio rural pois, nestes contextos, não há possibilidade para estes professores continuarem a sua formação, devido à falta de recursos pedagógicos e de acesso à *internet*.

Na prática, **grande parte dos alunos formados nas escolas da ADPP acaba por não trabalhar no meio rural**, mas isto é por outras razões: o jovem que acaba a sua formação tem vontade de continuar e no meio em que é colocado não tem essa possibilidade, porque se tivesse possibilidade de continuar o seu estudo, pode ser à distância, ou ter alguns meios que pelo menos o ajudem a desenvolver a sua intelectualidade, pode sentir-se motivado a permanecer no meio rural; mas se é colocado no meio rural onde não tem acesso à *internet*, onde não tem acesso a livros para consulta, isso desmotiva as pessoas a poderem permanecer no meio rural. E é isso que tem estado a acontecer: são formados quadros, mas grande parte deles acaba não trabalhando no meio rural. [técnico ADRA]

3.2. Recursos humanos ligados à formação de professores

Dentro dos recursos humanos ligados à educação, serão abordados o perfil dos professores das EFP e o perfil dos agentes da cooperação (AC) do programa *Saber Mais*, principalmente pelas vozes das coordenadoras científico-pedagógicas (CCP) e dos AC, sendo que por este motivo a investigadora tem a consciência de que será uma perspetiva unilateral.

3.2.1. Perfil dos professores das Escolas de Formação de Professores

Relativamente ao **perfil dos professores das Escolas de Formação de Professores**, CCP e AC do programa *Saber Mais*, manifestaram a sua opinião relativamente ao mesmo.

O *especialista educação UnIA* descreveu, de uma maneira geral, o que considera ser o perfil de um professor em Angola. Este refere o conhecimento mínimo e atualizado, formação pedagógica e compromisso ético-profissional que um professor deve ter.

É pressuposto que o **perfil de um professor** tenha que obedecer a um **conhecimento mínimo, atualizado**, até porque vai ensinar, às vezes até pelo ensino ocasional, não só através do currículo, mas até do ensino ocasional ele tem que dar resposta às coisas. Ele tem que dar resposta, ainda por cima, do ponto de vista prático, a **uma formação que lhe ensine pedagogicamente a forma de atuar!** Pedagogicamente não há conhecimento porque muitos deles vão dar aulas, não há escolas de formação, e então sabe um pouco mais que o aluno e vai dar aulas. Por outro lado é o **compromisso ético-profissional**, é não estar a receber dos pais dos alunos dinheiro para passar os alunos, tudo isso que é indispensável ao aspeto moral e deontológico que a própria profissão reclama e que ele não faz. Não faz porque não lhe era totalmente exigido. [especialista educação UnIA]

Em termos de **formação académica**, a *CCP Namibe* enumerou que há professores que ainda estão em formação, com bacharelato, a maior parte com licenciatura, muitos com mestrado e alguns a frequentar o doutoramento. Considera também que há professores que até podem ser competentes, mas não o demonstram por falta de motivação.

Eu acho que há uma grande diversidade de perfis na EFP, desde pessoas que têm um bacharelato, só que ainda não completaram a sua formação, até pessoas que estão a fazer o doutoramento. Independentemente da qualificação, **há pessoas que eu considero que têm bastante competência científica e pedagógica e outras que não demonstram ter, não quer dizer que não tenham, mas porque quando elas estão interessadas em fazer um trabalho para seu próprio benefício**, como uma tese ou uma coisa que têm que apresentar, ou se forem pagos para fazer uma coisa externa, eu acho que às vezes essas pessoas demonstram ter mais competências do que aquelas que eu vejo demonstrar na escola. Há coisas que eu não sei se os professores têm ou não têm, sei que ali não demonstram, não estão interessados. [CCP Namibe]

Relativamente à questão da **formação académica**, a *CCP Cabinda* considera que a formação dos professores das ciências humanas tende a ser de menor grau e mais fora da área, ao contrário das ciências exatas, que geralmente são na área disciplinar que o professor leciona.

Eu acho que **há um certo padrão de formação, nomeadamente entre as áreas das ciências humanas e das ciências exatas: nas áreas humanas tende a existir uma formação académica menos associada às áreas em que trabalham**. Por exemplo, um professor de língua portuguesa pode não ter necessariamente uma licenciatura em língua portuguesa, ao passo que um professor de biologia talvez tenha uma licenciatura em biologia. Talvez porque as pessoas achem que nas ciências humanas há uma maior facilidade de adaptar uma formação

"em casa", uma formação que eu faço em casa e depois posso dar aulas, não tenho que ter conceitos académicos, conceitos científicos apreendidos antes de ir dar uma aula. No caso de uma aula de química ou de física já é mais difícil, à partida, conceber um acontecimento desses. [CCP Cabinda]

A *CCP Namibe* também considerou que os professores das áreas das ciências exatas são, de uma maneira geral, mais preparados do que os das ciências sociais:

Acho que há algumas áreas que os professores têm muitas dificuldades a nível científico, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática, e esses são formados. Para além dos que não são formados, estamos a falar de EVP (educação visual e plástica), de educação física, mas para esses não há formação, até percebo que tenham essa dificuldade. **Depois, os das áreas das ciências são aqueles que eu acho que, em termos científicos, há alguns que são bastante competentes;** não são todos, mas acho que há: física, química, biologia. [CCP Namibe]

Em termos de **formação científica específica**, a coordenadora reforçou a importância desta formação e dá o exemplo da disciplina de língua portuguesa, que conhece bem, por ser a sua área de formação, quer na província de Benguela, quer na província de Cabinda:

Agora em termos científicos, é óbvio que **é necessário haver uma formação específica para cada área** e eu desconfio muito que as áreas das línguas estejam sempre a ser prejudicadas porque não existe essa formação. E, se calhar, se tiveres esses dados estatísticos, chegas a essa conclusão, de que os professores do grupo de Língua Portuguesa, pelo menos em Cabinda, nenhum dos professores, no ano passado, era licenciado em língua portuguesa. Bom, há exceção de um, havia um na verdade que era licenciado em língua portuguesa numa universidade de Portugal. Em Benguela, não sei no presente, mas no passado, 2009, 2010, 2011 julgo que também só havia uma pessoa formada em Língua Portuguesa. [CCP Cabinda]

O *AC QUI EFP Benguela* referiu as dificuldades conceptuais dos professores, ou seja a dificuldade em compreender a teoria e depois aplicá-la à prática, ou seja, que existe uma grande dificuldade em fazer essa transposição e daí também os professores não abordarem a parte prática nas suas aulas.

Mais ainda, o *AC QUI EFP Benguela* reforçou o que a *CCP Cabinda* referiu, nomeadamente que a maioria dos professores de química não tem formação inicial nesta área, no entanto possuem licenciaturas, mestrados e doutoramentos.

A maioria são licenciados, havendo alguns mestres e alguns doutorados mesmo, essencialmente nas áreas específicas deles, na parte específica são muito poucos, a maioria tem licenciaturas em pedagogia, doutoramentos em pedagogia, mestrados em pedagogia:

do total de 16 professores de química, apenas dois são da área de química e isso causa logo alguns problemas de base. [AC QUI EFP Benguela]

A **nível pedagógico**, a *CCP Namibe* considera que a parte pedagógica, mesmo a ministrada no ISCED, não tem qualidade, o que acaba por se manifestar na qualidade das aulas lecionadas pelos professores.

Eu acho que a formação pedagógica é má, no sentido de eles não terem formação: no ISCED, que é onde a maior parte deles se formaram, a componente pedagógica e prática não é muito desenvolvida, é feita de uma forma teórica, e depois, mesmo quem vai dar aulas ou quem vai estagiar, é raro estagiar nas EFP, acho que alguns fazem um estágio, no I ciclo do ensino secundário, no II ciclo do ensino secundário e alguns não têm oportunidade de fazer nas EFP, mas pronto, acho que é bom passarem por aí. Mas não há acompanhamento, ou seja, não há orientadores suficientes ou também não têm pessoas preocupadas, portanto, eles vão para as escolas um tempo, mas não há um acompanhamento dessa formação, e aquilo vai equivaler a muito pouco, se calhar vai equivaler a um contacto, uns podem aproveitar bem, outros não! [CCP Namibe]

Porém, tanto a *CCP Cabinda* como a *CCP Namibe* acreditam que também depende muito do trabalho de preparação realizado pelo professor e dos modelos de formação que tiveram.

Bom, em termos pedagógicos não tenho dados para dizer isso porque a formação pedagógica pode ser tão bem conseguida numa licenciatura de psicologia ou de sociologia como numa licenciatura de biologia. Isto sem olhar a currículos. **E vai também muito da preparação que a pessoa faz por si própria.** [CCP Cabinda]

Em termos pedagógicos, eu acho que a própria formação inicial deles não é muito boa e depois tem a ver com as suas características: **quem é responsável e teve bons exemplos acaba por ter essa preocupação pedagógica e tentar chegar ao aluno.** Eu diria que a grande maioria está mais centrada nas suas questões pessoais, o ensino não é centrado nos alunos, é ainda muito do ponto de vista do professor. [CCP Namibe]

A *CCP Cabinda* referiu ainda que, quando procuram **formação pós-graduada**, os professores não a fazem na área que estão a lecionar.

Acho que há mais características desse perfil comum: uma delas é a procura da continuidade das suas formações, ainda que muitas vezes reproduzam os modelos da formação inicial, ou seja, **se na formação inicial não fizer uma formação adequada à área em que estão a lecionar, vão continuar a procurar formações apenas pela justificação de que querem continuar a formar-se, mas não necessariamente em áreas ligadas àquelas em que trabalham.** E por isso vemos os mestrados e os doutoramentos em áreas de gestão curricular, de administração e gestão escolar, ainda que eles não estejam ligados à direção da escola.

Por exemplo, um professor de química podia procurar uma formação, um mestrado, um doutoramento na área da química, já que essa procura é feita além-fronteiras de Angola e além-fronteiras essas formações existem. [CCP Cabinda]

A *CCP Namibe* referiu ainda que os professores das EFP têm pouca abertura para a formação contínua que não conceda grau académico, pois consideram-se numa hierarquia diferente dos professores dos níveis de ensino inferiores e fazem formação para obtenção de grau académico e, conseqüentemente, de mais-valias.

Há uma característica que eu vejo mais nas EFP que é: **estes professores acham que estão no topo da hierarquia do saber, então eles acham que sabem, não são abertos nem flexíveis a outras formações, à autoaprendizagem** (a maioria, há exceções), mesmo aqueles que querem formar-se no sentido de tirar mestrado, doutoramento, querem para seu estatuto pessoal e não porque queiram aprender e saber mais sobre aquele assunto, é mesmo pelo título, pela qualificação e pelas vantagens económicas que isso lhes pode trazer e pelo estatuto que isso lhes pode trazer. Acho que se eles valorizam tanto o estatuto, tem que haver um sistema, uma carreira associada à formação, ou seja, tem que haver aqui um sistema de acreditação, de avaliação associada ao desempenho deles e às formações que vão fazendo. [CCP Namibe]

Por fim, a *CCP Cabinda* referiu a **resistência à mudança** por parte dos professores, que passa também por se justificarem por não fazerem o seu trabalho com maior qualidade por falta de materiais. O programa *Saber Mais* tem feito trabalho para colmatar essa dificuldade, com o apoio na construção de materiais:

Mais características comuns ao perfil dos professores: resistência à mudança!

Há sempre um discurso muito semelhante da limitação dos materiais. Se as pessoas estiverem abertas à mudança, mais facilmente conseguem construir ou procurar ajuda para construir um material para as suas aulas, não existindo essa abertura, vão sempre continuar a reproduzir esse discurso de: “não faço assim porque não tenho materiais! Não ensino esse conteúdo porque não tenho materiais. O MED dificulta-me a vida porque me envia um currículo com conteúdos, mas não me envia materiais.” Vamos sempre assistir a este discurso. E, por isso, um dos pontos em que tentávamos trabalhar no *Saber Mais* era a nível da construção de materiais, tentar arranjar formas de construir materiais, sejam eles de apoio a aulas laboratoriais ou a aulas de ciências sem laboratórios, ou aulas de línguas, língua portuguesa, por exemplo, pegar num texto literário e fazer uma ficha de trabalho à volta dele, porque até aí os professores manifestam reticências. [CCP Cabinda]

3.2.2. Perfil dos Agentes da Cooperação (AC) do programa Saber Mais

Sobre o **perfil dos AC do programa Saber Mais**, apenas a coordenadora deste programa na província do Namibe referiu que, para além dos conhecimentos científicos e

pedagógicos, estes devem ter competências contextuais, como por exemplo, noções de cooperação para o desenvolvimento e de educação para o desenvolvimento; conhecer a história do país e especificamente do contexto local onde se inserem; conhecer a história do Sistema de Educação do país.

O perfil do AC: eu acho que as pessoas têm de, para além de saberem o que é um projeto de cooperação para o desenvolvimento, para além de terem noções de educação para o desenvolvimento, **têm de conhecer bem o contexto onde estão, e eu hoje acredito que até têm que conhecer um pouco da história.** Porque se não se compreender como é que se chegou até aqui ou se ainda está aqui, depois é muito difícil intervir adequadamente. [CCP Namibe]

Para a *CCP Namibe* a maior parte dos AC não têm este perfil expectável de quem ocupa esta posição, principalmente no que diz respeito aos aspetos contextuais.

Eu hoje acho que as pessoas conseguem ter essa noção porque já conhecem a realidade, já conhecem o contexto onde estão, já conhecem como é que as pessoas funcionam. **Têm que ter esse bom conhecimento da realidade local antes ou no início, porque depois, muitas das coisas que se fazem, vão estar desadequadas ou não vão fazer sentido para as pessoas,** não vão partir do que elas já sabem, do ponto de vista do outro. As mudanças que acontecem, o que é possível fazer, tem que fazer sentido para as pessoas, e para isso nós temos que perceber onde é que elas estão, o que é que lhes faz mais sentido, para caminhar nesse ramo. Se não lhes faz sentido, e nós até achamos que aquilo poderia ser importante, então temos que fazer esse caminho com eles, ir preparando. **As mudanças em educação demoram muito tempo, não se conseguem em 2 ou 3 anos. Mas se eles têm o perfil adequado? Falta-lhes muitas coisas!** [CCP Namibe]

Na opinião da *CCP Namibe* não basta os AC serem bons científica e pedagogicamente, também precisam de chegar às pessoas, compreendendo o contexto.

Eu muitas vezes dizia que os meus AC, em termos científicos, eram espetaculares, formidáveis, bons profissionais, e depois também **percebi que um bom profissional tem que ter a capacidade de perceber bem o contexto e de partir dele, e uma coisa não está desligada da outra.** Mesmo a parte científica, de que interessa ser muito bom cientificamente e trabalhar afincadamente se depois não conseguem perceber como é que os alunos funcionam, como é que a realidade funciona, como é que os professores funcionam, como é que a escola funciona, para partir daí e tentar então melhorar aquilo que se faz. [CCP Namibe]

A *CCP Namibe* concluiu que aparentemente, o que é esperado dos AC é que sejam bons técnicos, o que não quer dizer que um bom técnico seja um bom AC, porque para isso precisa,

como já foi referido, de ter em conta as questões contextuais, caso contrário será difícil provocar mudanças que sejam sustentadas.

Essa é a grande diferença de um bom agente de cooperação no local:

Às vezes o que é esperado de nós não é que criemos mudanças, o que querem é contratar um bom técnico (e estou a falar da parte local), porque faz muito melhor do que eles, muito mais rápido, outros querem, como os diretores da educação, como somos bons profissionais, rápidos e eficazes, competentes, que possamos servir de exemplo para os outros professores: não faltamos, somos organizados, temos todas as características de um bom professor. Nesse aspeto temos que dizer que, para eles, nós estamos a cumprir a função, ele quer que vocês sirvam de exemplo. Tudo bem, agora **um projeto de cooperação tem que servir mais, tem outros objetivos para além disso, se quer criar mudanças que façam sentido às pessoas e sejam sustentadas**, aí são necessárias outras características, quer do Agente da Cooperação, quer do próprio projeto. E tempo! [CCP Namibe]

3.3. Formação inicial de professores

Sobre a **formação inicial de professores**, o *DPE Benguela* referiu que “a formação inicial consiste em cursos de 4 anos de nível médio e nível superior que conferem competências e um grau profissional nestas áreas.”

O *diretor EFP Benguela* referiu que os professores formados saem com competências para lecionar duas disciplinas, exceto EVP e Educação Física, e enumerou as especialidades dos cursos de formação de professores do Ensino Médio: História e Geografia, Biologia e Química, Língua Portuguesa e Educação Moral e Cívica, Língua Francesa e Educação Moral e Cívica, Língua Inglesa e Educação Moral e Cívica, História e Geografia, Matemática e Física. Referiu ainda os Magistérios Primários, para lecionar nas escolas primárias, em regime de monodocência.

3.3.1. Planificação de formação inicial de professores

Sobre a **planificação de formação inicial de professores**, a *AC BIO EFP Benguela* referiu que os professores da EFP planificam tendo em consideração os conteúdos abordados nos anos anteriores e o que os colegas já planificaram, sem grandes inovações. Referiu também que os professores da mesma disciplina tentam sempre andar a par e que, por isso, muitas vezes, o professor não leciona tão bem determinadas partes da matéria, fazendo-o de forma apressada.

A *AC FIS EFP Cabinda* falou das suas expectativas em relação às disciplinas que iria lecionar, em que a estratégia seria iniciar com as turmas da 10.ª classe das disciplinas

específicas das especialidades, com componente prática/laboratorial e dar continuidade até à 13.^a classe, e também as metodologias de ensino. A *AC FIS EFP Cabinda* explicou também como eram feitas as planificações nos seus grupos disciplinares: o coordenador da área disciplinar orientava, os professores faziam a planificação semanal alternadamente e depois partilhavam com os colegas, porque as indicações eram que todos os professores dessem as mesmas matérias ao mesmo tempo. Eram encontros semanais formativos. Referiu também que a sua chegada destabilizou esta “rotina” dos grupos disciplinares: “Mas todos têm de andar ao mesmo ritmo. Claro que é impossível, 5 professores estarem no mesmo dia, à mesma hora, na mesma matéria”. Relativamente à assiduidade dos professores à reunião de planificação, a *AC* explicou que o coordenador era assíduo, mas os outros professores nem tanto. A *AC FIS EFP Cabinda* explicou que tentou introduzir os *kits* de práticas laboratoriais nestas reuniões de planificação, que eram constituídos por um conjunto de materiais necessários para realizar uma atividade experimental sobre uma determinada matéria. Referiu ainda que fizeram um seminário de formação em práticas laboratoriais, na pausa letiva de agosto desse ano.

O *AC QUI EFP Cabinda* também referiu que o facto de querer introduzir atividades práticas também destabilizou o grupo disciplinar porque como nem todos iriam fazer, deixavam de andar a par na matéria.

O *AC QUI EFP Cabinda* referiu que tinha alguns problemas de assiduidade nas formações que ministrava. O *AC* referiu que estava a tentar elaborar um plano de formações, para além das reuniões de planificação semanais. A ideia seria aproveitarem as pausas letivas para essas formações, mas como não tiveram muito tempo, a formação não chegou a acontecer.

3.3.2. Estágios na formação inicial de professores

No que se refere aos **estágios na formação inicial**, a *professora BIO 01 EFP Ondjiva* explica como funciona o acompanhamento de estágios desta EFP, sendo o número de alunos a acompanhar demasiado elevado para um só professor.

No ano passado quem acompanhou os estágios foi a [professora BIO 02 EFP Ondjiva]. Este ano recebemos mais um professor de biologia, então ele é que está com essa área de Práticas. Então, nesses momentos, eles estão a dar aulas nas escolas de estágio, os alunos acompanhados com esse professor. **No princípio, os superiores disseram que todos os professores de biologia deveriam acompanhar essas aulas porque nem sempre esse**

professor dá conta do recado, pois são muitos alunos, tem que passar várias vezes na escola, um professor só não dava. Mas, por enquanto, só temos esse professor que está a fazer o acompanhamento. [professora BIO 01 EFP Ondjiva]

3.3.3. Supervisão na formação inicial de professores

Sobre a **supervisão** na formação inicial, a *professora BIO 02 EFP Ondjiva* referiu que “como coordenadora, eu devo assistir às aulas e ver as debilidades dos colegas e tentar superar. Mas não se acompanha muito as aulas”. O *professor QUI 01 EFP Cabinda* também refere o seu papel de supervisor.

3.3.4. Dificuldades dos alunos na formação inicial de professores

Sobre as **dificuldades dos alunos na formação inicial**, o *AC QUI EFP Cabinda* referiu as grandes lacunas que os alunos tinham em termos de conteúdos, quer nas aulas, demonstrando muitas vezes dificuldades em conteúdos básicos, quer na avaliação, com a agravante de se ter que aplicar um teste por Abordagem Por Competências. O *AC QUI EFP Cabinda* também referiu como dificuldade as avaliações, as chamadas “provas do professor” e “salas completamente cheias, com 40 alunos muito juntos, a copiarem.” Como os alunos tinham dificuldades, copiavam nas provas: “uma única prova, os alunos ali colados, só uma versão, e depois era papéis de um lado e do outro, era à descarada mesmo!” O *AC* referiu ainda o caos que eram os dias de provas e que os alunos copiavam com a conivência dos professores, assim como outro tipo de práticas para conseguirem passar nas disciplinas. A *AC FIS EFP Cabinda* reforçou as dificuldades de organização que sentiram nas “Provas do professor” porque iam vigiar turmas que não eram as suas, referindo que considera que este comportamento dos alunos é hábito instituído.

A *professora BIO 03 EFP Ondjiva* explicou também a necessidade de fazer sempre revisões com os alunos, devido a estes passarem do I ciclo para o II ciclo do ensino secundário sem os conhecimentos necessários, o que causa algumas dificuldades ao professor no cumprimento do programa.

Também no grupo focal que decorreu na EFP Ondjiva, as *professoras BIO 04 EFP Ondjiva e BIO 05 EFP Ondjiva* falaram das grandes dificuldades dos alunos adultos que estão a estudar no período da noite, questionando se estas dificuldades já vêm da base. A preocupação acresce porque muitos destes alunos são professores do ensino primário. As

professoras consideram uma dificuldade à aprendizagem o facto de, na província do Kunene, a maior parte das pessoas adultas falarem apenas a língua materna, neste caso o kwanhama, e de os adultos que estão agora a estudar terem aprendido o português tardiamente, na escola, o que os impede de compreender e interpretar corretamente. As professoras fizeram a comparação com os alunos do ensino regular, que são mais novos e começam a aprender o português mais cedo.

3.3.5. Dificuldades dos professores na formação inicial de professores

Relativamente às *dificuldades dos professores na formação inicial*, o *especialista educação UnIA* referiu as dificuldades na formação inicial dos futuros professores, como elaborar um plano de aula, utilizar formas de motivar os alunos ou fazer a avaliação dos mesmos. O *especialista educação UnIA* mencionou também que mesmo que os professores aprendam determinados processos nas EFP, se não os puserem em prática, não vão continuar a fazer, e ainda a importância das políticas de acesso à formação inicial dos professores neste processo, a fim de seleccionar para integrar os seus cursos, professores que tenham frequentado as EFP.

Alguns vão aprendendo nas Escolas de Formação onde passam. Mas depois a inspeção também não funciona, a supervisão também não funciona e ele perde-se aí. Se a maioria não faz, ele acaba por achar que aprendeu isso mas agora vai fazer como quer. Eu penso que há que trabalhar realmente, para sobretudo, a **política dos ISCED tem de ser muito bem definida, já que queremos a nível superior disponibilidade, temos que definir muito bem as Escolas do Magistério Primário e as outras Escolas de Formação, e para que tipo de papel está a ser feito e que articulação é que têm** e temos que definir muito bem as escolas de acelerados, provisoriamente ou não, como funcionam! [especialista educação UnIA]

O *especialista educação UnIA* salvaguardou que tem de se começar por perceber se o professor escreve sem dar erros ortográficos.

Se nós temos que falar nos professores, que não dêem erros a escrever e a falar, e na construção das frases, estamos a falar a um nível... Eu não quero ser nem pessimista, nem otimista, mas procuro ser realista: os professores que, pelo menos, não dêem erros, quanto mais pensar mais para a frente... Porque os professores dão erros grosseiros, até no ensino superior. (...) **Eu não posso entender que o professor chegue ao ensino superior e ainda dê erros.** Mas dão! Quanto mais lá atrás... Começamos por aí: se não dá erros, e alguns são básicos! Se para fazer uma conta de 4 x 5 não têm que ir à calculadora. Vamos aí, e depois a partir daí então vamos ver! [especialista educação UnIA]

A professora BIO 01 EFP Ondjiva referiu a falta de material como a principal dificuldade para o professor desenvolver as suas aulas práticas. De qualquer forma, quando confrontada com a perspetiva da CCP Cabinda (cf. a parte final do ponto 3.2.1. deste Capítulo) esta dificuldade pode ser relativizada.

3.3.6. Lotação do ensino secundário

É também apontada pelo diretor EFP Benguela como uma **dificuldade na formação inicial de professores, a lotação do ensino secundário**, especialmente o II ciclo do ensino secundário. O diretor explicou que já tem 3 turnos a funcionar: 7h00 às 12h30, 13h00 às 17h00/18h00, 18h00 às 23h00; mas como teve orientações superiores para fechar o turno da noite, no ano letivo em curso e no ano seguinte não pôde abrir as matrículas na 10.^a classe, caso contrário não tinha salas de aulas para todos os alunos das classes seguintes. Explicou ainda que este é um grande constrangimento para as famílias, na medida em que as mães não compreendem esta questão da lotação do ensino secundário e só pensam na perspetiva de o seu filho não poder ter um futuro melhor se não vier estudar para a EFP e que por isso pode ficar fora do sistema de educação, estando ainda em idade escolar, para além de todos os problemas sociais, tal como a gravidez precoce.

Sobre o **número de alunos por turma** nas EFP, a professora BIO 04 EFP Benguela quis deixar a seguinte nota:

Aqui na nossa EFP, o número de alunos também muitas vezes dificulta a nossa atividade, porque **desde que a escola é Escola de Formação de Professores ainda só teve uma turma de 45 alunos**. Depois disso, temos 50 e 60 e então isso torna a nossa atividade um pouco difícil. [professora QUI 04 EFP Benguela]

3.3.7. Vocação e intenção dos futuros professores

Tanto de forma geral, como em cada uma das províncias em estudo, uma outra **dificuldade na formação inicial** é a **vocação dos futuros professores**, ou seja, verifica-se que grande parte dos alunos que frequentam as EFP não têm necessariamente vocação e intenção de serem professores, tendo-se inscrito na EFP apenas porque querem terminar o ensino secundário e/ou porque não conseguiram vaga noutra escola do ensino secundário.

Segundo o *especialista educação UnIA*, quando um estudante procura uma instituição de formação de professores procura certificação e não competências. E apesar de o número

de alunos fora do sistema ter diminuído percentualmente, este ainda é elevado, então o aluno quer apenas obter um grau académico, independentemente da área em que é.

Também o *técnico ADRA* constatou isso em relação não só aos professores da ADPP, mas também em relação aos alunos do ISCED.

Eu mantive muito diálogo com estudantes estagiários da ADPP nas escolas em que passei para dialogar com os professores e com as professoras, e uma das questões que eu colocava era: quantos professores formados pela ADPP estão aqui nessa escola? E diziam, aqui só tem um, num universo de 20-15 professores, só diziam: tem um! **Então e não ficam aqui porque se eles estão formados para trabalhar no meio rural? Aqui não há condições para eles estarem**, uns vêm, ficam 1 ou 2 anos e depois pedem transferência, vão para as sedes municipais para poderem trabalhar. Portanto, não tenho assim uma estatística global sobre quantos alunos formados pela ADPP estão inseridos no Sistema de Educação, e destes, em que localidades verdadeiramente eles estão. [técnico ADRA]

Província de Benguela

O *diretor EFP Benguela* também considera que muitos alunos não têm realmente vocação para serem professores, mas que como não têm vaga noutra escola, vêm para a EFP porque preferem fazer um curso que não querem do que ficar de fora do Sistema de Educação.

Por sua vez, a *professora BIO 05 EFP Benguela* referiu que na especialidade de biologia-química há muitos alunos que não querem seguir o ensino, mas apenas concluir o ensino médio e depois ingressarem noutros cursos, outros que estão na EFP porque não têm outra opção. Ainda assim, reconhece que também tem alunos que querem ser professores.

Província de Cabinda

O *diretor EFP Cabinda* explicou que, para além de muitos dos alunos que terminam o curso na EFP não quererem ser professores, há muitos alunos que entram no ensino superior em cursos de ensino sem terem passado pela EFP. Ele acredita ainda que o estado está a investir na formação de professores, mas na verdade estes alunos não vão ser professores.

O *AC QUI EFP Cabinda* explicou que, no início do ano, passou um questionário aos alunos em que perguntava se estes queriam ser professores e que diz que obteve a maior parte das respostas positivas, mas depois verificou, com a convivência com os alunos, que a maior parte não queria realmente ser professor.

Província do Kunene

A *professora BIO 03 EFP Ondjiva* referiu que, também no Kunene, os alunos acabam por não ser professores e que não escolhem os cursos superiores de acordo com as especialidades que fizeram, isto também porque na Escola Superior Politécnica de Ondjiva tem poucos cursos.

O *professor QUI 01 EFP Ondjiva* referiu que têm muitos alunos “trabalhadores no ativo!”, que têm outras profissões, e só estão na EFP para fazerem o ensino secundário; há também alunos que pretendem ingressar na área da saúde e por isso fazem o curso de biologia-química para terem as bases para um curso nessa área e refere que estes não irão exercer a função de professores.

3.3.8. Qualidade da formação inicial

Relativamente à **qualidade da formação**, o *diretor EFP Benguela* explicou que a EFP quer investir na qualidade e, por isso, a questão dos alunos fora do sistema é uma questão a ser endereçada pelo governo e não pelo MED. O MED deve-se preocupar com a qualidade da formação dos alunos que estão no sistema e em diminuir o número de alunos por turma. Porém, não é uma tarefa fácil para os diretores pois os pais insistem que querem matricular os filhos e não compreendem que não haja vagas.

A *CCP Cabinda* referiu que não compreende porque é que não existe uma faculdade de engenharia em Cabinda: “na província de onde sai 80% do PIB angolano, que é da exploração petrolífera, não existe uma faculdade de ciências ou engenharias, de ciências exatas, nem uma nem outra, exceto a biologia no ISCED”; julga que apenas existe uma escola de formação de engenharia de petróleos, com os cursos de ensino médio de engenharia de petróleos e química, mas que faria todo o sentido que essa formação superior existisse em Cabinda, para aumentar também o número de funcionários ligados à exploração petrolífera nacionais.

3.3.9. Abordagem Por Competências (APC)

Como já foi referido, o *Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP)* também aponta para a mudança das metodologias de ensino na formação inicial de professores, para que, considerando a complementaridade entre a abordagem objetivista e a construtivista, o

ensino se descentre do professor e se centre no aluno (Roegiers, 2007). A metodologia apontada centra-se na **Abordagem Por Competências (APC)** e encontrava-se, à altura da recolha dos dados, em fase de produção e experimentação de materiais a nível da sala de aula.

Das definições de competências apresentadas por Roegiers (2007) e por Perrenoud (1999), apesar de estas serem polissémicas e relativamente controversas, torna-se claro que a “abordagem por competências no contexto escolar é, por um lado, o domínio do conhecimento científico adaptado ao perfil ou nível de escolarização do aluno e, por outro, a preparação do aluno para fazer uso desse conhecimento, nos diversos contextos ou situações da vida, para solucionarem adequadamente os problemas.” (Varela, 2012: 3) Isto significa que o enfoque “nas competências não invalida uma forte aposta na realização de um dos pressupostos incontornáveis do desenvolvimento das competências, que é o alcance dos objetivos cognitivos, ou seja, dos conhecimentos que terão de ser mobilizados.” (Varela, 2012: 4).

O facto de a abordagem por competências ter a sua origem no mundo do trabalho e traduzir lógicas inerentes à formação profissional, que se revelam através de duas dimensões importantes – a funcional e a utilitária – também tem causado alguma controvérsia (Varela, 2012; Pires Ferreira, 2013).

A **pedagogia da integração**, associada à APC, é a colocação em prática de uma abordagem que constrói as aprendizagens etapa por etapa para permitir aos alunos fazer face a qualquer situação da vida corrente (Roegiers, s/d).

Também em outros Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), como Cabo Verde e Guiné-Bissau, sob a influência da escola belga, foi implementada a APC: “Na realidade, para os países africanos e Cabo Verde em particular, a adoção da APC, significa exprimir-se numa “linguagem de poder” para ter um reconhecimento internacional. Assim, a noção de competências em Cabo Verde significa permitir a adaptação do sujeito ao mundo (social e económico).” (Pires Ferreira, 2013: 41)

Esta metodologia foi referida pelas direções das EFP, pelos AC e pelos professores entrevistados e irá ser analisada seguidamente seguindo a lógica de organização por província.

Província de Benguela

O diretor EFP Benguela refere que a APC é uma forma de atingir os objetivos propostos para cada disciplina, ou seja, a sua utilização não abandonou a utilização da abordagem por objetivos. Refere também que a APC ainda não está a ser aplicada por todos os professores da EFP Benguela devido à resistência dos mesmos à mudança de abordagem.

O subdiretor pedagógico EFP Benguela valoriza o apoio que o programa *Saber Mais* tem dado na aplicação da APC. Refere também que a Pedagogia da Integração se baseia nas teorias cognitivistas da aprendizagem de Piaget. Reforça ainda a resistência de alguns professores, já referida pelo diretor, e que na realidade é necessário algum trabalho e perseverança.

O AC QUI EFP Benguela constatou que a maioria dos professores com quem começou a trabalhar não percebia como deveria aplicar a APC.

Relativamente à província de **Benguela**, todos os professores referiram também estar a aplicar a APC nas suas aulas. Muitos mencionaram também o apoio do programa *Saber Mais* a esse nível, o que tem uma justificação, pois das províncias em estudo, esta é a que tem o apoio do programa *Saber Mais* há mais tempo e em que a direção da EFP mais recorreu para a implementação da APC. Nesta escola, todos os professores tiveram a oportunidade de fazer formação nesta área.

Alguns professores referiram precisamente a facilidade na aplicação da APC devido à formação que tiveram com a direção e o programa *Saber Mais* e aos temas serem apropriados.

Tem sido fácil porque na parceria que nós temos tido, **tivemos professores competentes, a nossa própria direção, através de programas bem conseguidos, da Pedagogia da Integração, na vertente da Abordagem de Competências**, temos aplicado e temos tido êxito nessa dimensão! [professor BIO 01 EFP Benguela]

Nós temos muitas situações, consoante os temas que nós temos. Falamos de genética, são casos que aparecem muito, e dá para criar muitas situações. Agora também em parasitologia, há muitas patologias, é fácil! **Temos temas que vão de encontro, que dão muito bem para podermos aplicar algumas situações complexas mesmo**. [professor BIO 02 EFP Benguela]

Alguns professores também referiram a dificuldade em aplicar a APC a determinados conteúdos, especialmente na área da química.

Há conteúdos que não dão para contextualizar! Mas há conteúdos que nos ajudam a contextualizar! Mas, **uma vez que o professor traça os objetivos gerais, específicos e também educacionais, então vamos apanhar os objetivos educacionais para podermos contextualizar o que acabamos de dar.** [professor BIO 07 EFP Benguela]

Não é fácil, principalmente nós na especialidade de química porque muitas vezes há conteúdos em que a pessoa não consegue interligar a vida à prática! E quando conseguimos interligar a vida à prática, muitas vezes é um tema que não aborda todo o conteúdo. Portanto, há dificuldade neste sentido! [professora QUI 01 EFP Benguela]

O *professor BIO 03 EFP Benguela* referiu que a aplicação da APC é trabalhosa para conseguir ir ao encontro do dia-a-dia dos alunos. O professor fez uma comparação entre a APC e o objetivo educativo, que já se aplicava anteriormente à Reforma Educativa.

Dizer que é fácil não, dizer que é difícil também não; o que é preciso é trabalhar muito! E como os nossos conteúdos estão ligados ao que os nossos alunos fazem no seu dia-a-dia, damos conta que eles, daquilo que levamos como conteúdo para a aprendizagem, eles já têm estado a praticar! Eu penso que o que tem estado a diferenciar são terminologias: os conceitos são ditos de uma forma, de acordo com a cultura deles, de acordo com a área de vivência, e de outra forma, de acordo com a ciência do cientista. É assim: é só enquadrar aquilo que já fazem naquilo que é a ciência aprendida na escola. [professor BIO 03 EFP Benguela]

A *professora BIO 04 EFP Benguela* afirmou que, na sua opinião, a APC não se coaduna com a realidade do país, pois os conhecimentos dos alunos são muito elementares e eles não conseguem aplicá-los ao dia-a-dia. Referiu ainda o facto de os alunos não terem acesso a informação complementar nem através da *internet*.

Eu pessoalmente acho que a APC não se coordena com o nosso país! Porque os nossos alunos têm conhecimentos muito básicos! Depois também os próprios programas. **Então, se a APC está relacionada com os problemas do dia-a-dia, então muitas vezes essa matéria que nós damos nas aulas não tem nada a ver com o nosso dia-a-dia!** Porque eles até, quando nós damos as aulas, eles próprios até pedem que nós utilizemos uma linguagem mais acessível, que eles dizem que é linguagem terra-a-terra! Se eles ainda tivessem acesso à *internet*, penso eu que isso haveria de ajudá-los porque assim é difícil! [professora BIO 04 EFP Benguela]

A *professora BIO 05 EFP Benguela* referiu as dificuldades que encontra na elaboração das avaliações com apenas três questões-problemas, contornando essa dificuldade ao elaborar a prova dividida em duas secções, uma em que se apresenta uma situação-problema (segundo as orientações da abordagem) e a outra com perguntas diretas.

A APC exige uma certa dinâmica que os alunos muitas vezes não acompanham. E na elaboração das provas é onde existe a maior dificuldade. Eles exigem que a prova tem de ser uma situação problemática, só que a maior parte dos temas, não dá para fazer situação-problema e depois fica limitado. Faz-se o tema, depois tem de se fazer 2 ou 3 perguntas só daquela situação e fica muito conteúdo para ser avaliado. E, às vezes, a maior parte dos conteúdos não dá para fazer situação. Essa é a única desvantagem da APC. [professora BIO 05 EFP Benguela]

O professor BIO 09 EFP Benguela explicou a importância de relacionar os conteúdos lecionados na sala de aula com o dia-a-dia das pessoas, a fim de que os alunos possam apreender estes conteúdos de forma mais eficaz e assim reter a aprendizagem.

Se dissesse que é fácil não estaria a ser realista. Mas também não é difícil! Porque, enquanto professores, nós temos de fazer sempre esse exercício: tentar conciliar, porque **os conteúdos que nós abordamos em sala de aula, principalmente nós, professores de ciências, professores de biologia, são conteúdos que fazem parte do dia-a-dia das pessoas e do aluno.** Então não faz sentido nós ensinarmos como se aquele conhecimento só tivesse validade dentro da sala de aula. Portanto, temos que procurar cada vez mais fazer uma integração daquilo que abordamos na sala de aula com aquilo que existe fora da sala de aula, no ambiente que o aluno frequenta. Se não conseguimos fazer esse exercício, então aquele conhecimento não vai ter validade no dia-a-dia do aluno e acontece o que tem acontecido na maior parte dos casos: o aluno esquecer-se facilmente daquilo que aborda em sala de aula. Eu acho que é extremamente fundamental fazer-se essa integração e quando tivermos que apresentar algum exemplo, que busquemos um exemplo do próprio dia-a-dia do aluno, porque isso vai facilitar muito a aprendizagem do aluno. [professor BIO 09 EFP Benguela]

A professora QUI 01 EFP Benguela referiu a evolução que têm feito na aplicação da APC, com o apoio do programa *Saber Mais*.

A APC tem uma metodologia diferente da que se aplica na Reforma Educativa, porque as perguntas da Reforma Educativa são perguntas de forma direta e na Abordagem Por Competências já não, na Pedagogia da Integração. Portanto, as perguntas não são de forma direta, embora se interliguem as duas. Porque a Pedagogia Por Objetivos não nega a Abordagem Por Competências, e vice-versa, as duas são muito importantes. Temos estado a aprender muito, ainda mais com o Projeto *Saber Mais*, principalmente nos materiais para a construção de situações de integração. [professora QUI 01 EFP Benguela]

O professor QUI 03 EFP Benguela referiu o facto de os alunos que saem da EFP e que vão lecionar nas escolas do I ciclo do ensino secundário não poderem aplicar a APC pois nestas escolas esta metodologia não é utilizada. Também este professor refere as dificuldades iniciais na aplicação da APC, ainda que considere uma mais-valia esta aprendizagem a partir das

aprendizagens do dia-a-dia: “aliás, devo dizer que há um pedagogo, o Ovide Decroly, acho que é belga, ele fala sobre isso: antes de surgir a APC, ele chamava a atenção que tinha que se ensinar o aluno a partir da sua realidade”.

É pena que não esteja legalizado, porque nós formamos professores aqui, alunos nossos vão para as escolas de aplicação. **Eles saem daqui com duas variantes: pedagogia por objetivos e a APC, mas depois de formados, lá no terreno, eles não aplicam.** Ou seja, aplicam a APC durante o estágio, mas aqueles que possivelmente entram para o mercado de trabalho já não fazem porque não está na generalidade [das escolas]. [professor QUI 03 EFP Benguela]

Província de Cabinda

O *diretor EFP Cabinda* refere que estão a fazer a mudança da Abordagem Por Objetivos para a APC com as devidas alterações, apostando mais na parte prática do que na teoria. Referiu também que os programas do MED estão de acordo com a Abordagem Por Objetivos, o que dificulta a aplicação da APC e também por falta de materiais, mas que estão a tentar construir os próprios materiais, com o apoio do programa *Saber Mais*. Este programa também está a apoiar na formação dos professores, que se pretende que aumente. O que se pretende que diminua é a resistência dos professores desta EFP, à abordagem, coisa que se verifica. O diretor refere ainda que o apoio do MED, através do INFQ foi apenas no início da implementação do PMFP.

O *AC QUI EFP Cabinda* confessou as suas próprias dificuldades em aplicar a APC na avaliação, com a questão-problema que tinha de sair da situação-problema. Referiu que se há matérias em que se consegue aplicar a APC, noutras há uma maior dificuldade porque é difícil haver ligação a questões do dia-a-dia com matérias mais complexas. Essas dificuldades eram partilhadas com os professores da EFP. O AC referiu ainda que as aulas lecionadas não eram direcionadas para este tipo de avaliação e que, nem professores nem alunos, estavam preparados para a APC.

A *AC FIS EFP Cabinda* referiu que também tiveram dificuldades no formato de prova com apenas três questões, independentemente do tempo da prova, sendo que uma prova com três questões era mais fácil para umas matérias do que para outras. A AC referiu que mesmo as três questões acabaram por ser questionadas, visto que se julga ter sido apenas um exemplo. Concluiu dizendo que sem a APC, os professores já deveriam ter dificuldades na avaliação, mas que a APC agravou essas dificuldades, ainda mais não havendo aulas neste

formato. A *AC FIS EFP Cabinda* considerava que era importante os professores terem mais formação sobre APC.

Na província de **Cabinda**, todos os professores referiram estar a aplicar a APC. Alguns professores referiram que o mais importante na aplicação da APC é o professor preparar bem a planificação e conseguir elaborar bem a situação-problema para que os alunos compreendam, o que nem sempre é fácil, quando por vezes os próprios professores têm dúvidas.

A disciplina de biologia depende do professor que trabalha com os alunos, quais são os métodos, como o professor orienta os alunos. Houve um colega que teve uma situação em que coloca situações-problema duvidosas. Se você souber elaborar essas situações, facilita a compreensão dos alunos! [professora BIO 03 EFP Cabinda]

A princípio, como todo o professor, nós fazemos um plano de aulas, e aqui é obrigatório preparar-se o plano quinzenal. Mas o professor, antes de ir para a sua aula, ele tem que preparar a sua aula para que no dia seja grandiosa, para que os seus alunos aproveitem bem! [professora BIO 04 EFP Cabinda]

A *professora BIO 04 EFP Cabinda* considera que o essencial é o professor planificar bem a sua aula, para poder fazer a ligação dos conteúdos com o conhecimento do dia-a-dia.

É sempre mais fácil intercalar um conhecimento científico com um conhecimento básico que o aluno traz de casa. O aluno já vai saber, não sobre o que o professor traz, mas ele já vai tentar interagir, ligar o conteúdo que traz de casa, o saber que não é científico com o que o professor já está a transmitir. É mais fácil a aprendizagem. [professora BIO 04 EFP Cabinda]

O *professor de QUI 02 EFP Cabinda* referiu que também utilizam a APC, apesar de terem problemas com isso, pois não existem materiais de apoio nos quais se apresenta um modelo para a elaboração do trabalho de enquadramento das competências a adquirir pelos alunos. Isso faz com que os próprios professores tenham dúvidas e por isso, também, não possam esclarecer devidamente os alunos.

Nós utilizamos a APC, mas temos sérios problemas porque, em termos de material de apoio, só para a elaboração de uma competência, isso custa bastante porque não temos um modelo que podemos seguir. Nos fica muito difícil mesmo quando vamos elaborar um exercício, quando estamos numa aula de exercício, porque fica difícil enquadrar a APC na matéria que nós lecionamos, não temos exercícios elaborados daquela forma, temos sempre muita dificuldade. [professor QUI 02 EFP Cabinda]

Temos muita dificuldade em elaborar uma situação com competência. É por isso que se você vai ver os exercícios que nós elaboramos para as aulas práticas, é sempre no estilo objetivo e na prova somos obrigados a elaborar isso; então, às vezes, causa dificuldade para a própria compreensão dos alunos. Apesar de os exercícios da sala de aulas às vezes serem por objetivos e na prova já é por competências. Às vezes, **os alunos perguntam, mas nós próprios temos dificuldades porque não temos material de apoio diretamente com o tipo de exercícios por competências para dar aos alunos.** [professor QUI 02 EFP Cabinda]

O *professor de QUI 03 EFP Cabinda*, formador provincial de APC, referiu que teve formação para ser formador de APC a nível provincial. Essa formação aconteceu em Cabinda, com formadores que vieram de Luanda. Referiu ainda que o programa *Saber Mais* também promoveu formações no âmbito da APC e com bons resultados: abordaram os programas, sobre como elaborar planos anuais, mensais e semanais utilizando esta abordagem. O professor considera pertinente haver mais formações sobre a elaboração de situações-problema.

Província do Kunene

O *subdiretor pedagógico EFP Ondjiva* referiu que ainda não tinham tido formação para a aplicação da APC a nível da província. Embora já estejam na fase de experimentação e tenham formadores provinciais na área da Abordagem Por Competências, precisam de uma equipa de implementação e não têm professores da EFP suficientes para tal, pois os que têm estão muito sobrecarregados de trabalho.

Da província do **Kunene**, que não é uma das províncias de implementação do PMFP e consequentemente da APC, apenas a *professora BIO 02 EFP Ondjiva* referiu a APC. Essa professora faz parte da equipa de formadores nacionais de APC, no entanto ainda não começou a fazer formação aos professores da sua província. Relativamente à implementação da APC, a professora acredita que “não vai haver resistência, mas que vai haver dificuldades por parte dos professores!” e considera que as maiores dificuldades seriam principalmente na planificação e na avaliação. A professora referiu que a formação que tiveram com o BIEF lhes permitiu conhecer bem a metodologia, embora ainda não a apliquem. A professora considera que a planificação e a avaliação através da APC são mais exigentes do que com a abordagem por objetivos e que isso poderá ser um entrave à sua implementação, visto que os professores já têm muitas dificuldades com a planificação por objetivos. Apesar de todas as dificuldades,

a professora considera a APC minimamente adequada ao contexto de Angola: “à realidade educativa de Angola, eu acredito que não tanto! Mas como nós estamos num mundo globalizado, eu penso que é o ideal! É o que nós precisamos, também!”

De objetivos para por competências. **Porque, nós temos visto com os alunos, aqui na EFP, ou mesmo com os professores, têm dificuldade de planificar. E então, na Abordagem por Competências, é muito mais importante essa planificação, na medida da avaliação.** O que é que eu vou avaliar? O que é que eu quero com este plano de aula que o aluno saiba? Não é vazio de saberes, o que é que ele sabe fazer? Depois quando se pega um determinado grupo de aulas para avaliar no final, acredito que vai ser muito mais difícil de avaliar, de determinar mesmo o que é que é importante nisto, ou qual é a aplicação disto! Porque nós reparamos, quando aprendemos a supervisão, que determinados professores, principalmente das ciências exatas, por exemplo, professor de matemática, perguntar em que área da vida se usa, penso que eram as frações exponenciais ou uma coisa assim. Nenhum professor de matemática conseguia relacionar o conteúdo com o quotidiano! [professora BIO 02 EFP Ondjiva]

A *CCP Cabinda*, que foi formadora de APC nas províncias de Benguela e de Cabinda, fez algumas considerações gerais sobre esta abordagem e sobre a sua aplicação pelos professores. Começou por questionar a pertinência de aplicar uma pedagogia que é adequada à formação profissional e não especificamente à formação de professores. Referiu também, a este respeito, que os alunos, futuros professores, precisam de saber os conteúdos que vão ensinar e não apenas adquirir competências. Referiu ainda que este modelo da APC foi importado e não foi devidamente apropriado pelos professores, que, mesmo após várias formações, ainda continuam a resistir e a ter dificuldades em a aplicar, e aponta alguns motivos: porque não existem manuais que eles possam seguir, o que dificulta a sua aplicação, mas também porque os professores, na generalidade, não têm uma boa preparação científica e pedagógica, o que dificulta este exercício de adaptação dos conteúdos ao conhecimento do dia-a-dia. Esta volta a reforçar que este conhecimento do dia-a-dia não é suficiente para um futuro professor. Em síntese, a *CCP Cabinda* refere que a implementação da APC deveria ter sido pensada em três etapas: a planificação, a formação e o acompanhamento, mas na verdade, destas três etapas, só a segunda foi concretizada.

O *especialista educação UnIA* faz uma outra reflexão sobre a aplicação da APC, referindo que considera que não há outro tipo de abordagem, a não ser por competências. Para este especialista, é necessário definir prioridades: primeiro é necessário arranjar forma de atender a todas as crianças, num contexto de grandes assimetrias e para isso também é

importante definir um perfil de saída do aluno e aqui é importante pensar a metodologia que é utilizada para atingir esse perfil. Porém, na sua opinião, mesmo considerando esta metodologia interessante, não consegue dissociá-la de um todo que deve ser analisado de acordo com o que se pretende atingir. Referiu ainda que, apesar de saber que no MED, em particular no INFQ, as pessoas gostam da APC, consideraria mais pertinente que se tentasse compreender que metodologias utilizam outros países africanos, que tivessem mais semelhanças com Angola do que a Bélgica. Por fim referiu que a metodologia não foi adaptada ao contexto angolano e por isso os professores não estão preparados para a sua aplicação.

Em síntese, relativamente à **APC**, é de referir que:

- A quase totalidade dos professores admite ter dificuldades na implementação da APC, incluindo alguns AC;
- Apesar das dificuldades, grande parte dos professores refere considerar a APC como uma mais-valia pela ligação que faz com as situações do dia-a-dia;
- Vários professores das províncias de Benguela e de Cabinda referiram o programa *Saber Mais* como um grande apoio à implementação da APC;
- A sua utilização não abandona completamente a abordagem por objetivos, sendo que os programas das disciplinas ainda estão de acordo com a abordagem por objetivos;
- Não existem materiais disciplinares específicos para apoiarem a aplicação da APC;
- Uma das grandes dificuldades na implementação da APC é a avaliação e a construção das três questões-problema, quer para os professores quer para os alunos. Na província de Cabinda há a agravante de a aplicação da APC ser feita somente na avaliação e não nas aulas;
- Os professores têm dúvidas na aplicação da APC que afetam a aprendizagem dos alunos;
- Vários professores dão exemplos de como aplicam a APC nas suas aulas;
- Os professores têm alguma resistência à mudança para a APC (facto referido principalmente pelos diretores das EFP e que pode não ser considerado um aspeto negativo, dependendo da mudança);
- Não é claro para todos os entrevistados se a APC se coaduna com a realidade do país;

- Pouco acompanhamento da aplicação da implementação da APC, quer por parte do MED, quer por parte do BIEF;
- Os professores referem que existem conteúdos para os quais é muito difícil a ligação a situações do dia-a-dia, principalmente nas disciplinas de química;
- Os futuros professores precisam de ter conhecimentos sólidos e não só competências aplicadas ao dia-a-dia;
- As escolas do I ciclo do ensino secundário onde os alunos das EFP acabam por lecionar utilizando a abordagem por objetivos, ou seja, há uma desarticulação entre o MED e as EFP na aplicação da APC;
- Seria importante definir um perfil de saída do aluno, antes de definir que tipo de abordagem metodológica utilizar;
- Seria pertinente procurar metodologias utilizadas em países africanos, antes de aplicar a APC, pois fica clara a dificuldade de absorção desta metodologia importada que, para o contexto, é descontextualizada.

Se se realizar uma análise tendo em consideração as províncias em estudo, facilmente se compreende que:

- A **província de Benguela** é aquela que trabalha há mais tempo com esta metodologia e em que os professores, mesmo com as dificuldades apresentadas, têm uma maior facilidade em aplicar a APC. Esta está claramente ligada ao facto de o programa *Saber Mais* se encontrar na EFP e ter trabalhado desde o início, na formação e acompanhamento à implementação desta metodologia. Outro aspeto importante é o facto de os professores aplicarem a APC nas aulas e nas provas. De notar que Benguela é uma das províncias de experimentação na implementação do PMFP, e consequentemente, desta metodologia de ensino-aprendizagem;
- A **província de Cabinda** é, também, uma das províncias de experimentação na implementação do PMFP e da APC, pelo que também se percebe que esta metodologia está a ser implementada na EFP. Porém, também é claro que os professores têm uma grande dificuldade na sua aplicação, acrescendo o facto de que esta metodologia é apenas aplicada nas provas de avaliação e não nas aulas. Verifica-se que, apesar da

curta permanência do programa *Saber Mais* nesta província, através da formação em APC ministrada, já influenciou a aplicação da metodologia.

- A **província do Kunene** não estava a implementar a APC, primeiro porque não era umas das províncias de experimentação do PMFP e da APC; segundo porque, como foi referido pelo subdiretor pedagógico, não há recursos humanos na EFP disponíveis para se dedicarem à formação dos professores nesta metodologia; terceiro, e por indução, claramente que esta informação está concentrada num pequeno número de pessoas na província, que tomou conhecimento desta metodologia através de formação e que, por sua vez, é responsável por passar essa informação aos restantes professores da província, numa cadeia vertical que vai do topo para a base.

Ora, tal como foi referido, sem um acompanhamento na implementação, é muito difícil a aplicação de uma metodologia completamente nova e com uma estrutura totalmente diferente da que as pessoas estão habituadas, pelo que é evidente que esta metodologia não será facilmente apropriada por parte dos professores.

Como acontece na generalidade dos casos em que as mudanças ao nível das políticas educativas e curriculares são decididas numa perspectiva “top down”, sem o adequado envolvimento dos principais actores do processo educacional, como os professores e outros profissionais da educação, as famílias e os parceiros das escolas, que ficam, assim, sem compreender o sentido e o alcance das inovações e, por conseguinte, o papel que lhes concerne nesse processo, algumas das mudanças curriculares (...), nomeadamente a abordagem por competências, estarão fadadas ao fracasso ou, na melhor das hipóteses, não ultrapassarão o nível de mediania, em termos de eficácia na consecução dos objectivos preconizados ou que lhes são subjacentes, se, desde logo, não ficarem devidamente clarificados os conceitos envolvidos e, em especial, a sua relação com as abordagens pedagógicas precedentes. (Varela, 2012: 1-2)

3.3.10. Valorização do conhecimento local

Os entrevistados foram questionados sobre a importância e a **valorização do conhecimento local**, na sua relação com a APC e com o conhecimento do dia-a-dia.

Província de Benguela

A *AC BIO EFP Benguela*, partindo das semelhanças e das diferenças entre o contexto angolano e o contexto do seu próprio país, refere que há aspetos do conhecimento local que são mais fáceis de valorizar porque são específicos do contexto de Angola. Referiu que a

tomada de consciência sobre a globalização no país é recente e que ainda se está a construir o conhecimento com os alunos acerca disso.

O *AC QUI EFP Benguela* também falou do seu processo de adaptação aos materiais locais e as vantagens que existem em conhecer o que se encontra no local e com que nomes, nomeadamente para conseguir determinados elementos e compostos químicos no mercado, na farmácia, nos curandeiros, que podem ser utilizados nas aulas de química como reagentes.

Na província de **Benguela**, o *professor BIO 01 EFP Benguela* referiu, relativamente à valorização do conhecimento local, que os alunos aprendem melhor quando aliam os conteúdos ao conhecimento local.

Província de Cabinda

Na província de **Cabinda**, o *professor BIO 02 EFP Cabinda* considerou o conhecimento local muito importante para as mudanças de comportamento dos alunos, não só no que diz respeito às questões de saúde pública, como falta de saneamento básico, como no que diz respeito aos cuidados de higiene pessoal. Este professor tem a vantagem de poder abordar estas temáticas na disciplina que leciona.

O *professor QUI 01 EFP Cabinda* considera que, sendo a química a ciência do dia-a-dia, é muito fácil fazer a ligação entre esta disciplina e o conhecimento local. Refere a utilização de materiais do dia-a-dia para o ensino das ciências.

Província do Kunene

Na província do **Kunene**, a *professora BIO 01 EFP Ondjiva* referiu valorizar o conhecimento local, mesmo da província onde está a lecionar, que não é a sua província-natal, e tem as suas próprias especificidades: “quando nós vivemos numa determinada área temos que nos adaptar aquilo que encontrarmos!” Refere ainda que o facto de ter tido bons professores, que fizeram a sua formação no estrangeiro, também foi importante.

A *professora BIO 02 EFP Ondjiva* referiu valorizar o conhecimento local sempre que possível, considerando esta valorização indispensável: “eu penso que para a compreensão dos estudantes, é indispensável que se faça essa analogia. Essa comparação do científico com os nossos hábitos e costumes.”

A professora BIO 03 EFP Ondjiva referiu a importância dos dias comemorativos na valorização do conhecimento local, como forma de investigar determinados temas que não estão explícitos nos programas.

Analisando os discursos sobre a **valorização do conhecimento local**, fica evidente que, apesar de todos os professores referirem que este é importante e que o fazem nas suas aulas, a maior parte dos professores não o faz deliberadamente e nunca pensou nessa relação. Isso é claro quando, ao responder à pergunta, os professores transitam da valorização do conhecimento local para a falta de bibliografia, para a importância dos dias comemorativos que têm a ver com a área das ciências, ou para a forma como os professores dão as aulas com temas do seu gosto pessoal. Torna-se evidente nas entrevistas o facto de os AC terem necessidade de fazer a relação entre a realidade de Angola e a realidade de Portugal.

Em termos de províncias, e apesar da maior preparação dos professores da província de **Benguela**, nesta questão foi evidente que tiveram uma maior dificuldade de fazer uma relação imediata com a valorização do conhecimento local, embora alguns já tivessem falado nesta questão quando falaram da APC.

Os professores da província de **Cabinda** relacionaram a valorização do conhecimento local, essencialmente, como aspetos que lecionam nas suas aulas.

Na província do **Kunene**, aparentemente, a pergunta foi mais evidente, tendo em conta que o meio é bastante mais rural, os alunos têm mais dificuldades e essa necessidade torna-se premente. Também poderá influenciar nesse sentido o facto de a maioria dos professores entrevistados serem de outras províncias e de eles próprios terem de se confrontar com uma realidade diferente da sua, sentindo necessidade de fazer essa valorização.

3.4. Formação contínua de professores

Relativamente à **formação contínua de professores**, e tal como já foi sendo referido, verificou-se que existe uma grande dispersão, quer de objetivos, quer de atividades, quer de modalidades e até de resultados, o que é um indicador de que esta ainda não está devidamente estruturada e implementada, nomeadamente nas EFP, atuais responsáveis pela sua implementação. Tal como explicou o *diretor EFP Benguela*, a principal atividade das EFP é

a formação inicial de professores, porém, com o PMFP e com a *Lei de Bases do Sistema de Educação*, as EFP passaram também a ser responsáveis pela formação contínua, que até então estava sob a responsabilidade dos Centros de Formação Local (CFL). Explicou também que é considerada formação inicial aquela que é ministrada a quem nunca foi professor, ao passo que a formação contínua é aplicada a professores que já estão enquadrados no sistema de ensino, mas não têm o nível académico e a formação pedagógica para tal.

3.4.1. Nivelamento e superação de professores

O **nivelamento** e a **superação** de professores são dois conceitos utilizados na formação de professores em Angola, e já referidos anteriormente, aquando da apresentação do PMFP (cf. ponto 2.2.4. do Capítulo IV) que se considera importante definir.

Entende-se por **nivelamento dos professores** o processo de formação contínua pelo qual os professores que têm habilitações académicas inferiores à 9.ª classe, através de uma formação de ensino a distância, com uma componente presencial, conseguem obter o diploma de equivalência a este nível académico. Depois da obtenção do diploma da 9.ª classe, o professor está habilitado e deverá prosseguir os seus estudos numa EFP.

Entende-se por **superação dos professores** o processo de formação contínua pelo qual os professores que não fizeram a sua formação inicial num curso de formação de professores, ficam habilitados académica e pedagogicamente para lecionar, através da frequência de disciplinas pedagógicas. Quando um professor conclui a superação pedagógica, fica com **agregação pedagógica**. A agregação pedagógica distingue um **professor** de um **agente de ensino**. Apesar de esta denominação de agente educativo ser, por vezes, utilizada em alguns documentos oficiais e em alguns discursos, não será utilizada neste trabalho.

O *SPE Cabinda* e o *diretor EFP Benguela* explicaram como procedem ao nivelamento e à superação dos professores a nível das suas províncias, explicando que o nivelamento é essencialmente para os professores dos municípios e das zonas rurais, que não têm possibilidade de se deslocarem aos centros de formação, sob pena de os seus alunos ficarem sem aulas. O *SPE Cabinda* acrescentou que já não existem na província professores com habilitação inferior à 9.ª classe.

Este procedimento formativo é comum e igualmente realizado em todas as províncias, e consequentemente nas três províncias em estudo.

O nivelamento e a superação de professores são provavelmente as modalidades de formação de professores que estão a funcionar, pelo que vão continuar a ser referidas ao longo deste trabalho.

3.4.2. Objetivos e temas da formação contínua

Os **objetivos da formação contínua** referidos pelos entrevistados são, num âmbito mais geral, a **melhoria da qualidade da educação** e deveria ser também a **progressão na carreira**, de acordo com o *DPE Benguela*.

Para a *DPE Kunene*, e de uma forma mais concreta, o principal objetivo da formação contínua é a **dosificação dos conteúdos**, ou seja, a distribuição dos conteúdos em função de um determinado número de aulas e do tempo disponível, sendo uma forma de planificação. No entanto, considera que a formação poderia abordar outros aspetos que vão ao encontro das dificuldades dos professores porque, segundo ela, estes professores apresentam ainda grandes dificuldades.

Os objetivos da formação contínua referidos pelo *diretor EFP Benguela* foram precisamente o **nivelamento e a superação dos professores**, com vista à **agregação pedagógica**. O *professor QUI 03 EFP Cabinda* e o *professor BIO 09 EFP Benguela*, ambos formadores de formação contínua nas respetivas EFP, focaram como objetivo da formação que ministram, o nivelamento dos professores.

Sobre os **temas abordados na formação contínua**, o tema mais referido nas entrevistas é a **planificação**.

A *DPE Kunene* explicou que é feito um diagnóstico para apurar as necessidades de formação, mas considera que os professores do ensino primário, assim como os do I ciclo do ensino secundário, continuam a ter grandes dificuldades na elaboração do plano de aula, pelo que tem sido esse o tema mais abordado. Mas também há muitos professores do ensino primário, e agora com o regime de monodocência, que têm dificuldades no ensino da matemática, da língua portuguesa, de educação física e de educação musical.

Na linha da planificação, a *professora QUI 01 EFP Benguela* referiu também que foi formadora em APC e Pedagogia da Integração.

O professor *BIO 09 EFP Benguela* também referiu as temáticas de formação contínua enquanto formador de professores, no início da implementação da Reforma Educativa: estrutura dos programas, conteúdos, metodologias de ensino, avaliação e legislação da Reforma Educativa.

De notar ainda que houve três professores da área da química, os professores *QUI 03 EFP Cabinda*, *QUI 01 EFP Ondjiva* e *QUI 02 EFP Ondjiva*, que referiram temas específicos da área da química que ministraram em seminários de formação, enquanto formadores de formação contínua de professores nesta área.

3.4.3. Entidades promotoras da formação contínua

Relativamente às **entidades promotoras da formação contínua**, a *diretora-geral INFQ* referiu que o INFQ tem um **Centro de Formação de Professores**, a nível nacional.

A nível provincial, e por indicação do PMFP, os Centros de Formação Local transformaram-se em Centros de Formação Contínua, em ligação com as EFP, pois é nestas escolas que estão os recursos humanos preparados para a formação de professores, como referiram o *diretor EFP Cabinda* e o *subdiretor pedagógico EFP Ondjiva*. Nas províncias, os Centros de Formação Contínua estão a coordenar as ZIP (cf. ponto 3.4.5. deste Capítulo)

A *DPE Kunene* referiu que, a nível provincial, a formação contínua para os professores do ensino primário é promovida pela Direção Provincial da Educação, mais concretamente pelo departamento da educação, na secção do ensino geral. A nível dos municípios, a Repartição Municipal de Educação organiza a formação contínua para os seus professores, em função do plano anual da Direção Provincial da Educação e em articulação com esta.

No caso do ensino secundário, quer ao nível do I ciclo do ensino secundário, quer do II ciclo, é a própria escola que promove, individualmente, a sua formação contínua, pois estas escolas já têm orçamento próprio e a formação já está contemplada no seu orçamento, como referiu o *SPE Cabinda*. Esta formação contínua é planificada em articulação com a DPE/SPE.

Curiosamente, não foram referidas por algum professor ou diretor entidades formadoras privadas ou organizações da sociedade civil.

3.4.4. Modalidades de formação contínua

A **modalidade de formação** mais frequente, e referida na entrevista pelos DPE/SPE, assim como por alguns professores formadores, é a dos seminários de capacitação que decorrem no início do ano letivo e nas pausas pedagógicas. São geralmente seminários intensivos, de 5 a 10 dias. Esta modalidade é uma prática, não só a nível destas províncias, mas também a nível nacional, como refere o *SPE Cabinda*.

A *diretora-geral INFQ* explicou que não existe um programa estruturado para a formação contínua.

O *DPE Benguela* acrescentou à modalidade já referida outras modalidades que se vão fazendo, mas não de forma tão continuada, como as ZIP, as ações de nivelamento, as reuniões metodológicas de pares. Reforçou ainda que estas modalidades precisam de ser creditadas.

A *CCP Cabinda* refletiu sobre a importância de experimentar várias modalidades de formação para perceber qual ou quais funcionariam, mas que isso também implica tempo para aferir o seu funcionamento, isto pensando também nas modalidades e estratégias de formação contínua experimentadas pelo programa *Saber Mais*.

Em termos mais específicos, e no que diz respeito ao programa *Saber Mais*, a *AC BIO EFP Benguela* explicou que queria experimentar, na formação de práticas laboratoriais, uma modalidade mais teórica e uma modalidade mais prática, colocando os professores a trabalhar em pares.

E dentro das práticas laboratoriais, eu quero trabalhar as duas vertentes: as práticas de uma forma mais conceptual e as práticas de uma forma mais prática, dependendo sempre da realidade da escola. O que eu quero é que os professores percebam que, independentemente das condições da escola, o professor pode sempre fazer práticas laboratoriais! [AC BIO EFP Benguela]

Foi ainda referida a **modalidade de formação contínua a distância**, tanto pelo *diretor EFP Benguela* como pelo *diretor EFP Cabinda*: no primeiro caso, a EFP elaborou um plano de formação a distância como Centro de Formação Contínua, mas esta ainda não foi aprovada pela DPE Benguela/MED, provavelmente devido à falta de financiamento; no segundo caso esta formação teve como principal objetivo o nivelamento dos professores com habilitação inferior à 9.ª classe, objetivo este que, tal como já foi referido pelo *SPE Cabinda*, foi atingido (cf. ponto 3.4.1. deste Capítulo), tendo todos os professores a habilitação mínima da 9.ª classe.

3.4.5. Estratégias de formação contínua: Zonas de Influência Pedagógica (ZIP)

Uma das **estratégias de formação contínua** apontada por grande parte dos entrevistados é a das **Zonas de Influência Pedagógica (ZIP)**. As ZIP são uma estratégia de formação contínua de apoio didático-pedagógico que promove o desenvolvimento profissional dos professores, através de formações e da troca de experiências entre eles (MED, s/dc). As ZIP são coordenadas pelas DPE. O conceito decorre de uma metodologia desenhada pela ONG angolana ADRA, em resultado de um intercâmbio com Moçambique, na qual a sua equipa técnica tomou conhecimento desta estratégia de organização das escolas. Este tem o intuito de facilitar a aproximação entre professores de escolas rurais, que trabalham de forma isolada, "no sentido de partilhar as experiências pedagógicas, visando garantir o sucesso escolar" (Santos, Silva & Cambuta, 2010: 9).

O *técnico da ONG ADRA*, entrevistado no âmbito deste estudo, explicou como surgiu esta estratégia de formação contínua.

Nós começamos a desenvolver esta estratégia em 2003 e, na verdade, a metodologia das Zonas de Influência Pedagógica não é um pensamento da ADRA. Nós adotamos também a experiência da parte de outros países, não sei se também nesses países se trata de uma invenção pura deles ou também adotaram de outros países, mas na verdade, quando nós começamos a sentir essa necessidade, num encontro de reflexão (...), sugeriu-nos que pudéssemos trocar uma experiência com Moçambique, porque Moçambique tinha estado a desenvolver uma dinâmica que se chama de Zonas de Influência Pedagógica. Então fomos a Moçambique, uma equipa selecionada com base em alguns critérios, nomeadamente quadros da formação de professores, e lá estabelecemos contactos com diferentes instituições, onde nós tomamos conhecimento que lá as ZIP funcionam muito bem e que tinham estado a ajudar os professores. Lá as ZIP surgiram como um mecanismo para facilitar a comunicação sobre o pagamento de salários aos professores, ou seja, como as escolas no meio rural não têm acesso à comunicação, o que acontecia é que se uma determinada escola já tivesse recebido o salário, outra escola não sabia absolutamente nada, para saber tinham que sair da sua escola para ir até ao centro da cidade. Então, o mecanismo que encontraram é de alguém que vem com recursos financeiros numa determinada escola que reunisse condições, ficava ali naquela localidade e depois passava a mensagem e as outras pessoas então faziam passar a mensagem para que pudessem vir proceder ao levantamento dos seus salários. Portanto, o problema sobre o pagamento tardio de salários passou a ser resolvido. E, assim, o pensamento foi desenvolvendo, realizaram vários eventos, vários encontros de reflexão e disseram: **que tal alargarmos esses encontros em momentos de partilha de experiências entre professores? E assim foi crescendo até aquilo tornar-se verdadeiramente numa autêntica oficina pedagógica de diferentes agentes educativos.** [técnico ADRA]

As ZIP são áreas devidamente demarcadas no âmbito do apoio científico-profissional nas províncias, municípios e comunas, que integram escolas em função da distância entre si, organizadas a partir de uma escola de referência, designada Escola-Sede ou Centro de Recursos e são constituídas por um número determinado de escolas localizadas próximas umas das outras. O número de escolas agrupadas em ZIP varia entre três e seis, numa distância máxima de 10 km da escola sede, integrando um número de professores que varia entre 10 e 90 elementos (INFQ, 2016).

O *técnico da ADRA* referiu também o processo pelo qual o MED começou a implementar as ZIP:

As Zonas de Influência Pedagógica: nós desenvolvemos a iniciativa e antes de lançá-la na prática, tivemos que partilhar esta visão com o MED e este deu o aval para que a ADRA pudesse ensaiar este modelo. Ensaioi e os primeiros resultados foram novamente partilhados com o MED. **Creio que foi por esta razão que o MED terá adotado a implementação das ZIP, porque outras organizações também depois começaram a implementar. Na verdade, a ação que nós desenvolvemos não deve estar à margem das diretrizes nacionais.** [técnico ADRA]

Com as ZIP, o Ministério da Educação aposta no fortalecimento da capacidade profissional dos professores (aperfeiçoamento dos mecanismos de planificação e das estratégias dos métodos de ensino) e a consequente melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (MED, s/dc). Entre outros objetivos, cabe às ZIP diagnosticar as necessidades de formação dos professores, avaliar o impacto da formação na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, promover no professor o trabalho de equipa (INFQ, 2016).

O *coordenador da ZIP de Cabinda* explicou o que são as ZIP e em que âmbito surgem:

As Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) são estratégias do Ministério da Educação para garantir a formação contínua e a distância para professores, porque a Reforma Educativa apresenta inovações e muitas pessoas estão trabalhando sobre isso, então **não é possível tirar o professor da sala de aula porque não tem essas competências, mas é possível criar estratégias para facilitar que o professor, mesmo trabalhando, possa ser superado com as suas dificuldades** e ali, no Plano Mestre de Formação de Professores, o eixo número 5, dá a possibilidade de criar um dispositivo para dar a formação a esses professores. [coordenador ZIP Cabinda]

A estrutura de uma ZIP integra o círculo de diretores das escolas que a compõem, o Coordenador da ZIP, eleito entre os diretores das escolas, e o Conselho Pedagógico da mesma ZIP, composto pelos diretores e subdiretores das escolas, os coordenadores de classe, os

professores e o coordenador da ZIP. A ZIP tem dependência administrativa direta da Repartição Municipal da Educação e da Direcção Provincial da Educação e dependência metodológica do INFQ, através das Escolas do Magistério (INFQ, 2016).

Em 2016 estimava-se que existissem à volta de 2.000 ZIP, mais precisamente 1.928 reconhecidas, com a distribuição por províncias apresentada no Quadro nº 19, não sendo possível identificar, com precisão, o universo total de ZIP em todo o país.

Quadro nº 19: Número de Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) identificadas por província.

Províncias	ZIP
Bengo	52
Benguela	245
Bié	204
Cabinda	16*
Cuando Cubango	54
Cuanza Norte	56
Cuanza Sul	151
Cunene	110
Huambo	191
Huíla	244
Luanda	190
Lunda Norte	42
Lunda Sul	42
Malange	?
Moxico	70
Namibe	41
Uíge	165
Zaire	71
Total	1 928

Fonte: INFQ (2016), exceto * que são dados do *coordenador ZIP Cabinda*, visto que a tabela original não tinha este dado.

As ZIP tiveram o apoio do Banco Mundial, através do Programa *Aprendizagem Para Todos*, entre 2014 e 2018 (cf. ponto 3.2. do Capítulo IV).

Das províncias em estudo, aquando da recolha de dados, Benguela e Cabinda tinham as ZIP implementadas, ao passo que o Kunene, à data da realização da entrevista com a DPE, ainda não tinha as ZIP implementadas.

Província de Benguela

Ao nível da província de **Benguela**, o *DPE Benguela* referiu que já têm cerca de 245 ZIP constituídas e em funcionamento em todos os municípios, no sentido de apoiar os professores

na planificação e *dosificação* dos conteúdos (cf. definição no ponto 3.4.2. deste Capítulo) e nas competências científicas e pedagógicas, havendo um técnico em cada repartição municipal de educação responsável pela supervisão e apoio às ZIP.

No entanto, o *DPE Benguela* explicou que a operacionalização das ZIP não tem sido a partir das EFP, conforme as indicações do PMFP pois, como já foi referido, esta não tem recursos humanos disponíveis para o fazer e por dificuldades de tempo e de pagamento. Neste contexto, a DPE chamou a si essa responsabilidade, facto que o *diretor EFP Benguela* e o *subdiretor pedagógico EFP Benguela* confirmaram.

O *subdiretor pedagógico EFP Benguela* explicou que as ZIP foram uma estratégia acrescentada posteriormente no PMFP, por se perceber os seus bons resultados em experiências já realizadas. Referiu ainda que, a nível de Benguela, o programa *Saber Mais* ministrou uma formação de informática aos coordenadores das ZIP municipais e comunais.

Nesta província, as ZIP funcionam a nível do ensino primário, incluindo a classe de Iniciação, e de algumas escolas do I ciclo do ensino secundário, mas pretendia-se que abrangessem todas as escolas deste ciclo.

Província de Cabinda

Ao nível da província de **Cabinda**, o *coordenador ZIP Cabinda* contextualizou o início das ZIP na província, em 2011, com a referência a uma visita às ZIP do Namibe, que são as ZIP de referência a nível nacional. Posteriormente fizeram visitas de supervisão às escolas da província e conseguiram fazer um levantamento de algumas dificuldades que encontraram nas escolas, nomeadamente ausência de Projeto Educativo em algumas escolas, professores que não planificam e que têm dificuldades em conteúdos e na avaliação. Como não tinham a possibilidade de trabalhar com todos os professores, ministraram as formações nas pausas letivas, a fim de tentar colmatar algumas das dificuldades dos professores. Pensaram ainda em envolver os subdiretores pedagógicos e alguns professores como supervisores, a fim de dar um apoio de proximidade, visto que a equipa de coordenação das ZIP, a nível da província, tem apenas 4 professores, todos das EFP e sem muito tempo disponível. Aliás, as ZIP estão ligadas à EFP, como responsável provincial pela formação contínua, como refere o *diretor EFP Cabinda*.

O *coordenador ZIP Cabinda* referiu também que depois da sensibilização, todos se apropriaram das ZIP. Das 38 ZIP previstas, ainda só estão em funcionamento 16: 10 ZIP no município de Cabinda e 2 ZIP em cada um dos restantes municípios.

O *coordenador ZIP Cabinda* referiu ainda o apoio da inspeção às ZIP, visto que as escolas precisam da presença de supervisores, mas, como já foi referido, os professores da EFP que acompanham as ZIP estão, segundo ele, muito ocupados. Estes inspetores fazem um trabalho de supervisão, acompanhamento das atividades, participação nas reuniões, levantamento de necessidades para a formação, dando o seu parecer. Assim, os professores que acompanham as ZIP ficam disponíveis para formação.

Quanto à formação nas ZIP, esta é assegurada por formadores da bolsa de formadores formada especificamente para as ZIP. O *SPE Cabinda* referiu que os coordenadores das ZIP vão verificando, ao longo do ano letivo, as dificuldades dos professores, para que, nas formações que ocorrem no início do ano letivo e nas pausas pedagógicas, estas dificuldades dos professores do ensino primário possam ser colmatadas por especialistas de cada uma das áreas em que se verificam dificuldades.

As reuniões de planificação conjunta permitem uma uniformização dos conteúdos e da avaliação, o que traduz uma conceção de ensino em que todos os professores têm de ensinar da mesma maneira e que todos os alunos têm de aprender ao mesmo tempo e do mesmo modo.

O bom que existe, que é muito satisfatório, é que a planificação conjunta facilita a padronização das atividades que os professores vão realizando nas escolas. O mesmo plano que os professores daquela escola vão fazer na 1.ª classe, a sua execução ocorre ao mesmo tempo em todas as classes daquela ZIP. Antes era cada horário, cada professor, cada classe tinha o seu plano, e às vezes um estava mais avançado, outro mais atrasado, **mas agora a união das escolas, a planificação em conjunto, trabalho, horário, tudo ao mesmo tempo, então os professores trabalham, planificam, dão aula na mesma hora, no mesmo lugar, no mesmo dia, o mesmo conteúdo.** E quanto à avaliação a mesma coisa: nós conseguimos dar isso também. [coordenador ZIP Cabinda]

Relativamente ao alargamento a todas as escolas do ensino primário, o *coordenador ZIP Cabinda* referiu que será por partes, pois a equipa de coordenação das ZIP não tem capacidade de chegar a todo o lado. Aliás, esta considera importante que a coordenação das ZIP tenha uma equipa a tempo inteiro, potenciando o seu alargamento ao I ciclo e, posteriormente, ao II ciclo do ensino secundário, depois de estarem todas as escolas do ensino

primário envolvidas. Segundo o *coordenador ZIP Cabinda*, verificou-se que já é perceptível a diferença dos professores que frequentam as ZIP pelo facto dos alunos aprenderem melhor.

Província de Kunene

Relativamente à província do **Kunene**, a *DPE Kunene* referiu que houve orientação para a criação das ZIP na província, no entanto estas ainda não estavam criadas, ainda que estivessem, à data, a tentar criá-las.

O *subdiretor pedagógico EFP Ondjiva* referiu que, após o nivelamento dos professores que tinham habilitações iguais ou inferiores à 6.ª classe, em formato de formação a distância, que tinha terminado no ano anterior, o próximo passo seria criar as ZIP, com os espaços de reflexão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, juntando professores das mesmas classes/áreas disciplinares. Este também indicou que estavam a formar as equipas de coordenação municipais das ZIP para, posteriormente, formarem as coordenações das ZIP, tudo em articulação com a bolsa de formadores da EFP. Estas equipas de coordenação são as que acompanham e referenciam as dificuldades dos professores, para que estas possam ser colmatadas, através de formação e acompanhamento.

A *professora BIO 02 EFP Ondjiva*, uma das responsáveis da formação de coordenadores das ZIP, explicou como se pretende operacionalizar a supervisão pedagógica nas ZIP ao nível da província do Kunene, formando supervisores no geral, com formações de uma semana por grupo, em que os coordenadores dos municípios mais próximos se deslocam à sede, Ondjiva; no caso dos municípios mais distantes, será a equipa de formação das ZIP a deslocar-se até aos professores. Sobre a falta de professores da EFP para acompanhar as ZIP, a *professora BIO 02 EFP Ondjiva* referiu que os professores não deveriam acumular as funções de professor/coordenador/supervisor das ZIP pois é uma grande sobrecarga e acaba por não se dedicar o tempo que seria necessário.

Sobre a avaliação das ZIP a nível das províncias, o *coordenador das ZIP em Cabinda* explicou que, como estas não estão ainda implementadas a nível de todas as províncias, não é possível fazer uma avaliação por parte do MED, nomeadamente do INFQ, a fim de aferir sobre a sua implementação.

Neste momento, as ZIP, a nível nacional, não estão ainda em todas as províncias. É necessário primeiro que todas as províncias estejam a implementar e bem, haja um

responsável a nível do MED para poder prestar um pouco mais de atenção às ZIP, dar mais apoio em termos de recursos e depois exigir. Felizmente já temos esse contacto a partir de um dos responsáveis do INFQ, para solicitação de dados estatísticos, de como é que estão as ZIP, quantas são, quem é que são os coordenadores, quantas escolas envolvidas, quantas salas de aula têm, quantos professores, quantos alunos, enfim. Nos seus contactos já existe esse pedido de dados. Então acredito que quando tiverem todos os registos, será necessário planificar um encontro nacional onde vai ser discutido realmente o que é que está, onde estamos, como estamos, que dificuldades, que soluções é preciso. Mas ainda não existe esse encontro. [coordenador ZIP Cabinda]

Relativamente às ZIP, é de referir que:

- A tendência é aumentar o número de ZIP, não só ao nível do ensino primário, incluindo a classe de Iniciação, de forma a abranger todas as escolas de cada província, mas também ao nível do I ciclo do ensino secundário, como refere o DPE Benguela.
- Em termos de temáticas abordadas, a incidência é igualmente sobre a planificação, sendo um espaço privilegiado para a planificação conjunta por parte dos professores, mas também ajuda na superação de outras dificuldades, quer em termos de conteúdos científicos, em áreas como língua portuguesa e matemática, quer em termos de métodos de ensino, como explicam quer o DPE Benguela, quer o SPE Cabinda.
- Esta planificação conjunta com *dosificação* de conteúdos é compreensível na perspetiva de ajudar os professores que possam ter mais dificuldades, porém é questionável e pode ser pervertido o facto de que todos os professores tenham de dar os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo e as mesmas provas porque os processos de ensino-aprendizagem são diferentes de acordo com os alunos que cada professor tem, situação que ainda é mais notória quando se fala de crianças do ensino primário.
- Existem dificuldades de implementação e de supervisão das ZIP por parte da EFP, com ligação ao PMFP, devido à sobrecarga letiva dos professores destas escolas.
- As ZIP já estão a funcionar em cada uma destas províncias, mas não estão a funcionar de igual forma, sendo que, das três províncias em estudo, a de Benguela será a província que tem mais ZIP e em melhor funcionamento, seguida de Cabinda e por fim Kunene, onde se estavam a dar os primeiros passos.
- O funcionamento das ZIP é muito diverso entre as províncias, devido à necessidade de adaptação a cada zona.
- Alguns dos professores entrevistados referem estar ligados às ZIP como formadores.

Em síntese, a formação realizada no âmbito das ZIP, ainda que variável em organização e eficiência, possui as vantagens que facilmente se identificam na formação contínua, ou seja, uma formação centrada no quotidiano pedagógico dos professores, visando a melhoria das aprendizagens específicas dos alunos e continuada no tempo; porém, não se reconhece qualquer regulação externa da formação oferecida que possibilite posterior certificação com efeitos de progressão na carreira, quer em termos de nivelamento (completar a formação escolar) para os professores do ensino primário, quer para progressão na carreira para todos os avaliados positivamente. A regulação da formação oferecida no contexto ZIP beneficiaria a qualidade da oferta formativa (INFQ, 2016).

3.4.6. Formandos na formação contínua

Sobre os **formandos da formação contínua**, os principais destinatários da formação contínua, o *subdiretor pedagógico EFP Benguela* diz serem professores com habilitações inferiores ao requerido para a área que lecionam e professores de áreas disciplinares específicas para as quais não existia no país formação inicial específica, como Educação Visual e Plástica e Educação Física.

As principais dificuldades dos formandos, na opinião da *DPE Kunene*, são os conteúdos e por isso estes deveriam ter formação por área disciplinar para colmatar as necessidades específicas de cada um, mas o que se tem considerado realmente importante é que o professor tenha o plano de aula, e daí que a maior parte da formação seja sobre a planificação.

A *AC BIO EFP Benguela* constatou que, de um ano para o outro, os professores formandos a quem ministrou formação em práticas laboratoriais ficaram autónomos nas suas práticas, sendo que três deles começaram a trabalhar a par com ela, como formadores. A *AC BIO EFP Benguela* volta a referir que o facto de professores da EFP e AC serem apresentados como pares cria dificuldade na aceitação dos primeiros em receberem formação dos AC.

A *professora BIO 05 EFP Benguela*, uma das formandas que passou a formadora, sobre a sua experiência como formadora de professores, referiu que foi muito positiva porque os professores formandos ficaram muito entusiasmados com a formação que ela ministrou.

3.4.7. Formadores na formação contínua

Nas entrevistas realizadas, uma das perguntas colocadas aos professores era precisamente se alguma vez tinham sido formadores de professores. A figura 17 apresenta um gráfico comparativo entre o número total de professores entrevistados e o número de professores formadores da formação contínua.

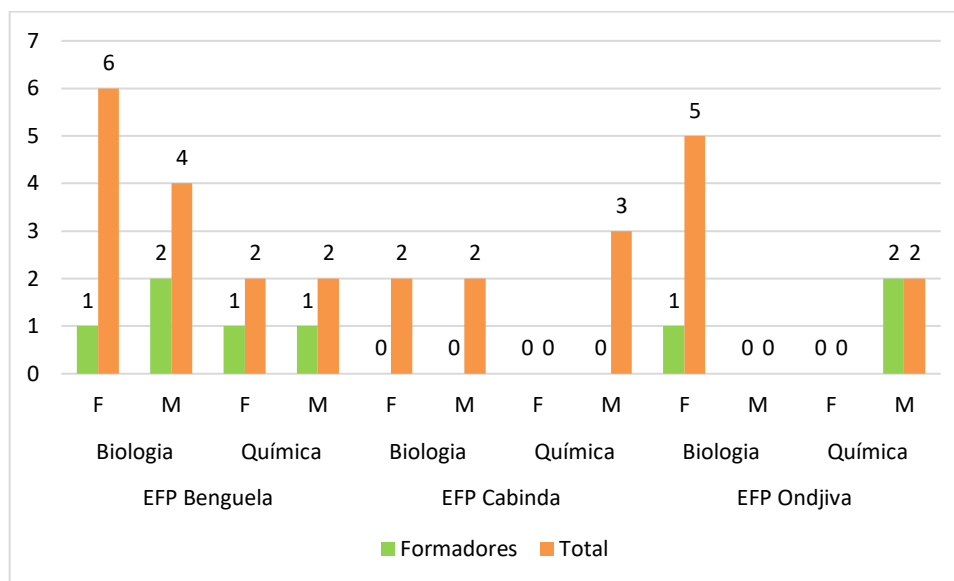


Figura 17: Ratio número total de professores entrevistados/número de professores formadores da Formação Contínua.

Dos 28 professores entrevistados, apenas 8 são formadores de professores na formação contínua. Verifica-se assim que, apesar de os formadores de professores em exercício estarem nas EFP, como confirma o *diretor EFP Benguela*, a maior parte dos professores entrevistados destas escolas não são formadores.

As citações das entrevistas apresentadas, de seguida, serão mais focadas nos professores que tiveram esta experiência de Formação Contínua enquanto formadores.

O perfil do formador de formação contínua é descrito pela *diretora-geral INFQ* como sendo professores recrutados nas EFP ou nas escolas do ensino geral, de diferentes níveis de ensino secundário, que são selecionados pela sua experiência profissional e pelo seu empenho e fazem formação dentro ou fora do país: “cada província tem um conjunto de formadores para as diferentes disciplinas e níveis de ensino e são esses formadores que fazem a formação dos seus colegas nos períodos que foram já definidos.” A *DPE Kunene* acrescentou que a

equipa de formadores integra os melhores professores, que podem também ser professores com cargos de direção ou técnicos da DPE, do departamento da educação, e explicou que alguns dos formadores tiveram formação para serem formadores, aquando da implementação da Reforma Educativa, em 2001. Destes formadores, a maior parte já não está na bolsa de formadores e os que, entretanto, integraram a bolsa de formadores não têm tido formação.

Província de Benguela

O AC QUI EFP Benguela expressou a sua opinião sobre os professores do grupo disciplinar de química que estão preparados para ministrar formação contínua, relativamente ao seu desempenho nesse âmbito. Uma das professoras que referiu foi a *professora QUI 01 EFP Benguela*, que também explicou que deu formação como formadora no ano letivo então em curso, em colaboração com o programa *Saber Mais*. O *professor QUI 04 EFP Benguela* também foi referido pelo AC. Este professor também referiu ter assegurado alguns seminários de formação contínua.

O *professor BIO 03 EFP Benguela* também explicou que já ministrou formação contínua como formador de professores, ligada a técnicas laboratoriais, e que foi uma boa aprendizagem. Esta formação teve conteúdos específicos da biologia: a montagem de preparações microscópicas, a dissecação de órgãos florais, a dissecação de peixes, a observação de estomas, a respiração. O mesmo professor explicou ainda que o público-alvo da formação foram os professores do I ciclo e do II ciclo do ensino secundário de várias escolas, quer do município de Benguela, quer dos outros 9 municípios da província. O *professor BIO 03 EFP Benguela* concluiu com uma breve avaliação sobre a formação e o seu próprio desempenho: “Eu penso que foi proveitoso porque depois daquela formação ainda tive solicitações, deu a entender que os professores gostaram, aproveitaram e gostariam de mais para aperfeiçoarem e poderem aplicar.” A *professora BIO 05 EFP Benguela* também participou como formadora nesta formação.

O *professor BIO 09 EFP Benguela*, explicou que ministrou formação no âmbito da Reforma Educativa, em 2005-2006, a nível da província de Benguela, e por isso tornou-se

formador provincial para a área de biologia no âmbito da Reforma Educativa. A sua função era dar formação aos professores das EFP de Benguela, Cubal e Dombe Grande.

Província do Kunene

A *professora BIO 01 EFP Ondjiva* identificou os professores da EFP Ondjiva que tem funções de formadores, das áreas da pedagogia, e a formação que fizeram no Lubango para serem formadores.

Apenas os próprios AC fizeram referência aos **AC como formadores na formação contínua**. A *AC BIO EFP Benguela* partilhou que já tinha refletido anteriormente sobre o facto de, na sua opinião, os AC do programa *Saber Mais* se dedicarem apenas à Formação Contínua, a fim de serem vistos como formadores e, eventualmente, assim diminuir a resistência dos professores relativamente à formação.

O *AC QUI EFP Cabinda* deu o exemplo de dois dos colegas professores de química da EFP Cabinda, que sentia, por vezes, estarem distantes, com algum receio de demonstrarem alguma lacuna no que diz respeito ao trabalho conjunto.

A *AC FIS EFP Cabinda* testemunhou uma experiência um pouco diferente: os professores da EFP que trabalharam com ela queriam mesmo aprender, assumindo que não sabiam e que queriam aprender com eles. Ambos referiram que uma das estratégias que pensaram utilizar foi a das aulas assistidas: assistirem e terem aulas assistidas, também. Porém, como apenas permaneceram na EFP durante um ano letivo, tal não foi possível.

3.4.8. Aspetos positivos e negativos da formação contínua

Sobre **aspetos positivos da formação contínua**, os professores formadores entrevistados foram questionados acerca das suas experiências a este nível.

Província de Benguela

O *professor BIO 03 EFP Benguela* começou por referir que considera positivo todo o trabalho de formação contínua realizado, referindo que fica feliz quando percebe que os formandos aprendem e conseguem transmitir as suas aprendizagens aos seus alunos (quer sejam os alunos da formação inicial, quer sejam os professores em exercício).

A *professora BIO 05 EFP Benguela* referiu como um desafio positivo o facto de poder pôr em prática e com sucesso na formação de professores, o que aprendeu com a *AC BIO EFP Benguela* sobre a componente laboratorial e depois pelo facto de os formandos demonstrarem interesse na formação. A *professora QUI 01 EFP Benguela* também referiu como positivo o interesse dos professores pela formação.

Província de Cabinda

O *professor BIO 02 EFP Cabinda* referiu como aspetos mais positivos da formação contínua, o enriquecimento e melhoria da componente teórica.

O *professor QUI 01 EFP Cabinda* também considerou como um aspeto positivo o intercâmbio e a partilha de experiências entre os professores formandos e formadores.

Província do Kunene

Também a *professora BIO 02 EFP Ondjiva* referiu como o aspeto mais positivo da formação contínua a troca de experiências entre os professores das diferentes escolas e províncias: “nós formamos, estamos numa determinada escola a funcionar, e parece que o mundo é esta escola. Então nessas formações, como são professores de outras províncias, há um intercâmbio grande”.

O *professor QUI 01 EFP Ondjiva* considerou como um aspeto positivo a possibilidade que o professor formador tem de educar uma sociedade e o efeito multiplicador que isso tem:

E nós gostamos de ser professores da Escola de Formação de Professores porque tem muitas escolas que também se encontram na nossa província, qualquer uma delas, se formos para lá, encontramos alguém que passou pelas nossas mãos! **E se estiverem a falar bem daqueles professores, significa que indiretamente também estão a falar de nós! Então esta parte é muito positiva para nós!** [professor QUI 01 EFP Ondjiva]

Em síntese, o que os professores formadores consideram **mais positivo** nos processos de formação contínua:

- Intercâmbio e partilha de experiências dos professores durante a formação;
- Possibilidade de educar uma sociedade, formando bem os alunos e os professores em exercício;
- Reconhecimento do trabalho do professor por parte dos colegas e dos alunos;
- Enriquecimento e melhoria da componente teórica;

- Perceção de que os formandos vão transmitir os conhecimentos que receberam a outros alunos;
- Formação de formadores dos AC do programa *Saber Mais*;
- Interesse dos formandos nas formações ministradas;
- Verifica-se que não existem aspetos a destacar dentro das províncias que as possam diferenciar em algum aspeto, a não ser, mais uma vez, a implementação do programa *Saber Mais*.

Os professores formadores foram também questionados sobre **aspetos negativos da formação contínua**.

Província de Benguela

O professor *BIO 03 EFP Benguela* referiu como limitação da formação contínua a falta de condições de trabalho, nomeadamente no que diz respeito à escassez do material a utilizar, a falta de luz e o acesso à informação.

O professor *BIO 09 EFP Benguela* referiu dois constrangimentos na sua atividade de formador: limitação temporal da formação, pois havia conteúdos que precisavam de mais tempo para serem abordados e o facto de a formação ser mais informativa do que formativa, o que, na sua opinião, contribui pouco para o desenvolvimento profissional do professor.

A professora *QUI 01 EFP Benguela* referiu que, relativamente aos formandos, a maior dificuldade que encontrou na formação sobre APC foi criar situações problema.

A professora *BIO 05 EFP Benguela* referiu ainda como constrangimento o facto de a AC *BIO EFP Benguela* do programa *Saber Mais* não estar à data na EFP para dar continuidade à formação contínua que iniciou, mas não foi concluída.

Província de Cabinda

A professora *BIO 03 EFP Cabinda* referiu como principal constrangimento na formação contínua a falta de condições materiais, como projetor, estado do laboratório e dos produtos. Referiu ainda que os laboratórios de biologia não são utilizados há muito tempo pois os professores não têm facilidade em utilizá-los.

O professor QUI 01 EFP Cabinda também identificou como dificuldades os materiais e os manuais e também o constrangimento de a formação contínua não ser por área disciplinar específica. Na opinião deste professor, era uma mais-valia que assim fosse, pois a troca de experiências entre pares seria muito mais rica.

O professor QUI 03 EFP Cabinda referiu como aspeto negativo a falta de uma formação contínua mais regular aos formadores, para que haja uma atualização dos conteúdos e também reforçou a falta de equipamento na EFP.

Província de Kunene

A professora BIO 02 EFP Ondjiva referiu que os aspetos negativos são menos do que os aspetos positivos; no entanto, apesar de os programas das formações serem bem elaborados, na maior parte das vezes os professores não conseguem implementar porque não há continuidade da formação, nem supervisão; não há seguimento, ficando assim o objetivo da formação aquém do esperado.

O professor QUI 01 EFP Ondjiva referiu como maior a dificuldade de trabalhar com os adultos que, por vezes, não apreendem os conteúdos tão facilmente; a dificuldade da formação à noite, pela falta de concentração dos adultos, e as questões de autoridade, relativamente a alguns formandos.

O professor QUI 02 EFP Ondjiva referiu as dificuldades de aprendizagem dos formandos e as dificuldades técnicas das salas de aula (falta de equipamentos e de materiais).

Em síntese, embora sejam enumerados menos aspetos negativos do que positivos, os professores formadores identificam como **aspetos negativos** dos processos de formação contínua:

- Dificuldades na implementação dos conteúdos da formação, por falta de continuidade e acompanhamento;
- Maior dificuldade dos adultos na assimilação do conhecimento;
- Dificuldades técnicas nas EFP, como a falta de luz;
- Falta de equipamentos nos laboratórios;
- Falta de materiais e de manuais;
- Formação contínua não é na área disciplinar que os professores estão a lecionar;

- Dificuldades dos professores na formação em APC;
- Ausência dos AC do programa *Saber Mais* para trabalhar na formação contínua;
- Verifica-se também aqui que não existem aspetos a destacar dentro das províncias que as possam destacar por algum aspeto, a não ser, mais uma vez, a implementação do programa *Saber Mais*.

3.4.9. Materiais e métodos utilizados para a formação contínua

Sobre os **materiais e métodos utilizados para a formação contínua**, a *diretora-geral INFQ* explicou que o INFQ desenvolveu materiais para o nivelamento dos professores, como módulos e guias de formação, não havendo, no entanto, um programa sistematizado desta formação.

A *professora BIO 02 EFP Ondjiva* referiu a metodologia que pensava utilizar na formação a ministrar sobre APC: “Eu penso que a metodologia não vai fugir à metodologia da nossa formação: trabalhos grupais, apresentação de trabalhos e alguma atividade prática.”

O *professor BIO 03 EFP Benguela* focou a importância de haver manuais escolares contextualizados com exemplos locais: este professor gostaria de, ele próprio, produzir manuais escolares com base no contexto local.

3.4.10. Resultados da formação contínua

Sobre os **resultados da formação contínua**, a *diretora-geral INFQ* referiu que não trabalham na formação contínua apenas a nível do INFQ, no sentido de garantir, devido à extensão territorial, que conseguem chegar a todas as províncias. Para tal, formaram equipas de formadores nacionais e provinciais.

O *DPE Benguela* considera que existem alguns resultados da formação contínua para os professores, como o apresentar de novas competências, o relembrar de procedimentos, de métodos e de conteúdos, mas que não são conforme seria espectável. Acresce o facto de haver professores que são avessos às formações porque as consideram repetitivas. A *DPE Kunene* também partilha da mesma opinião, pois considera que a formação contínua não tem resolvido os problemas que esses professores têm.

Para a *AC BIO EFP Benguela*, é importante que a formação contínua sirva para colmatar as dificuldades específicas dos professores que estão a lecionar em áreas disciplinares

diferentes daquelas em que se formaram. A *AC BIO EFP Benguela* referiu que os resultados da formação contínua têm muito a ver com o professor e com a sua motivação para colocar o que aprendeu em prática.

Sobre a formação contínua que ministrou, o *professor BIO 09 EFP Benguela* avaliou como uma experiência positiva, que tendo sido a nível provincial, foi interessante para comparar várias realidades, várias vivências e também partilhar muitas experiências a nível de ensino. O mesmo professor acredita que tenha sido proveitoso, tanto para si como para os formandos.

3.4.11. Sentidos atribuídos à formação contínua

Segundo o *DPE Benguela*, o **sentido atribuído à formação contínua** tem sido de **melhoria das práticas letivas** pois “a formação contínua tem sido feita numa perspetiva de apoiar os professores na superação de algumas dificuldades que têm ou para fazer um primeiro enquadramento daqueles professores que são admitidos sem formação profissional” e não de **progressão na carreira** pois “o sistema não está completo, porque não há a acreditação da participação dos professores em ações de formação contínua”. Porém, segundo o *DPE Benguela*, a “formação contínua, embora os títulos dos programas não tenham mesmo formação contínua ou à distância, mas tem sido realizada” e o objetivo é “o desenvolvimento profissional dos professores, mas que as ações de formação contínua sirvam também para uma eventual progressão na carreira”.

Relativamente à **melhoria das práticas letivas**, a *AC BIO EFP Benguela* referiu que, principalmente nas formações ministradas ao I ciclo do ensino secundário, alguns professores tinham uma “sede de aprender” e uma grande curiosidade.

O *professor QUI 03 EFP Cabinda* referiu também a importância da formação no sentido da melhoria das práticas letivas, para que os professores não fiquem estagnados no conhecimento e nas práticas e possam melhorar.

O *professor BIO 01 EFP Benguela* explicou que o governo de Angola tem investido na formação dos professores desde 2002, com formação promovida pelo MED, mas também através de cooperações como o programa *Saber Mais*, que têm efetivamente melhorado as práticas letivas dos professores.

Relativamente à **progressão na carreira**, o *diretor EFP Cabinda* referiu que existem muitos professores em exercício (40 ou 50%) que estão a fazer o ensino médio para poderem progredir em termos de conteúdos e de salários.

A *AC BIO EFP Benguela* defendeu que a progressão na carreira devia ser através de créditos, para que os professores se sentissem mais responsabilizados em participar nas formações, mas também em melhorar. A *CCP Namibe* partilha da mesma opinião, pois na sua opinião, se a formação contínua não for creditada, os professores não se vão envolver porque não vão tirar mais-valias disso. Referiu também a dificuldade de avaliação interna de pares e considerou que a creditação da formação deveria passar também por uma entidade externa, que poderia ser o programa *Saber Mais*, se houvesse uma ligação mais estreita com o MED.

Relativamente à **certificação da formação contínua** para progressão na carreira, a *diretora-geral INFQ* referiu que uma das exigências do PMFP é que a formação contínua seja certificada. Porém, como não há um programa, esta não pode ser certificada.

3.4.12. Importância das ações de formação contínua para as práticas letivas dos professores

Sobre a **Importância das ações de formação contínua para as práticas letivas dos professores**, todos os professores entrevistados foram unânimes em afirmar a sua importância.

Província de Benguela

O *professor BIO 03 EFP Benguela* e o *professor BIO 07 EFP Benguela* referiram a importância da formação contínua para relacionar conhecimentos e aprendizagens, a fim de promover mudanças nas práticas do professor.

A *professora BIO 04 EFP Benguela* referiu a importância da formação contínua para a atualização da bibliografia de apoio à prática letiva.

A *professora QUI 04 EFP Benguela* explicou que as formações contínuas são importantes, mas que deviam ser por áreas disciplinares para serem mais proveitosas.

A *professora BIO 05 EFP Benguela* referiu a importância da formação ministrada pelo programa *Saber Mais*, quer na componente teórica, quer na componente prática, focando

ainda o facto de alguns professores não terem formação específica na área que estão a lecionar ou não terem formação pedagógica. Um exemplo disso é a *professora BIO 06 EFP Benguela*, que se formou em psicologia e está a lecionar biologia. Esta professora referiu a importância da formação contínua para si, pelo facto de não estar a lecionar na área disciplinar em que se formou inicialmente.

A *professora BIO 08 EFP Benguela* referiu também a importância da partilha de experiências com os AC do programa *Saber Mais*.

Província de Cabinda

A *professora BIO 04 EFP Cabinda* referiu a importância da formação contínua para a atualização e aquisição de novos conhecimentos e também para o melhor processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Se por um lado, o *professor QUI 01 EFP Cabinda* realçou a importância de aumentar o tempo da formação, por outro lado, o *professor QUI 02 EFP Cabinda* focou a importância em si próprio e na necessidade de colmatar a falta de disciplinas pedagógicas que não teve na sua formação inicial.

Em suma, os principais aspetos apontados como importantes na formação contínua para a melhoria das práticas letivas dos professores são:

- Melhorar os conhecimentos do professor;
- Colmatar a falta de componente pedagógica na formação inicial de alguns professores;
- Colmatar o facto de alguns professores não estarem a lecionar a área disciplinar em que se formaram inicialmente;
- Importância de relacionar conhecimentos e aprendizagens que fomentem a melhoria das práticas;
- Atualização da bibliografia;
- Superação dos professores;
- *Refrescamento* dos professores;
- Partilha de experiências entre professores e com os AC do programa *Saber Mais*.

3.4.13. Formação de professores para os cursos de Educação Física e Educação Visual e Plástica

O *subdiretor pedagógico EFP Benguela* referiu, para além da importante colaboração na formação das práticas laboratoriais, a colaboração do programa *Saber Mais* na **formação de professores para os cursos de Educação Física (EF) e Educação Visual e Plástica (EVP)**.

Este apoio tem a ver com o facto de haver, a nível nacional, uma lacuna ao nível dos quadros formados nestas áreas disciplinares. Assim, há dificuldade das EFP em abrir esses cursos de formação de professores porque não há número suficiente de professores que cubram as diferentes áreas disciplinares específicas. Nesse sentido, a colaboração do programa *Saber Mais* no apoio a estes novos cursos estava a ser muito importante, embora, segundo a *CCP Namibe*, insuficiente, porque, apesar do trabalho dos AC, tanto com os professores como com os alunos, os professores destas áreas precisam de ter formação superior para que os cursos sejam sustentáveis e funcionem com um nível mínimo de qualidade.

3.4.14. Falta de professores qualificados

Apesar destas estratégias de formação, ainda continua a haver uma grande **falta de professores qualificados**, principalmente ao nível do ensino secundário, nomeadamente nos municípios do meio rural, mas também do ensino primário “porque o número de professores primários que se formam atualmente não é suficiente para cobrir toda a rede de escolas, todas as turmas que temos na província.” A *DPE Kunene* conclui que “ainda falta muito em termos de formação.”

3.4.15. Necessidades de formação contínua

São apontadas várias **necessidades no que diz respeito à formação contínua**:

- Contextualização teórica de formações em práticas laboratoriais;
- Bibliografia atualizada e materiais pedagógicos;
- Formadores e formação em práticas laboratoriais;
- Formação das áreas disciplinares específicas, principalmente para os professores que não fizeram a formação inicial na área disciplinar que estão a lecionar;
- Formadores do programa *Saber Mais*.

A *AC BIO EFP Benguela* referiu que nas formações de práticas laboratoriais que ministrava aos professores da EFP e das escolas do ensino secundário, a dada altura, começou a sentir necessidade de fazer um enquadramento teórico para que os professores compreendessem melhor dessa forma a parte prática.

O *professor BIO 01 EFP Cabinda* e o *professor QUI 02 EFP Cabinda* referiram a necessidade de os manuais e os materiais serem atualizados, para que possa haver uma maior exigência a nível teórico e assim ser mais fácil a compreensão e contextualização da prática. Também o *professor QUI 03 EFP Cabinda* referiu como principais necessidades a bibliografia e o material e também a formação do programa *Saber Mais*, que lhe deu a possibilidade de aceder a mais conhecimento e assim melhorar a sua formação.

O *professor BIO 02 EFP Cabinda* e a *professora BIO 04 EFP Cabinda* referiram a sua necessidade de formação em práticas laboratoriais pois a primeira não teve essa componente na sua formação inicial e o segundo gostaria de trabalhar nos laboratórios com os seus alunos.

A *professora BIO 03 EFP Cabinda* considerou que as maiores necessidades de formação são na área disciplinar específica, pois alguns professores não estão completamente seguros dos conteúdos que vão lecionar. Para isso, seria importante fazer a planificação conjunta com os professores da área disciplinar, para que estes possam esclarecer as suas dúvidas e lecionarem de uma forma mais eficaz.

Fazendo uma síntese do **mapeamento da formação de professores**, apesar de haver uma diretiva única, que obedece à LBSE e que é adotada nas três províncias, existem diferenças contextuais na adoção e implementação das mudanças, sendo que se tratam de províncias muito diferentes, geograficamente, politicamente e a nível dos recursos humanos. Não havendo, a nível macro, muitas diferenças, estas existem a nível meso e micro, isto é nas DPE e EFP, como os dados recolhidos ilustram. Sistematizando, relativamente à formação de professores das províncias em estudo (começando pelas semelhanças e passando de seguida às diferenças) pode-se dizer que:

- De uma maneira geral, não existem diferenças significativas e relevantes entre o funcionamento da formação de professores das três províncias em estudo;

- Em termos de instituições que promovem a formação de professores, não se encontrou diferenças significativas;
- Em termos de recursos humanos, também não há diferenças significativas, sendo de realçar que, em todas as províncias, os professores das EFP não são suficientes para todo o trabalho de formação inicial e contínua que está a cargo destas escolas.
- Em relação ao funcionamento da formação inicial, este é muito semelhante em cada uma das províncias;
- Em termos de formação contínua, no que diz respeito a nivelamento, superação e formação a distância, o funcionamento também é muito semelhante;
- No que diz respeito à APC, verifica-se uma diferença na aplicação da mesma, que está diretamente ligada com a formação contínua dos professores nesta área, sendo que:
 - a província de Benguela parecia estar a aplicar de uma forma mais eficiente, quer em planificação, quer em avaliação;
 - a província de Cabinda aplicava apenas na avaliação;
 - a província do Kunene ainda não tinha iniciado a aplicação.
- No que diz respeito à implementação da ZIP, também se verificam algumas diferenças, obedecendo ao mesmo padrão:
 - a província de Benguela parecia ser a que tinha mais ZIP em funcionamento;
 - a província de Cabinda também já tinha cerca de metade das ZIP em funcionamento;
 - a província do Kunene ainda estava em processo de implementação das ZIP.
- Facilmente se compreende que o programa *Saber Mais* também influenciava a dinâmica das EFP onde se encontrava a ser implementado, por coincidência:
 - na província de Benguela parece haver uma influência considerável do programa *Saber Mais*, no que diz respeito à formação contínua (APC, práticas laboratoriais, atualização de bibliografia e formação de formadores), tendo em conta o que é realçado pelos professores entrevistados;
 - na província de Cabinda também já se faz notar alguma influência, muito embora a presença deste programa, nesta província, tenha sido ainda muito curta, e o facto de não haver AC de biologia também é notado;

- o na província do Kunene não funciona o programa *Saber Mais* nem qualquer outro projeto de cooperação. Os dados apontam que um projeto de cooperação ao nível da EFP poderia ser um incentivo à dinâmica da escola e à realização das atividades, apesar de haver sempre a questão da falta de professores, que nesta província ainda é mais acentuado.

4. Práticas laboratoriais na formação de professores de ciências e desenvolvimento

Tal como já foi referido, a literatura sobre o **ensino das ciências** em Angola é escassa, facto que se agrava quando se fala, em particular, das práticas laboratoriais no ensino das ciências. Ainda assim, sobre o ensino das ciências, nomeadamente sobre o ensino da biologia, e a formação de professores, Wafunga (2017), na sua tese de doutoramento, considera que:

No que diz respeito ao ensino da Biologia, nos últimos anos têm sido realizadas algumas ações de formação sobre Práticas Laboratoriais e Elaboração e Utilização de Recursos Didáticos, organizadas pelo Projecto *Saber Mais*, um projecto vinculado à Escola de Formação de Professores em parceria com o governo de Portugal.

Para além disso, são escassas as iniciativas de formação contínua específicas para professores de Biologia. (Wafunga, 2017: 102-103)

Tal como menciona o *DPE Benguela*, e como já foi referido neste trabalho, as ciências não existem como tal na formação de professores, mas antes estão dissecadas em áreas disciplinares como a biologia, a química, a matemática e a física, sendo que as instituições de ensino médio e superior disponibilizam formação nessas áreas disciplinares.

Como também já foi referido, neste trabalho entrevistaram-se especificamente professores das especialidades de biologia e de química, pelo que se considerou pertinente compreender a importância das práticas laboratoriais na formação de professores de ciências e na sua relação com o desenvolvimento.

4.1. Importância das práticas laboratoriais no ensino das ciências

Apresenta-se, de seguida, as opiniões dos entrevistados sobre a **importância das práticas laboratoriais no ensino das ciências**, nas respostas às entrevistas semiestruturadas realizadas.

Relativamente à valorização das práticas laboratoriais no ensino das ciências, e em jeito de contextualização, a *CCP Namibe* referiu que, nas EFP, o programa *Saber Mais* foi solicitado no sentido de promover essa dimensão, pois reconhecem a falta desta componente na formação inicial de professores e, conseqüentemente, nas práticas das próprias EFP; no entanto, embora não reconheçam que podem ter dificuldades a nível da componente teórica da área científica, uma coisa não está desligada da outra. Ainda assim, nem sempre foi coerente e cuidada pelas direções da EFP a resposta positiva ao pedido, porque embora tenha solicitado esta cooperação às EFP, nem todos os professores tinham abertura para trabalhar esta componente ou não lhes foi atribuído tempo para isso.

Província de Benguela

O *diretor EFP Benguela* reconhece que o ensino na EFP é um ensino teórico e que precisam de apostar nas práticas laboratoriais.

Até aqui, **temos estado a fazer um ensino teórico, por falta das práticas laboratoriais! Nós fazemos ensino, falamos em biologia e química, mas do ponto de vista teórico!** Agora, precisamos mesmo de fazer entender, fazer ver aquelas noções teóricas no campo prático laboratorial! [diretor EFP Benguela]

O *subdiretor pedagógico EFP Benguela* confirmou o que foi apresentado acima, dizendo que para a EFP Benguela é muito importante haver práticas laboratoriais no ensino das ciências e que essa foi a motivação para solicitarem a colaboração com o programa *Saber Mais* e tendo em consideração que os professores da EFP não tiveram uma componente de práticas laboratoriais na sua formação inicial. O subdiretor afirmou que o objetivo estava a ser atingido. Referiu também que existem diretrizes para o investimento do governo em equipamentos, precisamente para que as aulas deixem de ser teóricas e se dê importância ao ensino laboratorial das ciências: “as nossas escolas têm que deixar de ser as de parede e quadro”. O subdiretor continua, dizendo que as diversas atividades na área das ciências em que têm participado, organizadas pela EFP e outras, mostram à comunidade educativa o que se realiza em termos de práticas laboratoriais na EFP e relata “situações em que os [participantes] que passassem por lá e recebessem explicações dos nossos estudantes, saíam dali com certeza de que nós estamos a dar uma formação séria, em área de ciências e não só”. Este conclui referindo que o ensino em Angola sempre foi teórico, devido à situação de conflito armado que atravessou, assim como a formação superior no ISCED, igualmente

teórico, pelo que as práticas laboratoriais que têm sido realizadas em Benguela, com o apoio do programa *Saber Mais*, são muito positivas.

A *AC BIO EFP Benguela* referiu a importância das práticas laboratoriais para o desenvolvimento das competências de investigação, tais como a observação, a análise e o espírito crítico necessário quando se está a planear uma prática laboratorial, nomeadamente, definir os objetivos, perceber quais são os fatores iniciais, qual é o procedimento, o que é que aconteceu e, por fim, tirar conclusões.

A maior parte dos professores da província de **Benguela** reitera a importância das práticas laboratoriais para uma **formação mais completa para os alunos**, através da qual lhe permita juntar teoria e prática.

O *professor BIO 01 EFP Benguela* explicou a importância das práticas laboratoriais no âmbito das ciências da vida – biologia e química – para que os alunos conheçam e compreendam que muitos dos fenómenos e materiais fazem parte do seu dia-a-dia.

O *professor BIO 03 EFP Benguela* referiu a importância das práticas laboratoriais na motivação dos alunos para a aprendizagem de temas, na medida em que lhes vai permitir conhecer na teoria e observar na prática, dando como exemplo a observação microscópica de células.

A *professora BIO 04 EFP Benguela* referiu que as práticas laboratoriais são muito importantes para os alunos porque eles apenas dominam a teoria e o ideal seria associar a teoria com a prática. Confessou ainda que os alunos exigem isso dos professores e que na EFP o fazem, mesmo sem laboratório, com o apoio do programa *Saber Mais*.

A *professora BIO 05 EFP Benguela* diz considerar as práticas laboratoriais muito importantes pois aumentam o interesse dos alunos pelas aulas, visto que explicar é muito diferente de observar. Apesar disso, esta considera que a EFP não tem condições para realizar estas práticas, quer em termos de espaço – falta de laboratório – quer em termos de tempo, ou falta deste – aulas de apenas 45 minutos não são suficientes. Quando lhes é possível fazer este tipo de experiências, observadas pelos alunos, estes gostam muito. Dá também o exemplo da observação microscópica de células.

O *professor BIO 07 EFP Benguela* referiu que as práticas laboratoriais são importantes para ajudar a compreensão das matérias, porque se alia a teoria e a prática e para que os

alunos fiquem com uma formação mais completa e consistente. Da mesma forma, o *professor BIO 09 EFP Benguela* considerou que as práticas laboratoriais são importantes porque a aprendizagem dos alunos é mais significativa quando o aluno tem a possibilidade de aliar teoria e prática.

A *professora BIO 10 EFP Benguela* explicou que há conteúdos mais complexos que deviam ser consolidados com a parte prática e não apenas em teoria.

A *professora QUI 01 EFP Benguela* referiu a importância das práticas laboratoriais para a motivação e participação dos alunos. Acrescentou ainda que, quer a nível do país, quer a nível da província, não se tem desenvolvido muito essa área, por escassez de laboratórios, de material, de reagentes e de formação dos professores.

O *professor QUI 03 EFP Benguela* explicou que levou os alunos a realizar práticas laboratoriais numa escola com laboratórios durante quatro sessões e que foi bastante produtivo, considerando que esta experiência foi muito importante para os seus alunos.

O *professor QUI 04 EFP Benguela* considerou serem muito importantes as práticas laboratoriais, pois uma coisa vista na prática vai ser mais facilmente apreendida pelos alunos do que só na teoria, não sendo desculpa o facto de não haver laboratórios na EFP, pois o professor pode adquirir materiais do dia-a-dia nos mercados e construir o seu pequeno laboratório. O *professor QUI 04 EFP Benguela* explicou ainda que o ensino tem sido mais teórico do que prático e por isso os alunos têm dificuldade de visualizar na prática, materiais do dia-a-dia, que aprenderam na teoria, não conseguindo fazer essa relação.

As professoras *BIO 06 EFP Benguela* e *BIO 08 EFP Benguela* referiram a importância das práticas laboratoriais, mas também o facto de não as conseguirem realizar na EFP Benguela **por não haver laboratórios**, pelo que o ensino tem sido essencialmente teórico, apenas utilizando alguns recursos pedagógicos, facto que tem prejudicado os alunos.

A *professora BIO 02 EFP Benguela* recorda ter tido a sorte de ter experienciado práticas laboratoriais na sua formação inicial, o que também é um forte motivo para as considerar muito importantes.

A *professora QUI 02 EFP Benguela* referiu a importância das práticas laboratoriais, mesmo não havendo laboratórios na EFP, e a aposta que fizeram na formação, através do programa *Saber Mais*, trabalhando com os professores para que estes possam trabalhar com

os alunos, mesmo tendo de recorrer a laboratórios de escolas vizinhas. Referiu também a importância de conhecer substâncias químicas não na fórmula em papel, mas também “a olho nu”.

Província de Cabinda

O *diretor EFP Cabinda* considera que as práticas laboratoriais são importantes para que os alunos vejam na prática o que aprendem na teoria. A *CCP Cabinda* confirmou que a EFP Cabinda valoriza as práticas laboratoriais e que esse terá sido esse o “mote” para solicitar a colaboração do programa *Saber Mais* na província.

Isso justifica a escolha das áreas que foram identificadas como prioritárias para os agentes da cooperação, nomeadamente física, química e biologia, embora a biologia até hoje não se tenha efetivado, mas sempre com lamento por parte do grupo da biologia e da direção por verem que física e química já tinham agentes da cooperação e biologia não. Portanto, eu acho mesmo que as áreas científicas foram uma boa “bandeira” do *Saber Mais* em Cabinda. [CCP Cabinda]

Também na província de **Cabinda** os professores consideram que a importância das práticas laboratoriais está relacionada com **a formação integral dos alunos**, que lhes permita aliar teoria e prática.

O *professor BIO 01 EFP Cabinda* explicou que a parte prática tem sido deixada de parte, por falta de conhecimentos nessa área, sendo as aulas essencialmente teóricas, mas reconhece que as práticas fazem falta.

O *professor BIO 02 EFP Cabinda* explicou que as aulas apenas teóricas dificultam a compreensão dos alunos, ao passo que as aulas práticas estimulam a assimilação e a criatividade dos alunos.

A *professora BIO 03 EFP Cabinda* referiu a importância das práticas laboratoriais para os alunos, principalmente aqueles que aprendem mais facilmente com recurso à articulação da teoria com a prática. Da mesma forma, o *professor QUI 02 EFP Cabinda* reforçou a importância das práticas laboratoriais para as aprendizagens dos alunos. Finalmente, o *professor QUI 03 EFP Cabinda* destacou a importância da articulação entre teoria e prática para uma formação mais completa e enumerou as três áreas onde as práticas laboratoriais são mais importantes: a química, a biologia, a física.

Província do Kunene

Igualmente na província do **Kunene** os professores consideram que a importância das práticas laboratoriais se reflete na **qualidade da formação dos seus alunos**, de novo, aliando a teoria e a prática.

O *professor QUI 02 EFP Ondjiva* afirmou que as práticas laboratoriais são importantes para os alunos poderem verificar na prática o que só conhecem na teoria. Já a *professora BIO 02 EFP Ondjiva* realçou a importância das práticas laboratoriais para a melhor assimilação do conhecimento por parte dos alunos, ainda que com o constrangimento de os professores não terem formação nessa área. Referiu também que já pediram a colaboração dos professores cubanos da Escola Superior Politécnica de Ondjiva (ESPO) nesta área. Também a *professora BIO 03 EFP Ondjiva* reforçou as dificuldades que os professores têm nesta área, devido à falta de formação e à necessidade da mesma.

A *professora BIO 01 EFP Ondjiva*, quando questionada sobre a importância das práticas laboratoriais respondeu que era importante, pelo facto de se poder observar na prática o que se aborda na teoria.

O *professor QUI 01 EFP Ondjiva* afirmou considerar importantes as práticas laboratoriais porque em disciplinas teórico-práticas, como a química, deve existir ligação entre a teoria e a prática. O professor deu exemplos de atividades práticas em que, para o aluno, observar é diferente de ouvir. Referiu também que era importante que houvesse essa preocupação por parte do MED e da DPE, no sentido de fornecer a EFP com reagentes e materiais de apoio ao laboratório.

Em síntese, os entrevistados consideram importantes as práticas laboratoriais porque:

- Os alunos ficam mais motivados para a aprendizagem;
- Os alunos usufruem de uma formação mais completa e consistente;
- É importante que os alunos relacionem a teoria com a prática;
- O ensino das ciências não deve ser apenas teórico;
- Há uma melhor aquisição do conhecimento através daquilo que se vê e experiencia relativamente ao que se ouve;

- É importante que os professores e os alunos desenvolvam as competências investigativas e reflexivas; e neste sentido este conjunto de fatores de importância das práticas laboratoriais fundamentou a solicitação de colaboração entre o programa *Saber Mais* e as EFP.

A *CCP Cabinda* referiu que existe um contrassenso entre as províncias de Benguela e de Cabinda: na primeira, não tendo laboratórios, é realizado trabalho laboratorial e na segunda, havendo laboratórios, não se realiza este mesmo tipo de trabalho. Este contrassenso é aflorado neste ponto, mas será notório também nos pontos que se seguem.

4.2. Formação dos professores em práticas laboratoriais no ensino das ciências

Relativamente à **formação em práticas laboratoriais no ensino das ciências**, a *diretora-geral INFQ* diz considerar este tipo de formação o maior desafio da formação de professores: “este é mesmo um desafio! Posso dizer que no domínio da formação de professores, este é o desafio dos desafios, se é possível dizer-se isso!”. Na sua opinião, a formação de professores na área das ciências é muito mais teórica do que prática e o que se faz de parte prática são atividades que requerem poucos recursos. Por sua vez, a *diretora-geral INFQ* deu a conhecer que o INFQ teve um projeto de cooperação com Portugal, assim como com a Bélgica, ainda no tempo da guerra civil.

Nós tínhamos um projeto com Portugal para formação de formadores na área de ciências, sobretudo da biologia, da química e da física; foi constituída uma equipa nacional de formadores para as práticas laboratoriais, e estes é que têm a responsabilidade de ir fazendo as ações ao nível de todas as províncias, para os professores de laboratórios, lá onde existam as condições para o fazer. [diretora-geral INFQ]

A *CCP Namibe* explicou que nas áreas das ciências, existe, em cada área disciplinar, pelo menos, um professor com uma melhor preparação científica e que podiam apoiar os colegas. Porém, estes professores, que normalmente ocupam cargos de maior responsabilidade, estão, muitas vezes, sobrecarregados de trabalho, sendo requisitados para outras funções administrativas e de liderança, o que é uma situação sintomática no país.

Província de Benguela

O *diretor EFP Benguela* mencionou que estavam a fazer formação com os AC do programa *Saber Mais*, para que, quando a EFP tiver laboratórios, os professores os possam utilizar. Referiu ainda que poucos são os professores da EFP que tiveram práticas laboratoriais na sua formação inicial, e os que tiveram, já foi há muitos anos, por isso existe a necessidade de atualizar essa formação.

O *subdiretor pedagógico EFP Benguela* explicou que os professores da EFP Benguela aproveitaram as instalações de outras escolas para ter aulas práticas laboratoriais com os AC do programa *Saber Mais*. Os AC estando capacitados como formadores, alargaram a formação aos professores destas escolas, para que estes também possam estar capacitados para levar os seus alunos para os laboratórios.

A *AC BIO EFP Benguela* explicou que, no ano seguinte, iria reforçar o trabalho com os professores com reagentes e materiais que estes conseguem arranjar localmente. Isto permite-lhes trabalhar autonomamente, sem dependerem de laboratórios. A AC aponta como dificuldade na formação a falta de assiduidade dos professores.

A *professora BIO 02 EFP Benguela* explicou que trabalhou na formação de professores em práticas laboratoriais com a *AC BIO EFP Benguela*, principalmente na parte da dissecação de órgãos de animais, pois era um tema que ela gostava muito. Na sua opinião, todos os professores da EFP Benguela gostam das práticas laboratoriais, apesar de não terem tido formação nessa área no ensino superior. Diz ainda que, atualmente, já há uma universidade privada em Benguela que tem o curso de biologia, porém, antes desta abrir, os professores tinham de fazer a licenciatura em ensino de biologia nas províncias vizinhas, nos ISCED do Huambo ou do Lubango.

O *professor BIO 03 EFP Benguela* explicou que na formação inicial não teve práticas laboratoriais, pelo que aproveitou a formação contínua para trabalhar esta área. Apesar de tudo, considera que ainda há temas que não domina, pelo que precisava de mais formação.

Província de Cabinda

O *diretor EFP Cabinda* também explicou que a maior parte dos professores da EFP não tiveram formação para trabalhar no laboratório. Na sua opinião, deveriam ter um

professor/técnico especializado em práticas laboratoriais só para trabalhar no laboratório, porque é esta a componente que falta. Referiu ainda que não têm tido formação nesta área.

A *CCP Cabinda* enumerou o que o programa *Saber Mais* fez na EFP Cabinda a nível das práticas laboratoriais e acrescentou que estas atividades foram bastante participadas, pelo que havia interesse por parte de professores, alunos e direção da EFP nesta formação; no entanto a presença do *Saber Mais* na província não foi suficientemente longa para que a sua implementação se efetivasse ou tivesse sustentabilidade.

O *AC QUI EFP Cabinda* explicou que a *AC FIS EFP Cabinda* realizou formações com os professores sobre atividades experimentais que iriam utilizar com os alunos, ao passo que o *AC QUI EFP Cabinda* ministrou formações sobre a organização do laboratório. Relativamente à assiduidade destes professores, o AC deu a entender que estes não eram muito assíduos e participativos. Explicou também que elaboraram uns *kits* para o professor poder levar para a sala de aula. Este explicou como estaria a pensar organizar a formação para o ano letivo seguinte: pegar nos aparelhos que estão no laboratório e colocá-los a funcionar para depois trabalhar neles com os professores, além da planificação com base nos *kits*.

A *AC FIS EFP Cabinda* explicou como iria aplicar os *kits* que elaborou na formação com os professores: “eu pegava num *kit* sobre uma determinada matéria e íamos então fazer as atividades sobre o que estava ali”. A *AC FIS EFP Cabinda* explicou ainda que o objetivo dos *kits* era levá-los para a sala de aula para trabalhar com os alunos; porém, o ideal era levar os alunos para o laboratório e que iriam tentar que houvesse o desdobramento das turmas para que fosse mais fácil realizar as práticas laboratoriais.

O *professor BIO 02 EFP Cabinda* explicou que a formação em práticas laboratoriais permitiu que ele fizesse a articulação da teoria com a prática de uma forma criativa, mesmo sem muitos recursos, como por exemplo levando os seus alunos a uma estação de tratamento de águas.

O *professor QUI 01 EFP Cabinda* referiu que, apesar de ter trabalhado no laboratório com o *AC QUI EFP Cabinda*, seria necessária uma formação contínua e uma atualização relativamente ao que aprendeu na formação inicial.

O *professor QUI 03 EFP Cabinda* reforçou que seria importante ter formação em prática laboratorial, já que têm laboratório na EFP, como tanto queriam. Referiu também que seria

importante haver um técnico especialista a trabalhar apenas no laboratório para as aulas práticas.

Província do Kunene

A *professora BIO 05 EFP Ondjiva* explicou que os professores precisam mesmo de formação em práticas laboratoriais para poderem utilizar os laboratórios que existem na EFP.

Já a *professora BIO 01 EFP Ondjiva* descreveu que como frequentou o curso de biologia, na sua abertura, houve algumas coisas que não funcionaram tão bem, nomeadamente a formação em práticas laboratoriais. Por sua vez, a *professora BIO 02 EFP Ondjiva* referiu que iriam receber formação por parte dos professores cubanos em práticas laboratoriais: “estamos a preparar, porque é uma necessidade nossa, as práticas laboratoriais principalmente, é o que mais nos preocupa neste momento.”

O *professor QUI 01 EFP Ondjiva* acrescentou que terminaram uma das formações de professores, com formação em práticas laboratoriais, na qual lhes foi possível realizar algumas experiências com caráter demonstrativo, pois não havia reagentes para todos realizarem a atividade experimental. Antes de irem para o laboratório, houve uma apresentação dos materiais do laboratório. Finalmente, o *professor QUI 02 EFP Ondjiva*, que também estava a ministrar esta formação, reforçou que também apresentaram as regras e os sinais de segurança e enumerou as experiências que realizaram.

Em síntese, relativamente à **formação em práticas laboratoriais no ensino das ciências**, importa referir que:

- Esta é praticamente inexistente na formação inicial porque os professores das EFP não estão preparados para fazer práticas laboratoriais nas suas aulas;
- Apesar de haver os cursos de biologia no ISCED do Huambo e do Lubango, apenas o segundo apresenta uma componente de práticas laboratoriais e, ainda assim, esta é diminuta;
- Assim, as aulas das disciplinas das áreas das ciências são muito mais teóricas do que práticas;
- Os AC do programa *Saber Mais* ministraram formação em práticas laboratoriais e todos os professores a consideraram muito útil e pertinente;

- Na província de Benguela, o programa *Saber Mais* optou por alargar a formação aos professores do I ciclo do ensino secundário, a fim de que, quando os alunos da EFP fossem para lá, os professores tutores (professores orientadores da escola do I ciclo do ensino secundário) pudessem apoiar os estagiários;
- Na província de Benguela, alguns dos professores da EFP apoiavam os AC de BIO e QUI na formação como formadores;
- Na província de Cabinda, para além da formação na organização dos laboratórios, os *AC QUI e FIS EFP Cabinda* optaram por fazer *kits* de material por temas, para os professores poderem levar para a sala de aula e realizar as práticas com os alunos;
- Na província de Cabinda, alguns entrevistados consideram ser pertinente existir um professor técnico especialista para trabalhar apenas no laboratório;
- Na província do Kunene, os professores teriam agendada uma formação com os professores cubanos da ESPO.

4.3. Realização de aulas laboratoriais

Relativamente à **realização de aulas laboratoriais**, a maior parte dos professores afirma não realizar aulas laboratoriais por não ter tido formação para tal e alguns deles referem a falta de laboratórios e de materiais como obstáculo a essa prática. A maioria dos professores reconhecem que realizam práticas laboratoriais demonstrativas, levando o material para a sala de aula e fazendo a prática para os alunos observarem.

Província de Benguela

O *professor BIO 01 EFP Benguela* explicou que a EFP ainda não tem laboratórios porque até há pouco tempo não era prioridade no país, mas que desde o ano anterior que está prevista a sua existência. O professor explicou que estas práticas laboratoriais são vantajosas porque permitem a melhor compreensão por parte dos alunos.

A *professora BIO 02 EFP Benguela* começou por referir que a EFP não tem laboratórios, mas que com a chegada das AC de biologia do programa *Saber Mais* à EFP Benguela ficaram mais motivadas e compreenderam que há atividades práticas laboratoriais que se podem fazer sem laboratório. A professora afirmou também que seria bom continuarem a trabalhar com a *AC BIO EFP Benguela* nos laboratórios de uma das escolas da cidade, assim como

trabalhar com os alunos da 13.^a classe para que estes possam realizar práticas laboratoriais com os seus alunos.

O *professor BIO 03 EFP Benguela* explicou que realizou alguns trabalhos experimentais com os alunos e deu exemplos, sendo que os alunos ficaram à espera de novos trabalhos que até então não chegaram a acontecer. O professor disse ainda que as aulas práticas laboratoriais são muito importantes, quer para os alunos, quer para o professor, porque também este quando ensina aprofunda mais os conteúdos.

A *professora BIO 05 EFP Benguela* referiu que realizava práticas simples na sala de aula, tais como observação microscópica, mas também mencionou que o tempo é sempre reduzido, com a agravante de o número de alunos ser elevado.

O *professor BIO 07 EFP Benguela* afirmou que não realiza aulas práticas laboratoriais porque não têm laboratório na EFP, mas que é do seu conhecimento que as AC de biologia do programa *Saber Mais* ministraram formações em práticas laboratoriais para professores nos laboratórios de uma escola da cidade. Também a *professora BIO 08 EFP Benguela* referiu as formações que os professores de biologia e de química tiveram em laboratórios de outras escolas da cidade com os AC de biologia e de química do programa *Saber Mais* e que implementaram algumas das práticas que realizaram nas formações, práticas essas que não precisam de laboratório. Da mesma forma a *professora BIO 10 EFP Benguela* mencionou que, por não terem laboratórios na EFP, realizam apenas práticas experimentais que podem fazer na sala de aula e que aprenderam com a AC BIO EFP Benguela.

A *professora QUI 01 EFP Benguela* também referiu que realiza práticas laboratoriais simples, demonstrativas, nas suas aulas, aquelas que são possíveis fazer sem recurso ao laboratório.

Finalmente, o *professor QUI 04 EFP Benguela* assumiu ter realizado práticas laboratoriais, recorrendo a produtos locais que os próprios alunos levam para a aula.

Província de Cabinda

O *professor BIO 01 EFP Cabinda* explicou que tem realizado aulas práticas, apesar de não utilizarem os laboratórios por falta de formação e de conhecimentos sobre a utilização dos aparelhos e também por falta de materiais e de reagentes.

O *professor BIO 02 EFP Cabinda* não realiza aulas laboratoriais, não porque tenha dificuldades, mas porque os laboratórios não têm condições, continuando por dizer que a competência de solicitar formação é da EFP e não do professor.

Se por um lado, a *professora BIO 03 EFP Cabinda* afirmou que realiza aulas práticas laboratoriais apenas para a observação microscópica da célula; por outro lado, a *professora BIO 04 EFP Cabinda* afirmou que utiliza materiais que vai adaptando, para que os alunos possam compreender melhor as matérias. Explicou também que como está a lecionar as 10.^a classes, realiza aulas práticas simples de microscopia no laboratório e demonstrativas porque não há tempo nem preparação dos alunos para mais.

O *professor QUI 01 EFP Cabinda* explicou que realiza aulas práticas laboratoriais, mas não da forma como gostaria pois não tem tempo para a preparação nem para a sua execução. Explicou também que, com a chegada de um *AC QUI EFP Cabinda* do programa *Saber Mais à EFP Cabinda*, as aulas práticas começaram a realizar-se com maior regularidade.

O *professor QUI 02 EFP Cabinda* referiu que, à data, não realizava práticas laboratoriais porque tinha apenas turmas do ensino geral, com apenas dois tempos semanais. Referiu, no entanto, que quando lecionava nas turmas da especialidade biologia-química realizava algumas aulas práticas para os alunos terem a oportunidade de irem ao laboratório e realizava algumas experiências. Referiu ainda que o *AC QUI EFP Cabinda* o apoiou bastante nesta área.

Por fim, o *professor QUI 03 EFP Cabinda* descreveu que costuma levar os alunos ao laboratório para estes se familiarizem com as regras e os materiais do laboratório. Este professor explicou que os professores de química também realizam aulas práticas demonstrativas, das quais os alunos gostam muito porque têm a oportunidade de observar o que só conheciam, até aí, em teoria.

Província do Kunene

Se por um lado, a *professora BIO 01 EFP Ondjiva* afirmou não realizar práticas laboratoriais por não ter tido formação inicial para tal; por outro lado, o *professor QUI 01 EFP Ondjiva* afirmou realizar aulas práticas demonstrativas, sendo que leva os alunos ao laboratório para que estes se familiarizem com o mesmo e para suscitar a curiosidade.

O professor *QUI 02 EFP Ondjiva*, entrevistado conjuntamente com o professor *QUI 2 da EFP Ondjiva*, também assume realizar aulas práticas demonstrativas, com algumas visitas ao laboratório.

Em síntese, e relativamente à **realização de aulas práticas/laboratoriais**:

- Na **EFP Benguela** não existiam até então laboratórios. À data das entrevistas, já tinham chegado os materiais para montar os laboratórios, mas ainda não tinham dado início à montagem. Com o início da implementação do programa *Saber Mais*, em 2009, com AC preparados para, a pedido da EFP, realizarem formação a professores em práticas laboratoriais e não tendo a EFP Benguela os laboratórios, o programa *Saber Mais* procurou, em conjunto com a EFP, escolas da cidade que tivessem laboratórios e aí realizou uma série de ações. Estas formações permitiram que os professores se familiarizassem com os laboratórios, mas também para que pudessem realizar atividades experimentais nas suas aulas sem recurso a laboratórios e com recurso a materiais locais. Obviamente que, como se pôde verificar, nem todos os professores passaram a realizar práticas laboratoriais, mas a maioria começou a introduzir práticas laboratoriais simples nas suas aulas.
- Na **EFP Cabinda** também existem laboratórios de biologia e de química, no entanto estes não estavam muito funcionais até ao programa *Saber Mais* começar a ser implementado na EFP. Porém, essa implementação apenas tinha iniciado em Cabinda durante o ano letivo de 2013 e com um AC de química e uma AC de física, pelo que a área de biologia não teve acompanhamento. Isto justifica o facto de os professores de química referirem que realizam práticas laboratoriais, ainda que demonstrativas, ao passo que as professoras de biologia realizam apenas aulas simples de microscopia.
- Apesar de a **EFP Ondjiva** ter laboratórios nas suas instalações, nenhuma das professoras de biologia entrevistadas realiza aulas práticas no laboratório, ao passo que os professores de química entrevistados afirmaram realizar aulas práticas e laboratoriais demonstrativas, quer na sala de aula, quer no laboratório.

4.4. Laboratórios nas escolas

Como já foi sendo referido, nas províncias em estudo, existem escolas com laboratório e escolas sem laboratório. Neste ponto, faz-se uma síntese de ambos os casos nessas mesmas províncias.

Por um lado, no que se refere à realidade das **escolas com laboratório** no país, a *diretora-geral INFQ* referiu que “as que têm laboratório, ou não têm reagentes, ou não têm professores qualificados para trabalhar nos laboratórios”, mas que todas as escolas estavam a ser apetrechadas com laboratórios com todas as condições, através de um financiamento da cooperação chinesa.

Província de Benguela

O *DPE Benguela* explicou que, mesmo sem materiais e sem reagentes, os AC do programa *Saber Mais* conseguiram pôr os laboratórios a funcionar, através do recurso a materiais do dia-a-dia.

O *diretor EFP Benguela* contou que receberam um laboratório móvel, do qual já esperavam há algum tempo, mas que falta um espaço físico para o montar. Ainda assim, julga que poderá acontecer em breve, juntamente com outras salas para aulas práticas de outras disciplinas. O diretor referiu também que todo este processo foi tratado diretamente com o MED, através do INFQ, que tem uma grande preocupação com este assunto. Referiu ainda que outras escolas da cidade de Benguela já têm laboratórios, mas que faltam técnicos formados para que possam ser colocados em funcionamento, pelo que estavam a aproveitar o conhecimento do *AC QUI EFP Benguela* e a *AC BIO EFP Benguela* para formar os professores.

O *subdiretor pedagógico EFP Benguela* enumerou as escolas da província munidas de laboratório. Explicou também que a EFP em breve terá laboratórios nas suas instalações e que serão muito importantes para que os alunos possam completar os seus estudos com formação nesta área.

A *AC BIO EFP Benguela* desabafou que não compreende que haja escolas que têm laboratório e que não o utilizem e passou a explicar que havia escolas que não utilizavam os laboratórios para evitar que os materiais desaparecessem. Explicou ainda que tentou fazer empréstimos de materiais entre escolas, mas que encontrou bastantes impedimentos

hierárquicos e de compreensão relativamente à questão da troca/empréstimo, pelo que desistiu. Uma dessas escolas conseguiu adquirir mais algum material para poderem trabalhar.

A *Professora BIO 05 EFP Benguela* reforçou o que foi dito pela *AC BIO EFP Benguela*, relativamente ao facto de haverem, pelo menos, 4 escolas com laboratório na cidade de Benguela, mas que estes não são todos utilizados, também por questões de hierarquia: "as escolas têm laboratórios, mas eles não vão para lá. Não sei o que é que se passa, acho que a direção de escola não deixa."

Província de Cabinda

O *SPE Cabinda* explicou que têm laboratórios na EFP e em algumas escolas do I ciclo do ensino secundário, mas que estes não funcionavam até chegarem os AC do programa *Saber Mais*. A sua chegada permite que os professores da EFP e os alunos, futuros professores das escolas do I ciclo do ensino secundário, possam preparar-se para trabalhar as práticas laboratoriais nas respetivas escolas com laboratório.

O *diretor EFP Cabinda* explicou que a EFP tem laboratório, mas não tem professores formados para a sua utilização: "as infraestruturas nós temos, nós temos um laboratório, embora não muito equipado, mas dá para as primeiras práticas e primeiras noções, só que temos outra vertente, a vertente da má formação".

Por sua vez, a *CCP Cabinda* explicou que os laboratórios da EFP Cabinda estão bem equipados com material, mas que este nunca foi utilizado, por falta de conhecimentos e competências dos professores para a sua utilização. Daí que o programa *Saber Mais* tenha sido uma mais-valia, para colocar os laboratórios operacionais a serem utilizados por professores e alunos. O *AC QUI EFP Cabinda* confirmou que os laboratórios da EFP Cabinda têm muito material e estão muito bem equipados, no entanto nunca foram utilizados, pelo que estavam com sinais disso mesmo. Explicou também que uma limitação do laboratório era não ter acesso à rede pública de água, mas que, no final do ano anterior, a direção da EFP tinha resolvido esse assunto. Como já foi referido, o AC fez todo um trabalho de limpeza, arrumação e inventário do laboratório, iniciativa que foi considerada muito boa por parte da direção da EFP.

A *AC FIS EFP Cabinda* reforçou que os professores não imaginavam o material que tinham no laboratório, pelo que quando a AC convidou um professor para fazer uma experiência com um material, este perguntou-lhe se tinha trazido esse material de Portugal.

Os *professores BIO 01 EFP Cabinda e BIO 02 EFP Cabinda* referiram a falta de material do laboratório de biologia da EFP como a causa para os professores nunca levarem lá os seus alunos, e deu o exemplo concreto da falta de lentes nos microscópios.

Província do Kunene

A *DPE Kunene* referiu que várias escolas da província, principalmente na cidade de Ondjiva, têm laboratórios de biologia e de química, inclusive a EFP Ondjiva, mas que os professores não os utilizam porque não têm formação, a não ser a que é ministrada esporadicamente pelos professores cubanos.

Por outro lado, no que se refere à realidade das **escolas sem laboratório** no país, a *diretora-geral INFQ* referiu que "para começar, a maior parte das Escolas de Formação de Professores não tem laboratórios" porque "infelizmente, as EFP ainda não foram contempladas, eventualmente a partir deste ano, sim, começam a ter já uma estrutura de laboratório e a respetiva formação".

Província de Benguela

O *DPE Benguela* informou que a maioria das escolas do I ciclo do ensino secundário não têm laboratório, mas que as do II ciclo do ensino secundário já têm, e que inclusive na EFP fazem várias práticas laboratoriais sem recurso ao laboratório, precisamente pelo facto de não terem laboratório. O *diretor EFP Benguela* explicou que "nós temos as fórmulas, agora precisamos mesmo de laboratório. Aliás, também sem laboratório, o ensino das ciências fica um bocado amputado!"

Província do Kunene

A *professora BIO 04 EFP Ondjiva* explicou que teve aulas laboratoriais que foram importantes, mas insuficientes para aplicar no trabalho com os alunos. Isto porque a Escola

Superior Politécnica de Ondjiva (ESPO) não tem laboratórios e os alunos da ESPO vão ter aulas práticas aos laboratórios da EFP, portanto acabam por ser poucas aulas.

Relativamente à realização de práticas laboratoriais nos laboratórios, o *especialista educação UnIA* considera que existem situações muito diferentes: a falta de laboratórios nas escolas, a falta de formação dos professores nas práticas laboratoriais e a falta de vontade dos professores e dos alunos em realizar as práticas laboratoriais.

Porque muitas vezes o laboratório está lá; esse professor, no tempo dele, não havia laboratório se calhar quando ele acabou, e quando nós estamos à espera que ele vá para lá, tem duas opções: **ou ele é muito bom e às vezes não há reagentes, não há as coisas para ele poder trabalhar, também acontece, o laboratório está lá mas não está; outras vezes o laboratório está equipado e ele não sabe dar resposta a isso, não leva para lá os alunos.** Outras vezes são os próprios estudantes que acham que isso não é necessário. [especialista educação UnIA]

Em jeito de síntese, pode assumir-se que todas as províncias estão providas de laboratórios, ainda que com particularidades diferenciadoras, a saber:

- Na **província de Benguela** ainda não existe um laboratório na EFP Benguela, mas há laboratórios em todas as restantes escolas do II ciclo do ensino secundário da cidade de Benguela, incluindo o Magistério Primário. Já no que respeita às escolas do I ciclo do ensino secundário, a maioria não tem laboratórios.
- Na **província de Cabinda** existem laboratórios na EFP Cabinda e em grande parte das escolas do I ciclo do ensino secundário.
- Na **província do Kunene** existem laboratórios na EFP Ondjiva, no IMAG e em algumas escolas do I ciclo do ensino secundário. Porém, segundo a *DPE Kunene*, a única que tem os laboratórios a funcionar é a Escola Eiffel (cf. ponto 1.3. do presente Capítulo).

4.5. Utilização de materiais do dia-a-dia para o ensino das ciências

Tal como já foi referido anteriormente, alguns dos materiais e reagentes das atividades experimentais são aqueles utilizados no quotidiano da comunidade local com outras finalidades. Assim, os AC do programa *Saber Mais* realizaram uma sistematização dos materiais que podem ser encontrados em farmácias, drogarias, mercados, curandeiros, que

muitas vezes têm outra designação que não a científica, para que estes possam ser utilizados por professores e por alunos que se estão a formar enquanto professores.

De seguida, explora-se o contexto de cada uma das províncias em estudo, no que se refere ao tópico em discussão.

Província de Benguela

Sobre a **utilização de materiais do dia-a-dia** para o ensino das ciências, a *AC BIO EFP Benguela* referiu que não tendo muito material de laboratório na escola, recorre a materiais do dia-a-dia. A AC explicou não ser possível arranjar todos os reagentes, por isso recorre a alguns reagentes que existem no mercado local.

A *professora BIO 02 EFP Benguela* explicou que, apesar de já terem chegado os materiais para a montagem dos laboratórios na EFP Benguela, ainda não havia o espaço, pelo que a professora não contava com estes laboratórios para realizar trabalho experimental, pretendendo recorrer aos laboratórios de outras escolas e/ou utilizar materiais do dia-a-dia.

A título de exemplo, a *professora BIO 04 EFP Benguela* explicou que recorre ao abacate para explicar a composição da célula.

A *professora BIO 06 EFP Benguela*, o *professor BIO 07 EFP Benguela* e o *professor QUI 03 EFP Benguela* referiram que têm recorrido a materiais da natureza como meios de ensino, para se aproximarem com criatividade às questões práticas, mas que seria mais vantajoso para os alunos terem aulas laboratoriais.

A *professora QUI 01 EFP Benguela* explica que recorre a material de cozinha para substituir o material de laboratório: copos para substituir o material de vidro, colheres, garrafas de plástico. Já a *professora QUI 02 EFP Benguela* explicou que realizam experiências simples com materiais do dia-a-dia, como por exemplo, soluções simples.

Província de Cabinda

Dos professores entrevistados em Cabinda, apenas a *professora BIO 03 EFP Cabinda* referiu que costumam fazer adaptações aos materiais do dia-a-dia, como por exemplo, explicar a composição da célula utilizando um ovo.

Província do Kunene

A *professora BIO 01 EFP Ondjiva* explicou que recorre a exemplos do dia-a-dia dos alunos ou da atualidade televisiva, para que o aluno compreenda melhor os conteúdos.

A *professora BIO 02 EFP Ondjiva* referiu que mesmo sem realizar aulas laboratoriais, costuma levar materiais para demonstrar determinadas matérias, como por exemplo, seres vivos e que estes materiais são um incentivo para a aprendizagem dos alunos. A professora explicou ainda que não é possível fazer visitas de estudo por causa do transporte.

A *professora BIO 04 EFP Ondjiva* admitiu que, mesmo com materiais de laboratório escassos e com poucos conhecimentos e experiência para trabalhar nos laboratórios, poderiam fazer aulas práticas recorrendo a materiais da natureza, a saídas de campo. Referiu ainda que precisavam de uma formação contínua sobre as práticas laboratoriais. Já o *professor QUI 01 EFP Ondjiva* descreveu como é que realizou uma experiência com materiais do dia-a-dia para verificar a velocidade de dissolução.

4.6. Outros materiais utilizados para o ensino das ciências

Para além dos materiais do dia-a-dia, existem **outros materiais para o ensino das ciências**, os quais são denominados por **meios de ensino** e que podem ser modelos, mapas, cartazes, desenhos, fotografias, *kits*, fascículos, projetor multimédia, entre outros.

O *diretor-geral adjunto INIDE* referiu que as escolas não têm muitos materiais para além do programa da disciplina e que seria necessário haver manuais escolares, quer para os professores, quer para os alunos, quer das disciplinas que o aluno está a frequentar, quer das disciplinas que os futuros professores irão lecionar. De seguida, recupera-se as referências dos informantes-chave no que diz respeito a este tópico de discussão.

Província de Benguela

O *professor BIO 01 EFP Benguela* referiu haver manuais escolares para todas as classes e para todos os ciclos: ensino primário, I ciclo do ensino secundário e II ciclo do ensino secundário.

O *professor BIO 03 EFP Benguela* referiu que nas metodologias de ensino trabalha com os seus alunos precisamente como utilizar os meios de ensino que podem ser manuais, mapas, projetores multimédia, aulas de campo, fotografias.

A *professora BIO 06 EFP Benguela* afirmou que, nos últimos tempos, a EFP tem estado a investir nas TIC (computadores, meios audiovisuais).

O *professor BIO 09 EFP Benguela* explicou que costumava recorrer regularmente ao projetor multimédia, projetando imagens que ajudassem o aluno a visualizar aquilo de que se está a falar. No entanto lamenta que a falta de luz nas salas de aula durante esse ano estivesse a dificultar esta prática.

Província de Cabinda

A *AC FIS EFP Cabinda* referiu que os laboratórios da EFP estavam bem equipados e que, por isso, foi possível fazer *kits* sobre várias matérias para levar e serem utilizados nas aulas.

O *professor BIO 02 EFP Cabinda* explicou que utilizam diversos materiais em função do conteúdo a lecionar e deu exemplos de materiais do dia-a-dia a que recorre.

O *professor QUI 03 EFP Cabinda* referiu que, como não tinha recursos, os próprios professores criavam os seus próprios materiais.

Província do Kunene

A *professora BIO 01 EFP Ondjiva* referiu que utilizavam como material fascículos³⁹ da EFP Lubango, mas entretanto estavam a fazer os seus próprios fascículos, que ainda não estavam terminados. A professora referiu também que utilizavam outros materiais como cartolinas para a avaliação, sendo que os desenhos são uma parte importante na construção de materiais.

O *professor QUI 01 EFP Ondjiva* afirmou utilizarem nas aulas materiais, tais como modelos moleculares, a tabela periódica e cartazes com os sinais de segurança do laboratório, por exemplo.

4.7. Dificuldades apontadas relativamente ao ensino das ciências

Nas **dificuldades apontadas relativamente ao ensino das ciências**, o *diretor-geral adjunto INIDE* apontou como dificuldade o facto de os professores não terem domínio sobre as práticas laboratoriais, mesmo estas estando contempladas nos programas e manuais

³⁹ Os fascículos são apontamentos que os professores fazem, através da compilação de informação de vários materiais, para suprimir a falta dos manuais escolares existente para este subsistema da formação de professores.

escolares: “os programas e os livros sugerem essas atividades laboratoriais, só que os próprios professores não dominam as técnicas laboratoriais! É assim que muitos laboratórios servem só de amostra. Os professores não sabem utilizar”.

Província de Benguela

A *AC BIO EFP Benguela* enumerou uma série de dificuldades que se prendem com a degradação ou a falta de condições das infraestruturas existentes, quer laboratórios, quer salas de aulas, bem como a falta de material, o elevado número de alunos por turma, a extensão dos programas e a falta de uma planificação anual que preveja as atividades laboratoriais com antecedência. Isto leva a que as aulas práticas tenham um carácter expositivo e demonstrativo.

O *AC QUI EFP Benguela* explicou que os manuais escolares são desadequados ao contexto porque referem reagentes que não existem localmente nem existe forma de os substituir.

A *professora BIO 02 EFP Benguela* referiu a falta de manuais escolares adequados aos programas da EFP, tendo os professores que recorrer aos programas do II ciclo do ensino secundário do ensino geral. Em alternativa, muitas vezes os professores constroem os próprios fascículos.

Província de Cabinda

O *AC Química EFP Cabinda* referiu que há algum comodismo por parte dos professores que já têm as aulas teóricas preparadas há muitos anos e por isso não querem fazer mudanças e que os professores têm a convicção que não precisam fazer diferente do que sempre fizeram. A *AC Física EFP Cabinda* reforçou esta ideia, pois alguns professores que têm as aulas preparadas há alguns anos e que continuam a dar sempre as mesmas.

O *professor BIO 01 EFP Cabinda* referiu que há pouca formação para apoiar os professores a superarem as suas dificuldades, além do facto de não haver um AC do programa *Saber Mais* para a área de biologia na EFP Cabinda.

A *professora BIO 04 EFP Cabinda* referiu que o ensino da biologia implica tempo de preparação de materiais e das aulas práticas, mas que os professores não têm esse tempo, por excesso de níveis e de carga letiva; referiu também que o tempo da aula é reduzido para

a apresentação dos conteúdos e para a realização de uma atividade prática, nem que seja demonstrativa.

Província do Kunene

A Professora BIO 01 EFP Ondjiva referiu como dificuldades: a falta de materiais; a dificuldade dos professores em utilizar o laboratório por falta de formação em práticas laboratoriais; as próprias dificuldades de aprendizagem que têm os alunos adultos e/ou mais velhos, bem como alguma falta de aplicação e cansaço nas aulas; e a falta de aulas de campo que a professora considera muito importantes para a aprendizagem dos alunos.

A professora BIO 03 EFP Ondjiva referiu a dificuldade em explicar determinados conteúdos aos alunos, nomeadamente no que diz respeito a seres vivos e materiais/tecidos microscópicos, pois estes têm dificuldade em visualizar. A professora reforçou também que, apesar de ter vontade de fazer aulas práticas, não teve formação suficiente para tal.

A professora BIO 04 EFP Ondjiva também reforçou que a maior dificuldade para os professores é mesmo a parte laboratorial. Mesmo tendo tido algumas práticas durante a formação superior, estas não foram suficientes para a professora planificar aulas práticas laboratoriais. Referiu ainda que costuma esclarecer as suas dificuldades ao nível dos conteúdos com as colegas de mestrado.

Em síntese, as **dificuldades no ensino das ciências** referidas pelos entrevistados são:

- Pouco domínio das práticas laboratoriais por parte dos professores;
- Falta de formação dos professores em práticas laboratoriais (dificuldade a nível nacional);
- Turmas com número elevado de alunos para a realização de aulas práticas laboratoriais;
- Falta de infraestruturas devido ao elevado número de alunos;
- Falta de condições nas infraestruturas existentes;
- Falta de materiais para as aulas práticas e de meios de ensino;
- Falta de manuais escolares para o subsistema da formação de professores, tendo os professores de recorrer a manuais do ensino geral ou a fascículos;
- Extensão dos programas das disciplinas;

- Falta de planificação anual onde haja previsão das atividades práticas a realizar;
- Dificuldade em explicar alguns conteúdos sem recurso a aulas práticas;
- Falta de tempo disponível para a preparação das aulas devido à elevada carga letiva dos professores;
- O facto das aulas de 45 minutos serem muito curtas para a realização de práticas laboratoriais;
- Falta de AC de biologia do programa *Saber Mais* na EFP Cabinda.

4.8. Papel do programa *Saber Mais* na realização de práticas laboratoriais e no desenvolvimento

Sobre o papel do programa *Saber Mais* na realização de práticas laboratoriais nas EFP, a CCP Namibe reforçou a importância da formação dos AC em educação e cooperação para o desenvolvimento para que estes tenham em consideração que, **para além de se focarem nos currículos e programas a cumprir e de lecionarem as suas disciplinas, devem contribuir para o desenvolvimento local e para o desenvolvimento de outras competências dos seus alunos.** A CCP partilhou que, a determinada altura, num momento de reflexão da equipa, convidou a equipa de AC que coordenava a fazer o exercício de reflexão, respondendo à pergunta: “o que é que eu, como agente da cooperação, que posso ser professor de biologia ou de química, acho que tenho que transmitir aos meus alunos? O que é que tem de valor em termos de cidadania?” Esta partilhou algumas das respostas:

Eu sou professora de biologia, mas eu quero que eles saibam **escrever bem, expressar-se bem**, eu também trabalho isso na minha disciplina; ou quero que eles tenham consciência de que podem alimentar-se melhor. Pronto, dependia de cada pessoa, mas levar cada pessoa a pensar em objetivos. Por exemplo, outros era: eu quero que os meus alunos, no final do ano, **saibam pensar mais por eles próprios, saibam ter uma consciência crítica.** E daí eu achar que a formação neste aspeto também pode estar ligada a esta questão de pensar melhor, não só nas ciências, mas noutras áreas! [CCP Cabinda]

A CCP Namibe considerou não haver a consciência da relação do ensino das ciências com o desenvolvimento local, mas referiu que tem notado diferenças nos professores relativamente a algumas atividades que os AC do programa *Saber Mais* organizaram sobre questões ambientais, nomeadamente a limpeza dos espaços. Referiu também que já abordaram outros temas como os recursos naturais, a água, o lixo, as doenças associadas, e

percebeu-se que nestas áreas os alunos ainda não tinham muitas noções. Referiu ainda que o programa *Saber Mais* deveria apostar mais neste tipo de sensibilizações.

Província de Benguela

O *subdiretor pedagógico EFP Benguela* explicou que a EFP Benguela solicitou o programa *Saber Mais* precisamente para trabalhar as práticas laboratoriais e considera que o objetivo de melhorar os conhecimentos e as práticas dos professores tem sido atingido.

O *professor BIO 03 EFP Benguela* e a *professora BIO 10 EFP Benguela* referiram que continuam à espera da *AC BIO EFP Benguela* e conseqüentemente de formação por parte do programa *Saber Mais* porque o trabalho já foi começado, há melhorias, mas tem de continuar.

Província de Cabinda

O *diretor EFP Cabinda* também referiu que o programa *Saber Mais* tem contribuído para a organização dos laboratórios e para a melhoria da formação de professores de física e de química da EFP Cabinda, assim como dos alunos, e que lamenta o atraso da chegada dos AC no ano letivo em curso, à data da entrevista.

O *professor BIO 01 EFP Cabinda* referiu que solicitou à direção da EFP Cabinda o apoio de um AC do programa *Saber Mais* para a área da biologia devido à grande necessidade de formação por parte dos professores.

4.9. Contribuição do ensino das ciências para o desenvolvimento

Sobre a **contribuição do ensino das ciências para o desenvolvimento local**, questionaram-se AC e professores sobre essa relação.

Província de Benguela

A *AC BIO EFP Benguela* explicou que é importante a sociedade angolana ser mais crítica relativamente a situações de doenças, mas sobretudo a questões de preconceitos, nomeadamente com os albinos, e homofóbicos. Referiu que, apesar de investir na educação ambiental, depois os alunos não têm meios para realizar coisas como a separação do lixo porque não estão criadas as infraestruturas. Confirmou que já tinha em agenda duas

formações, sobre as doenças sexualmente transmissíveis e sobre as questões ambientais, destacando a importância de fazer as adaptações necessárias relativamente ao contexto.

Vários professores referiram o contributo do ensino das ciências para o desenvolvimento como forma de **prevenir, combater e curar doenças**.

A biologia está ligada à medicina, doenças que já não há tanta preocupação, são doenças que já estão erradicadas, e vamos dizer que muitos desses, antes da descoberta, morreram com essas patologias. Tudo isso são inventos científicos! **As instituições, principalmente as universidades, são para resolver problemas sociais, embora às vezes os governos zelem mais os aspetos políticos do que zelam a própria ciência!** [professor BIO 01 EFP Benguela]

Contribui muito para o país porque praticamente somos ciências, está ligada mesmo com o meio, então sabendo mais e levando ao fundo as ciências, vai mesmo contribuir: podemos impedir certas epidemias, podemos querer mudar o meio, por isso contribui bastante! [professora BIO 02 EFP Benguela]

Nós cá temos problemas de saneamento básico. E nós, falo em biologia, no nosso dia-a-dia, nós falamos sobre isso. **E então a biologia pode contribuir e muito para o saneamento básico, porque isso também iria fazer com que muitas doenças diminuíssem um pouco mais.** [professora BIO 04 EFP Benguela]

Uma das formas de se combater a malária é por meio da eliminação dos vetores que são as zonas onde se desenvolve o mosquito, que é o portador do *plasmodium* que transmite a malária do homem. Se nós eliminarmos esses focos de desenvolvimento do mosquito, praticamente estaremos a evitar que o *plasmodium* chegue ao homem. **Então, eu acredito que um conhecimento amplo sobre este assunto pode ajudar a que o aluno, lá na comunidade onde ele está inserido, possa contribuir de forma significativa para mudar essa realidade de diminuir o foco de malária, pelo menos naquela comunidade.** [professor BIO 09 EFP Benguela]

Porque diz-se que a prevenção é a melhor forma de se combater determinada doença. E por meio da escola se pode fazer isso, por meio do ensino das ciências: evitar-se doenças como a malária, evitar outras doenças de transmissão sexual, enfim, evitar doenças de uma forma geral. E não só! E não só em termos de doenças: decisões em relação ao meio ambiente, a proteção do meio ambiente. [professor BIO 09 EFP Benguela]

O professor QUI 04 EFP Benguela e o professor BIO 03 EFP Benguela referiram que o ensino das ciências pode contribuir para o desenvolvimento local, nomeadamente através da **agricultura**.

Estamos no tempo em que, muitas vezes, existe escassez alimentar, nós podemos agarrar em ciência e ensinar, por exemplo, como desenvolver rápido uma determinada cultura! Então os alunos chegam à conclusão que o ensino das ciências pode ajudar ao

desenvolvimento de um determinado país ou de um determinado local. [professor QUI 04 EFP Benguela]

A biologia ainda está ligada à própria agricultura, agora se se aprende a ciência na área da botânica, aplicando esse conhecimento na agricultura vamos ver que a própria sociedade vai ganhar e muito. Por isso digo que é importante o ensino das ciências para a sociedade e essa sociedade poder desenvolver-se. [professor BIO 03 EFP Benguela]

As professoras BIO 05 EFP Benguela e BIO 08 EFP Benguela referiram-se à importância de prepararem bem os seus alunos academicamente para estes contribuírem para o desenvolvimento da sociedade e do seu país.

Aqueles alunos que se aplicam, que a gente vê neles que têm uma força de vontade, eles são dedicados, pesquisam, não ficam só na sala de aula, eles vão para a *internet*, às vezes trazem material, às vezes nos surpreendem. Então nota-se que eles são mesmo interessados, depois eles querem logo seguir, uns vão para Engenharia Química, outros querem fazer Medicina. **Então, esses vão dar um bom contributo para a sociedade.** [professora BIO 05 EFP Benguela]

O ensino das ciências é muito importante para o desenvolvimento do país porque **a sociedade vai-se desenvolvendo cada vez mais e os nossos alunos têm que estar capacitados para responder às exigências que a própria sociedade lhes impõe.** Então, com o conhecimento que eles adquirem na área das ciências creio que lhes facilitará, eles estarão capacitados para dar resposta àquilo que a sociedade lhes impõe. [professora BIO 08 EFP Benguela]

Província de Cabinda

A CCP Cabinda foi perentória em afirmar que considera que os professores não relacionam o ensino das ciências com o desenvolvimento local pois, na sua opinião, é difícil fazer essa relação num contexto onde quase não existe desenvolvimento industrial – ainda que a província de Cabinda tenha a maior parte da exploração petrolífera do país, esta é assegurada, essencialmente, por expatriados.

A professora BIO 03 EFP Cabinda considerou o ensino das ciências importante para o conhecimento e para o desenvolvimento de melhores condições de vida: “você sabe como funcionam os seres vivos, é a biologia que vai dar esse conhecimento. Para saber que certas doenças existem e as medidas preventivas, é a ciência que vai dar!”

A professora BIO 04 EFP Cabinda referiu a importância do ensino das ciências na mudança de comportamentos, através da investigação, e assim contribuindo para o desenvolvimento.

Sem ciências não há desenvolvimento! **Para que haja mudança comportamental é preciso que haja ciência, é preciso que a gente investigue, é preciso que a gente explore aquilo que nós temos de bom!** Então, é preciso investigar, é preciso estudar, é preciso ir à busca da inovação. [professora BIO 04 EFP Cabinda]

Província do Kunene

As professoras *BIO 01 EFP Ondjiva* e *BIO 02 EFP Ondjiva* referiram-se também à importância de prepararem bem os seus alunos academicamente para estes contribuírem para o desenvolvimento da sociedade e do seu país: “olhando para Angola, olhando para aquilo que nós somos, temos muita coisa boa que podemos descobrir consoante os nossos estudos” [professora BIO 01 EFP Ondjiva]

Não existe desenvolvimento sem conhecimento. Então, a província em si tem algumas particularidades: sofreu muito com a guerra, e penso que ainda precisa de muita formação! É só vermos, por exemplo, os professores: a maioria dos professores não são daqui do Kunene, são professores que vieram de outras províncias. E eu penso que sim, é uma província que está a crescer e que precisa muito de formação. [professora BIO 02 EFP Ondjiva]

O professor *QUI 01 EFP Ondjiva* referiu que a química se relaciona com a vida, por isso também se relaciona com o desenvolvimento local. Referiu também que tem sensibilizado os seus alunos para as questões ambientais e deu como exemplo o aterro sanitário.

Temos dado essa sensibilização, tendo em conta, mesmo quando damos alguns temas que têm a ver com a química ambiental, e fala-se também do aquecimento global, fala-se dos aterros sanitários, que a nossa província ainda não tem aterro sanitário, pode-se falar que tem aterro sanitário, mas é um aterro sanitário improvisado, mas naquilo que se diz de um aterro sanitário, é aquele que também nos beneficia num lar, em todos os lares podemos ter produtos a partir também de um aterro sanitário! [professor QUI 01 EFP Ondjiva]

Em síntese, todos os entrevistados parecem assumir que o ensino das ciências é importante para o desenvolvimento local. Porém, é de notar que algumas respostas são pouco articuladas e fundamentadas, pelo que nem sequer foram apresentadas: 6 em 14 respostas em Benguela e 5 em 7 respostas, tanto em Cabinda como no Kunene. Na perceção da investigadora, durante as entrevistas, a dificuldade de resposta a esta pergunta decorre do facto da maior parte dos entrevistados nunca terem pensado nesta questão. Isso fez com que acabassem por dar respostas “politicamente corretas” à luz do restante conteúdo da entrevista e das expectativas da investigadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Capítulo conclusivo pretende-se tecer algumas considerações sobre este estudo, retomando as problematizações que foram sendo apresentadas e estabelecendo as devidas ligações com a literatura, partindo dos objetivos que foram definidos *à priori* e já apresentados. Torna-se assim pertinente sistematizar os principais desafios do sistema de educação e da formação de professores em Angola, nomeadamente nas províncias em análise, os quais já foram descritos ao longo deste estudo, sendo reforçados pelos especialistas em educação entrevistados.

Este estudo tem por **objetivo geral** identificar e analisar os efeitos da cooperação internacional, em particular da cooperação portuguesa, na formação de professores do ensino secundário, em três províncias de Angola. Foca-se a formação de professores e os contextos e processos de cooperação para o desenvolvimento na sua relação com as condições particulares do desenvolvimento educativo e social de Angola e respetivas províncias.

O estudo em causa guiou-se pelos seguintes **objetivos específicos**:

1. Caracterizar as políticas e as instituições de formação de professores do ensino secundário, a nível nacional e a nível das províncias em estudo;
2. Compreender os modelos e as práticas de formação inicial e contínua de professores, designadamente dos professores de ciências do ensino secundário em Angola, dando relevo às especificidades dos contextos e às conceções dos atores locais (professores de ciências do ensino secundário, decisores a nível nacional e provincial);
3. Discutir o papel dos projetos de cooperação para o desenvolvimento, nomeadamente da cooperação portuguesa, e das políticas educativas internacionais na definição, na implementação e na apropriação das políticas de formação de professores do ensino secundário em Angola, nomeadamente nas províncias em estudo;
4. Analisar as práticas de formação de professores e a forma como o Sistema de Educação de Angola implementa e adota as políticas educativas importadas;
5. Contribuir para a reflexão sobre a importância das práticas laboratoriais na formação de professores de ciências, e sua relação com o desenvolvimento.

Apresentam-se, então, as considerações finais relativamente à concretização destes objetivos ao longo deste estudo, estando a informação organizada de acordo com cada um dos objetivos específicos.

1. Caracterizar as políticas e as instituições de formação de professores do ensino secundário, a nível nacional e a nível das províncias em estudo

A segunda Reforma Educativa implementada em 2001 não teve os efeitos desejados, por vários motivos já enumerados, mas principalmente pela falta de investimento na formação de professores.

O Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) surge precisamente num contexto em que se verificou uma grande necessidade de professores formados e qualificados. Sobre este documento, ainda que já tenha sido realizada a avaliação da sua implementação, o seu relatório não foi publicado até à data. Porém, a principal crítica apontada pelos entrevistados este documento foi a falta de monitorização da sua implementação, o que levou à não apropriação de muitas das mudanças realizadas. De qualquer forma, alguns dos entrevistados afirmaram que as medidas apresentadas nestes documentos estratégicos estão bem estruturadas e adaptadas ao contexto angolano.

Assim, a falta de professores qualificados continua a ser um desafio para o país, sendo este, segundo Steiner-Khamsi (2015) um fenómeno global, que impede o investimento significativo na qualidade da educação. No decorrer do estudo, torna-se claro que esta falta de professores, face às reais necessidades, fica a dever-se, em grande parte, à desvalorização da profissão por falta de condições de trabalho e pela renumeração salarial pouco convidativa (Christie *et al.*, 2010). A situação agrava-se pelo facto de muitos estudantes que frequentam a formação inicial, quer a nível do ensino médio, quer a nível do ensino superior, não terem a intenção de se tornarem efetivamente professores, mas apenas de terminar um ciclo de ensino e conseguir uma graduação académica, como dão a entender vários dos entrevistados. A carreira do professor também não está regulamentada, pelo que não há um sistema claro e transparente de progressão na carreira.

Considera-se também existirem ainda bastantes lacunas na formação de professores do ensino primário para a monodocência e de professores de especialidades, o que acaba por se manifestar no baixo número de recursos humanos formados nessa áreas, no país. Este

contexto agrava-se com o facto de este ser o nível de ensino que os professores têm menos qualificações (Harber, 2012).

Será assim importante que as políticas educativas do país comecem a valorizar a profissão do professor, sob pena de continuar a não haver professores formados suficientes e, conseqüentemente, não se poder investir significativamente na qualidade da educação.

Assim, a ligação fundamental entre educação e desenvolvimento, referida por Caride Gómez *et al.* (2007), que deve incluir todas as pessoas e ser transformadora, sob pena de ser uma educação que não conduz ao desenvolvimento, que é essencial para satisfazer o direito à educação, referido por McCowan (2015) entre os paradigmas do desenvolvimento e sua ligação com a educação.

2. Compreender os modelos de formação inicial e contínua de professores do ensino secundário em Angola, dando relevo às concepções dos atores locais (formadores de professores de ciências do ensino secundário, decisores a nível nacional e provincial, de Benguela, Cabinda e Kunene)

Os modelos de formação inicial e contínua de professores estão definidos pela LBSE e operacionalizados pelo *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores*. Estes modelos são, na prática, implementados em todas as províncias de Angola. Porém, existem alguns constrangimentos nesta implementação, quer na formação inicial, mas principalmente no que diz respeito à formação contínua.

No que diz respeito à formação inicial, os constrangimentos prendem-se principalmente com as dificuldades dos professores que embora já se encontrem a lecionar, frequentam a formação inicial (esta dificuldade é apontada principalmente na EFP Ondjiva), quer a nível linguístico, quer a nível de conteúdos e ainda a nível pedagógico, pois se têm dificuldades em falar português, não conseguirão dominar os conteúdos curriculares. Estes professores frequentam a formação inicial para poderem certificar a sua formação.

No que diz respeito à formação contínua, a modalidade mais utilizada são os seminários de curta duração que, segundo Buckland (2005), apesar de serem apreciados pelos professores, há poucas evidências de que tenham impacto a nível da prática docente.

Assim, e no que diz respeito à formação contínua, seria necessário que esta fosse realmente contínua e continuada no tempo, e que ela tivesse como objetivo, não só a melhoria das práticas letivas dos professores, mas também a progressão na carreira.

3. Discutir o papel dos projetos de cooperação para o desenvolvimento, nomeadamente da cooperação portuguesa, e das políticas educativas internacionais na definição, na implementação e na apropriação das políticas de formação de professores do ensino secundário em Angola

Os parâmetros definidos por e para Angola para a melhoria da formação de professores são sobremaneira influenciados pelas políticas de cooperação internacional referidos, nomeadamente pelas agências de cooperação internacional como a UNESCO, conforme o apresentado por Dale (2007) sobre a aceitação voluntária das reformas de influência externa, com a transferência de políticas que nem sempre são viáveis a nível nacional como o são a nível global. Paxe (2014: 117) reforça esta ideia referindo que “(...) principalmente depois de 1991, acentuou-se a adopção na política de educação em Angola dos modelos educativos ocidentais através de programas e projetos propostos por UNESCO, União Europeia e CPLP para (...) visar a legitimidade internacional na nova ordem mundial.”

Sobre a importação de políticas, Paxe (2014) refere ainda que, frequentemente, em Angola, são feitos processos de consulta, sendo que a sua finalidade é que o governo reúna consensos sobre as políticas internacionais que deve impor.

A nível da formação inicial, é indiscutível a importância da ADPP na formação de professores para o ensino primário porque a sua metodologia de ensino é apreciada pelos alunos porque já está completamente apropriada pelos locais em que existe.

Ao nível da formação contínua, é de notar um bom conjunto de projetos de cooperação na área da formação de professores, designadamente nas práticas laboratoriais das ciências, aspeto que evidencia a aposta do governo angolano a este nível. Muitas destas iniciativas de cooperação são com países com os quais Angola tem ideologias comuns (Paxe, 2014), e que vai ao encontro do referido por Caride Gómez *et al.* (2017) quando afirma que a educação e o desenvolvimento não são neutros, pois estão influenciados por um modelo adotado e desejado para determinado contexto, neste caso, pelo país.

Ao longo do trabalho, torna-se evidente a influência do programa *Saber Mais* nas províncias em estudo onde está a ser implementado, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua: no que diz respeito à formação inicial, no apoio aos novos cursos e também aos estágios e disciplinas metodológicas; ao nível da formação contínua, na formação em práticas laboratoriais e na APC, assim como na parte metodológica. Verifica-se também que o programa *Saber Mais* teve um papel importante na “apropriação” de algumas políticas de implementação, nomeadamente na APC, em que, mesmo considerando que não fazia muito sentido para o contexto de Angola, houve uma preocupação com a sua adaptação da APC ao contexto local. Porém, esta apropriação também pode ser considerada como uma forma de imposição, questionando assim os princípios da cooperação para o desenvolvimento apresentados por Boni (2010).

É também de referir que, nos seus discursos, os AC ficam muito “colados” à comparação Portugal-Angola, o que corrobora o apresentado por Silva (2016) sobre a importância de haver uma formação consistente para os AC que os prepare para o contexto local e não apenas para uma imposição e disseminação por parte dos atores da cooperação, conforme o apresentado por Dale (1999) e Verger, Novelli & Altinyelken (2017).

O conceito de qualidade em educação está intimamente ligado aos processos de cooperação, nomeadamente no que diz respeito à nova agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNRIC, 2016) e, em larga medida, influenciado e até determinado pelos discursos inerentes a esses processos. Porém, na prática, e com o foco evidente no acesso e na permanência na escola, Angola está longe dos parâmetros de qualidade das aprendizagens de certa forma consensualizados internacionalmente, aspeto que está intimamente ligado com a qualidade da formação de professores. A grande questão é que as metas que são definidas internacionalmente são claramente desajustadas à realidade de muitos países, nomeadamente a Angola, e impõem pressão e prazos que poucos podem cumprir.

Angola precisa, assim, de uma cooperação para o desenvolvimento que parta das necessidades das pessoas e das agendas nacionais e não de agendas internacionais estruturadas e importadas que influenciem o seu sistema de educação.

4. Analisar as práticas de formação de professores e a forma como o Sistema de Educação de Angola implementa e adota as políticas educativas importadas

Considera-se relevante referir aqui duas práticas relevantes na formação de professores em Angola, que estão a ser implementadas:

No que diz respeito à formação inicial, a **APC** foi apresentada como metodologia a adotar recomendada no PMFP. Apesar de ser um documento de política nacional, o PMFP é um exemplo do que parece constituir uma proposta *importada*, influenciada pela metodologia da APC, pois até à sua existência, todo o Sistema de Educação era orientado com base na aprendizagem por objetivos. Este documento e respetivo enquadramento metodológico são da “escola belga” e está a ser amplamente disseminada em países africanos (ex. Cabo Verde) através de investigadores e governantes que estudaram nesta “escola” e consideram interessantes os seus conceitos, sem tentarem perceber se esta faz sentido no contexto de Angola, não só de Luanda, mas também nas zonas mais rurais, conforme refere várias vezes o *especialista educação UnIA*. A implementação deste documento segundo uma abordagem “de cima para baixo” constitui um desafio a nível operativo, que dificulta a apropriação e o envolvimento dos agentes educativos. Este desafio ficou claro nas vozes dos entrevistados, assim como no que refere Dale (2007) sobre a origem da reforma não adaptada ao contexto, mas que é imposta de uma forma hegemónica.

Ainda sobre a APC, é de notar a falta de articulação do Ministério da Educação (MED) na sua aplicação a nível da escola de formação de professores (EFP), onde esta está a ser implementada por recomendação do PMFP, e das escolas do I ciclo do ensino secundário, cujos professores, apesar de virem das EFP, continuam a utilizar a abordagem por objetivos. Isto acaba por ser constrangedor para os professores, principalmente os recém-formados nas EFP que têm esta dualidade de indicações.

No que diz respeito à formação contínua, as **ZIP** foram outra prática importada recentemente, mas esta com outros contornos: é uma prática importada de um contexto africano, Moçambique, que embora diferente, tem uma identidade mais próxima de Angola. Segundo os entrevistados, os desafios à implementação das ZIP têm a ver com a dimensão da rede de educação provincial e com a dificuldade de chegar às zonas mais rurais, sendo

precisamente esse o objetivo das ZIP. Porém, e apesar da implementação das ZIP constituírem um exemplo de cooperação sul-sul, da importação ser de um outro contexto africano, e de as ONGD, neste caso a ADRA, poderem ter a capacidade de inovação, pensando sobretudo na educação no meio rural, Angola pode não estar ainda preparada para a absorção de inovações que foram pensadas para outros contextos e que se relacionam também com os diferentes níveis de compreender o global, o nacional e o local, apresentadas por Unterhalter (2015) com respeito às particularidades socioculturais e aos direitos de todos.

5. Contribuir para a reflexão sobre a importância das práticas laboratoriais na formação de professores de ciências, e sua relação com o desenvolvimento.

Num contexto em que o ensino é essencialmente teórico, e estando em causa o ensino secundário, torna-se fundamental o investimento na promoção das práticas laboratoriais na formação dos professores de ciências, conforme é também apontado por Caillods *et al.* (1997). Esta falta de investimento acaba por ser muito comum nos contextos africanos, atendendo principalmente à falta de formação dos professores e ao elevado número de alunos por turma. Assim, a diminuta ou ausente componente de práticas laboratoriais na formação de professores de ciências, em contraposição ao reconhecimento da sua importância por parte dos entrevistados e à motivação para a fazerem com os seus alunos, corrobora a importância da formação nesta área, apontada por Steiner-Khamsi (2015) como uma das que tem maior escassez de professores formados.

A quantidade de projetos de cooperação na área da formação de professores de ciências em práticas laboratoriais que existe e também o investimento em infraestruturas provam que a importância dada a esta área é notória, porém não cobre todas as necessidades, sendo necessário reforçar este investimento. É de notar, no entanto, que alguns destes projetos não têm tido uma continuidade e acompanhamento no tempo que permita que os resultados da formação sejam apropriados pelos professores, de forma a contribuírem para a mudança das suas práticas letivas e a efetiva realização de aulas práticas laboratoriais com os alunos, conforme também especifica Buckland (2005) sobre os professores de ciências.

Também aqui se pode constatar a influência do programa *Saber Mais* na realização de práticas laboratoriais por parte dos professores, sendo que é evidente que os professores que

têm formação há mais tempo (como é o caso da província de Benguela) tem esta apropriação mais consolidada.

Obviamente que, como também é referido, há sempre professores que mesmo tendo formação e infraestruturas laboratoriais disponíveis, continuarão a dizer que a formação não é suficiente e os laboratórios não estão equipados. Porém, isto leva à questão inicial da desvalorização da carreira de professor, que se manifesta das formas já referidas e, especificamente na área das ciências, por uma maior afluência de professores expatriados que não deixam os professores nacionais numa posição muito cómoda, quer do ponto de vista de conhecimentos científicos e técnicos, quer no ponto de vista pedagógico.

De notar que, no cumprimento do objetivo geral deste estudo, que é ***identificar e analisar efeitos da cooperação internacional, em particular da cooperação portuguesa, na formação de professores do ensino secundário, em três províncias de Angola***, fez-se um mapeamento exaustivo da formação de professores nas três províncias, o que permitiu concluir que, apesar de haver algumas diferenças entre as províncias, que se consideram uma “riqueza contextual”, as semelhanças são maiores que as diferenças. Optou-se por fazer também este mapeamento exaustivo nos projetos de cooperação para o desenvolvimento, que apresentam uma maior diversidade entre as províncias.

1. Considerações sobre o Sistema de Educação de Angola

As considerações formuladas no âmbito deste estudo, sobre o Sistema de Educação de Angola são informadas, quer pela análise das entrevistas realizadas aos especialistas de educação em Angola, quer pela análise de documentos.

Após a independência, houve uma explosão escolar, uma massificação da escola, a democratização do ensino, o que foi, obviamente, muito positivo, tendo em consideração a perspetiva do direito à educação e do empoderamento já referidos neste trabalho. Porém, esta evolução foi tão rápida na procura que não foi possível ao país, que acabava de sair de um conflito armado, evoluir e dar resposta à falta de professores e de infraestruturas, ao mesmo ritmo.

A Reforma Educativa não terá sido tão bem-sucedida como seria de esperar, pois os professores não estavam preparados, particularmente com a extensão do ensino primário

obrigatório de 4 para 6 anos, para lecionar novas unidades curriculares da 5.^a e 6.^a classe em regime de monodocência. Como a transição é automática em todas as classes, muitos alunos foram transitando de ano, e chegaram ao ensino secundário sem os conhecimentos necessários.

As metas educativas internacionais, como os ODM e as metas de Dakar (MED/UNESCO, 2013), como por exemplo na alfabetização, em que os vários modelos de alfabetização não são adaptados às necessidades dos adultos no sentido da aquisição de competências e de pensamento crítico. Talvez estas metas não sejam adequadas nem tenham em conta as especificidades de Angola, o que faz com que este país não as tenha cumprido.

Sobre o investimento de Angola na educação, quando se compara a média do orçamento para a educação da SADC (Comunidade de Desenvolvimento da África Austral) que é de 17/18%, com a de Angola anda que é de 12/13%, verifica-se que este é 5% mais baixo. No entanto, têm havido melhorias na educação, relativamente ao acesso e à qualidade, tendo aumentado o número de pessoas que frequentam a escola, o número de escolas e de salas de aulas e as condições das mesmas.

Houve um impressionante crescimento no acesso à educação num curto período de tempo, como resultado de todos os esforços desenvolvidos na construção de mais salas de aula e na contratação de novos professores (25.000 novos professores para o ensino primário e 154.000 novos professores para o I ciclo do ensino secundário até 2020). No entanto, muitas escolas ainda operam em condições precárias. Vários estudos destacam a falta de mobiliário básico, tal como secretárias e mesas, falta de água e de eletricidade, paredes e tetos danificados e aulas de aula ao ar livre em muitas escolas (UNICEF, 2006; GA, 2014). Por conseguinte, são necessários esforços adicionais na construção de novas salas de aula e na manutenção das existentes para satisfazer a procura escolar e os padrões de qualidade em todas as 18 províncias angolanas.

A introdução de uma Classe de Iniciação obrigatória para crianças que não frequentaram qualquer tipo de educação pré-escolar foi uma medida que visou aumentar o nível de preparação para a escola primária. No entanto, apenas alguns professores do ensino primário têm as competências necessárias para ensinar neste nível de ensino e muitas escolas ainda não possuem mobiliário e instalações adequados para esta faixa etária específica. Como

resultado, a oferta do ensino pré-escolar permanece consideravelmente baixa, em 9%. e com fortes variações regionais (INE, 2011).

De notar o duplo impacto que o aumento do ensino primário obrigatório e a introdução da transição automática na 1.^a, 3.^a e 5.^a classes tiveram, não apenas na expansão do acesso à educação, mas também na redução do trabalho infantil. No entanto, muitas crianças em idade escolar ainda estão fora da escola (22% da população, ou seja, cerca de 1.800.000 pessoas entre os 5 e os 18 anos) devido à entrada tardia na escola ou abandono precoce, muitas vezes causados por repetição de ano escolar ou por fatores económicos, como o baixo rendimento das famílias. Uma forma de compensar as famílias pelo custo da oportunidade de enviar seus filhos para a escola é o programa da merenda escolar, que não só atrai mais alunos, mas ajuda a melhorar o desenvolvimento cognitivo destes, assegurando a sua nutrição. A cobertura deste programa ainda está aquém das necessidades reais, mas também das prioridades das pessoas nas áreas rurais e com maiores dificuldades.

De acordo com os dados oficiais, as taxas de matrícula tiveram um aumento impressionante em todos os níveis de ensino, assim como a paridade do género no ensino primário. Mas, novamente, existem importantes variações regionais que não devem ser esquecidas, apesar dos bons resultados a nível nacional, especialmente no que se refere às províncias do sul e do leste.

O pico de participação escolar acontece aos 11 anos e, a partir daí, diminui à medida que os alunos concluem o ensino obrigatório. Por conseguinte, é necessária uma maior ênfase na construção do ensino secundário para diminuir o número de crianças fora do Sistema de Educação e para lidar com a nova procura antecipada neste nível de educação, impulsionada pela expansão do ensino primário.

Sobre a corrupção nas escolas, uma das medidas a adotar sobre esta questão poderia ser a identificação da figura de diretor, através de um processo de eleição, ao invés de nomeação, assim como a existência de um Projeto Educativo de Escola concebido, executado e avaliado por uma comissão que possam integrar também pais e encarregados de educação, ou seja, uma equipa em que todos se responsabilizariam pelo sucesso da escola.

Por último, a melhoria da qualidade do corpo docente e a criação de incentivos para motivar os professores e fortalecer o seu compromisso deve ser uma prioridade política. Como resultado da baixa cobertura escolar durante a guerra civil, muitos professores

contratados durante o pós-guerra não possuíam as devidas qualificações para o ensino (Campos, 2008). Além disso, a carreira docente, atualmente, não é particularmente atrativa: existem atrasos na atualização dos salários dos professores que, entretanto, frequentaram formação acadêmica e profissional adicional, encargos adicionais causados pela modalidade de monodocência de 4 para 6 anos no ensino primário e diminuição do salário real desde 2008 (apesar do aumento em termos nominais) (Paiva, 2016).

Sobre a qualidade na educação, *o especialista educação ISCED Luanda* referiu que Angola começa agora a investir nessa dimensão, embora não seja tarefa fácil. Neste sentido, talvez a cooperação para o desenvolvimento possa ter aqui um papel, na divisão do peso desta tarefa tão complexa.

2. Considerações sobre a formação de professores em Angola

Apesar dos progressos nos últimos anos, o sistema de formação de professores ainda enfrenta uma série de desafios. Importa considerar que o ritmo com que novos professores estão a ser formados não acompanha a crescente procura e, neste sentido, ainda se verifica uma falta de professores com qualificações científicas e profissionais. De acordo com a UNICEF (2006), cerca de 75% dos professores do ensino primário (1.^a à 4.^a classe) tinham 9 ou menos anos de escolaridade e apenas 22% dos professores do I ciclo do ensino secundário tinham mais de 12 anos de escolaridade. Após a nova Reforma Educativa, houve um aumento na oferta formativa em todo o país com o surgimento das *Escolas do Magistério Primário*, que juntamente com as *Escolas de Formação de Professores*, ofereceram formação inicial a cerca de 70.000 professores entre 2004 e 2011 (30.000 professores do ensino primário e 40.000 professores do I ciclo do ensino secundário) (GA, 2014).

Os dados disponíveis mostram que 6.440 professores estiveram envolvidos em alguma iniciativa de formação contínua entre 2003 e 2011 (GA, 2014). No entanto, estas ações eram irregulares, não disponíveis em todo o país e bastante abaixo das reais necessidades do setor em termos de oferta urgente de atualização científica e pedagógica do corpo docente.

Os professores que possuem uma formação básica de pouca qualidade enfrentam maiores dificuldades na aplicação das novas diretrizes e metodologias educativas, o que prejudica o sucesso da reforma educativa em termos de resultados de aprendizagem. Um bom exemplo é a modalidade de monodocência no ensino primário, que tem causado um grande

debate e resistência entre os professores, pois com a extensão do ensino primário obrigatório, eles são agora responsáveis pela lecionação das várias disciplinas das 5.^a e 6.^a classes. Novamente, pelo que foi possível apurar neste estudo, quanto menor o nível de formação dos professores, mais dificuldades terão para a modalidade de monodocência.

A reforma educativa abrangeu a aprendizagem das línguas nacionais no ensino primário e, para atingir este objetivo, estas tornaram-se parte do currículo do ensino médio normal. No entanto, apenas algumas escolas estão atualmente a implementar essa medida, principalmente devido à falta de formação de professores nestas línguas.

O número de inspetores ainda não é suficiente para avaliar a qualidade da formação de professores, que é crucial neste nível de educação, especialmente no que diz respeito à formação média normal. Em geral, o processo de formação de professores utiliza um método muito teórico e expositivo que não permite autorreflexão e abordagens inovadoras. Além disso, a parte prática da formação inicial de professores (estágio) não está totalmente desenvolvida e varia em todo o país. Existe a necessidade de desenvolver uma filosofia de formação mais orientada para o sucesso educativo, em oposição ao sistema atual, que se caracteriza por altos níveis de reprovações e de abandono escolar.

Existem ainda uma série de constrangimentos, como: o baixo nível de exigência no perfil de entrada dos alunos nas instituições de formação; a distribuição geográfica inadequada dos professores; a utilização descoordenada das instituições de formação existentes para formar quadros de outras áreas; as desarticulações em torno da reforma do Sistema de Educação; a descoordenação a nível de esforços de formação de professores, externos ao Ministério da Educação (ex: ADPP, ICRA, formação PALOP); a pouca qualificação para a docência em níveis de ensino específicos; a falta de enfoque nas aprendizagens curriculares; e a baixa qualificação e adequação dos recursos formativos à procura específica para a docência.

Os professores que se dedicam à formação contínua ainda não conseguem responder às necessidades e dividem-se entre formação inicial e formação contínua. Além disso, a sua atividade está sempre dependente de financiamento.

Relativamente às instituições de formação de professores, o *especialista educação ISCED Luanda* referiu que, apesar de terem sido criadas várias Escolas de Formação de Professores para os vários níveis de ensino, esse processo não foi sujeito a supervisão, o que o tornou menos assertivo. Posteriormente, surgiu o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) que balizou as necessidades de quadros a nível nacional até 2020. Relativamente à sua implementação, os desafios da implementação deste documento são o acompanhamento e a monitorização, pois ainda não há uma cultura de avaliação em Angola.

Relativamente à formação disponibilizada nos ISCED, a mesma não tem a qualidade esperada, visto que o ensino é sobretudo expositivo e, de acordo com o que foi referido por alguns entrevistados, não estimula suficientemente pensamento crítico, assim como a avaliação não é adequada ao objetivo da mesma. O mesmo especialista referiu ainda que a maioria dos alunos do ISCED são professores em exercício em final de carreira, que não são licenciados, e procuram um grau académico e que os cursos são pensados em função dos professores disponíveis na instituição e não em função das necessidades apontadas pelo PNFQ.

O perfil de entrada dos alunos do ISCED não são só estudantes que querem ser professores, mas pessoas que querem fazer uma licenciatura, independentemente da área em que trabalham, e os que estão a seguir o percurso normal dos estudos não frequentaram as EFP.

Por outro lado, têm investido em cursos pós-graduados para a melhoria das competências pedagógicas dos professores e das competências administrativas dos diretores, através de um projeto de cooperação com uma universidade portuguesa. Relativamente a essa cooperação, é referido que há uma preocupação com o conhecimento do contexto angolano.

O *especialista educação UnIA* referiu que no país ainda continua a haver muitas assimetrias relativamente ao acesso às EFP e aos Magistérios Primários, sendo que há algumas províncias que não têm sequer Magistério Primário. Para o mesmo especialista, o professor deve ter um perfil que inclua as componentes do conhecimento epistemológico, a lógica de formação pragmática e a questão axiológica, o compromisso ético-profissional. Referiu que esta falta de perfil se estende ao ensino superior, em que os professores julgam que não

precisam de ter a componente pedagógica, mas apenas os conhecimentos científicos. Na sua opinião, tem de se arranjar formas de dignificar a carreira de professor, nem que seja com compensações não financeiras, e o professor tem de arranjar formas de se atualizar.

O *especialista de educação UnIA* referiu também como um desafio da formação de professores a questão da gestão e organização escolar que deve ser dada por parte dos diretores das escolas.

3. Recomendações para estudos complementares

Do trabalho realizado surgem as seguintes propostas para futuros estudos sobre a temática em análise:

- Averiguar quais os desafios que se colocam à cooperação bilateral na área da educação com Angola;
- Averiguar se as organizações não-governamentais dão resposta à implementação de projetos e/ou programas de cooperação para o desenvolvimento, quando comparados com a cooperação bilateral e/ ou multilateral;
- Identificar as ZIP em funcionamento, recolhendo boas práticas e propondo um plano para o seu funcionamento mais efetivo, como estratégia de formação contínua.
- Aprofundar quais as características que devem ter os programas/projetos de cooperação para o desenvolvimento para responder às necessidades de Angola.

Como nota final, fica o reconhecimento da aprendizagem que este estudo permitiu à investigadora e o contributo que pode dar para a melhoria da qualidade da educação e desenvolvimento de Angola. Fica ainda o reconhecimento pela resiliência dos professores que conseguem trabalhar e apresentar bons resultados em condições, muitas vezes, limite, e das comunidades que, apesar de tudo, ainda valorizam o papel do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AfDB/OECD/UNDP (2016). *African Economic Outlook 2016: Sustainable Cities and Structural Transformation*. Paris: OECD Publishing.
- Afonso, Maria Manuela (2005). A evolução da cooperação para o desenvolvimento. In Maria Manuela Afonso & Ana Paula Fernandes (ed.). *abCD Introdução à cooperação para o Desenvolvimento*. (pp. 23-42). Lisboa: Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF) e Oikos-Cooperação e Desenvolvimento.
- African Union, Economic Commission for Africa; African Development & United Nations Development Programme (AU, ECA, ADB & UNDP) (2017). *2017 Africa Sustainable Development Report: tracking progress on Agenda 2063 and the Sustainable Development Goals*. Addis Ababa: ECA Printing and Publishing Unit. [disponível [aqui](#), consultado a 28 de dezembro de 2018].
- African Union, Economic Commission for Africa; African Development & United Nations Development Programme (AU, ECA, ADB & UNDP) (2018). *2018 Africa Sustainable Development Report: Towards a transformed and resilient continent*. Addis Ababa: ECA Printing and Publishing Unit. [disponível [aqui](#), consultado a 28 de dezembro de 2018].
- Agostino, Ana (2011). Alternativas ao desenvolvimento na América Latina: O que podem fazer as universidades? In. CIDAC & Mó de Vida. *A agonia de um mito: como reformular o “desenvolvimento”?* (pp. 35-43). Lisboa: CIDAC & Mó de Vida.
- Amado, João (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In. João Amado (coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp.19-72) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João; Costa, António Pedro & Crusoé, Nilma (2013). A técnica da análise de conteúdo. In. João Amado (coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 301-351) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, João & Ferreira, Sónia (2013). A entrevista na investigação educacional. In. João Amado (coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 207-232) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Freire, Isabel (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In. João Amado (coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 121-143) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro, Roque (2003). Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? – da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, **4**, Lisboa, Centro de Estudos Africanos, ISCTE, 37-70.
- André, Rebeca Helena (2014). *O ensino da História em Angola entre 1960 e 2012: Evolução, formação de professores e cooperação internacional*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- António, Agostinho João (2008). *Metodologia de ensino da biologia*. Luanda: Texto Editores.
- Armiño, Karlos Pérez (dir.) (2000). *Diccionario de Acción Humanitaria y cooperación al Desarrollo*. Bilbao: Icaria y Hegoa Editorial.
- Avalos, Beatrice (1995). *Issues in science teacher education*. IIEP research and studies programme. The development of human resources: the provision of science education in secondary schools. Paris: UNESCO/IIEP [disponível [aqui](#), consultado a 24 de agosto de 2012].
- Azancot Menezes, Manuel (2010). *Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola: Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla*. Luanda: ADRA e Rede EPT Angola.

- Banco Mundial (2011). *Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial: Resumo Executivo*. Washington DC: The World Bank. [disponível [aqui](#), consultado a 27 de junho de 2013]
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, Maria Antónia (2011). O papel das organizações da sociedade civil na educação e na formação: o caso de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique. Apresentação de um projeto de investigação a decorrer de 20010 a 2013. *Atas do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Bahia: Universidade Federal da Bahia.
- BERA (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. [disponível [aqui](#), consultado a 17 de junho de 2013]
- Binns, Tony (2006). Doing fieldwork in developing countries: planning and logistics. In Vandana Desai & Robert B. Potter (ed.), *Doing Development Research*. (pp. 13-24). London: SAGE Publications.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1996). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonal, Xavier; Tarabini-Castellani, Aina & Verger, Antoni (2007). La educación en tiempos de globalización: nuevas preguntas para las ciencias de la educación. In Xavier Bonal; Aina Tarabini-Castellani & Antoni Verger (coord.) *Globalización y Educación: Textos Fundamentales*. (pp. 13-35). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Boni, Alejandra (2010). El sistema de la cooperación internacional al desarrollo. Evolución histórica y retos actuales. In Carola Calabuig Tormo & María de los Llanos Gómez-Torres (coord.) *La cooperación internacional para el desarrollo - edición revisada*,

Cuadernos de cooperación para el desarrollo, Nº 1. (pp. 7-52). Valencia: Centro de Cooperación al Desarrollo, Editorial Universitat Politècnica de València.

Brydon, Lynne (2006). Ethical Practices in Doing Development Research. In Vandana Desai & Robert B. Potter (ed.), *Doing Development Research*. (pp. 25-33). London: SAGE Publications.

Buckland, Peter (2005). *Reshaping the future: Education and post-conflict reconstruction*. Washington DC: The World Bank. [disponível [aqui](#), consultado a 13 de junho de 2013]

Caillods, Françoise; Göttelmann-Duret, Gabrièle & Lewin, Keith M. (1997). *Science Education and Development: Planning and Policy Issues at Secondary Level*. Oxford: UNESCO/IIEP co-published with Pergamon Press.

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (CICL) (2017a). Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua*. [disponível [aqui](#), consultado a 17 de setembro de 2017].

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (CICL) (2017b). Cooperação triangular. *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua*. [disponível [aqui](#), consultado a 17 de setembro de 2017].

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (CICL) (2017c). Eficácia da Ajuda. *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua*. [disponível [aqui](#), consultado a 17 de setembro de 2017].

Campos, Bártoolo Paiva (2008). *Qualificação e Emprego de Professores em Angola*. Relatório não publicado elaborado para o Governo de Angola por encomenda do Banco Mundial.

- Caramelo, João (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário. Tese de doutoramento em ciências da Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Caramelo, João & Ferreira, Fernando Ilídio (2015). Perspetivas do desenvolvimento local e comunitário: desenvolvimento alternativo e alternativas ao desenvolvimento. In Fernando Ilídio Ferreira, Germán Vargas Callejas & Orlando Freitas (org.). *Educação, Desenvolvimento e Ação Local Comunitária*. (pp. 21-45). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Cardoso, Pedro (dir.) (2004). *Atlas da Lusofonia. Angola*. Lisboa: Prefácio.
- Caride Gómez, José António; Freitas, Orlando Manuel Pereira de; Callejas, Germán Vargas (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Editora Profedições.
- Carvalho, Paulo (2002). *Angola, quanto tempo falta para amanhã? Reflexões sobre as crises política, económica e social*. Lisboa: Editora Celta.
- Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental (UNRIC) (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. s/l: UNRIC.
- Charlot, Bernard (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, **4**, 129-136. [disponível [aqui](#), consultado a 10 de janeiro 2010]
- Christie, Pam; Harley, Ken & Penny, Alan (2010). Case studies from sub-Saharan Africa. In Christopher Day & Judyth Sachs (eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. (pp. 167-190) London: Open University Press.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2009). *Research Methods in Education* (6.^a ed.). Nova Iorque: Routledge.

Comissão da União Africana (CUA) (2015). *Agenda 2063 - A África Que Queremos. Quadro estratégico comum para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável. Plano de Implementação para a Primeira Década - 2014-2023*. s/l: s/e. [disponível [aqui](#), consultado a 13 dezembro 2016]

Comissão da União Africana (CUA) (s/d). *Agenda 2063 - A África que queremos: Plano de implementação para a primeira década 2014-2023*. s/l: CUA [disponível [aqui](#), consultado a 13 dezembro 2016]

Comissão da União Africana (CUA) (2015). *Agenda 2063 - A África Que Queremos. Versão Popular*. Addis Abeba: CUA. [disponível [aqui](#), consultado a 13 dezembro 2016]

Dale, Roger (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, **14 (1)**, 1- 17.

Dale, Roger (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, **25 (87)**, 423-460. [disponível [aqui](#), consultado a 10 de janeiro de 2010]

Dale, Roger, & Robertson, Susan (2004). Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education*, **2(2)**, 147-160. [disponível [aqui](#), consultado a 15 de março de 2013]

Dale, Roger (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. In Xavier Bonal; Aina Tarabini-Castellani & Antoni Verger (coord.) *Globalización y Educación: Textos Fundamentales*. (pp. 87-114). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Escobar, Arturo (2011). Uma minga para o pó-desenvolvimento. In. CIDAC & Mó de Vida. *A agonia de um mito: como reformular o “desenvolvimento”?* (pp. 61-70). Lisboa: CIDAC & Mó de Vida.
- Esteva, Gustavo (2011). Para além do desenvolvimento: a boa vida. In. CIDAC & Mó de Vida. *A agonia de um mito: como reformular o “desenvolvimento”?* (pp. 5-15). Lisboa: CIDAC & Mó de Vida.
- Esteves, Manuela (2006). “Análise de Conteúdo”. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses.* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores.* 4.ª edição. Porto: Porto Editora.
- Faria, Raquel (2012). *A política de cooperação para o desenvolvimento no contexto da crise económica do século XXI: o caso português.* Centro de Estudos sobre África e desenvolvimento). Lisboa: Working Papers CEsa. [disponível [aqui](#), consultado a 12 de maio de 2013]
- Fernandes, Ana Paula (2004). *Cooperação para o desenvolvimento. Ficha formativa nº2.* Lisboa: Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF).
- Ferreira, Patrícia Magalhães (2012). *Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento.* Lisboa: Campanha Global pela Educação (CGE). [disponível [aqui](#), consultado a 28 de maio de 2012]
- Friedman, Thomas (2007). *O Mundo é Plano. Uma história breve do século XXI.* 7.ª Edição (atualizada e ampliada). Lisboa: Actual Editora.

Galego, Carla & Gomes, Alberto A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.

Giddens, Anthony (2005). *O mundo na era da globalização (5.ª edição)*. Lisboa: Editorial Presença.

Governo de Angola (GA) (1980). Decreto N.º 40/80, de 14 de Maio (Estatuto Orgânico do Ministério da Educação). *Diário da República*, N.º 113, I Série, 14 de Maio de 1980. Luanda: Imprensa Nacional.

Governo de Angola (GA) (1991). Lei N.º 14/91, de 11 de Maio (Lei das Associações). *Diário da República*, N.º 20, I Série, 11 de Maio de 1991. Luanda: Imprensa Nacional.

Governo de Angola (GA) (2001a). Lei N.º 13/01, de 31 de Dezembro (Lei de bases do Sistema de Educação). *Diário da República*, N.º 65, I Série, 31 de Dezembro de 2001. Luanda: Imprensa Nacional. [disponível [aqui](#), consultado a 11 de junho de 2013].

Governo de Angola (GA) (2001b). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*. Luanda: Ministério da Educação. [disponível [aqui](#), consultado a 27 de dezembro de 2012]

Governo de Angola (GA) (2003a). *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respetivo Sistema Educativo*. Luanda: INIDE.

Governo de Angola (GA) (2003b). Decreto-Lei n.º 7/03, de 17 de Junho (Estatuto Orgânico do Ministério da Educação). *Diário da República*, N.º 47, I Série, 17 de Junho de 2003. Luanda: Imprensa Nacional.

Governo de Angola (GA) (2005). Decreto n.º 2/05, de 14 de Janeiro (Plano de implementação progressiva do Novo Sistema de Educação). *Diário da República*, N.º 6, I Série, 14 de Janeiro de 2005. Luanda: Imprensa Nacional.

Governo de Angola (GA) (2008). Decreto N.º 03/08, de 04 de Março (Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação). *Diário da República*, N.º 40, I Série, 04 de Março de 2008. Luanda: Imprensa Nacional.

Governo de Angola (GA) (2009). *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação. Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: INIDE.

Governo de Angola (GA) (2010a). *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 Anos de Independência*. Luanda: Ministério da Educação.

Governo de Angola (GA) (2010b). *Relatório da Fase de Experimentação do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação.

Governo de Angola (GA) (2011). Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio (Estatuto do Subsistema de Formação de Professores). *Diário da República*, N.º 98, I Série, 26 de maio de 2011. Luanda: Imprensa Nacional.

Governo de Angola (GA) (2012a). *Estratégia Nacional de Formação de Quadros*. Luanda: CESO-CI.

Governo de Angola (GA) (2012b). *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020*. Luanda: CESO – CI.

Governo de Angola (GA) (2014). *Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa*. Luanda: Ministério da Educação.

Governo de Angola (GA) (2016). Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. (Lei nº 17/2016, de 07 de outubro). *Diário da República*, N.º 170, I Série, 07 de outubro de 2016. Luanda: Imprensa Nacional.

Griffin, Rosarii (ed.) (2012). *Teacher Education in Sub-Saharan Africa: closer perspectives*. London: Symposium Books.

Hammett, Daniel & Wedgwood, Ruth (Ed.) (2005). *The Methodological Challenges of Researching Education and Skills Development in Africa*. Edinburgh: Centre of African Studies.

Harber, Clive (2012). Contradictions in Teacher Education and Teacher Professionalism in Sub-Saharan Africa: the case of South Africa. In Rosarii Griffin (ed.) (2012). *Teacher Education in Sub-Saharan Africa: closer perspectives*. (pp. 55-70). London: Symposium Books.

Harrison, Margaret E. (2006). Collecting Sensitive and Contentious Information. In Vandana Desai & Robert B. Potter (Ed.), *Doing Development Research*. (pp. 62-69). London: SAGE Publications.

Howen, Nicholas (2001). *Peace-Building and Civil Society in Angola: A Role for the International Community*. London: Department for International Development and Foreign and Commonwealth Office. [disponível [aqui](#), consultado a 13 de setembro 2016]

Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ) (2016). *Levantamento e análise da situação actual da política de formação de professores do ensino primário, do 1 ciclo do ensino secundário e da educação de infância - RELATÓRIO FASE 1*. Luanda: CESO-CI.

Instituto Nacional de Formação de Quadros & Bureau d'Ingerie en Éducation et en Formation (INFQ&BIEF) (2007). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola. Documento Técnico*. Luanda: MED. [disponível [aqui](#), consultado a 2 de novembro de 2012].

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (2005). *Glossário da Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: IPAD.

- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (2011). *Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: IPAD. [disponível [aqui](#), consultado a 30 de novembro de 2012]
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011). *Inquérito Integrado ao Bem-Estar da População 2008-2009*. Luanda: INE.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2014). *Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*. Luanda: INE. [disponível [aqui](#), consultado em 1 de Outubro de 2014].
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2016). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*. Luanda: INE. [disponível [aqui](#), consultado a 13 de janeiro 2017].
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2017). *Atlas Cartográfico do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*. Luanda: INE. [disponível [aqui](#), consultado a 13 de janeiro 2018].
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2009a). *Currículo de Formação de Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário – Reforma Curricular*. Luanda: INIDE.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2009b). *Currículo da Formação de Professores do 1 Ciclo do Ensino Secundário - Melhorado*. Luanda: INIDE.
- Jansen, Jonathan D. (2005). 'Lost in Translation?' Researching Education in Africa. In Daniel Hammett & Ruth Wedgwood (Ed.), *The Methodological Challenges of Researching*

Education and Skills Development in Africa (pp. 16-25). Edinburgh: Centre of African Studies.

Lapão, Manuel Clarote (2011). Génesis e evolução da cooperação multilateral e da Ajuda Pública ao Desenvolvimento. In Luís Carvalho Rodrigues; José França Martins & Tiago de Matos Fernandes (orgs.). *Manual de cooperação para o desenvolvimento*. (pp. 69-89). Oeiras: INA Editora.

Lewin, Keith (1992). *Science education in developing countries: issues and perspectives for planners*. Paris: UNESCO. [disponível [aqui](#), consultado a 26 de agosto de 2012]

Lewin, Keith (2000). *Mapping Science Education Policy in Developing Countries*. Washington, DC: The World Bank. [disponível [aqui](#), consultado a 26 de agosto de 2012]

Lewin, Keith M. & Stuart, Janet (2003). *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy – Multi-Site Teacher Education Project (MUSTER)*. London: DFID. [disponível [aqui](#), consultado a 26 de agosto de 2012]

Lewin, Keith (2004). *The Pre-Service Training of Teachers: Does it Meet its Objectives and How can it be Improved? Background paper for EFA Global Monitoring Report 2005*. Paris: UNESCO. [disponível [aqui](#), consultado a 25 de agosto de 2012]

Lopes, Amélia; Pereira, Fátima; Ferreira, Elisabete; Coelho, Orquídea; Sousa, Cristina; Silva, Manuel António; Rocha, Rosália & Fragateiro, Lurdes (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1.º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, **17 (1)**, pp. 63-95.

Lukamba, André (2012). *A Globalização e os conflitos no sul: o caso angolano*. 2.ª Edição revista. Huambo: CERETEC.

- Marques, Rafael (2011). *Diamantes de Sangue. Corrupção e Tortura em Angola*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Madeira, Ana Isabel (2004). A bandeira da língua como um arquétipo de pátria: Ficções da lusofonia em contexto pós-colonial. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A questão social no novo Milénio*. Coimbra: CES.
- Madeira, Ana Isabel (2011). Histórias cruzadas: identidades, fronteiras e ficções da lusofonia. *Revista Índice*, **03 (01)**, pp. 74-97.
- Madureira, António Dias (2001). *Cabinda: de Chinfuma a Simulambuco*. Lisboa: Editorial Estampa.
- McCowan, Tristan & Unterhalter, Elaine (2015). "Introduction". In Tristan McCowan & Elaine Unterhalter (eds.). *Education and International Development. An Introduction*. (pp. 1-9), London: Bloomsbury.
- McCowan, Tristan (2015). "Theories of Development". In Tristan McCowan & Elaine Unterhalter (eds.). *Education and International Development. An Introduction*. (pp. 31-48), London: Bloomsbury.
- Medina, Teresa (2008). *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto: a dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Michailof, Serge & Bonnel, Alexis (2012). *A Nossa Casa Arde a Sul*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Tinta-da-China.
- Milando, João (2005). *Cooperação sem desenvolvimento*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Ministério da Educação de Angola (MED) (s/da). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. Luanda: Ministério da Educação. [disponível [aqui](#), consultado a 10 de janeiro de 2010]

Ministério da Educação de Angola (MED) (s/db). *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo de 35 anos de Independência*. s/l. [disponível [aqui](#), consultado a 4 de abril de 2011]

Ministério da Educação de Angola (MED) (s/dc). *Resumo sobre as Zonas de Influência Pedagógica - ZIP*. Luanda: Instituto Nacional de Formação de Quadros [disponível [aqui](#), consultado a 14 de fevereiro de 2015].

Ministério da Educação de Angola & União Europeia (MED/UE) (s/d). *Projecto de Apoio ao Ensino Primário – PAEP*. Luanda: s/e.

Ministério da Educação de Angola, Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa (MED/CAARE) (2010). *Relatório da Fase de Experimentação do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Ministério da Educação de Angola, Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa. [disponível [aqui](#), consultado a 4 de abril de 2011]

Ministério da Educação de Angola (MED) (2012). *Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa nos Subsistemas de Ensino: Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Formação de Professores e Ensino Técnico Profissional*. Luanda: CAARE.

Ministério da Educação da República de Angola e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (MED/UNESCO) (2013). *Fórum Nacional de Educação Para Todos Angola – Anais*. Luanda: MED.

Ministério da Educação da República de Angola e Organização das Nações Unidas para a

- Educação, a Ciência e a Cultura (MED/UNESCO) (2014). *Exame Nacional 2015 da Educação para Todos: Angola*. Luanda: Ministério da Educação.
- Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (MPDT) (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda: MPDT. [disponível [aqui](#), consultado a 10 de novembro de 2013]
- Ministério do Planeamento - Governo de Angola (2010). *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: relatório de progresso 2010*. Luanda: PNUD.
- Morgado, José Carlos (2012). *Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moon, Bob & Wolfenden, Freda (2012). Teacher Education in Sub-Saharan Africa: issues and challenges around teacher resources and practices. In Rosarii Griffin (ed.) (2012). *Teacher Education in Sub-Saharan Africa: closer perspectives*. (pp. 37-52). London: Symposium Books.
- Neves, Ana Catarina Dinis (2015). *A formação de professores de Português do 1º ciclo do ensino secundário em Angola: o caso de Cabinda*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [disponível [aqui](#), consultado a 13/06/2017]
- Neves, Tony (2012). *Angola – Justiça e Paz nas intervenções da Igreja Católica (1989-2002)*. Alfragide: Texto Editores.
- Nsiangengo, Pedro & Diasala, André Jacinto (2008). Teacher training colleges in the rural areas of Angola. *Prospects*, **38(2)**: 247–261.
- OIT/UNESCO (2008). *A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do*

Ensino Superior. Geneva: OIT/UNESCO. [disponível [aqui](#), consultado a 30 de maio de 2011]

Oliveira, Ana Filipa (2017, 1 dezembro) OPINIÃO - Cooperação portuguesa: uma agenda apenas de interesse nacional? *Público*. [disponível [aqui](#), consultado a 13 dezembro 2017].

Onwu, Gilbert O. M. & Kyle, Jr., William C. (2011). Increasing the Socio-Cultural Relevance of Science Education for Sustainable Development. *African Journal of Research in MST Education*, Special Issue, **15 (3)**, pp. 5-26. [disponível [aqui](#), consultado a 12 de março de 2013]

Oyebade, Adebayo O. (2007). *Culture and Customs of Angola*. Westport: Greenwood Press.

Paiva, Miguel (2016). *O acesso e a qualidade do ensino primário público em Angola (2002-2012): estudo de caso das províncias de Benguela, Huambo, Bié e Moxico*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão.

Paxe, Isaac (2014). *Políticas educacionais em Angola: desafios do direito à educação*. Tese de doutoramento. São Paulo: Universidade São Paulo.

Pereira, Fátima; Carolino, Ana Maria & Lopes, Amélia (2007). A formação inicial de professores do 1.º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, **20(1)**, 191-219.

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Pestana, Nelson & Orre, Aslak (2014). “Arguments for democratic decentralisation in Angola: If challenges remain the same, why delay the autarquias?”. *Angola Brief* 4 (8). Bergen: Chr. Michelsen Institute. [disponível [aqui](#), consultado a 13 de setembro 2016]
- Pires Ferreira, Ana Cristina (2013). Reforma Curricular e Abordagem Por Competências em Cabo Verde: percepções e questionamentos. In: Cristina Pires Ferreira, Ana Maria Domingos & Carlos Spínola (Org.) *I Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU 2013: Nas Pegadas das Reformas Educativas: Atas do I Colóquio cabo-verdiano realizado do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde* (pp. 36-47). Praia: Edições UniCV. (disponível [aqui](#), consultado a 13 de agosto 2018).
- Plataforma ONGD (2017). *Relatório Aid Watch Portugal 2017 – A Cooperação Portuguesa no início da era pós-2015*. Lisboa: Plataforma ONGD. [disponível [aqui](#), consultado a 13 de dezembro 2017]
- Poças, Sara; Cavazzini, Frederico & Barreto, Maria Antónia (2018). Teacher Education in Angola: conceptions, practices and challenges. In: K. G. Karras & C.C. Wolhuter (Eds). *International Handbook on Teachers Education Worldwide* (2nd ed., Vol. 1) (pp. 86-104). Nicosia: HM Studies.
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter (2011). Do desenvolvimento à autonomia: a reinvenção dos territórios. In: CIDAC & Mó de Vida. *A agonia de um mito: como reformular o “desenvolvimento”?* (pp. 27-33). Lisboa: CIDAC & Mó de Vida.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2003). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2003. Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: Um pacto entre nações para eliminar a pobreza*. Lisboa: Mensagem. [disponível [aqui](#), consultado a 13 de setembro 2016]
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2005). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2005. Cooperação Internacional numa Encruzilhada: Ajuda,*

Comércio e Segurança num Mundo Desigual. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD).

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2015). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015. Síntese. O trabalho como motor do desenvolvimento humano*. s/l: PNUD.

Roca, Zoran (2000). *As 'Crianças de Rua' em Angola. Um estudo das Necessidades e dos Potenciais para a Introdução do Ensino Básico Informal*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Roegiers, Xavier (s/d). *O que é a APC? Abordagem por competências e a pedagogia da integração explicada aos professores?*. s/l: EDICEF.

Roegiers, Xavier (2007). *Formar Professores Hoje*. Luanda. MED. (versão preliminar) [disponível [aqui](#), consultado a 4 de março de 2011]

Shannon, Róisín (2003). "Peace-Building and Conflict Resolution Interventions in Post-Conflict Angola: NGO's Negotiating Theory and Practice". *Trocaire Development Review 2003/04*. Dublin: TDR, pp. 33-55. [disponível [aqui](#), consultado a 11 de junho de 2013]

Santos, Boaventura Sousa (2001). Os processos de globalização. In Boaventura Sousa Santos (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia* (pp. 31-106) Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa (2006). Globalizations. *Theory Culture Society*, **23(2-3)**, pp. 393-399. [disponível [aqui](#), consultado a 15 de março de 2013]

Santos, Júlio G.; Silva, Rui & Cambuta, Carlos (2010). Sociedade civil e educação: a experiência de trabalho com ONGs em Angola. *7.º Congresso Ibérico de Estudos Africanos – CIEA7*. pp. 1-13 Lisboa: ISCTE-IUL. [disponível [aqui](#), consultado a 15 de agosto de 2015].

- Santos, Júlio Gonçalves (2015). Educação, Cooperação e Desenvolvimento: desafiar as fronteiras e aprender a escutar o Sul. In Fernando Ilídio Ferreira, Germán Vargas Callejas & Orlando Freitas (org.). *Educação, Desenvolvimento e Ação Local Comunitária*. (pp. 97-109). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Santos, Júlio G. (2018). *Políticas Globais em Educação (PGE): influência, transferência e recontextualização: apresentação da aula*. Praia: Programa Doutoral em Educação UniCV.
- Shields, Robin (2013). *Globalization and International Education*. London: Bloomsbury.
- Schwille, John & Dembélé, Martial (2007). *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice*. Paris: UNESCO/IIEP. [disponível [aqui](#), consultado a 24 de agosto de 2012]
- Silva, Margarida (2016). *Cooperação em Educação: atores, estratégias e formação para o desenvolvimento*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. [disponível [aqui](#), consultado a 30 de novembro de 2018]
- Silva, Rui da (2011). *Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [disponível [aqui](#), consultado a 30 de março de 2012]
- Sousa, Vitor (2013). O difícil percurso da lusofonia pelos trilhos da 'portugalidade'. *Configurações*, **12**, pp. 1-15. [disponível [aqui](#), consultado a 12 de janeiro de 2019]
- Souza, André de Mello e (2014). Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento. In André Mello e Souza (org.) *Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento*. (pp.11-29) Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

Stake, Robert (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stead, Mike, & Rorison, Sean (2011). *Angola*. Barcelona: Alhena Media & Bradt Travel Guides Ltd.

Steiner-Khamsi, Gita (2015). "Teachers and Teacher Education Policies". In Tristan McCowan & Elaine Unterhalter (eds.). *Education and International Development. An Introduction*. (pp. 149-168). London: Bloomsbury.

Stiglitz, Joseph (2004). *Globalização: a grande desilusão*. 3.ª Edição revista. Lisboa: Terramar.

Tortosa, José María (2011). Maldesenvolvimento como Mal Viver. In. CIDAC & Mó de Vida. *A agonia de um mito: como reformular o "desenvolvimento"?* (pp. 45-52). Lisboa: CIDAC & Mó de Vida.

UNESCO (s/da). *TTISSA – Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa 2006 – 2015*. Paris: UNESCO. [disponível [aqui](#), consultado a 28 de setembro de 2011]

UNESCO (s/db). *Resumo de apresentação do EPT- Angola*. Luanda: s/e.

UNESCO (2004). *Education For All: the quality imperative, EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO. [disponível [aqui](#), consultado a 15 de março de 2013]

UNESCO (2012). *Perfil EPT de Angola*. Dakar: UNESCO.

UNESCO (2013). *2013 Education for All Global Monitoring Report: Teaching and learning for development*. S/l.

UNESCO (2015). *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2015. Educação Para Todos 2000-2015: progressos e desafios. Relatório Conciso*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: UNESCO. [disponível [aqui](#), consultado a 30 de janeiro de 2017].

UNESCO-ADB-ADEA (2008). *TTISSA - Teacher Education Policy Forum for Sub-Saharan Africa*. Paris: UNESCO. [disponível [aqui](#), consultado a 15 de março de 2013]

UNESCO IICBA (2016). *Teaching policies and learning outcomes in Sub-Saharan Africa*. Adis Abeba: UNESCO IICBA.

UNICEF (2006). *Levantamento Rápido 2005-2006*. Luanda: UNICEF.

Universidade Católica de Angola (UCAN) (2013). *Relatório Social de Angola 2012*. Luanda: Centro de Estudos e Investigação Científica da UCAN.

Universidade Católica de Angola (UCAN) (2016). *Relatório Social de Angola 2015*. Luanda: Centro de Estudos e Investigação Científica da UCAN.

Unterhalter, Elaine (2015). "Education and International Development: A History of the Field". In Tristan McCowan & Elaine Unterhalter (eds.). *Education and International Development. An Introduction*. (pp. 13-29). London: Bloomsbury.

Varela, Bartolomeu (2012). *Abordagem por Competências no Currículo Escolar em Cabo Verde: Desfazendo Equívocos para uma Mudança Significativa nas Políticas e Práxis Educacionais*. Praia: UniCV. [disponível [aqui](#), consultado a 16 de agosto 2018].

Venâncio, José Carlos (2015). A lusofonia enquanto experiência estética: Considerações em torno da existência de um cânone lusófono. In Moisés de Lemos Martins (coord.) *Lusofonia e Interculturalidade – Promessa e Travessia*. (pp. 433-449). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus. [disponível [aqui](#), consultado a 03 de dezembro 2018].

- Verger, Antoni; Novelli, Mario & Altinyelken, Hulya Kosar (2017) Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework. In Antoni Verger, Mario Novelli and Hulya Kosar Altinyelken (eds.). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*, 3-31. London: Continuum.
- Vieira, Ricardo (1998). Etnografia e histórias de vida na compreensão do pensamento dos professores. In António Esteves e José Azevedo (ed.). *Metodologias qualitativas para as ciências sociais*. (pp. 49-61) Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Wafunga, Hélder (2017). *Análise das competências profissionais dos professores de Biologia de escolas do 1 ciclo do Ensino Secundário da cidade de Benguela – Angola*. Tese de Doutoramento. Granada: Universidade de Granada. [disponível [aqui](#), consultado a 17 de setembro 2018].
- Wheeler, Douglas & Pélissier, René (2011). *História de Angola*. Lisboa: Edições Tinta-da-China Lda.
- Willis, Katie (2006) Interviewing. In Vandana Desai & Robert B. Potter (Ed.), *Doing Development Research*, pp. 144-152. London: SAGE Publications.
- World Bank (1995). *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*. Washington DC: The World Bank.
- World Bank (2011). *Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington DC: The World Bank. [disponível [aqui](#), consultado a 27 de junho de 2013]
- World Bank (2013). *Angola: Learning for All Project*. Project Appraisal Document. Washington, DC: World Bank.

- World Bank (2016). *World Development Indicators 2016*. [disponível [aqui](#), consultado a 13 de setembro 2016]
- Yates, Chris (2007). *Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education*. Paris: UNESCO. [disponível [aqui](#), consultado a 15 de março de 2013]
- Yin, Robert (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.^a ed. Porto Alegre : Bookman.
- Zau, Filipe (2002). *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta. [disponível [aqui](#), consultado a 13 de março 2017]
- Zau, Filipe (2005). *O professor do ensino primário e o desenvolvimento dos recursos humanos em Angola: uma visão prospectiva. Tese de Doutoramento*. Lisboa: Universidade Aberta. [disponível [aqui](#), consultado a 11 de junho de 2013]

APÊNDICES

1. Ficha de caracterização entrevistado

Ficha de caracterização do entrevistado

1 – Identificação do entrevistado

Nome: _____ Sexo: _____ Ano de Nascimento: _____

Local de nascimento (município, província e país): _____

Local de residência (município, província e país): _____

2 – Formação acadêmica

Formação Acadêmica: _____

Local(ais) de formação acadêmica: _____

Experiência profissional: _____

Habilitações acadêmicas: _____

Outras atividades profissionais desempenhadas: _____

3 – Formação profissional / seminários participados:

Nº de formações _____

Local da formação _____

Tema da formação _____

Nº de horas/dias de formação _____

Entidade formadora _____

Local da formação _____

Tema da formação _____

Nº de horas/dias de formação _____

Entidade formadora _____

2. Guião de entrevista

Guião de entrevista DPE

O guião de entrevista apresentado será a base de *entrevistas semiestruturadas* para realizar a elementos da ***Direção Provincial da Educação (DPE) e entidades públicas e/ou organizações da sociedade civil*** que se encontram a trabalhar na formação contínua.

Previamente deverá ser feito um mapeamento das entidades e/ou organizações da sociedade civil que se encontram a trabalhar na formação contínua:

- Escola de Formação de Professores (EFP);
- Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED);
- ONGD.

Objetivo geral: analisar o impacto da cooperação internacional na formação de formadores de professores de ciências do ensino secundário em Angola.		
Blocos	Objetivo específico	Formulário de perguntas/aspectos a abordar
Introdutores	Explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista. Explicar e assegurar as questões de ordem ética.	- Objetivo da entrevista. - Confidencialidade dos dados.
Bloco 1 Formação de professores do ensino secundário e Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP)	Identificar instituições de formação, respetivas áreas formativas, modalidades de formação e sua eficácia. Caracterizar o perfil dos formadores (instituições de pertença e formação). Aferir da implementação do PMFP.	- Que instituições promovem a formação contínua de professores do ensino secundário? - Em que áreas formativas? - Em que modalidades de formação? - Quais são as modalidades mais utilizadas na província? - Quais são as modalidades consideradas mais eficazes na formação de professores? - Qual o perfil dos formadores de professores? - Em que instituições se encontram os formadores de professores? - Que formação têm os formadores de professores? - O Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) está a ser implementado na província? - Quais as principais áreas de implementação?

		<ul style="list-style-type: none"> - Quais os principais desafios à sua implementação? - O que está a ser implementado em termos de formação contínua? E em termos de formação inicial?
Bloco 2 Práticas laboratoriais e Formação em ciências	Compreender qual o nível de formação em ciências, especialmente a nível das práticas laboratoriais.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera importante o ensino das práticas laboratoriais em ciências? Porquê? - Os professores da província têm formação para realizar as aulas de práticas laboratoriais? - Que formação existiu ou existe na província a nível de práticas laboratoriais? - As escolas da província estão equipadas para a realização de aulas de práticas laboratoriais?
Bloco 3 Políticas educativas - Educação para todos	Compreender a situação do Plano Nacional de Ação – Educação Para Todos na província (PNA-EPT).	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma é que a província tem contribuído para o PNA-EPT? - Existem metas definidas? A que níveis? - A formação de professores está contemplada no PNA-EPT a nível da província? De que forma?
Bloco 4 Projetos de cooperação para o desenvolvimento	Conhecer os projetos de cooperação para o desenvolvimento em educação existentes na província e quais as suas ações.	<ul style="list-style-type: none"> - Existem ou existiram projetos de cooperação na área da educação na província (ONGD, Igrejas, ...)? - Qual(ais) a(s) entidade(s) promotora(s) do(s) projeto(s)? - Quais as áreas de intervenção? - Quais os locais de intervenção? (escolas do ensino primário, escolas do ensino secundário, Escolas de Formação de Professores...) - O que pensa do trabalho realizado por essa(s) entidade(s)? - Considera que estas entidades contribuem para a melhoria das políticas educativas de Angola, nomeadamente o PNA-EPT? De que forma?
Conclusão	Agradecer a disponibilidade do entrevistado.	

Guião de entrevista AC

O guião de entrevista apresentado será a base de entrevistas semiestruturadas para realizar a *professores do ensino secundário agentes da cooperação (AC), da área das ciências*, que sejam formadores de professores (Escola de Formação de Professores ou outra).

Objetivo geral: analisar o impacto da cooperação internacional na formação de formadores de professores de ciências do ensino secundário em Angola.		
Blocos	Objetivo específico	Formulário de perguntas/aspectos a abordar
Introdutores	Explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista. Explicar e assegurar as questões de ordem ética.	- Objetivo da entrevista. - Confidencialidade dos dados.
Bloco 1 Formação de professores do ensino secundário e Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP)	Identificar instituições de formação, respetivas áreas formativas, modalidades de formação e sua eficácia. Caracterizar o perfil dos formadores (instituições de pertença e formação). Aferir da implementação do PMFP.	- Quais são as modalidades consideradas mais eficazes na formação de professores? - Qual o perfil dos formadores de professores? - Em que instituições se encontram os formadores de professores? - Que formação têm os formadores de professores? - O Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) está a ser implementado em termos de formação contínua? E em termos de formação inicial? - Quais os principais desafios à sua implementação? - Acha que o conhecimento local dos formandos é valorizado na formação de professores? De que forma?
Bloco 2 Formação em ciências, práticas laboratoriais, cooperação e desenvolvimento local	Compreender qual o nível de formação em ciências, especialmente a nível das práticas laboratoriais.	- Que importância tem as práticas laboratoriais no ensino das ciências em Angola? - O que pensa sobre a formação de professores de ciências em Angola? - Considera que o ensino das Ciências pode contribuir para o desenvolvimento local de Angola?

<p>Bloco 3 Políticas educativas - Educação para todos</p>	<p>Compreender a situação do Plano Nacional de Ação – Educação Para Todos na província (PNA-EPT).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma é que o país tem tentado cumprir as metas do PNA-EPT? - A formação de professores está contemplada no PNA-EPT a nível do país? De que forma?
<p>Bloco 4 Projetos de cooperação para o desenvolvimento</p>	<p>Conhecer os projetos de cooperação para o desenvolvimento em educação existentes na província e quais as suas ações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual e a sua opinião acerca do trabalho realizado pelo programa Saber Mais? - Para além do Saber Mais, conhece algum projeto de cooperação na área da educação? - Qual a entidade promotora do projeto? - Que trabalho realiza? - Alguma vez participou em alguma ação desse projeto? - O que pensa do trabalho realizado por essa entidade? - Já participou em ações de projetos de cooperação em outras províncias? E fora do país? - Existem ou existiram projetos de cooperação na área da educação na província (ONGD, Igrejas, ...)? - Qual(ais) a(s) entidade(s) promotora(s) do(s) projeto(s)? - Quais as áreas de intervenção? - Quais os locais de intervenção? (escolas do ensino primário, escolas do ensino secundário, Escolas de Formação de Professores...) - O que pensa do trabalho realizado por essa(s) entidade(s)? - Considera que estas entidades contribuem para a melhoria das políticas educativas de Angola, nomeadamente o PNA-EPT? De que forma?
<p>Conclusão</p>	<p>Agradecer a disponibilidade do entrevistado.</p>	

Guião de entrevista professor

O guião de entrevista apresentado será a base de entrevistas semiestruturadas para realizar a *professores do ensino secundário, da área das ciências*, que sejam formadores de professores (Escola de Formação de Professores ou outra).

Objetivo geral: analisar o impacto da cooperação internacional na formação de formadores de professores de ciências do ensino secundário em Angola.		
Blocos	Objetivo específico	Formulário de perguntas/aspectos a abordar
Introdutores	Explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista. Explicar e assegurar as questões de ordem ética.	- Objetivo da entrevista. - Confidencialidade dos dados.
Bloco 1 Desenvolvimento profissional docente	Conhecer as perspetivas do entrevistado sobre a necessidade de formação e o impacto da formação nas suas práticas	- De que modo é que cada uma das formações contribui para a melhoria das suas práticas letivas? - Como utiliza e/ou valoriza o conhecimento local como formador?
Bloco 2 Formação em ciências, práticas laboratoriais, cooperação e desenvolvimento local	Compreender qual o nível de formação em ciências, especialmente a nível das práticas laboratoriais.	- Que importância dá às práticas laboratoriais no ensino das ciências - Já realizou alguma formação em práticas laboratoriais? - Recorre às práticas laboratoriais na sua prática letiva? - De que forma? - Com que frequência? - Com recurso a que materiais? - As práticas laboratoriais são vantajosas para os alunos? - Como relaciona o que aprendeu ao longo da sua formação em ciências com o contexto, a cultura e a situação educativa de Angola? - Como é que o ensino das Ciências pode contribuir para o desenvolvimento local?
Bloco 3 Formação de professores como formador	Caracterizar as modalidades de formação de professores realizadas pelo entrevistado e as suas	- Que instituições promovem a formação contínua de professores? - Já realizou formação a professores? - Em que áreas? - De que níveis?

	perspetivas sobre a formação.	<ul style="list-style-type: none"> - Em que modalidades? - Quais são as modalidades que considera mais eficazes na formação de pares? - O que considerou positivo nessas formações? - Quais foram as suas maiores dificuldades? - Costuma utilizar materiais nas formações que ministra?
Bloco 4 Projetos de cooperação para o desenvolvimento	Conhecer os projetos de cooperação para o desenvolvimento em educação existentes na província e quais as suas ações.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece algum projeto de cooperação na área da educação na sua província? - Qual a entidade promotora do projeto? - Que trabalho realiza? - Alguma vez participou em alguma ação desse projeto? - O que pensa do trabalho realizado por essa entidade? - Já participou em ações de projetos de cooperação em outras províncias? E fora do país?
Conclusão	Agradecer a disponibilidade do entrevistado.	

3. Síntese de estudos sobre educação e formação de professores em Angola

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
2002	Espírito Santo, Francisca	<i>Género no contexto do sistema educativo em Angola</i>	Artigo 2.º Fórum Lusófono de Mulheres em Postos de Decisão	
2002	Zau, Filipe	<i>Angola: trilhos para o desenvolvimento</i>	Dissertação de mestrado UAberta	<ul style="list-style-type: none"> - Obter uma maior rendibilização do sistema educativo, atacando a base da pirâmide educacional. - Apresentar contribuições ao Ministério da Educação e Cultura de Angola, que levem este a encarar a possibilidade de um novo modelo de Administração e Gestão Pedagógica, que tenha em consideração a realidade, a partir da diversidade cultural e das línguas maternas das crianças angolanas, que frequentam as escolas primárias no todo nacional.
2003	Pestana, Nelson	<i>As Dinâmicas da Sociedade Civil em Angola</i>	Occasional Papers CEA-ISCTE-IUL	- Interpretar as velhas e as novas formas de protesto ou reivindicação e estabelecer um modelo histórico e sociológico (factual, empírico ou lógico) entre elas, através da análise das diferentes linhas de conflito ou de colaboração e de actuação destes novos actores sociais.
2004	Angulo, Glória	<i>La educación en Angola: Escenario y perspectivas para la cooperación española</i>	Estudo	
2004	Silva, Eugénio	<i>Direito à educação e educação para todos numa sociedade em desenvolvimento – o caso de Angola</i>	Artigo VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais	- Analisar a forma como o sistema educativo angolano concretiza o direito à educação a partir do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, enquanto carta constitutiva do humanismo das sociedades democráticas, onde se destaca, entre outros tantos, o direito à educação como uma das prioridades do desenvolvimento humano face à crescente necessidade de promover a paz e a cooperação, a democracia e o respeito pelos direitos humanos na sociedade angolana.

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
2005	Zau, Filipe	<i>O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)</i>	Tese de doutoramento UAberta	- Contribuir para a reflexão sobre o paradigma de desenvolvimento endógeno e sustentado de Angola, face à globalização.
2006	Catarino, Petra	<i>Sociedade Civil Angolana: Contributos para a Democracia, Paz e Desenvolvimento</i>	Dissertação de mestrado ISEG-UTLisboa	- Passar em revista as múltiplas interpretações teóricas do conceito de sociedade civil, partindo da sua análise quer como estrutura analítica, quer como veículo de mudança fruto de uma crescente negociação entre cidadãos, Estados e mercados, capaz de embeber e influenciar as realidades e as experiências locais no sentido da paz, democracia, e desenvolvimento.
2006	Nguluve, Alberto Kapitango	<i>Política educacional angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspetivas.</i>	Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo	- Compreender as relações e os fatores em torno dos quais se organizou e se desenvolveu a política educacional em Angola. - Analisar as novas perspetivas políticas de reforma do sistema educacional propostas a partir de 2001 (Lei nº 13/01).
2006	Pain, Rodrigo & Reis, Marilise	<i>Em busca do despertar: o fortalecimento da sociedade civil angolana após a Segunda República</i>	Artigo <i>Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC</i> , Vol. 3 n. 1 (1), agosto-dezembro/2006, p. 44-66	- Apontar os novos caminhos desenvolvidos pela sociedade civil angolana após a passagem da Primeira República, caracterizada por um Estado de Partido Único, por uma economia planificada e inspirada nos ideais marxistas e leninistas; para a Segunda República, ou seja, para uma economia de mercado, multipartidária, explicitando as adversidades advindas das diversas realidades sociais, políticas e culturais do espaço territorial angolano resultante do processo de colonização, para a formação e consolidação da democracia e da sociedade civil em Angola.
2007	Benedito, Narciso	<i>Centralização de sistemas educativos e autonomia dos actores organizacionais: processos colectivos de interpretação das orientações centrais</i>	Tese de doutoramento Universidade do Minho	- Explicar por que é que os resultados da actividade das unidades organizacionais constituintes desses sistemas educativos centralizados não são uma reprodução fiel dos objectivos definidos pelos serviços centrais dos Ministérios da Educação e a si transmitidos sob a forma de orientações. - Mostrar em que ponto dos sistemas educativos analisados se inicia o processo de modificação das orientações centrais.

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
2007	Vieira, Laurindo	<i>Angola: a dimensão Ideológica da Educação</i>	Livro resultante da dissertação de mestrado na FPCEUP (2001) Luanda	- Analisar e compreender a centralidade da homogeneização cultural no Sistema de Educação angolano no período colonial e no período pós-independência. - Compreender as causas que estiveram na origem da homogeneização cultural em Angola.
2008	Hatzky, Christine	<i>“Os Bons Colonizadores”: Cuba’s Educational Mission in Angola, 1976–1991</i>	Artigo <i>Safundi: The Journal of South African and American Studies</i> , 9(1), January 2008, 53–68	In this essay I will offer a multiperspective account of Cuban-Angolan cooperation in the educational field, in order to showcase the motivations, contact zones and spaces of interaction, as well as the mutual perceptions, dependencies, and dissonances of this entangled history.
2008	Nsiangengo, Pedro & Diasala, André Jacinto	<i>Teacher training colleges in the rural areas of Angola</i>	Artigo <i>Prospects</i> (2008) 38:247–261	This article discusses the educational practice of Training Colleges for the Teachers of the Future (CTFs), the main aim of which is to train primary teachers to work in the rural areas where too few trained teachers are willing to be posted.
2009	Cardoso, Ermelinda e Flores, Maria Assunção	<i>A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios</i>	Artigo Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho	- Refletir sobre a problemática do processo de formação de professores levado a cabo pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação em Angola identificando alguns desafios e problemas.
2009	Figueira, Santinho & André, Fillas	<i>Estado da qualidade de educação no ensino primário e 1.º ciclo do ensino secundário em Angola</i>	Relatório OSISA	- Conduzir um levantamento de dados que permitam avaliar a qualidade de educação a nível nacional, com vista a promover políticas educacionais tendo em conta os objetivos sobre a Educação para Todos; - Identificar os factores que limitam ao alcance dos objetivos de Dakar; - Produzir informações factuais sobre o estado da qualidade de educação fornecida pelo Governo de Angola para o alcance dos objetivos de educação para todos; - Realçar as implicações para a formulação de políticas no sector e disponibilizar recomendações sobre medidas a tomar para reverter

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
				progressivamente os níveis actuais da qualidade de educação no ensino primário e primeiro ciclo do secundário.
2009	Inverno, Liliana	<i>Contact- induced restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola: Evidence from Dundo (Lunda Norte)</i>	Tese de doutoramento FLUC	- Examine the linguistic structure of the Angolan Vernacular Portuguese (AVP) that developed in Dundo in the northeastern province of Lunda Norte by systematically comparing the structure of its noun phrase and verb phrase to that of European Portuguese and the Bantu languages with which it has been in contact.
2009	Neto, Conceição Garcia	<i>O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da Escola de Formação de Professores "Garcia Neto" (Luanda - Angola)</i>	Dissertação de mestrado FLUL	- Persuadir os responsáveis educativos na tomada de decisões que possam responder às exigências que, nestas circunstâncias, impõe o processo de ensino/aprendizagem de uma língua.
2009	Silva, Eugénio	<i>Educação, cidadania e género em Angola: entre a tradição, os direitos humanos e os ODM.</i>	Artigo Actas do X Congresso da SPCE	- Situar criticamente a ETA no contexto da evolução democrática da sociedade angolana e das políticas educativas e culturais num país como Angola, caracterizado por uma grande diversidade cultural e por diferenças de desenvolvimento social entre o mundo urbano e o rural.
2009	Silva, Eugénio & Carvalho, Maria João	<i>Educação em Angola e (des)igualdades de género: quando a tradição cultural é factor de exclusão</i>	Artigo Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho	- Abordar as características, problemas, medidas e desafios das políticas educativas e do sistema educativo angolano para garantir a igualdade de género no acesso e frequência à escola para que se assegure a fruição da condição de cidadania das mulheres rurais sobre quem mais recaem os efeitos da pobreza e da tradição cultural que as desvaloriza socialmente.
2010	André, Rebeca Helena	<i>O ensino de história em Angola: Balanço (1975 – 2009) e prospectiva.</i>	Dissertação de mestrado FLUP	- Analisar a evolução histórica do ensino de História em Angola, através dos respectivos programas curriculares aprovados pelo Ministério da Educação.
2010	Azancot Menezes, Manuel	<i>Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola: Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla</i>	Estudo ADRA e Rede EPT Angola	- Compreender o processo de implementação da reforma educativa no âmbito do ensino primário, na perspectiva de directores, professores e outros agentes educativos das províncias de Luanda, Huambo e Huíla, identificando potencialidades, limites e desafios futuros tendo em vista a melhoria significativa da qualidade da educação no País.

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
2010	Azancot Menezes, Manuel	<i>Reflexões sobre educação</i>	Livro resultante de compilação de artigos publicados no Jornal de Angola	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a mudança e inovação social nos diferentes subsistemas de ensino de Angola. - Sensibilizar todos os agentes educativos à necessária reflexão, para que as escolas do ensino primário e secundário, os institutos do ensino técnico-profissional e as instituições de ensino superior se tornem mais flexíveis e procurem a pedagogia de excelência e o sucesso escolar, através da concepção, execução e avaliação de projetos educativos próprios e contextualizados em termos pedagógicos, culturais, sociais e geográficos.
2010	Bastos, Vitor Manuel	<i>Literacia de Informação. Paradigma de Desenvolvimento de Competências de Informação na Formação Docente em Angola</i>	Dissertação de mestrado. FLUL	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir melhorias substanciais no seu sistema de ensino, formação de professores e desenvolvimento pessoal, social dos cidadãos angolanos.
2010	Bento, Cristina	<i>Contributos para uma caracterização linguística do luandense</i>	Dissertação de mestrado Universidade de Aveiro	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar factores sociolinguísticos e históricos relevantes para a compreensão da génese e desenvolvimento do português vernáculo de Angola (PVA) a par das restantes línguas recorrentes do dia-a-dia do povo angolano.
2010	Costantini, Gianfrancesco & Mavela, Amândio	<i>Mapeamento das Organizações da Sociedade Civil Angolana.</i>	Estudo Programa De Apoio Aos Actores Não Estatais (PAANE)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as organizações da sociedade civil chave, determinando os papeis e as funções delas no marco da luta contra pobreza. - Determinar as apostas em jogo para os diferentes actores, em relação aos diferentes níveis de estruturação. - Identificar de estratégias apropriadas e das linhas principais para a formulação dum plano de ação para fortalecer as capacidades das OSC (organizações da sociedade civil), para ser depois definido no marco da identificação de um Programa de Apoio à Sociedade Civil em Angola, no marco do 10.º FED.
2010	Dunguionga, Armindo	<i>Política educativa e reforma curricular em Angola. O caso do I ciclo do ensino secundário</i>	Dissertação de mestrado UMinho	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as representações e percepções dos agentes envolvidos sobre a reforma educativa e curricular em Angola. - Analisar as motivações, pressupostos, princípios, mecanismos e efeitos da reforma do I ciclo do ensino secundário.

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
2010	Oliveira, Joaquim	<i>Os caminhos históricos das fronteiras de Angola</i>	Livro publicado a partir da dissertação de mestrado apresentada à FDUL (1999)	- Reconhecer o valor da demarcação da fronteira enquanto garantia internacional da soberania política sobre o que é pertença do Estado. - Expor factos e dar a conhecer os tramites que levaram à fixação das fronteiras de Angola.
2010	Passos, Ana	<i>Avaliação da formação inicial de professores primários em Angola</i>	Relatório da 2.ª fase do projeto PAEP, financiado pela UE	- Fornecer bases que contribuam para melhorar a qualidade dos recursos humanos envolvidos no ensino primário através da avaliação do desempenho dos graduados das instituições públicas e privadas da formação inicial de professores, tomando em consideração a organização do <i>currículum</i> , a metodologia utilizada no processo de formação, a participação ou não em estágios pré-profissionais, a qualificação dos formadores e o sistema de acompanhamento durante a formação.
2011	Lima, Raimundo (Editor)	<i>Educação em Foco: Espaço Dialético sobre o Processo Educacional em Angola</i>	Livro com um conjunto de artigos Luanda	Artigos: - “Angola precisa de formação de professores – Entrevista Pinda Simão” (Sousa, Cátia) - “Avaliação de Políticas Públicas de Educação em Angola” (Benfica, Juliana) - “Ensino Superior em Angola: Presença das Instituições Privadas e o Crescimento da População Estudantil” (Novais, Eugénio) - “Como lidar com Casos de Bullying nas Nossas Escolas” (Pacavira, António) - “Quando ensinar é aprender” (Almeida, Constantino & Queiroz, Raquel) - “Nuances de Género em África e Possíveis Diálogos com Paulo Freire” (Santos, Cláudia) - “A construção da Nação e o Desenvolvimento” (Zau, Filipe) - “Empreendedorismo” (Pacheco, João & Farias, Milene) - “Resenha do Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa em Angola” (Magalhães, Diogo; Aguiar, Manhana & Queiroz, Raquel)
2011	Luís, David Domingos	<i>Os valores morais e cívicos em sociedades vítimas de <u>conflitos</u></i>	Dissertação de mestrado ISCTE-IUL	- Abordagem das dimensões que têm a ver com os valores morais e cívicos em Angola.

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
		<i>prolongados: o caso da Huila (Angola)</i>		
2011	Mangando, Orlando & Santos, Adriano	<i>Raízes históricas do professorado em Angola.</i>	Publicação em livro Luanda	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o percurso histórico porque passou a arte de ensinar no país. - Desmistificar a tese segundo a qual “o professorado em Angola terá começado com a chegada dos colonizadores. - Indicar as várias (fases das) reformas educativas registadas em Angola desde a reforma Bantu à reforma educativa de 2001.
2011	Mendes, Carolina	<i>As escolas comunitárias de Luanda: Um contributo para o desenvolvimento sustentável da escolarização em Angola</i>	Dissertação de mestrado IE - ULisboa	- Conhecer as dinâmicas de acção da Associação das Escolas Comunitárias (AEC), uma ONG angolana, e perceber qual o seu contributo para o desenvolvimento sustentável da escolarização em comunidades mais carenciadas, ao desenvolver uma resposta educativa complementar à do Estado.
2011	Samuels, Michael Anthony	<i>Educação ou instrução: a história do ensino em Angola [1878-1914]</i>	Livro publicado com base na tese de doutoramento apresentada à Teachers College – Columbia University, New York (1970) Luanda	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar as diversas forças em presença, actuando, com frequência isoladamente, com vista à construção de estruturas educativas contemporâneas. - Usar as escolas como veículo para destacar um período importante da história colonial.
2011	Silepo, Celestina	<i>A Formação de Professores do Primeiro Ciclo em Angola do Ensino Secundário em Angola: O caso do Instituto Garcia Neto</i>	Dissertação de mestrado FLUP	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os currículos da formação de professores do I ciclo do ensino secundário de maneira a contribuir para o desenvolvimento da pessoa do professor e a sua integração social, de maneira a caracterizar a situação do Instituto Normal Garcia Neto, no que se refere aos perfis de entrada e de saída dos seus formandos, analisando os mecanismos utilizados durante a preparação do processo de ensino-aprendizagem. - Comparar os dados quantitativos da formação de professores do IGN no período de 1978 a 2009, constatar a organização do processo docente educativo do Instituto e analisar a participação dos alunos no cumprimento dos planos curriculares.

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
2011	Silva, Eugénio	<i>Educação oficial e educação tradicional em Angola: diálogo possível ou contradição irresolúvel?</i>	Artigo XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a articulação possível entre a educação escolar oficial baseada num currículo nacional e a educação tradicional de cariz comunitário e conservador no sentido de conceber uma educação consubstanciada nos valores da cidadania democrática e da identidade cultural dos angolanos. - Analisar o modo como as práticas culturais tradicionais interferem na educação estatal de sentido democratizador.
2011	Silva, Rosa	<i>Processo de Formação Inicial de Professores de Português em Angola</i>	Dissertação de mestrado UMinho	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever o processo de formação inicial de professores de Português do primeiro ciclo do ensino secundário; - Caracterizar as habilitações literárias dos supervisores e dos professores-tutores; - Identificar instrumentos de apoio ao processo de supervisão; - Analisar instrumentos de apoio ao processo de supervisão; - Definir ações que contribuam para a progressiva integração profissional dos professores em formação.
2011	Vera Cruz, Elisabete	<i>Ser jovem em Angola: valores e identidade(s) dos estudantes universitários angolanos</i>	Tese de doutoramento ISCTE-IUL	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir os valores dos jovens por via do seu comprometimento, ou não, com a sociedade angolana, dando-lhe a palavra.
2012	Alfredo, Francisco & Tortella, Jussara	<i>Avaliação da aprendizagem na formação de professores em Angola</i>	Revista <i>Roteiro</i> , Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 191-210	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a política de avaliação da aprendizagem para a formação de professores de nível Médio em Angola, implementada em 2004, pautada nos princípios da avaliação formativa, proposta para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.
2012	Cardoso, Ermelinda	<i>Problemas e Desafios na Formação Inicial de Professores em Angola: Um estudo nos ISCED da Região Académica II</i>	Tese de doutoramento UMinho	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o processo de formação e desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes nos alunos futuros professores no seu processo de formação inicial, especificamente no contexto dos Institutos Superiores de Ciências da Educação circunscritos à Região Académica II, localizados na região central litoral de Angola. - Analisar e discutir o modelo de organização curricular de formação de professores, as políticas de formação inicial e as competências

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
				essenciais a desenvolver no futuro profissional de ensino face às exigências da reforma curricular em curso desde 2004.
2012	Carvalho, Paulo	<i>Evolução e crescimento do ensino superior em Angola</i>	Revista Revista Angolana de Sociologia	- Evolução do ensino superior em Angola, desde a sua implementação em 1962 até aos dias de hoje, com 140 mil estudantes ao nível de graduação.
2012	Chicumba, Mateus Segunda	<i>A formação de professores de português, língua segunda (PL2) em Angola: o caso da Universidade Katyavala Bwila - Benguela</i>	Dissertação de mestrado. FLUL	- Analisar, avaliar, sensibilizar e motivar os diferentes segmentos da sociedade sobre a importância da educação bilingue. - Contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais inclusiva em termos de direitos linguísticos, sobre o processo de “Formação de Professores de Português, Língua Segunda (PL2) em Angola, com ênfase na Linguística do Português ministrado pela Universidade Katyavala Bwila, na Província de Benguela”.
2012	Neto, Muamba Garcia	<i>Aproximação linguística e experiência comunicacional: o caso da Escola de Formação Garcia Neto</i>	Livro publicado a partir de dissertação de mestrado Luanda	- Compreender o porquê da fraca competência linguística e comunicativa dos alunos (à saída) no final da formação. - Verificar se existe uma articulação nos programas de língua portuguesa das classes correspondentes ao curso. - Ver se existe uma abordagem intercultural nos conteúdos programáticos das disciplinas de especialidade, nomeadamente língua portuguesa e introdução às literaturas em português. - Ver se as línguas locais dificultam a aprendizagem no âmbito da disciplina de língua portuguesa. - Saber o nível dos professores/formadores quanto à formação, desde a inicial à contínua, caso exista. - Comprovar se os planos curriculares/programas de ensino estão adequados ao público aprendente ou se devem ser modificados em função dos mesmos.
2012	Ngaba, André Vela	<i>Políticas Educativas em Angola (1975-2005). Entre o global e o local: o sistema educativo mundial.</i>	Livro publicado a partir de dissertação de mestrado da UCP (2006) Luanda	- Elucidar como o sistema educativo angolano, ao longo das últimas décadas, se foi adaptando às dinâmicas do Sistema Educativo Mundial, demonstrando o impacto deste nas políticas e práticas educativas angolanas.

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
2012	Sakukuma, Alexandre	<i>Análise crítica do programa da reforma educativa para o ensino do português Is na 7.ª classe em Angola</i>	Dissertação de mestrado FCSH-UNovaLisboa	- Analisar as propostas metodológicas e sugerir melhorias.
2012	Tanga, Lino	<i>O Ensino Indígena em Angola e o Papel dos Missionários</i>	Dissertação de mestrado ISCTE-IUL	- Estudar a problemática do ensino administrado nas zonas rurais antes de Angola se tornar independente, a que habitualmente chamamos de ensino indígena.
2012	Victorino, Samuel	<i>O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola</i>	Artigo Revista <i>Diálogos: pesquisa em extensão universitária.</i> IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio sociopolítico. Brasília, 17(1)	
2012	Viti, Natália	<i>Interferência Linguística do Umbundu no Português e Respectiva Aprendizagem</i>	Dissertação de mestrado FCSH-UNova Lisboa	- Reflectir sobre as situações problemáticas dos novos aspectos da língua, que se prendem com as dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, sobre as metodologias adequadas ao contexto angolano de modo a ultrapassar tais dificuldades e, em consequência, uma perspectiva pedagógica.
2013	Binji, Pedro	<i>A reforma Educativa em Angola: O desafio da construção de uma escola libertadora</i>	Dissertação de mestrado Universidade Pontifícia Salesiana em Roma- Itália	- Construir a identidade da escola angolana através da recuperação dos valores culturais e tradicionais, do modo de exercer a atividade educativa peculiar ao povo angolano, da valorização das línguas e literatura angolana e do integrar os fatores históricos significativos do desenvolvimento do sistema educativo.
2013	Boa Ventura, José	<i>Como pensar a formação dos professores em Angola</i>	Estudo pessoal publicado PROJET EDIZIONI	- Compreender as perspetivas atuais sobre a formação de professores. - Realizar um estudo analítico da prática da formação dos professores em Angola.
2013	Liberato, Ermelinda	<i>Educação e Desenvolvimento: A Formação Superior de Angolanos em Portugal e no Brasil</i>	Tese de doutoramento ISCTE-IUL	- Analisar que condições políticas (protocolos de cooperação na área da educação) se estabeleceram nas últimas décadas entre Angola e estes países, o que levou à sua escolha pelos estudantes que

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
				desejaram prosseguir os estudos de nível superior, como se processou a sua permanência e inserção nessas sociedades de acolhimento, bem como quais os contextos de regresso a Angola depois de concluída essa formação.
2013	Michingi, Kezita Manuela Marcos	<i>As Controvérsias da Reforma Educativa em Angola: Uma Análise Crítica das percepções dos professores do 1º ciclo do Ensino Primário</i>	Dissertação de mestrado ISCTE-IUL	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os fundamentos políticos relativamente à passagem da pluridocência para a monodocência no ensino primário unificado, concretamente a 5.ª e 6.ª classes respectivamente. - Identificar as dificuldades funcionais da reforma educativa no contexto angolano. - Analisar, do ponto de vista educativo e profissional, a adaptação dos professores ao processo de unificação do ensino primário. - Identificar as estratégias usadas pelas escolas e pelos professores face à reforma curricular no Subsistema do ensino geral.
2013	Rodrigues, Liliana	<i>Laboratórios escolares, formação de docentes e ensino técnico-profissional na área de Química em Angola: uma experiência no terreno.</i>	Relatório de mestrado FCUP	- Relatar a experiência no Instituto Médio Industrial de Luanda, enquadrando-a com todo o trabalho realizado ao longo da Reforma. As novas formas de organização, planeamento e lecionação, assimiladas ao longo deste Mestrado, são utilizadas com vista a um melhoramento do trabalho no terreno.
2014	Afonso, Augusto Ezequiel	<i>O papel do professor na (re)construção do currículo do I ciclo do Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas</i>	Tese de doutoramento UMinho	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar o papel do professor enquanto elemento indispensável no desenvolvimento do currículo do I Ciclo do Ensino Secundário em Angola. - Problematizar a sua contextualização e procura compreender os pressupostos em que as práticas dos professores se baseiam.
2014	André, Rebeca Helena	<i>O ensino da História em Angola entre 1960 e 2012: Evolução, formação de professores e cooperação internacional</i>	Tese de Mestrado FLUP	- Contribuir para a produção de conhecimento sobre a evolução do ensino de História e da formação dos professores de História em Angola, entre 1960 e 2012.
2014	Bendrau, Carla	<i>Políticas, processos e práticas de decisão curricular na avaliação das aprendizagens no ISCED de</i>	Tese de doutoramento. IE – Universidade do Minho	- Compreender de que modo se articulam as políticas de avaliação das aprendizagens com os processos e as práticas de decisão curricular no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Benguela da Universidade Katyavala Bwila (UKB) de Angola.

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
		<i>Benguela da Universidade Katyavala Bwila de Angola</i>		
2014	Chimuco, Sandra	<i>A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)</i>	Tese de doutoramento UMinho	- Compreender a articulação da formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação, em Benguela com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular.
2014	Liberato, Ermelinda	<i>Avanços e retrocessos da educação em Angola</i>	Artigo Universidade Agostinho Neto - Luanda	- Analisar o percurso da Educação em Angola, realçando as medidas mais emblemáticas, com especial ênfase ao período de intensificação da política colonial portuguesa, o período pós-independência, e terminando com o período de consolidação da paz.
2014	Maiato, Amália	<i>Necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário: um estudo no município de Benguela, Angola</i>	Tese de doutoramento UMinho	- Analisar as necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário no município de Benguela, com vista à implementação de ações que visem a sua superação, contribuindo, assim, para o seu aperfeiçoamento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.
2014	Morgado, José Carlos & Quitembo, Alberto	<i>Currículo, avaliação e inovação em Angola: Perspetivas e desafios</i>	Livro com compilação de vários artigos Santo Tirso (PT) e Benguela (AO)	- “Reforma Educativa: um olhar sobre a melhoria da qualidade do Ensino e da Formação” - “Em busca da “Universidade Cidadã”: entre o Campus e a Polis, um locus para a Universidade Katyavala Bwila” - “Currículo, Aprendizagem e Avaliação” - “Renovando a Escola e o Currículo” - “A formação de professores e os desafios da educação em Angola: algumas reflexões” - Currículo, Identidade e Profissionalidade Docente: desafios contemporâneos”
2014	Paxe, Isaac	<i>Políticas educacionais em Angola: desafios do direito à educação</i>	Tese de doutoramento Universidade são Paulo - Brasil	- Examinar o modo como a política pública educacional vigente efetiva a educação como um direito fundamental previsto na Constituição da República de Angola e em tratados internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
2014	Quitambo, Alberto Domingos Jacinto	<i>A formação de professores e os desafios da educação em Angola: algumas reflexões</i>	Artigo Currículo, Avaliação e Inovação em Angola. Perspetivas e desafios. Ondjiri Editores.	- Apresentar algumas considerações sobre a realidade escolar em todos os níveis de ensino em Angola, focalizadas no aproveitamento escolar dos nossos alunos.
2014	Tavares, Maria Alice	<i>A Reforma Educativa e Curricular em Angola: do instituído ao realizado.</i>	Tese de doutoramento UMinho	- Estudar o impacto e os efeitos da Reforma do Sistema Educativo em Angola, institucionalizada com a publicação da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 13/01, de 31 de dezembro). - Conhecer as perceções dos agentes envolvidos, especificamente no Ensino Primário. - Compreender se as mudanças educativas se afastam, ou não, daquilo que foi inicialmente idealizado.
2015	Neves, Ana Catarina	<i>A formação de professores de Português do I ciclo do ensino secundário em Angola o caso de Cabinda</i>	Dissertação de mestrado FLUP	- Caracterizar a oferta de formação inicial e contínua disponível na província, para os docentes de Língua Portuguesa do I ciclo do ensino secundário, traçar o perfil formativo dos profissionais em exercício, e identificar estratégias de melhoria da formação docente.
2015	Oliveira, Sílvia	<i>Implantação do modelo formal de ensino em Angola (Séculos XV-XX)</i>	Artigo Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 15, n. 2 (38), p. 55-80, maio/ago. 2015	- Abordar os diversos momentos que proporcionaram a implantação de um modelo de ensino formal em Angola.
2016	Lopes, Paulo Carlos	<i>A Expansão da Rede Escolar: o Ensino Primário e o 1.º Ciclo do Ensino Secundário na Província do Moxico – Angola (2008 a 2015)</i>	Dissertação de mestrado FPCEUP	- Contribuir para o combate contra a pobreza e para o desenvolvimento de Angola. - Conhecer e compreender o processo da expansão no ensino primário e no I ciclo do ensino secundário da rede pública escolar, ocorrido entre 2008 a 2015 na Província do Moxico. - Quantificar: [1] a evolução de infraestruturas escolares; [2] a adesão de crianças e adultos à Escola; [3] a evolução de profissionais, docentes e não docentes, envolvidos no processo.
2016	Lussinga, Albertina	<i>Formação de professores no sistema educativo de Angola:</i>	Tese de doutoramento FPCEUP	- Produzir conhecimentos sobre a adequação da formação inicial de professores de Biologia e de Geografia, no ISCED do Huambo, para o

Ano	Autor/es	Título	Tipologia e local de publicação	Objetivos
		<i>uma análise focalizada na formação inicial de professores de biologia e de geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo</i>		exercício de uma docência que responda aos desafios atuais da sociedade angolana.
2016	Martins, Vasco	<i>Politics of power and hierarchies of citizenship in Angola</i>	Artigo <i>Citizenship Studies</i>	- Citizenship and belonging with reference to processes of post-war state formation, namely: the MPLA's political hegemony and the centralisation of power in the presidency.
2016	Paiva, Miguel	<i>O acesso e a qualidade do ensino primário público em Angola (2002-2012): estudo de caso das províncias de Benguela, Huambo, Bié e Moxico.</i> Tese de Doutoramento. ISEG-ULisboa	Tese de doutoramento ISEG-ULisboa	- Analisar a evolução da cobertura escolar e acessibilidade física e socioeconómica ao ensino primário público nas províncias angolanas de Benguela, Huambo, Bié e Moxico, entre 2002 e 2012. - Aferir a qualidade de um conjunto de elementos determinantes para o aproveitamento escolar e resultados das aprendizagens nessas províncias, outrora unidas pelo Caminho de Ferro de Benguela mas cuja destruição poderá ter causado disparidades geográficas.
2016	Cardoso, Ermelinda & Quitambo, Alberto	<i>Práticas lectivas no município de Benguela - Angola: uma preocupação e um desafio às instituições de formação de professores?</i>	Artigo Política de educação superior e docência universitário: Dialogo Sul Sul. Editora CRV. Curitiba-Brasil.	- A prática dos professores nos diferentes níveis de ensino satisfaz as exigências e os objectivos impostos à educação? - Os modelos desenvolvidos na formação de professores garantem a qualidade das aprendizagens face às exigências actuais da sociedade?
2017	Wafunga, Helder	<i>Análise das competências profissionais dos professores de Biologia de escolas do I Ciclo do Ensino Secundário da cidade de Benguela (Angola).</i>	Tese de doutoramento Universidade de Granada Espanha	- Conhecer as competências profissionais dos professores de Biologia de 11 escolas do I Ciclo do ensino secundário da cidade de Benguela, em Angola.
2018	Silva, Rosa		Tese de doutoramento UMinho	

