

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CHOCOLATE ADÃO BRÁS

POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO EM
ANGOLA 2010-2022: CONTEXTO, ATORES E IMPLICAÇÕES

CURITIBA

2024

CHOCOLATE ADÃO BRÁS

POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO EM
ANGOLA 2010-2022: CONTEXTO, ATORES E IMPLICAÇÕES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais, como requisito parcial para à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Brás, Chocolate Adão.

Política de formação inicial de professores em nível médio em Angola
2010-2022: contexto, atores e implicações / Chocolate Adão Brás –
Curitiba, 2024.

1 recurso on-line: PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Elisângela Alves da Silva Scaff

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Angola
– Educação. 4. Educação e Estado. I. Universidade Federal do Paraná. II.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CHOCOLATE ADÃO BRÁS** intitulada: **POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO EM ANGOLA 2010-2022: CONTEXTO, ATORES E IMPLICAÇÕES**, sob orientação da Profa. Dra. ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Julho de 2024.

Assinatura Eletrônica
31/07/2024 14:34:35.0
ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
02/08/2024 12:10:03.0
KELLCIA REZENDE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS)

Assinatura Eletrônica
31/07/2024 13:31:02.0
ISAAC PEDRO VIEIRA PAXE
Avaliador Externo (INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE LUANDA)

Assinatura Eletrônica
31/07/2024 14:40:28.0
DORA MARIA RAMOS FONSECA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE AVEIRO)

Aos professores angolanos que não obstante as dificuldades socioeconômicas, político-institucionais e didático-pedagógicas dedicam seus dias e noites no chão da escola para a formação de cidadãos críticos, criativos e reflexivos visando uma Angola melhor. **Vamos à Luta** 🇱🇼🇱🇼🇱🇼

Ao Centro de Explicação Malonda Espírito Santo (Explicação da tia Fátima) e aos professores da Escola Comandante Valódia, da Escola À Victoria é certa, da Escola Barão Puna e do Centro Pré-Universitário de Cabinda (PUNIV), onde do ensino pré-escolar ao ensino secundário me constitui um ser humano-histórico.

Aos docentes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda e do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, cujo abnegado trabalho no Curso de Licenciatura e de Mestrado me permitiram um olhar menos ingênuo às políticas educacionais angolanas.

AGRADECIMENTOS

À Nzambi, pela proteção constante num mundo tão difícil de existir e resistir.

À **Juliana Joana Maurício Panzo Brás**, minha esposa, a quem registro publicamente um pedido de desculpas pelas ausências nesta minha busca por formação e desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo que louvo à Nzambi pela esposa que me permitiu, cujo apoio incondicional e compressão foram determinantes para a finalização de mais uma etapa de formação do profissional que desejo ser.

Às minhas filhas e meus filhos, muito sacrificados neste processo de formação, sendo privados por longo período da presença, atenção e carinho mais frequente do seu pai. Sempre encontrei consolo na convicção de que estaria a dar-lhes uma lição de luta, persistência e dedicação aos estudos.

Aos meus pais, **Alexandre Casimiro Brás**, **Maria de Fátima Lando Manuel** e **Maria José Khambi Betíquila**, pela vida, cuidado, amor e encaminhamento escolar, sem quais não teria chegado nesta fase de estudos. E aos meus irmãos e irmãs, e demais familiares pela companhia, orações e ajudas múltiplas.

À minha orientadora, Professora **Elisângela Alves da Silva Scaff** por ter acredito no meu potencial mesmo antes da entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) em 2021, pela confiança e por todas as oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional que me permitiu. Essa pesquisa é resultado de um árduo trabalho competentemente orientado por si e do qual não haverá palavras suficientes de gratidão.

Aos Professores **Marcos Alexandre dos Santos Ferraz** e **Andréa Barbosa Gouveia** pelo acolhimento desde o processo seletivo em 2020, com realce para a disponibilização de seus documentos de residência para tramitação do visto junto à Embaixada do Brasil, em Luanda.

Aos professores da linha de pesquisa em políticas educacionais e membros do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais (NuPE), especialmente aos Professores **Ângelo Ricardo de Souza** e **Adriana Dragone Silveira**, que em pesquisa avançada e seminário de tese ajudaram na construção da melhor abordagem para o projeto de pesquisa e para o encaminhamento da tese, respectivamente.

A todos os colegas da linha de pesquisa em políticas educacionais referentes à turma 2021 do curso de doutorado pelo acolhimento, encorajamento e partilha de

estratégias e materiais de estudos que foram fundamentais para a minha integração num contexto novo e desafiador como o do PPGE-UFPR. Agradeço-lhes igualmente pelos seus comentários aos rascunhos iniciais desta pesquisa. Registro um agradecimento especial ao colega **Lauro Rafael Cruz** com quem discuti e pude definir a melhor estratégia teórico-metodológica para esta pesquisa.

À amiga e parceira de pesquisa **Camila Maria Bortot**, com quem aprofundei o meu olhar crítico sobre a política de formação de professores em Angola, de cuja produção conjunta em três textos acabou por ser determinante na condução desta pesquisa.

Aos membros da banca:

Professora **Kellcia Rezende Souza**, da Universidade Federal da Grande Dourados/Brasil, pelas leituras bastante atentas e críticas ao texto, desde o grupo de orientandos à banca, cujas observações e comentários foram determinantes para que a pesquisa ganhasse a sua vida;

Professora **Dora Maria Ramos Fonseca**, da Universidade de Aveiro/Portugal, pela análise crítica ao texto, comentários de melhoria da pesquisa, bem como a indicação de textos que muito ajudaram a finalizá-la;

Professor **Isaac Pedro Vieira Paxe**, do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda/Angola, que me vem dedicando uma atenção *suis generis* desde a frequência do mestrado em Administração Educacional nesta instituição em 2019, sob sua coordenação, de quem muito tenho aprendido como pesquisador. Igualmente pela sua pertinente participação das distintas fases de construção desta pesquisa, conferindo através da sua visão crítica uma outra a análise aos dados;

Professor **Lando Emanuel Ludi Pedro**, do Instituto Superior Universitário Nimi Ya Lukeni/Angola, parceiro de pesquisa sobre as políticas educacionais angolanas, cujo contributo para o desenvolvimento desta pesquisa foi relevante. Registro as muitas horas de discussão deste texto e importantes subsídios dados.

Ao **Gilson Domingos** e sua companheira **Kátia Silva** pelo acolhimento na cidade de Curitiba, pela hospitalidade em sua residência e por todo cuidado que me garantiram na fase de integração a cidade e ao PPGE-UFPR, no ano 2022. Ser-lhes-ei sempre muito obrigado!

Aos amigos **Monteiro Guilherme, Loy Gonçalves, Ramos Fernando, Pedro Altão, Gilson Graciano, Willy Adda, Ismael N'Tchó e Braima Seidi**, com quais nos intervalos mereci boa companhia e amizade.

À **Rosimira João Quitombe**, pelo companheirismo, apoio incondicional e pela disponibilidade de ler os rascunhos de meus escritos, e emitir sua crítica e aprofundada visão.

Ao amigo **Joaquim Paka Massanga** pelo apoio nesta missão, sobretudo no primeiro ano de formação em que cheguei a ponderar desistir por dificuldades de adaptação.

Ao colega **Eliseu Fragoso Balanda Chipaco** pela ajuda que me concedeu no processo de viagem para a minha apresentação ao PPGE-UFPR em abril de 2022, numa altura em que eu não tinha qualquer apoio financeiro para a viagem e instalação em Curitiba.

Ao Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior/Brasil e ao Programa de Envio Anual de 300 Licenciados/Mestres de Alto Desempenho e Mérito Acadêmico para as melhores Universidades do Mundo, edição 2021 do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos/Angola, pelo suporte financeiro do curso de doutorado no PPGE-UFPR.

À Educa-Futuro, Limitada., entidade promotora do Instituto Superior Politécnico Sol Nascente, pela manutenção do apoio residencial e salarial durante os anos de formação não obstante a minha ausência por um período superior a 90 dias do local serviço, como limitam as normativas trabalhistas institucionais em cada um dos anos de formação, apoiando assim a manutenção da minha família na província do Huambo. Agradecimento extensivo aos colegas do Centro de Investigação Sol Nascente pelos apoios multifacetados ao longo do percurso de formação.

Por fim, mas não menos importante registro um agradecimento especial a um amigo, especialista em políticas de formação docente e desenvolvimento profissional e profundo conhecedor da realidade educativa angolana, que por razões éticas e profissionais não pode ter o seu nome exposto nesta pesquisa, com quem várias vezes discuti sobre os documentos analisados nesta pesquisa e tive inúmeras críticas e contribuições que foram fundamentais para a sua conclusão. A partir dele agradeço a todos os anônimos que contribuíram direta ou indiretamente para essa formação e pesquisa. Muito obrigado!

Um país que não produz conhecimento, que persegue seus professores e pesquisadores, que corta bolsas de pesquisas e nega o ensino superior à maioria de sua população está condenado à pobreza e à eterna submissão.
(Luiz Inácio Lula da Silva, Setembro de 2020)

RESUMO

A política de formação inicial de professores em nível médio em Angola, no período de 2010 a 2022, analisada a partir do seu contexto, atores políticos e implicações para a formação de professores de nível médio se configura em objeto desta pesquisa, partindo da pergunta: Como se configurou a trajetória da política educacional de formação de professores em nível médio em Angola no período de 2010 a 2022, observando os atores políticos e as implicações da política projetadas para a formação de professores de nível médio? Objetivou-se de modo geral analisar a política de formação inicial de professores em nível médio em Angola no período de 2010 a 2022. Especificamente, contextualizaram-se as características sociais, econômicas, políticas e educacionais de Angola; caracterizou-se a trajetória histórica do processo de formação de professores em Angola; identificou-se o quadro normativo-legislativo da formação de professores em Angola; e investigou-se a relação dos atores políticos na regulamentação das normativas de formação de professores em nível médio em Angola, no período de 2010 a 2022. É uma pesquisa qualitativa do campo da política educacional, cuja metodologia está baseada na análise da formulação da política com caráter descritivo e histórico-analítico, fundada na análise documental e bibliográfica. Estrategicamente, realiza-se uma análise da política de formação inicial de professores tendo por base os conceitos, o conteúdo e os discursos presentes nos documentos de atores nacionais e internacionais. A pesquisa revela que, de 2010 a 2022, a política de formação inicial de professores em Angola foi marcada pela aprovação de três principais normativas: o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores (2011), o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (2018) e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores e Professores (2020). Essas políticas foram formuladas em um contexto de fragilidade governamental, incluindo déficits de governança e dificuldades socioeconômicas, caracterizando o país como um Estado frágil. A dependência de ajuda internacional foi significativa, com a UNICEF, o Banco Mundial e a União Europeia contribuindo financeiramente e com consultoria técnica através do envio de especialistas e agências de consultoria de Portugal e Bélgica, e a UNESCO, enquanto instituição indutora de políticas, influenciando a formulação através de seus relatórios e fóruns mundiais de educação. As normas aprovadas alinharam-se com as diretrizes internacionais, promovendo a responsabilização docente, a pedagogia das competências, valores meritocráticos e uma nova estrutura organizacional, refletindo tendências globais de reforma educacional e regulação supranacional.

Palavras-chave: Política de formação docente; Formação de professores em Angola; Regulação supranacional; Organismos internacionais.

ABSTRACT

The initial teacher training policy at secondary level in Angola, from 2010 to 2022, analysed based on its context, political actors and implications for the secondary level teachers training is the object of this research. The research starts from the question: How was the trajectory of the educational policy for teacher training at secondary level in Angola shaped in the period from 2010 to 2022, observing the political actors and the implications of the policy projected for the training of secondary level teachers? The research is generally aimed to analyse the initial teacher training policy at secondary level in Angola from 2010 to 2022. Specifically, the social, economic, political and educational characteristics of Angola were contextualized; the historical trajectory of the teacher training process in Angola was characterized; the normative-legislative framework for teacher training in Angola was identified; and the relationship between the political actors in the regulation of teacher training policies at secondary level in Angola was investigated, from 2010 to 2022. This study from education policy field follows a qualitative approach with a descriptive and historical-analytical analysis, drawing on documentary and bibliographic sources. It is related to policies and programs research field, based on the policy formulation analysis. Strategically, an analysis of the initial teacher training policy is carried out based on the concepts, content and discourses present in documents from national and international actors. The research reveals that, from 2010 to 2022, the initial teacher training policy in Angola was marked by the approval of three main regulations: the Statute of the Teacher Training Subsystem (2011), the National Program for Teacher Training and Management (2018), and the Legal Regime for the Initial Training of Early Childhood Educators, Primary School Teachers, and Secondary School Teachers (2020). These policies were developed in a context of governmental fragility, including governance deficits and socioeconomic difficulties, characterizing the country as a fragile state. The reliance on international aid was significant, with UNICEF, the World Bank, and the European Union providing financial support and technical consulting through the deployment of experts and consulting agencies from Portugal and Belgium. UNESCO, as a policy-inducing institution, influenced the formulation through its reports and global education forums. The approved norms aligned with international guidelines, promoting teacher accountability, competency-based pedagogy, meritocratic values, and a new organizational structure, reflecting global trends in educational reform and supranational regulation.

Keywords: Teacher training policy; Teacher training in Angola; Supranational regulation; International organizations.

RESUMEN

La política de formación inicial de profesores de nivel secundario en Angola, de 2010 a 2022, analizada a partir de su contexto, actores políticos e implicaciones para la formación de profesores de nivel secundario, es objeto de esta investigación, que parte de la pregunta: Cómo se ha configurada la trayectoria de la política educativa para la formación de profesores de nivel secundario en Angola en el período de 2010 a 2022, observando los actores políticos y las implicaciones de la política proyectada para la formación de profesores de nivel secundario? El objetivo fue analizar de manera general la política de formación inicial docente de nivel secundario en Angola de 2010 a 2022. Específicamente, se contextualizaron las características sociales, económicas, políticas y educativas de Angola; se caracterizó la trayectoria histórica del proceso de formación docente en Angola; se identificó el marco normativo-legislativo para la formación docente en Angola; y se investigó la relación entre actores políticos en la regulación de las normas de formación docente en el nivel secundario en Angola, de 2010 a 2022. Se trata de una investigación cualitativa en el campo de la política educativa, referida a investigaciones sobre políticas y programas, basada en el análisis de formulación de políticas con carácter descriptivo e histórico-analítico, basada en el análisis documental y bibliográfico. Estratégicamente se realiza un análisis de la política de formación inicial de profesores a partir de los conceptos, contenidos y discursos presentes en documentos de actores nacionales e internacionales. La investigación revela que, entre 2010 y 2022, la política de formación inicial de profesores en Angola estuvo marcada por la aprobación de tres principales normativas: el Estatuto del Subsistema de Formación de Profesores (2011), el Programa Nacional de Formación y Gestión del Personal Docente (2018) y el Régimen Jurídico de la Formación Inicial de Educadores y Profesores (2020). Estas políticas se desarrollaron en un contexto de fragilidad gubernamental, incluyendo déficits de gobernanza y dificultades socioeconómicas, caracterizando al país como un Estado frágil. La dependencia de la ayuda internacional fue significativa, con UNICEF, el Banco Mundial y la Unión Europea contribuyendo financieramente y con consultoría técnica a través del envío de expertos y agencias de consultoría de Portugal y Bélgica. La UNESCO, como institución promotora de políticas, influyó en la formulación a través de sus informes y foros mundiales de educación. Las normativas aprobadas se alinearon con las directrices internacionales, promoviendo la rendición de cuentas docente, la pedagogía por competencias, valores meritocráticos y una nueva estructura organizativa, reflejando tendencias globales en la reforma educativa y regulación supranacional.

Palabras clave: Política de formación docente; Formación de profesores en Angola; Regulación supranacional; Organizaciones internacionales.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Resultados obtidos nas diferentes bases de dados e repositórios sobre a produção da formação de professores em Angola	35
GRÁFICO 2 - Produção de teses e dissertações sobre formação de professores nos programas de pós-graduação de Brasil e Portugal	36
GRÁFICO 3 - Teses, dissertações e artigos por categorias de análise de 2010 a 2021	36

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa geográfico e administrativo de Angola	60
FIGURA 2 - Eixos prioritários de intervenção do PMFP	116
FIGURA 3 - Ações para a melhoria da formação inicial do PMFP.....	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Características dos documentos do corpus empírico da pesquisa.....	53
QUADRO 2 - Quadro descritivo e interpretativo de campos temático.....	55
QUADRO 3 - Plano geral da estrutura da pesquisa	57
QUADRO 4 - Índice de desigualdade em Angola	61
QUADRO 5 - Emprego e desemprego em Angola por percentagem	65
QUADRO 6 - Princípios estruturantes do direito à educação na LBSEE/2016	77
QUADRO 7 - Organograma do sistema de ensino angolano	81
QUADRO 8 - Principais dados educacionais das escolas públicas de Angola em 2022	89
QUADRO 9 - Marcos históricos da formação de professores em Angola	100
QUADRO 10 - Princípios estruturantes das propostas de reconfiguração do subsistema de professores	113
QUADRO 11 - Domínios prioritários de cooperação externa	114
QUADRO 12 - Principais conclusões do estudo qualificação e emprego de professores em Angola	117
QUADRO 13 - Perfil de qualificação profissional de professores do ensino primário no ano 2008	122
QUADRO 14 - Principais conclusões do estudo qualificação e emprego de professores em Angola	123
QUADRO 15 - Resultados multidimensionais do estudo proposta de política de formação de professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário	125
QUADRO 16 - Principais recomendações do GT Formação inicial e contínua dos professores no Encontro Nacional da Educação 2018	129
QUADRO 17 - Contexto institucional, político e ideacional da política de formação de professores em Angola	131
QUADRO 18 - Estudos e propostas para a reforma da formação da política de professores em Angola	167
QUADRO 19 - Total de alunos, escolas e professores na educação básica do ensino público no ano letivo 2020	182
QUADRO 20 - Níveis de formação inicial de professores por domínios de qualificação profissional.....	187

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ADPP – Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
ADRA – Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente
BDA – Banco de Desenvolvimento Africano
BAD – Banco Africano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BIEF – *Bureau d'Ingénierie en Éducation et Formation*
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CBFD – Curso Básico de Formação Docente
CFA – Cursos de Formação Acelerada
CEIC-UCAN – Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola
CESO-CI – *CESO Development Consultants*
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRA – Constituição da República de Angola
DNEG – Direção Nacional do Ensino Geral
EFP – Escola de Formação de Professores
ELP – Estratégia de Longo Prazo
EM – Escola de Magistério
ENE – Encontro Nacional de Educação
ENFQ – Estratégia Nacional de Formação de Quadros da Educação
ESP – Escola Superior Pedagógica
EU – União Europeia
FCG – Fundação Calouste Gulbenkian
FED – Fundo Europeu de Desenvolvimento
FMI – Fundo Monetário Internacional
GEPE – Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística
GOA – Governo de Angola
GT – Grupo Temático
GURN – Governo de Unidade e Reconciliação Nacional
IDA – *International Development Association*
IDHAD – Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDREA – Inquérito sobre Despesas, Receitas e Emprego em Angola

IES – Instituições de Ensino Superior

IMNE – Instituto Médio Normal de Educação

IIMS – Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde

INAGBE – Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo

INE – Instituto Nacional de Estatística

INEE – Instituto Nacional de Ensino Especial

INEF – Instituto Médio Normal de Educação Física

INFQ – Instituto Nacional de Formação de Quadros

INFQE – Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação

JES – José Eduardo dos Santos

JLo – João Lourenço

MED – Ministério da Educação

MESCTI – Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

OGE – Orçamento Geral de Estado

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAT – Projeto Aprendizagem para Todos

PDN – Plano de Desenvolvimento Nacional

PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem

PEG – Política Educativa Global

PIB – Produto Interno Bruto

PMFP – Plano Mestre de Formação de Professores

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNDE – Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação

PNFGPD – Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente

PNFQ – Plano Nacional de Formação de Quadros

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RCAAP – Repositórios Científico de Acesso Aberto de Portugal

RDC – República Democrática do Congo

RE – Reforma Educacional

REDALCY – *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*

RETFOP – Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional

SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITA – União Nacional para a Independência Total de Angola

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	34
1.2 PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS	41
1.3 METODOLOGIA	42
1.3.1 PAPEL DOS ATORES NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	43
1.3.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE ANÁLISE	47
1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	57
2. CONTEXTO SOCIAL, ECONÔMICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DE ANGOLA (2010-2022)	58
2.1 CONTEXTO SOCIAL ANGOLANO	58
2.2 CONTEXTO ECONÔMICO ANGOLANO	62
2.3 CONTEXTO POLÍTICO ANGOLANO.....	68
2.4 CONTEXTO EDUCACIONAL ANGOLANO	73
2.4.1 EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO DO ESTADO	74
2.4.2 PRINCÍPIOS GERAIS DO SISTEMA EDUCACIONAL EM ANGOLA	76
2.4.3 ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO	80
2.4.4 PRINCIPAIS DESAFIOS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM ANGOLA.....	86
3. CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA.....	95
3.1 ESTUDOS DIAGNÓSTICOS E AÇÕES ESTRATÉGICAS PARA A REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	106
3.1.1 ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA	110
3.1.2 PLANO MESTRE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	115
3.1.3 QUALIFICAÇÃO E EMPREGO DE PROFESSORES EM ANGOLA	120
3.1.4 PROPOSTA DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR, DO ENSINO PRIMÁRIO E DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO	124
3.1.5 ENCONTRO NACIONAL DA EDUCAÇÃO.....	128
4. REGULAMENTAÇÃO E ATORES NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2010-2022)	137
4.1 ESTATUTO DO SUBSISTEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	137
4.1.1 CONTEXTO	138

4.1.2 ATORES POLÍTICOS	140
4.1.3 IMPLICAÇÕES DA NORMATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	147
4.2 PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO E GESTÃO DO PESSOAL DOCENTE	161
4.2.1 CONTEXTO	162
4.2.2 ATORES POLÍTICOS	166
4.2.3 IMPLICAÇÕES DA NORMATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	171
4.3 REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA, DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO E DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO	180
4.3.1 CONTEXTO	180
4.3.2 ATORES POLÍTICOS	183
4.3.3 IMPLICAÇÕES DA NORMATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	185
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
6. REFERÊNCIAS	213

1 INTRODUÇÃO

A política de formação inicial de professores em nível médio em Angola, no período de 2010 a 2022, analisada a partir do seu contexto, atores políticos e implicações para a formação de professores de nível médio se configura em objeto de estudo desta pesquisa, que se insere na linha de pesquisa em políticas educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e integra a Rede Internacional de Pesquisa em Política e Gestão da Educação “Pontes Lusófonas¹”.

A pesquisa se refere ao contexto da educação em Angola, com delimitação na política de formação de professores em um período específico. Utiliza-se o termo “Angola” invés de República de Angola nessa pesquisa, atendendo que nos seus diferentes momentos, a formação de professores deu-se na Angola colonial (enquanto uma região ultramarina de Portugal) sob hospícios da administração portuguesa, na “República Popular de Angola”, no pós-independência, e depois mais tarde com o fim do sistema monopartidário em 1991, com a adoção da designação “República de Angola”. Essa opção, considera a historicidade e especificidade do “caso” de Angola, nos seus aspectos históricos, socioeconômicos e políticos.

Com esta pesquisa buscamos uma maior compreensão sobre a trajetória da política de formação de professores em Angola no início do século XXI, focando no texto da política, isto é, na formulação da política, considerando os cenários socioeconômico, político e educacional. Trata-se de um estudo que se enquadra no domínio das pesquisas sobre políticas e programas, fundamentada na análise do processo de elaboração de políticas (Mainardes, 2018).

Cabe destacar que ao eleger a formação inicial professores em Angola, sob a perspectiva da política educacional, partimos do pressuposto de que a política é um constructo social e um constructo de pesquisa (Muller & Surel, 2002) que no caso específico da educação, representa a existência de uma construção social do problema educacional (Souza, 2011). Tendo em conta que se pode entender como política pública a discussão e prática de ações relacionadas ao conteúdo, concreto ou simbólico, de decisões reconhecidas como políticas; isto é, o campo de construção e

¹ A Rede Lusófona de Investigação em Política e Gestão da Educação reúne pesquisadores da área da educação e especialistas de universidades dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

atuação de decisões políticas, tal como sugerem Agum *et al.* (2015) e a análise de políticas públicas como uma atividade política e social na lógica de Bardach (1998).

Entendemos assim que a política educacional, enquanto uma política pública, é construída a partir de um quadro normativo de ação, que combina um conjunto de expertise e tende a constituir uma ordem local (Muller & Surel, 2002) através do estabelecimento de um conjunto de medidas concretas que constituem a sua substância. Tal substância de acordo com Muller & Surel (2002) pode ser:

constituída de recursos: financeiros (os créditos atribuídos aos ministérios), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão), materiais. Ela também é constituída de produtos, isto é, de outputs reguladores (normativos), financeiros, físicos. (Muller & Surel, 2002, p.13).

Neste sentido, entendemos as políticas educacionais como aquelas que se referem ao “processo de tomada de decisões diretas, no cotidiano, e aos seus resultados imediatos (textos políticos, por exemplo)” (Dale, 2010, p.116), motivo pelo qual se deve questionar como e por quem são decididos, governados, administrados, geridos (Dale, 2010) os objetivos, indicadores de regulação e elementos de materialização do direito humano (constitucional) à educação, considerando as relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil, os desafios da sua oferta e organização, bem como os conflitos que decorrem da busca por qualidade educacional (Souza, 2011).

Assim, ao estudar as políticas educacionais, se pode compreender o papel do Estado, suas lógicas de atuação ou não atuação (disputas de poder), bem como o contexto social e seus dilemas e formas de tensionamento, pois:

Conhecer melhor as políticas educacionais, representa conhecer melhor o papel do Estado e as disputas pelo poder no seu interior e para além dele. Ao conhecer melhor o Estado, é possível conhecer melhor o direito e suas manifestações positivadas e de luta pela consagração de demandas sociais. Ao conhecer melhor o direito, pode-se mesmo conhecer melhor a sociedade e os dilemas que travamos cotidianamente com nossos pares (intra, entre e supra classes sociais) por aquilo que acreditamos ser o melhor para todos. Ao conhecer melhor a sociedade, podemos indicar mais apropriadamente qual é o papel do Estado e o que dele esperamos no atendimento ao que precisamos não só, mas especialmente, nesse caso, em termos educacionais. (Souza, 2011, p.21).

Cabe salientar que há uma diferença entre políticas educacionais e políticas de educação. Sobre a segunda (políticas de educação), Dale (2010) esclarece tratar-se dos processos e as estruturas que enquadram as agendas de 'políticas educacionais' e as dirigem, podendo ser igualmente designadas por 'economia política de educação'. Portanto, essa pesquisa se refere às políticas educacionais, tomadas como um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações que guiem decisões projetista para o futuro, ou mesmo sobre o presente no sentido de orientar a execução ou não de determinada decisão relacionada as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola, e estando intimamente relacionadas aos sistemas de governo, como afirma Akkari (2011). Segundo o autor as políticas educacionais podem abranger quatro componentes principais, quais sejam:

legislação (leis e regulamentação escolar); financiamento (recursos e orçamentos); controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino); e relações com a economia e a sociedade civil (coordenação e articulação). (Akkari, 2011, p.11).

Nesta conformidade compreende-se as políticas educacionais a partir do seu eixo referente ao estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se orientar (modelos de regulação estatal, processual e prática).

Enquanto campo de pesquisa, de acordo com Bell & Stevenson (2006), os estudos das políticas educacionais tendem a tomar uma das três formas que seguem: (i) o desenvolvimento de modelos analíticos através dos quais as políticas podem ser analisadas e interpretadas; (ii) a análise de um conjunto de questões relacionadas às políticas; e (iii) a análise crítica de políticas específicas (Ball; Mainardes, 2011). Esses autores apontam a existência de dois grupos distintos nas pesquisas e publicações brasileiras sobre políticas educacionais:

(i) Estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagem históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise dos contextos socioeconômico e político), entre outros aspectos. (ii) Análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. (Ball; Mainardes, 2011, p.12).

Observando isso, a presente pesquisa enquadra-se no primeiro grupo, ou seja, é um estudo de natureza teórica que busca discutir uma etapa do processo de

elaboração de políticas públicas, a formulação da política de formação inicial de professores de Angola, a partir da perspectiva de documentos e referenciais teóricos da área de estudo das políticas públicas.

A aproximação com o campo da política educacional se inicia quando da minha graduação em ciências da educação, na opção de Ensino de Psicologia no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda (ISCED-Cabinda), em Angola, como resultado da monografia de conclusão de curso que buscou analisar o papel dos professores na educação em valores no contexto de uma instituição de ensino médio na província angolana de Cabinda, cujos resultados sugeriram a necessidade de se prestar atenção ao currículo de formação inicial de professores, na medida em que muitos professores reconheciam dificuldades em trabalhar com o método da transversalidade e estratégias de educação integral que orienta o processo de educação para a cidadania no país.

Na sequência, em nível de mestrado, na especialidade de Administração Educacional, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED-Luanda), em Angola, se manteve a preocupação com as políticas educacionais, desta feita enfocada nos processos de gestão política e processual da extensão nas universidades públicas, numa altura em que profissionalmente estava vinculado ao Gabinete do Vice-Reitor para a Extensão e Cooperação da Universidade 11 de Novembro², em Cabinda, desempenhando as funções de coordenador do Gabinete de Extensão, no período 2016-2018. Desta pesquisa, se pode compreender as distâncias entre as políticas decretadas pelo Estado angolano com as implementadas no terreno, sugerindo a necessidade de estudar as linhas de orientação política e os pontos de estrangulamento delas.

Mais adiante, como consequência dessa formação, iniciei as funções de Chefe de Departamento Nacional de Formação Contínua e a Distância de Professores, no Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQE), do Ministério da Educação da República de Angola (MED), na capital de Angola, Luanda, no período de fevereiro de 2019 a junho de 2021. Coordenar os processos de planejamento e

² Em fevereiro de 2010, inicia a minha trajetória como servidor administrativo no subsistema de ensino superior em Angola. Neste ano, fui contratado para trabalhar no Departamento dos Assuntos Académicos do ISCED-Cabinda-Angola, onde estive até 2016, altura que por destacamento administrativo fui requisitado pelo Prof. Dr. Francisco António Macongo Chocolate, nomeado pelo Presidente da República de Angola nas funções de Vice-Reitor para a Extensão e Cooperação, em 2015. Assim, estive como servidor técnico-administrativo no ensino superior público, entre primeiro trimestre de 2010 e último trimestre de 2018.

operacionalização dos programas de formação continuada nas diferentes modalidades de ensino para professores, técnicos pedagógicos e especialistas da administração da educação, significou para mim, atuar como ator da execução da política pública de formação de professores no MED, trabalhando na gestão de nível intermédio da política de formação docente, nomeadamente na coordenação das linhas de orientação das instituições de formação inicial de professores de nível médio normal.

Essa aproximação com as políticas de formação inicial de professores de nível médio ao nível central possibilitou tomar contacto mais direto e próximo com programas e planos de formação, instituições de formação, parceiros nacionais e internacionais do MED. Realço igualmente o fato de eu ter participado de equipas de trabalho conjuntas entre o MED e Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação que sob orientação estratégica da Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros da Presidência da República preparava o novo pacote normativo-legislativo da formação de professores em Angola com consultores e agências internacionais.

Ainda nestas funções de gestão educacional, tive o privilégio de trabalhar com professores e gestores escolares, nas 18 províncias do país, seja por meio de missões técnicas do INFQE, seja como supervisor nacional no Projeto Aprendizagem para Todos (PAT), financiado pelo Banco Mundial, reforçando a minha preocupação com o estudo das políticas educacionais e formação docente em Angola.

Vale referir que entendemos por formação docente o processo que visa a profissionalização dos professores, sendo uma das dimensões da política de valorização docente, que no entendimento de Jacomini, Nascimento & Imbó (2020) deve combinar pelo menos 3 dimensões, quais sejam:

o recrutamento e a formação inicial e permanente, as condições de trabalho (divisão do trabalho pedagógico, carreira, contexto institucional de trabalho etc.) e o sistema de estímulo e recompensas materiais e simbólicas (salário e reconhecimento social). (Nascimento & Imbó, 2020, p.66).

Assumimos desde já, que defendemos a formação como uma dimensão determinante para a valorização docente, perpassando tanto a formação inicial quanto a continuada, e enfocada para a qualidade educativa, pois, é fundamental a articulação da melhoria da qualidade de ensino e da qualidade de vida dos professores, traduzida pelas condições concretas de formação, remuneração e de

trabalho (Carissimi & Trojan, 2011). Nessa direção, pensar as relações entre qualidade de ensino e valorização docente implica enfrentar um conjunto de condições e “reafirmar a perspectiva mais ampla da atividade docente como profissão que exige condições de trabalho específicas para o desenvolvimento da atividade, que requer interação entre sujeitos e regularidade” (Gouveia & Ferraz, 2020, p.139).

Deste modo, por valorização docente entendemos uma política que se efetiva por meio de elementos como carreira, formação, condições de trabalho e remuneração (Grochoska, 2015). Não obstante a complexidade do seu conceito, considerando as disputas sobre o mesmo e o fato de estar em construção permanente alinhada ao contexto sócio-histórico e político em que ela se insere, a valorização do professor tem sido muito discutida e estudada nas pesquisas sobre educação em diversos países.

Quanto à formação de professores, de acordo com García (1999), em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística etc.) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, o que, nem sempre se assume como característica da docência. Em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional.

Assim, nesta pesquisa a formação de professores é vista como profissionalização docente relativa à valorização do magistério, com o seu viés mais integrador, adotando a primeira linha de análise que Roldão (2009) identifica como predominantes na investigação sobre a formação de professores, sendo:

Uma mais focada, centrada na natureza atividade e no seu reconhecimento social, na profissionalização docente em si mesma, como referente do campo de formação; a outra mais holística reenviando o campo da formação para as suas múltiplas conexões – com o paradigma da reflexividade, com a pesquisa, com a intervenção social, entre outros. (Roldão, 2009, p.3).

Partindo do pressuposto que adotamos a perspectiva de profissionalização docente, a formação de professores vai se configurar como um domínio profissional com base num currículo específico, desenhada para a construção estrutural do perfil do profissional a formar, isto é, o professor e para a sustentação do seu

desenvolvimento profissional específico, interagindo com uma prática profissional continuada (Roldão, 2014).

Esse enquadramento afigura-se importante para situar que compreendemos a formação como um dispositivo de apoio a um processo profissional contínuo de apropriação e crescimento profissional do professor, enquanto dimensão importante para a valorização do trabalho docente.

Posto isto, situa-se o objeto desta pesquisa no âmbito da ação do MED, Departamento Ministerial auxiliar do Titular do Poder Executivo de Angola, cujos objetivos e prioridades se referem à definição, proposta, condução, execução e controle da política educativa dos níveis de Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário (Angola, 2020). Desse modo, cabe ao MED ocupar-se da formação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, integrando o ensino secundário pedagógico, vocacionado a formação de professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e Secundário, enquanto a formação de nível superior é de competência do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI).

Por isso, embora existam universidades, institutos superiores e escolas superiores pedagógicas no país que oferecem cursos de graduação nos domínios de qualificação profissional docente de Educador de Infância, de Professor do Ensino Primário e de Professor de uma ou mais disciplinas do Ensino Secundário, nesta pesquisa, nos referimos apenas à formação inicial de professores de nível médio, isto é, aquela realizada nas instituições do ensino secundário pedagógico, nos termos da legislação educacional angolana.

A opção pela formação inicial como dimensão do estudo em detrimento da continuada tem que ver com a importância que ela assume na política de formação docente no país, seja pelo número de alunos matriculados, de instituições de formação e de graduação anual, seja pela centralidade estratégica que o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 205/2018, de 3 de Setembro) a confere, na medida em que a ela é dedicada 3 dos 6 objetivos específicos, bem como a abrangência das suas metas e finalidades, por se configurar como um processo de iniciação a profissão docente e à prática profissional. A propósito dos seus objetivos, a formação inicial de professores busca:

Preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento acadêmico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; e d) enfrentar problemas gerais do seu local; de trabalho - a escola e a classe. (García, 1999, p.81).

Por outro lado, referir que a definição da política de formação inicial de professores em nível médio como o escopo da presente pesquisa fundamenta-se no fato de este nível de formação ser aquele que chega no interior do país, estando instalado em quase todos os municípios, havendo instituições de formação em todos as províncias, conforme indicam os dados do INFQE³, órgão executivo do MED que aponta a existência de cento e duas (102) instituições de formação de professores de nível médio nas dezoito (18) províncias angolanas, sendo que pelo menos 42% delas se encontram nos municípios do interior e nas zonas mais recônditas do país (Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, 2023).

No que se refere à formação de professores de nível superior, dados do relatório do MESCTI no ano letivo 2018⁴ indicam que estavam em funcionamento dez (10) instituições públicas de ensino superior especificamente voltadas para a formação de professores em todo território nacional. Trata-se de sete (7) Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e de três (3) Escolas Superiores Pedagógicas (ESP) que se localizam nos municípios capitais de dez (10) das dezoito (18) províncias do país, quais sejam: Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cuanza-Norte, Cuanza-Sul, Huambo, Huíla, Luanda e Uíge (Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2018). Entretanto, vale referir que há outras instituições do ensino superior, públicas e privadas, que oferecem curso de formação de professores sem terem estas designações.

Cabe ressaltar que no contexto de Angola ainda se verifica uma maior oferta de formação de professores de nível médio. De acordo com Pedro (2023) essa situação pode estar influenciada pela alta empregabilidade de professores com

³ O Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) é uma entidade pública vinculada ao Ministério da Educação de Angola. Conforme estabelecido pelo seu Estatuto Orgânico, sua missão consiste na formulação, gestão e implementação da política de formação e capacitação técnico-profissional e pedagógica. O INFQE é incumbido da supervisão das instituições de formação de professores de nível médio em Angola

⁴ É importante destacar que, até a conclusão desta pesquisa em 2024, o mais recente Anuário Estatístico do Ensino Superior publicado pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia de Angola fazia referência aos dados do ano letivo de 2018. A partir de 2019, não foram divulgados anuários referentes aos anos letivos subsequentes. Tal circunstância é a principal justificativa para a ausência de dados mais atualizados sobre a oferta de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior.

formação média nos concursos públicos anuais do setor da educação. Outrossim, quando analisado o número de inscritos/matriculados e de graduados nas instituições de formação inicial de professores no país, se verifica que ela ocorre majoritariamente nas instituições do nível médio.

Por exemplo, dados do INFQE do ano letivo 2022-2023 indicam que estavam matriculadas nas 102 escolas de magistério e de formação de professores públicas oitenta e quatro mil, cento e quarenta e oito (84.148) estudantes (Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, 2023), enquanto no ensino superior, tanto público quanto privado no mesmo ano letivo foram admitidos dez mil e seiscentos e três (10.603) novos estudantes nos cursos de formação de professores (Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2023).

Os dados acerca da procura e oferta dos cursos de formação de professores indicam igualmente haver maior procura na formação de professores de nível médio, pois ao nível do ensino superior a procura por cursos de educação e formação de professores representa apenas 10,5%, porquanto 48% dos novos estudantes neste subsistema são “admitidos nas áreas de ciências sociais, com destaque para o curso de graduação em Direito” (Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2023, p.11).

Na mesma direção, verifica-se igualmente que os cursos de formação de professores de nível médio são os que mais habilitam para a docência na educação básica em Angola, considerando os dados de graduação do ano letivo 2018, em que de acordo ao INFQE as escolas de magistério certificaram catorze mil e setecentos e setenta e sete (14.777) estudantes finalistas, nas 18 províncias do país, dos quais seis mil, quinhentos e vinte e oito (6.528) do sexo feminino (Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, 2023). Em contrapartida, o anuário estatístico do ensino superior referente ao ano letivo do mesmo ano, 2018, apontam que foram certificados seis mil, duzentos e trinta e nove (6.239) estudantes finalistas nos cursos de formação de professores e ciências da educação (Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2019, p.23).

Esses dados, que sinalizam uma maior procura, oferta e certificação na formação de professores de nível médio em Angola são os que justificam a nossa escolha por este nível de formação como escopo para a presente pesquisa. Uma análise melhor fundamentada é requerida para compreender se esta tendência é consequência apenas do contexto histórico e sociopolítico do país ou se tem outras

fundamentações, entre elas a constituição histórica da profissão docente no país, a política de valorização docente, ou as linhas estratégicas de cooperação do governo de Angola com seus parceiros internacionais.

Entretanto, Zau (2013) sugere que desde a sua gênese a formação de professores em Angola esteve sempre condicionada às parcerias do governo com os outros países:

Desde o surgimento, em 1978, os INME (Institutos Médios Normais de Educação), que o seu corpo docente dependia, sobretudo, da contratação da força de trabalho estrangeira. Os professores eram maioritariamente cubanos, búlgaros, vietnamitas, congoleses, para além de britânicos, portugueses, ex-zairenses⁵ e de outras nacionalidades. (Zau, 2013, p.301).

Essa situação terá exigido a criação de uma estratégia nacional de formação de professores, o que levou alguns a receberem bolsas do governo para dar continuidade aos estudos no exterior do país, e a criação dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) para a formação inicial de professores no território nacional nos anos seguintes a Independência Nacional.

Paxe *et al.* (2016) consideram que constituiu prioridade para o governo angolano a colmatação da falta de professores, em quantidade e qualidade adequadamente preparados, pois a maioria dos professores que leccionava nos Institutos Médios Normais de Educação (IMNE) não tinha “perfil adequado ou por uma formação inadequada e ou insuficiente, ou por falta de agregação pedagógica” (Paxe *et al.*, 2016, p.8). Portanto, a criação dos IMNE em 1978 buscava dar resposta a necessidade de formação de professores nacionais fundamentalmente para o Ensino Primário com a duração de quatro anos e para apenas um período específico da história da educação angolana.

Todavia, passados quarenta e seis anos desde a criação das primeiras instituições de formação de professores no país, a oferta da formação inicial de professores de nível médio prevalece até ao momento. A este respeito, Canhici (2020) alerta para os pontos de dissonância que representa a dupla oferta formativa da formação de professores no ensino médio e no ensino superior em Angola, sendo do seu ponto de vista necessária uma reflexão sobre:

⁵ População da atual República Democrática do Congo (RDC), que partilha uma extensa fronteira geográfica com Angola.

a) idêntica qualificação profissional, com acesso, duração da formação e nível de graduações diversos; b) não explicitação de condições prioritárias para prosseguimento de estudos no ensino superior pedagógico para os diplomados do ensino secundário pedagógico; c) falta de clareza nas especificidades e diferenças de formação nos dois níveis que a oferecem (o ensino superior e o ensino secundário pedagógico); e d) indefinição sobre a carreira e progressão para funções idênticas. (Canhici, 2020, p.36).

Não obstante o que postula Canhici (2020) poder representar uma contradição na política de formação inicial de professores no país, faz-se necessário considerar o contexto institucional, político e ideacional⁶ da própria política de formação docente (Jannuzzi, 2022), atendendo que as políticas educacionais estão fortemente implicadas ao contexto histórico, sociopolítico, e econômico de Angola. Lembrando que o país viveu um extenso período de guerra civil, com início em 1975, tendo assinado os acordos para a paz e a reconciliação nacional em 4 de abril de 2002.

Neste momento histórico, passou-se a demarcar um conjunto de transformações políticas e sociais, entre as quais se destacam: o reforço da transição de uma economia de orientação socialista para a economia de mercado, a aprovação da Constituição da República de Angola, em 2010, e a institucionalização do Estado democrático de direito, com realização de eleições gerais frequentes nos anos 2008, 2012, 2017 e 2022.

Nesta conformidade, a questão da democratização do acesso a educação e da contínua melhoria da eficiência do sistema de ensino configuram desafios, para qual a política de formação de professores deverá estar relacionada seja através da formação de professores críticos, criativos e reflexivos para a docência seja por meio da melhoria do trabalho pedagógico e da valorização docente, numa fase em que se produzem alterações na administração pública, com particular incidência para o setor da educação.

As transformações que marcaram o país foram registradas igualmente na política educacional, precipuamente no que tange à formação de professores. No campo da política educacional angolana tais alterações têm como referência a primeira e a segunda Lei de Bases do Sistema Educativo, editadas respetivamente nos anos de 2001 e 2016 (Angola, 2001; Angola, 2016).

Portanto, depois da assinatura dos acordos para a paz, o desafio da formação de profissionais para os diversos setores da vida social, econômica e política em

⁶ Por contexto ideacional se entendem as ideias e os valores prevalecentes em determinada época, representando o ideológico.

Angola, levou o governo do país a eleger a formação de professores como uma política prioritária, tornando-se objeto de aprovação de um pacote legislativo-normativo, bem como de formulação de políticas e programas estratégicos. Esse cenário político é registrado em nível mundial, como explicita Gatti (2014). Segundo a autora,

Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas, nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais as carreiras atrativas. (Gatti, 2014, p. 35).

Neste contexto, a construção da política de formação de professores vai conhecer uma nova trajetória no contexto de paz e reconciliação nacional, com a criação do Subsistema de Formação de Professores por meio da primeira Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/2001, de 31 de dezembro de 2001)⁷. Essa lei estabelece que os objetivos do subsistema de formação de professores são:

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 que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação. (art.º 27, da LBSE/2001, Angola, 2001).

O subsistema de formação de professores criado pela Lei de Bases do Sistema de Educação de 2001 viria a ser reforçado com a aprovação de um conjunto de legislação e programas específicos, no período de 2010 a 2022, quais sejam, o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, em 2011, a Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário, em 2016, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, em 2018, e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, em 2020.

⁷ Apesar de ter sido com base na Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, que se vai criar o estatuto do subsistema de formação de professores em 2011. Chocolate (2016, p.59) entende que a formação de professores em Angola passou a ter “uma definição clara quando se dá à primeira reforma educativa [implementada depois de 1978], por meio da implementação de políticas e programas concretos voltados a formação de quadros para atuarem no setor da educação”.

Entre estes, o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, aprovado em 2020, se constitui em fundamento de regulação da estrutura e funcionamento das instituições do ensino secundário pedagógico e do ensino superior pedagógico. As primeiras são as Escolas de Magistério e Escolas de Formação de Professores que, sob a tutela Ministério da Educação (MED), formam Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário (Angola, 2020c).

As últimas são os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), Escolas Superiores Pedagógicas (ESP) e demais universidades ou institutos superiores politécnicos públicos ou privados que, sob a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), formam para os diferentes domínios de qualificação profissional docente, com destaque para os Professores do Ensino Secundário e do Ensino Superior Pedagógico.

A pesquisa realizada trata dessa trajetória da política de formação de professores em Angola, no período de 2010 a 2022, considerando quatro (4) marcos fundamentais: (i) a aprovação da Constituição da República de Angola em 2010, que reafirma o ideal da educação como direito de todos os angolanos e tarefa fundamental do Estado; (ii) a aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores de 2011, enquanto primeira normatização específica da formação de professores no país; (iii) a alteração da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em 2016, implicando mudanças nas responsabilidades sobre o financiamento a educação, bem como o reforço das políticas gerenciais no setor; e (iv) a aprovação de políticas e programas nacionais de formação de professores no quadro do Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente.

O estabelecimento do marco temporal da pesquisa, entre 2010 e 2022, justifica-se pelo fato de ser a partir da aprovação da Constituição da República de Angola, em 2010, que o país retoma a “normalidade” político-institucional e administrativa, com tendências para a consolidação da paz e reconciliação nacional, cujos acordos foram assinados em 2002, bem como a reafirmação dos direitos sociais, políticos e econômicos dos cidadãos, e a extensão para 2022 considera a produção legislativo-normativa, ou seja, de definição de um conjunto de normas específicas de regulação da formação de professores.

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Essa pesquisa se fundamenta, entre várias razões, no fato de existirem ainda poucos estudos em nível de pós-graduação sobre o processo de elaboração das políticas de formação de professores em Angola, sobre o perfil dos docentes e sobre as condições socioprofissionais dos professores em Angola. Peterson (2003) considerou serem escassos estudos minuciosos e sistemáticos dos perfis do pessoal docente do ensino básico em Angola, e Paxe *et al.* (2016) consideram ser fundamental a existência de estudos com este propósito, pois o perfil que se deseja para os professores em Angola, apesar de já estar determinado, “ainda não se cumpre como tal, ou por não ser conhecido, ou por incompatibilidade com as condições concretas, ou por indiferença” (Paxe *et al.*, 2016, p.11).

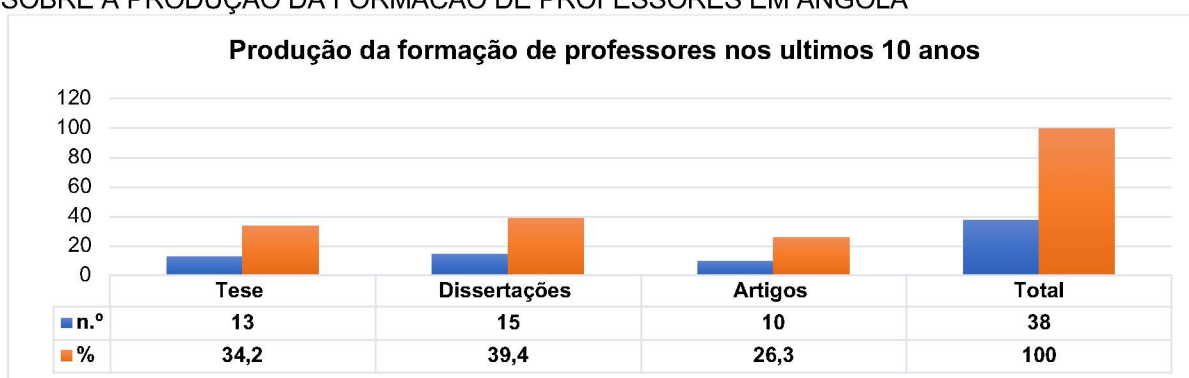
O estado atual do debate sobre as políticas de formação de professores em Angola permite-nos compreender que a maioria das pesquisas do país estão concentrados em Portugal e no Brasil, principalmente em Portugal, nos seus programas de pós-graduação. A este propósito, foi realizada uma análise bibliográfica a partir da base de dados do SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) para produções brasileiras, tendo sido realizadas buscas na base de dados portuguesa do RCAAP (Repositórios Científico de Acesso Aberto de Portugal), no portal da Revista Lusófona de Educação, na base de dados da Revista Portuguesa de Educação, no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho e na base de dados REDALYC (*Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*), com o objetivo de localizar produções portuguesas.

A avaliação da situação foi inicialmente conduzida nos meses de outubro e novembro de 2022, utilizando o descritor “formação de professores Angola”. Este levantamento resultou na identificação de trezentas e vinte e nove (329) produções sobre diversos aspectos relacionados à formação docente. Subsequentemente, foi realizado um segundo levantamento nos meses de setembro e outubro de 2023, com a constatação de que o número de produções publicadas em acesso aberto permaneceu o mesmo do ano anterior. É relevante destacar que, devido ao fato de as buscas terem sido realizadas em sites da internet e repositórios institucionais, somente foi possível acessar as produções disponibilizadas em acesso aberto. Dessa forma, é importante reconhecer a possibilidade de que produções mais recentes, não

disponibilizadas nesse formato de acesso, possam não ter sido incluídas no levantamento.

As teses de doutorado, as dissertações de mestrado e os artigos científicos publicados entre 2010 e 2021 foram tidos em conta para esta pesquisa; o estabelecimento deste período foi um dos filtros utilizados. Trinta e oito (38) produções, dos quais treze (13) teses, quinze (15) dissertações, e dez (10) artigos, foram mapeadas.

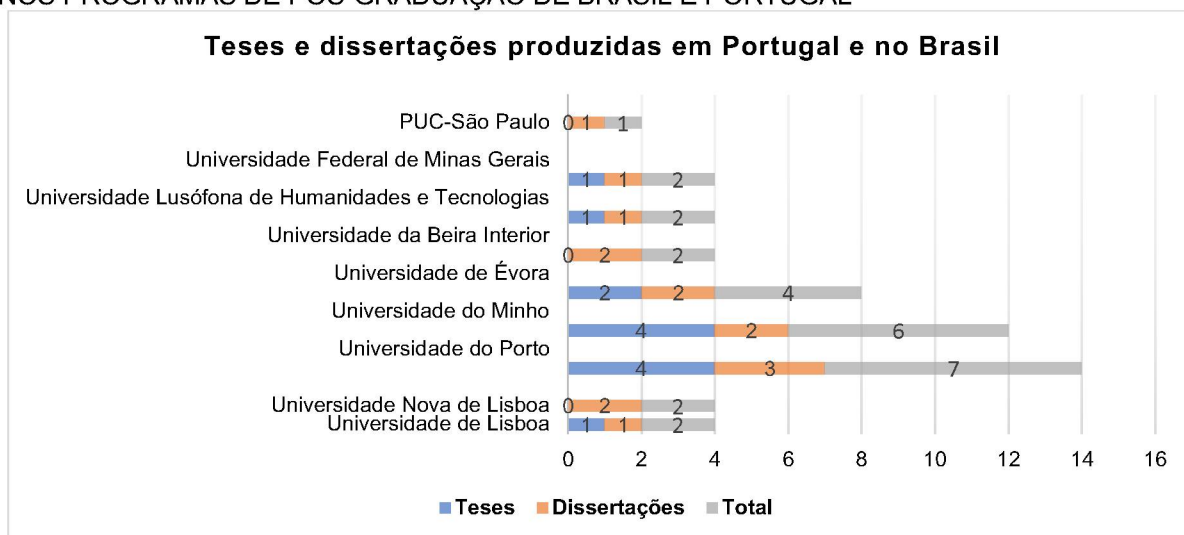
GRÁFICO 1 - RESULTADOS OBTIDOS NAS DIFERENTES BASES DE DADOS E REPOSITÓRIOS SOBRE A PRODUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA



FONTE: Elaboração do autor com base no levantamento nas bases de dados de Portugal e Brasil, (2022-2023).

É fundamental reconhecer que a maioria das trinta e oito (38) produções sobre a formação de professores em Angola de 2010 a 2021 estão concentradas nas universidades portuguesas. Apenas uma das treze (13) teses e apenas duas (2) das quinze (15) dissertações foram realizadas no Brasil, de um total de treze (13) teses e quinze dissertações.

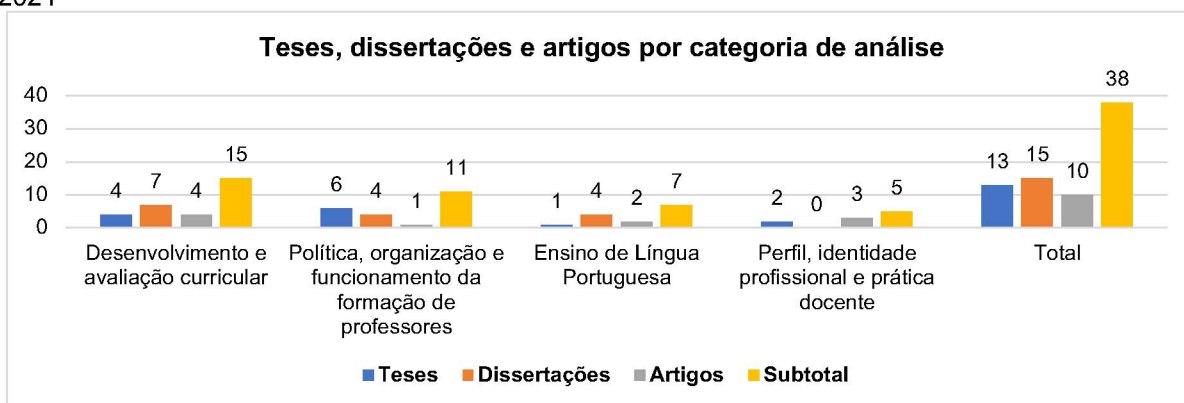
GRÁFICO 2 - PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE BRASIL E PORTUGAL



FONTE: Elaboração do autor com base no levantamento nas bases de dados de Portugal e Brasil, (2022-2023).

Os resultados da pesquisa relacionados a formação de professores em Angola abrangem um vasto leque de tópicos de pesquisa ou categorias analíticas, com a maioria dos resultados em quinze (15) possíveis focados no desenvolvimento e avaliação curricular em programas de formação, seguidos de onze (11) resultados na política, organização e funcionamento de programas de formação. Realiza-se da mesma forma a predominância de pesquisas sobre a formação de professores para o ensino de Português, com sete (7) e, finalmente, cinco (5) pesquisas concentradas na análise e caracterização do perfil, identidade profissional e prática docente nos cursos de formação, como organizado no gráfico 3.

GRÁFICO 3 - TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS POR CATEGORIAS DE ANÁLISE DE 2010 A 2021



FONTE: Elaboração do autor com base no levantamento nas bases de dados de Portugal e Brasil, (2022-2023).

Nas pesquisas sobre desenvolvimento e avaliação curricular dos cursos de formação de professores em Angola, se identificam alguns pontos fortes e fracos no que se refere aos seus objetivos dos cursos de formação, devendo se proceder a revisão de certas componentes dos programas para garantir a sua melhoria, e o registo de algumas alterações das práticas referente às representações acerca da noção que os professores têm sobre a ciência e conhecimento científico, inferindo-se uma ligeira modificação das concepções dos professores no período imediatamente decorrente à implementação do programa de desenvolvimento profissional (Mpovelo, 2016; Victor, 2020).

No que se refere à formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa – um domínio de qualificação com bastante procura ao nível das escolas do ensino primário – as pesquisas sinalizam que os programas do curso não satisfazem todas as necessidades de formação, sobretudo, pelo fato de não integrarem matérias referentes as línguas e literaturas nacionais de matriz africana, isto é, as línguas locais de Angola. Por outro lado, sinalizam a necessidade de elaboração de um programa de formação continuada em português como língua segunda com um enfoque mais integrador, tendo como dispositivo pedagógico a tarefa comunicativa alicerçada em práticas sociais de referência, permitindo o desenvolvimento simultâneo da competência comunicativa do aluno e a sua formação integral de cidadão.

Entretanto, as pesquisas sugerem que não obstante a forte procura de professores formados no domínio da Língua Portuguesa, a profissão docente no país não tem sido opção ideal para alguns estudantes que só a frequentam como escapatória por falta de oportunidades noutros sectores profissionais que garantam uma remuneração mais atrativa (Quinta, 2016; Ima-Panzo, 2014; Chicumba, 2012).

A melhoria dos estágios profissionais supervisionados, no que se refere as suas finalidades, estratégias, perfil do supervisor e competências profissionais dos estagiários e dos programas de formação em contexto da prática, bem como a aposta no trabalho colaborativo entre os formadores de professores são apontadas como fundamentais nas pesquisas sobre o perfil, identidade profissional e prática docente, para que hajam melhorias das habilidades e competências profissionais dos futuros professores e para que a qualidade do trabalho do professor seja mais efetivo (Silepo, 2011; Quitembo, 2010; Monteiro, 2019).

Em relação à política, organização e funcionamento da formação de professores no período 2010-2022, as pesquisas indicam preocupação com o desenvolvimento de competências profissionais para uma prática docente que responda aos desafios da busca pela melhoria da qualidade do ensino no país, sugerem a existência de discrepâncias na política de formação e no modelo adotado para a adequação da rede de formação inicial de professores, e destacam a influência da cooperação internacional tanto na definição da agenda política quanto na implementação e avaliação de políticas e programas de formação de professores no país (Chimuco, 2014; Neves, 2015; Lussinga, 2016; Júnior, 2017; Silepo, 2018; Rodrigues, 2018; Silva, 2019; Kamuele, 2020; Poças *et al.*, 2020; Quimbamba, 2021).

No domínio do desenvolvimento das competências profissionais, Kamuele (2020); Silepo (2018); Lussinga (2016) e Chimuco (2014) consideram a necessidade de se repensar a profissionalização docente em Angola, partindo do suposto segundo qual os futuros professores devem ter uma formação inicial e continuada adequada que lhes permita desenvolver competências didático-pedagógicas para a materialização dos objetivos da educação. Para tanto, sugerem uma melhor articulação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores, uma melhor avaliação das aprendizagens dos formandos, e um melhor acompanhamento e supervisão dos estágios profissionais.

Essas pesquisas colocam acento ainda na necessidade de melhoria dos cursos de formação de professores para as zonas rurais – tal como já referenciado pelo menos 30% das escolas que formam professores em nível médio encontram-se em zonas mais recônditas do país – buscando refletir sobre os projetos de ação do desenvolvimento comunitário, um dos pressupostos do processo de adequação curricular⁸ em curso em Angola, no período 2018-2025, sob gestão do Instituto Nacional de Avaliação e Desenvolvimento da Educação afeto ao MED.

As pesquisas que se ocuparam de analisar os direcionamentos da política de formação de professores no país (Neves, 2015; Júnior, 2017; Rodrigues, 2018; Quimbamba, 2021) apontam simultaneamente alinhamentos e desfasamentos nos discursos políticos e normativos, tomando como exemplo o fato dos programas de

⁸ Adequação curricular, que decorre desde 2018 visa não apenas a contextualização e recontextualização de conteúdos universais à realidade angolana, mas também a determinação de um período de vigência dos materiais curriculares, à luz dos dispositivos legais em fase de aprovação, quais sejam a proposta de Política do Livro Escolar e a Proposta de Política Curricular. (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 2019, p.20).

formação inicial de professores estarem mais orientada para uma perspectiva de desenvolvimento global dos futuros professores, ou seja, se estaria a formar um professor mais para atendimento as questões e perspectivas globais do currículo em detrimento das locais. Para fundamentar essa constatação, Neves (2015) aponta que há discrepâncias entre as políticas de formação de professores e a realidade do sector da educação na província de Cabinda, de onde se conclui a urgência de criar oferta formativa na província, ajustando a existente às exigências do contexto.

Um ponto de estrangulamento no direccionamento da política de formação de professores é destacado por Quimbamba (2021), cuja pesquisa ao analisar a rede de formação de professores, conclui que a adequação da rede de formação inicial de professores às necessidades de docentes do sistema de educação e ensino, isto é, a definição da regulação pela demanda e não pela oferta constitui um constrangimento à formação de professores, uma vez que se constitui em aspecto restritivo, além de limitar a formação a uma dimensão basicamente técnica, obstinada a procura de métodos rápidos e eficazes, centrados na construção da profissionalidade e no profissionalismo e distante da profissionalização que seria o ponto de partida deste caminho.

As pesquisas indicam igualmente que os acordos de cooperação do governo angolano com outros Estados e organizações internacionais tiveram um impacto significativo na política e programas de formação de professores em Angola (Silva, 2019; Poças *et al.*, 2020). Analisando os efeitos da cooperação portuguesa na formação de professores em Angola Silva (2019) considera que a importação de políticas tem uma forte influência e que seja necessária monitorização e recontextualização da formação de professores, principalmente da formação continuada, pois no seu entendimento Angola precisa de uma cooperação para o desenvolvimento que parta das necessidades das pessoas angolanas, e não de influências de agendas internacionais importadas, e de valorizar o professor através da formação inicial e continuada e da progressão na carreira.

A mesma indicação é saliente na pesquisa de Poças *et al.* (2020) que consideram que os parâmetros definidos para a melhoria da formação de professores em Angola aparecem, por um lado, fortemente influenciados pelos projetos de cooperação internacional nas suas conceções e práticas e, por outro lado, com formas de implementação pouco sistemáticas e pouco eficientes.

O conjunto de estudos apesar de apontarem pistas para a melhoria da formação inicial de professores, desde a organização e funcionamento dos cursos, a avaliação e desenho curricular, bem como o processo de desenvolvimento profissional, entretanto, não dedicam atenção a uma análise crítica do texto da política, buscando desvelar suas racionalidades, desdobramentos e direcionamentos para a formação, ou seja, quais desafios o texto da política sugere para a gestão da formação inicial de professores e profissionalização docente no país. Nos parece que essa seria uma janela de análise política por explorar, buscando prescrutar as marcas e linguagem da reforma, as tendências de regulação supranacional da política, bem como as suas contradições.

Ao desenvolver esta pesquisa pretendemos reforçar o leque de estudos que defendem a importância que representam as políticas de formação de professores para a formação, perfil, atuação, bem como para a valorização do trabalho docente como elementos-chave nas políticas educacionais para Angola, entendendo-se como adverte Nóvoa (1992) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” Nóvoa (1992, p.9), e como afirma Pedro (2023):

Para o sucesso de qualquer reforma educativa, ou mesmo qualquer mudança educativa, umas e outras consubstanciadas em políticas educativas específicas, exige-se paralelamente a emergência de políticas de formação de professores que com elas se articulem, de modo a impulsioná-las e lhes dar consistência. Sem professores motivados para a implementação das mudanças e competentes para as implementar, dificilmente essas mudanças irão para a frente. (Pedro, 2023, p.21).

Nesta perspectiva, os professores entendidos como um dos fatores fundamentais para a melhoria da educação e ensino. Não obstante, o conceito de qualidade em educação ser polissêmico, dependendo do contexto histórico-cultural, é expectável que o aluno desde a educação básica seja orientado para ser um indivíduo autónomo, reflexivo, criativo e com uma personalidade “bem formada”. Neste sentido, Paxe *et al.* (2016) defendem que o professor desempenha um papel importante na orientação e desenvolvimento da personalidade do aluno, e que a melhoria do ensino “exige que cada ator do processo de ensino assuma a responsabilidade das suas ações na escola e na aula” (Paxe *et al.*, 2016, p.17).

Em síntese, cabe referir que o desenvolvimento desta pesquisa sobre a política de formação inicial de professores justifica-se igualmente pela pertinência que

o subsistema de formação de professores representa no Sistema de educação e Ensino em Angola, pois ela proporciona uma formação técnica reservada aos docentes da Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário, da Educação Especial e da Educação de Adultos, tendo como um dos objetivos formar professores com o perfil necessário à materialização dos objetivos da educação e desenvolver ações no âmbito da formação continuada de professores.

1.2 PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Nesta pesquisa analisa-se a trajetória da política de formação inicial de professores em Angola, desde a prescrição normativa, os atores participantes ou influenciadores da política e implicações que a política projeta para a formação de professores, no período de 2010 a 2022. Assim, a partir do cenário sociopolítico e educacional traçado, considerando os resultados do levantamento do estado da questão, com particular realce para as janelas de análise que sugerem as pesquisas mapeadas, a presente pesquisa parte da seguinte pergunta:

- Como se configurou a trajetória da política educacional de formação de professores em nível médio em Angola no período de 2010 a 2022, observando os atores políticos e as implicações da política projetadas para a formação de professores de nível médio?

Deste modo, a pesquisa tem como objetivo geral *analisar a política de formação inicial de professores em nível médio em Angola no período de 2010 a 2022*. Especificamente, buscamos:

- a. Contextualizar as características sociais, econômicas, políticas e educacionais de Angola no período de 2010 a 2022;
- b. Caracterizar a trajetória histórica do processo de formação de professores em Angola;
- c. Identificar o quadro normativo-legislativo da formação de professores em Angola no período de 2010 a 2022;
- d. Investigar a relação dos atores políticos na regulamentação das normativas de formação de professores em nível médio em Angola.

1.3 METODOLOGIA

A construção metodológica da presente pesquisa partiu da compreensão de que uma metodologia pode incluir as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e o potencial criativo do pesquisador (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009). Nesta conformidade, usando da nossa criatividade, entendemos que a sua realização requer referências metodológicas para a análise do campo da Ciência Política, pois entende-se que este campo específico tem produzido modelos explicativos que permitem uma melhor compreensão de como e por que um governo faz ou não alguma ação que tem implicações na vida de seus cidadãos (Souza, 2002).

A escolha deste campo baseia-se também na intenção de analisar o papel das instituições na tomada de decisão e formulação de políticas públicas, compreendendo o contexto político, institucional e ideacional, os atores e suas relações, bem como as implicações da política. Assim, as políticas públicas nesta pesquisa são entendidas como respostas das autoridades governamentais aos problemas identificados e apresentam-se como fundamentais na ação pública e na ação governamental. Estas políticas procuram responder às exigências definidas por uma multiplicidade de fatores e agentes.

Como conceito, as políticas públicas não são fáceis de definir, pois não há apenas uma definição para sua interpretação. Ainda assim, diferentes autores, como Ribeiro & Bembe (2019); Fialho & Moreira (2018); Agum, Riscado e Menezes (2015) apontam como a mais consensual a definição proposta por Thomas Dye (1984) em que política pública seria o que o governo escolhe fazer ou não fazer. Em outras palavras, a ausência de uma política é, em si mesma, uma política, porque é diante das demandas que o Estado opera ou não, de modo que a não ação do Estado, como apontam Murell & Surel (2002), é sempre uma decisão.

De acordo com Fialho & Moreira (2018, p.2), a ideia defendida por Dye foi ampliada ao incorporar o argumento de Subirats *et al.* (2008), que afirma que tais iniciativas têm como objetivo regular comportamentos, organizar burocracias, distribuir benefícios e/ou arrecadar impostos de forma pontual, a fim de resolver um problema político definido como coletivo. Os autores consideram que essas (in)ações dizem respeito ao conjunto de diretrizes, princípios que norteiam a ação do poder público;

regras e metodologias para as relações sociais, mediações entre atores da sociedade e do Estado.

É importante salientar que, apesar do consenso em relação à definição de política pública apresentada por Dye, de acordo com Souza (2006), a definição mais difundida ainda é a de Laswell (1956) para quem tomar decisões e analisar políticas públicas implica responder às seguintes questões: quem ganha, por que, para que e qual a diferença que isso representa.

Ribeiro & Bembe (2019), amparados por Andrey Heywood (2002), apresentam que a política pública é o aspecto da política que afeta a maioria das pessoas e, em termos práticos, é a saída (output) do processo político. Agum *et al.* (2015), David Easton (1953) descreveram as políticas públicas como a manifestação do processo político, logo, transformando inputs em outputs, ou seja, apoios ou demandas em ações práticas ou decisões tomadas.

1.3.1 Papel dos atores na formulação das políticas públicas

Os agentes que formulam políticas públicas, tais como o Governo, os grupos de interesse, os burocratas, os média, os *think tanks* e os partidos políticos, podem investigar se as políticas públicas atingem os objetivos predeterminados, com quais custos e com que consequências para a sociedade (Ribeiro & Bembe, 2019, p.159)

De acordo com Souza (2006), é possível notar que algumas vertentes do ciclo da política pública concentram-se mais nos atores envolvidos no processo de tomada de decisão, enquanto outras focam na formulação da política pública. Dessa forma, a presente pesquisa se concentra na fase do ciclo de políticas públicas que se refere à formulação das alternativas e à tomada de decisão (Ribeiro & Bembe, 2019; Secchi, 2013; Hogwood & Gunn, 1984), que é aquela em que se criam alternativas para responder aos problemas em agenda política, depois de receberem o devido apoio político.

Para melhor explicar a fase de elaboração de uma política pública, Hogwood & Gunn (1984) identificam diversas etapas, tais como:

1. A primeira etapa, após uma introdução à política pública, é decidir quais mecanismos, procedimentos e atores políticos devem estar envolvidos na análise e na elaboração da política.

2. Segunda é a etapa de definição de temas e a previsão permite uma grande variedade de reinterpretações, uma vez que aqueles que formulam a política pública podem ver o problema de maneira diferente daquelas que o promovem.
3. Terceira etapa, definição de objetivos e prioridades está sujeita às influências do público em geral, das grandes mídias, dos partidos políticos e dos públicos de interesse, não havendo garantias de que as prioridades definidas pelos formuladores da política pública sejam iguais às definidas pelos seus iniciadores.
4. Quarta etapa referente a análise e revisão de opções, que conduz à escolha da opção preferida, requer uma série de fatores, como a importância do eleitorado ou a eficiência da administração pública.

Hogwood & Gunn (1984) alertam que, muitas vezes, a decisão final é apenas uma questão de formalidade, uma vez que, em determinadas circunstâncias, os argumentos decisivos e o debate já haviam sido apresentados anteriormente.

A partir de Ribeiro & Bembe (2019), é possível compreender a formulação de políticas públicas como a criação de cursos de ação relevantes e suportáveis para lidar com os problemas, o que nem sempre resulta na implementação de uma política pública efetiva. Secchi (2013) sustenta a importância dos esforços de criação e combinação de soluções, a partir da introdução do problema na agenda.

De acordo com o autor, a formulação de soluções idealmente requer o estabelecimento de objetivos e estratégias, bem como o estudo das consequências potenciais de cada solução (Secchi, 2013). Dessa forma, é possível notar que a formulação de alternativas se dá através de um exame formal ou informal das consequências do problema, bem como dos custos e benefícios de cada uma delas.

Assim, a definição de objetivos é caracterizada como o momento em que políticos, especialistas em políticas públicas e outros atores envolvidos no processo de elaboração definem o que esperam que as políticas públicas surjam. As metas devem ser as mais precisas possíveis, uma vez que “quanto mais precisas forem os objetivos, mais fácil será avaliar a eficácia da política pública” (Secchi, 2013, p.48).

Durante a fase de criação de alternativas, é importante considerar que um mesmo objetivo pode ser alcançado de diversas maneiras ou por diferentes caminhos. No entanto, é importante notar que “cada opção requer diferentes recursos técnicos, humanos, materiais e financeiros e que cada uma das opções terá chances diferentes

de ser eficiente” (Secchi, 2013, p.49), sendo necessário que para cada opção haja inspiração e capacidade de imaginar os contornos e detalhes práticos da proposta.

No processo de definição das alternativas faz-se necessário avaliar as mais adequadas e possíveis, os seus custos e recursos disponíveis focado na análise de alguns instrumentos de políticas públicas utilizados para transformar diretrizes em ações coordenadas. Secchi (2013) aponta a *avaliação ex ante* como uma das possíveis soluções para um problema público, através de um trabalho de investigação sobre as consequências e os custos das alternativas. Para o autor,

Os especialistas que possuem competência técnica para abordar o problema em questão são muito importantes nessa etapa. Nessa fase de comparação das alternativas, a manutenção do status quo também é colocada como uma das possíveis ações. (Secchi, 2013, p.50).

Sendo assim, para uma análise de uma alternativa de política pública, o gestor pode usar projeções, predições e conjecturas. Segundo Secchi (2013), as projeções são essencialmente empírico-indutivas, baseadas em fatos passados ou atuais experimentados em determinado setor de política pública ou entre setores similares. Já as predições se baseiam na aceitação de teorias, proposições ou analogias e tentam prever as consequências das diferentes políticas. Já as conjecturas se baseiam, geralmente, no conhecimento de burocratas da linha de frente que já têm experiência suficiente para compreender as nuances de uma área de política pública específica. Além disso, reuniões, debates e fóruns são igualmente utilizados para lidar com as circunstâncias.

Ribeiro & Bembe (2019) apontam a formulação como a etapa mais importante de todo o processo de elaboração de políticas públicas, que compreende a transformação de propostas gerais em recomendações específicas e detalhadas, bem como a filtragem de propostas e, às vezes, a reformulação do tema a ser considerado.

No entanto, os autores alertam para a necessidade de se ter em mente que a formulação de políticas públicas é a mesma em diferentes sistemas políticos e Estados. Dentre os mais variados estilos de formulação de políticas públicas nacionais, duas grandes dimensões se destacam. A primeira forma de política pública é baseada na consulta ou imposição; e os governos, ou se dedicam a atividades de planejamento a longo prazo ou reagem aos eventos do dia a dia.

Ao analisar o estilo de formulação de políticas públicas em Angola, Ribeiro & Bembe (2019) concluíram que:

O Presidente da República e o seu executivo são geralmente vistos como os principais iniciadores de propostas políticas, com os deputados na Assembleia Nacional no papel de árbitros. O chefe do Poder Executivo é visto como o "nervo central" do executivo, o que parece muito bem apoiado pelo Conselho de Ministros e pela rede de departamentos ministeriais, onde há especialistas e assessores nas várias matérias das respetivas políticas públicas. (Ribeiro & Bembe, 2019, p.146).

Os autores acrescentam, no entanto, que em Angola, quando ministros têm personalidades muito fortes, a tendência é para criarem políticas públicas de acordo com as suas ideias e, como consequência das suas convicções e ambição. Essa perspectiva pode ser observada no Projeto de Criação de Escolas de Referência, de 2021, que, de acordo com Brás (2022), foi adotado como uma forma de definição da agenda política do topo a base, ou seja, centralizada, tendo como únicos participantes visíveis os políticos, como o Presidente da República e seus órgãos auxiliares, com destaque para o Gabinete do Ministro de Estado para a Coordenação Económica.

Esse fenómeno está relacionado principalmente com as características das atuais autoridades do Ministério da Educação (MED), em particular com a Ministra e seus Secretários de Estado. Atribui-se a eles uma dependência excessiva de iniciativas externas ao setor, o que resulta na delegação da formulação de políticas educacionais a agentes fora do Ministério da Educação e das instituições educacionais e de pesquisa. Esse contexto prejudica, portanto, a participação efetiva dos atores locais.

É importante destacar que atualmente surgem novos modelos de elaboração de políticas públicas, especialmente com a chegada da Nova Gestão Pública. De acordo com Souza (2006), esses novos formatos são voltados para a eficiência, que passou a ser considerada “o principal objetivo de qualquer política pública, aliada à relevância da credibilidade e à delegação de políticas públicas para instituições com ‘independência’ política” (Souza, 2006, p.34).

A autora cita Olson (1965) para quem um interesse público não é a soma dos interesses dos grupos. Sendo assim, uma política pública boa não poderia resultar da disputa entre grupos, mas de uma análise racional. Além disso, acrescenta-se que, como consequência indireta da defesa de Olson,

a enfatizar a questão da eficiência/racionalidade das políticas públicas, que seria alcançada por novas políticas voltadas, por exemplo, para a desregulamentação, privatização e para reformas no sistema social, as quais, afirma-se, poderiam diminuir os riscos da ação coletiva. (Souza, 2006, p.35).

Souza (2006) destaca, ainda, a emergência do elemento credibilidade, com a definição de regras pré-estabelecidos em contraste com o poder discricionário de políticos e burocratas, bem como a delegação de atribuições para órgãos "independentes" nacionais e internacionais no desenho de políticas públicas.

A fim de atender às tipologias de políticas públicas, aos níveis de decisão e ao modelo adotado em Angola (modelo do topo à base), e tendo como principais autores os políticos na definição da agenda política e as perspectivas gerenciais na formulação de políticas públicas, propomos elaborar um modelo de análise da política de formação de professores em nível médio em Angola, com base na perspectiva de Charles Lindblom (1959;1979), que incorporou importantes variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diversas etapas do processo decisório, o que não significa necessariamente um objetivo.

Lindblom defende que as políticas públicas deveriam incluir outros elementos, como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse (Souza, 2006). Dessa forma, a política pública é o aspecto da política que afeta a maioria das pessoas, ou seja, as saídas (outputs) do processo político (Heywood, 2002). A presente pesquisa se refere ao domínio da educação, ou seja, à política educacional, que será apresentada adiante.

1.3.2 Procedimentos técnicos de análise

Em vista dos objetivos deste estudo reuniu-se um conjunto de informações e dados sobre aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos de Angola, assegurando que a pesquisa esteja ligada à realidade empírica de forma a melhor compreendê-la, indo além da aparência dos fenômenos, compreendendo-os em suas múltiplas determinações e aproximando-nos da consciência dela como ela é (Flach, 2020).

Dessa forma, parte-se do pressuposto de que “interpretação é a compreensão, a apresentação dos sentidos de um conjunto de textos, e o sentido só

pode ser compreendido quando relacionado às partes do todo, permitindo a iluminação de uma parte pela outra” (Flach 2020, p.5).

A investigação se enquadra no campo das pesquisas qualitativas de caráter descritivo e histórico-analítico, com base na análise documental e bibliográfica. A pesquisa qualitativa tende a ter uma visão mais abrangente dos problemas e das questões, e a realizar um ‘reenquadramento socioantropológico’ para compreender “o contexto sociocultural de cada situação-problema e compreender a singularidade e a complexidade dos problemas em questão”. (Groulx, 2021, p.97).

Dessa forma, a partir do estudo da realidade socioeducacional e política de Angola, com a pesquisa qualitativa, procura-se uma forma de interpretar, apreciar e analisar a política de formação de professores, com o objetivo de não somente modificar a percepção dos problemas, mas também a compreensão das políticas formuladas, dando um novo significado a elas. A pesquisa tem como foco principal a questão dos mecanismos e dos atores da política de formação de professores, com a precisão dos detalhes, fornecendo e analisando informações e dados contextuais, tornando a compressão mais precisa possível (Deslauriers & Kérisit, 2021).

Na dimensão histórico-analítica, a partir da literatura específica do campo da educação e da ciência política, se estabeleceu o contexto analítico geral para análise do objeto de pesquisa, valorizando a tomada de decisão e as repercussões nacionais, regionais, familiares e individuais das políticas sociais globais; sua capacidade de “considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-los ao contexto geral; sua capacidade de formular proposições ligadas à ação e à prática” (Deslauriers & Kérisit, 2021, p.130), tendo consciência de que as políticas de formação de professores em Angola se referem a um objeto multidimensional, de orientação empírico-indutiva e que se reporta tanto ao futuro quanto ao passado, de que se deve compreender os sentidos e significados (as racionalidades subjacentes), bem como desvelar as suas contradições, ambiguidades, consensos e omissões.

Em uma análise de política, são utilizados modelos de médio alcance para compreender como a *polity* - arcabouço político-institucional - e a *politics* - negociação política - moldam a *policy* - política pública (Jannuzzi, 2022). Dessa perspectiva, compreende-se que as instituições, interesses e ideias influenciam, e determinam políticas e seus programas, desde a sua concepção original até a operação cotidiana. Enfim,

Políticas e programas públicos não são, pois, empreendimentos tão-somente técnicos, criados e implementados em um contexto institucional neutro, livre de interesses políticos e protegido contra os valores socioculturais e visões particulares de mundo (Jannuzzi, 2022, p.2).

Com base nas instituições, nos interesses dos atores e nas ideias, realizou-se um levantamento e análise de documentos e estudos, uma vez que é relevante para a análise de políticas públicas o embasamento teórico que considera o ambiente econômico, político e legislativo, bem como os documentos como importantes fontes de informação no campo da pesquisa em políticas educacionais (Fávero & Centenaro, 2019).

Apesar das dificuldades no acesso aos documentos e relatórios do MED e do governo de Angola no sentido geral, pela ausência de bancos de dados públicos sobre as ações do governo e avaliação das políticas públicas devido a questões políticas (o fato de o país estar num processo de transição para a democracia, e se fundar num modelo centralizado e concentrado de Estado), buscamos trabalhar com “os escritos disponíveis, estudando-os e relacionando-os com o contexto histórico-social e político em que foram escritos” (Flach, 2020, p.5), no sentido de realizar as inflexões necessárias com o contexto da pesquisa, buscando desvelar as contradições da realidade para o desenvolvimento da consciência política sobre ela.

O objetivo era criar um corpo de dados satisfatório, que pudesse esgotar todas as pistas que pudessem fornecer dados relevantes (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009), através de um conjunto de documentos originais de política de formação de professores em Angola, que ainda não foram analisados (Cellard, 2021), uma vez que a pesquisa documental é um dos principais instrumentos investigativos para compreender as políticas nas últimas décadas.

Partindo desse entendimento, define-se como “um instrumento indispensável para compreender, descrever, caracterizar, analisar e elaborar sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas voltadas à educação” (Fávero & Centenaro, 2019, p.171). Em outras palavras, considerando os documentos como importantes fontes de dados para a pesquisa em políticas educacionais e como um dos únicos testemunhos de atividades particulares ocorridas em um passado recente, é possível acrescentar a dimensão do tempo à compressão social (Cellard, 2021).

A construção do *corpus*⁹, como procedimento, obedeceu a três etapas descritas por Bauer & Aarts (2021): a) seleção preliminar de textos legislativos, normativos e outros; b) análise da variedade desses textos; e c) ampliação do corpus de dados até que não houve mais variedade.

Devido às dificuldades de acesso aberto aos dados¹⁰, a coleta de documentos foi realizada por meio de duas abordagens distintas: a primeira consistiu na consulta de páginas web de órgãos executivos do Governo de Angola, com o objetivo de acessar decretos presidenciais e executivos, regulamentos e outras normas específicas; a segunda envolveu a exploração de páginas web de organismos internacionais e instituições parceiras do governo de Angola. Dessa forma, buscou-se ampliar o acesso às fontes primárias e, conseqüentemente, aprimorar a análise do objeto da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi composta por uma seleção prévia de 329 produções sobre vários temas relacionados com a formação de professores em Angola, dos quais 38 foram mapeados, subdivididos em 13 teses, 15 dissertações e 10 artigos, diretamente relacionados ao objeto desta pesquisa, com o objetivo de investigar o estado da questão, realizada em repositórios de acesso aberto e bases de dados da Scielo, RCAAP e Redalyc, referente às pesquisas desenvolvidas fundamentalmente em universidade portuguesas e brasileiras, onde se concentra a maior produção sobre o tema em questão.

Neste processo, buscou-se, mais do que identificar a quantidade de estudos e descrever seus enfoques, mas também explorar seus resultados e conclusões, identificando possíveis lacunas que a presente pesquisa pretende superar e avançar no campo do conhecimento sobre a formação inicial de professores em Angola.

Esse levantamento permitiu compreender que os estudos apontam pistas para a melhoria da formação inicial de professores em Angola, inerentes à organização e funcionamento dos cursos, à avaliação e desenho curricular, bem como ao processo de desenvolvimento profissional. Entretanto, elas não dedicam atenção

⁹ Entendido como uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com arbitrariedade, e com a qual busca trabalhar, sendo que a noção de *corpus* não se esgota no texto, estendendo-se às imagens, músicas e outros materiais como significantes da vida social (Bauer & Aarts, 2021).

¹⁰ Um dos principais problemas de estudar as políticas e os programas do governo de Angola atualmente é o acesso à informação, por não existirem banco de dados de acesso aberto quer da legislação quanto de relatórios oficiais; devendo-se fazer uma 'engenharia' para junto de técnicos e servidores dos órgãos do governo conseguir acesso à documentos classificados como sigilosos e de uso interno (Brás, 2022).

à uma análise crítica do texto da política, buscando desvelar suas racionalidades, direcionamentos e implicações para a formação, ou seja, identificação dos desafios que o texto da política sugere para a organização e funcionamento da formação inicial de professores e profissionalização docente no país, abrindo-se, assim, uma janela de análise política por explorar.

1.3.2.1 Análise documental enquanto estratégia de análise de dados

Considerando suas características de pesquisa documental e bibliográfica, nosso objetivo foi analisar os principais documentos normativos produzidos em nível nacional, correlacionando-os com documentos e estudos internacionais. Buscou-se destacar as ideias predominantes no período de sua elaboração ou aprovação, identificar os atores envolvidos ou influentes e examinar suas relações políticas, bem como explorar as tendências e implicações associadas.

Assim, analisamos os documentos da política de formação inicial de professores em relação ao tempo e ao contexto em que foram elaborados, confrontando-os com outros do mesmo período (Shiroma, Campos & Garcia, 2005), tendo em vista que as políticas são processos e resultados ao mesmo tempo. Neste processo foi igualmente considerada a análise da Constituição da República de 2010, pelo fato de ela estabelecer os princípios gerais que informam a legislação ordinária destinada a prescrever as ações e os atos do governo.

Deste modo, a análise fundamentou-se em blocos, quais sejam: o bloco das leis constitucionais e o bloco das leis ordinárias. Haja vista que a virtude de uma constituição, quando se verificar uma estabilidade política, se deve ao fato de as suas provisões constitucionais articularem os maiores princípios da sociedade e também por estes princípios sujeitarem a sua mudança a processo longos. Paralelamente, a legislação ordinária, tomada nesta pesquisa como as leis de bases do sistema educacional e as normativas da formação de professores, capturam os valores do tempo e do local (Napier, 2005).

A análise documental é o caminho escolhido para a recolha destas informações cruciais a pesquisa que desenvolvemos com a pretensão de encontrar um sentido para os dados coletados através dos normativos da regulamentação da formação de professores, de modo a demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa.

No desenvolvimento da análise documental, adotou-se inicialmente uma abordagem preliminar, seguida pela análise detalhada dos documentos. Na fase preliminar, iniciamos com a validação de cada documento, considerando os seguintes aspectos: o contexto, os autores, o interesse, o conteúdo estabelecido pelo documento, a natureza do documento, a confiabilidade do texto e os conceitos-chave presentes.

Durante esta análise, priorizamos documentos escritos classificados como oficiais, que são produzidos pelo Estado ou pelos órgãos responsáveis pela supervisão do sistema de educação e seus subsistemas. Esses documentos são geralmente considerados fontes mais confiáveis de dados, pois refletem os atos realizados por entidades pertencentes a uma organização específica e possuem abrangência nacional (Lakatos & Marconi, 2016).

Importa realçar que o foco no tratamento dessa categoria de documentos foi a tentativa de apreensão e compreensão das ideias e das ações dos governos e as razões que justificam as mesmas, tendo sempre em atenção o contexto político, institucional e ideacional do período em que eles foram elaborados ou aprovados. Do contexto ideacional, tivemos atenção o arcabouço institucional referente aos tratados internacionais e documentos ou relatórios globais, que assumem a forma de orientação de políticas educacionais.

Deste modo, analisamos também documentos e estudos produzidos e elaborados por atores internacionais no marco temporal da pesquisa (2010-2022), cujo coleta foi realizada em bases de dados oficiais de organizações internacionais que se assumem como principais mentores da agenda da educação mundial.

Em síntese, com vista a obtenção de informações significativas, procedemos à análise de dois tipos de documentos, nomeadamente as normativas de regulamentação produzidas pelo estado angolano e aprovadas em decretos presidenciais ou executivos; e documentos/estudos produzidos e elaborados por atores internacionais, como se faz constar no quadro:

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS DOS DOCUMENTOS DO CORPUS EMPÍRICO DA PESQUISA

CLASSIFICAÇÃO	DOCUMENTO	FONTE	ANO
Nacional	Lei de Bases do Sistema Educativo	Governo de Angola	2001
	Plano Mestre de Formação de Professores em Angola ¹¹		2007
	Estatuto do Subsistema de Formação de Professores		2011
	Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário ¹²		2016
	Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino		2016
	Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente		2018
	Atas das preleções e discussões em grupos temáticos do Encontro Nacional de Educação		2018
	Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário		2020
	Regulamento dos Cursos de Agregação Pedagógica de Agentes da Educação		2021
Internacional	Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, <i>Education and Training Policy</i>	OCDE	2005
	Estratégia para o Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Primário em Angola	CESO-CI	2005
	Qualificação e Emprego de Professores em Angola	Banco Mundial	2008
	Learning for All: Investing in People 's Knowledge and Skills to Promote Development	Banco Mundial	2011
	Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all	Unesco	2016
	World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise	Banco Mundial	2018
	Successful teachers, successful students: recruiting and supporting society's most crucial profession	Banco Mundial	2021
	Making Teacher Policy Work	Banco Mundial	2023

FONTE: O autor (2024).

Analisámos o discurso oficial veiculados nas normativas da regulamentação da formação de professores e nos documentos/estudos de atores internacionais buscamos compreender a sua perspectiva de indução ou influência às primeiras. A análise destes documentos permitiu a elaboração de um quadro descritivo e

¹¹ Este documento é uma produção conjunta do Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ) do MED e do *Bureau d'Ingénierie en Éducation et Formation*, instituição belga contratada pela União Europeia no âmbito da assistência financeira ao governo angolano. Deste modo o documento é citado nesta pesquisa como INFQ/BIEF.

¹² A autoria deste documento é atribuída ao INFQE do MED, mas contou com a consultoria do CESO-CI, financiado pela Unicef, pelo que é citado nesta pesquisa como INFQE/CESO-CI.

interpretativo bastante amplo, apoiado nos conceitos topológicos e nos elementos estruturais e processos específicos do fenômeno pesquisado.

A partir deste quadro descritivo e interpretativo, a análise documental orientou-se por 3 linhas temáticas (veja o quadro 2), considerando a intenção de situar o contexto político, institucional e ideacional em que as normativas da formação de professores foram aprovadas, identificar os atores políticos e sua relação, e analisar as implicações das normativas para a formação de professores do ensino primário. Essa análise foi de seguida fundamentada em uma teoria que se baseou em um processo de indução e na abertura dos dados (Deslauriers & Kérisit, 2021).

A análise documental, considerada prolifera na recolha de informações cruciais para a pesquisa qualitativa, sobretudo na área de políticas educacionais (Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Lopes, 2011; Bardin, 2011), enquanto estratégia de análise dos dados configura-se como uma tarefa difícil e complexa exigindo do pesquisador paciência e disciplina para evitar análises apressadas ou ingênuas (Pardal & Lopes, 2011). Haja vista que a análise documental visa a pesquisa de documentos oficiais internos, de comunicação externa (Bogdan & Biklen, 1994) e de outras fontes, quais sejam: documentos legislativos, estatísticas, estatutos de instituições e outros documentos que se revelem pertinentes no decorrer da pesquisa.

Bardin (2011) define a análise documental como uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior a sua consulta e referência.

Partindo destes postulados, a análise documental é assumida nesta pesquisa como uma estratégia de análise de dados visando dar forma conveniente e representar de outro modo a informação presente nos documentos de política, por meio de procedimentos de transformação, tendo como principal intenção facilitar o acesso ao leitor, de forma que este tenha um máximo de informações e de conformidade.

Trata-se assim de uma estratégia que busca colocar centralidade no texto da política, compreendendo a sua articulação e confrontação com outros textos pela intertextualidade, tendo em mente que, se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtor de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação também geram situações de mudanças ou inovações, que são experimentadas nas práticas educativas.

QUADRO 2 - QUADRO DESCRITIVO E INTERPRETATIVO DE CAMPOS TEMÁTICO

LINHA TEMÁTICA	DESCRIPTIVO DE TAREFA	BASE INTERPRETATIVA
Contexto	Situar o contexto social, económico, político e educacional em que as normativas da formação de professores foram aprovadas.	Análise de como cada contexto e suas dinâmicas terá tido implicações na aprovação de cada normativa da regulamentação da formação de professores no período 2010-2022.
Atores políticos	Identificar os atores políticos que terão participado ou influenciado a aprovação da regulamentação das normativas de formação de professores.	Identificação dos atores considerando o contexto institucional, político e ideacional, nomeadamente a realização de conferências mundiais de educação e a produção de documentos orientadores pelos organismos multilaterais.
Implicações da normativa para a formação de professores	Analisar as principais tendências presentes no texto das normativas de formação de professores no período 2010-2022 e suas implicações para a formação de professores.	Análise do alinhamento ou não dos objetivos e medidas de políticas da formação de professores em Angola aos documentos orientadores pelos organismos multilaterais.

FONTE: O autor (2024).

Desta forma analisamos a política de formação inicial de professores em Angola com base nos conceitos, no conteúdo e nos discursos presentes nos documentos do Estado angolano e de organizações internacionais, como indicam Shiroma, Campos & Garcia (2005). Tal análise teve a finalidade de identificar as principais tendências em relação ao contexto/trajetória, atores políticos e implicações.

Após serem identificadas as principais tendências, elas foram analisadas de acordo com os documentos orientadores de organismos internacionais, como a Unesco, o Banco Mundial e a Unicef, de modo a identificar se as medidas supranacionais estão de acordo com as locais, bem como a sua conversão em políticas e programas de formação de professores no contexto de Angola. A análise é fundamentada em autores internacionais do campo das políticas educacionais, que estão diretamente ligados ao objeto de pesquisa.

A estratégia metodológica proposta parece ser a mais adequada, considerando as características sociais, económicas, políticas e educacionais de Angola, que se configuram como um Estado frágil com dependência externa para o financiamento das políticas públicas, conforme detalhado na seção 2. Além disso, é relevante observar que a análise de políticas a partir de textos pode evidenciar o surgimento de um vocabulário orientado para a mudança e uma tendência crescente de homogeneização das políticas educacionais em nível global. Portanto, é necessário “desenvolver novas lentes para interpretar os textos das reformas,

compreender e intervir criticamente nos rumos dessa política” em uma escala global da qual Angola faz parte (Shiroma, Campos & Garcia, 2005, p. 430).

Partindo dessa premissa, e considerando o texto da política de formação inicial para professores de nível médio no período de 2010-2022, nosso objetivo não é apenas compreender o significado de um discurso específico presente em um documento, nem simplesmente reproduzir suas ideias, mas também explicar sua origem (Evangelista & Shiroma, 2019, p. 90), levando em consideração as diversas funções e modos de funcionamento dos discursos. Para tanto, entendemos que as palavras presentes nos documentos não são aleatórias ou arbitrárias, mas sim “resultantes de práticas sociais e expressões da consciência humana possíveis em um determinado período histórico” (Evangelista & Shiroma, 2019, p. 95), o que pode contribuir para um avanço na compreensão da realidade empírica.

É necessário reconhecer que nossa experiência como técnico superior no Instituto Nacional de Formação de Quadros do Ministério da Educação de Angola, entre 2019 e 2021, onde ocupamos o cargo de Chefe do Departamento Nacional de Formação Contínua e a Distância, e como professor de ensino superior de 2017 a 2024, nos proporcionou um conhecimento aprofundado sobre a política educacional e a gestão do ensino em Angola. Essa vivência influenciou a narrativa sobre a educação no país, conforme a premissa de que “a maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe realizar” (Mainardes, 2009, p. 5), embora esta pesquisa não possua caráter etnográfico.

Dessa forma, nosso objetivo foi desenvolver um quadro analítico da política educacional em Angola a partir de nossa perspectiva como participante, embora não como ator central na tomada de decisões, mas como um agente na implementação dessas políticas. De acordo com Morris *et al.* (1999), isso pode refletir nossa compreensão influenciada pela cultura e pela história dos contextos locais.

Assim, procuramos, de maneira crítica e construtiva, e com rigor ético, contribuir para a compreensão do contexto da aprovação dessas normativas, dos atores políticos envolvidos e das possíveis implicações para a formação de professores de nível médio, considerando o contexto social, econômico, político e educacional de Angola.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Pelos seus objetivos e características, a presente pesquisa está organizada em cinco seções, como se sumariza no quadro seguinte, além dos elementos pré e pós-textuais.

QUADRO 3 - PLANO GERAL DA ESTRUTURA DA PESQUISA

SEÇÃO	OBJETIVO/ FOCO DE ABORDAGEM
1 Introdução	Apresenta os elementos introdutórios, apresentando e justificando a relevância do problema de pesquisa, objetivos, sua originalidade e metodologia.
2 Contexto social, econômico, político e educacional de Angola (2010-2022)	Situa o contexto político, institucional e ideacional da formação de professores em Angola, através da contextualização das características socioeconômicas, políticas e educacionais de Angola no marco temporal da pesquisa, para demarcar as suas implicações sobre a organização do sistema educacional e na política de formação de professores.
3 Caracterização histórica do processo de formação de professores em Angola	Faz a caracterização histórica do processo de formação de professores em Angola, estabelecendo um marco histórico da formação de professores, seguindo-se de estudos diagnósticos e prognóstico para a reforma deste subsistema.
4 Regulamentação e atores na política de formação de professores (2010-2022)	Identifica o quadro normativo-legislativo da formação de professores em Angola no período de 2010 a 2022, e investiga a relação dos atores políticos na regulamentação das normativas de formação de professores em nível médio em Angola.
5 Conclusões	Destaca os principais achados da pesquisa e suas implicações para o contexto e objeto da pesquisa.

FONTE: O autor (2024).

Por fim, é importante ressaltar que esta pesquisa visa contribuir para a identificação das políticas de formação de professores em Angola no início do século XXI, considerando os contextos socioeconômico, político e educacional. O período de análise abrange de 2010 a 2022, desde a aprovação da Constituição da República de Angola em 2010 até as reformas no sistema educacional, com ênfase nas alterações na política de formação de professores, evidenciadas pela implementação de um novo quadro legislativo e normativo.

Esse quadro legislativo inclui o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores de 2011, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente de 2018 e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário de 2020.

2. CONTEXTO SOCIAL, ECONÔMICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DE ANGOLA (2010-2022)

Nesta seção se destaca o contexto político, institucional e ideacional da formação de professores em Angola, através da caracterização do contexto social, econômico, político e educacional do país, para demarcar as suas eventuais implicações sobre a organização do sistema educacional e das políticas e programas de formação de professores. Pretende-se assim, como estabelece o primeiro objetivo específico da pesquisa - contextualizar as características socioeconômicas, políticas e educacionais de Angola no período de 2010 a 2022.

2.1 CONTEXTO SOCIAL ANGOLANO

Angola, localizada na região ocidental da África Austral (na costa sul da África Subsaariana), é uma república soberana e independente desde 11 de novembro de 1975, que de 1482 a 1975 esteve sob administração da potência colonial portuguesa. O país é sexto de maior dimensão ao nível continente, tendo uma área de 1.246.700 km² de superfície, banhado por uma costa de 1.650 km, cuja formação de relevo se caracteriza por planaltos, formações montanhosas e planícies na região litorânea. De clima tropical, o país faz fronteira ao Norte com a República do Congo e a República Democrática do Congo; ao Leste com a República do Congo e a República de Zâmbia; ao Sul com a República da Namíbia e ao Oeste banhado pelo Oceano Atlântico (veja Figura 1).

Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) do ano 2022 indicam que Angola possui uma população estimada de 33 milhões de habitantes, dos quais 50,5% feminina, com uma taxa de crescimento de 3,29%, e com 90,5% professando o cristianismo, distribuídos no território de forma desigual, que resulta em uma densidade demográfica de 15 habitantes por km² (Instituto Nacional de Estatística, 2022).

A concentração demográfica faz com que 21 milhões de habitantes vivam em 299.421 km², dividindo-se entre a região Centro-Norte (Luanda), Centro-Sul (Bié, Huambo Cuanza-Sul e Benguela) e parte do Sul (Huila). Ou seja, 66,5% da população vive em 1/4 do território nacional, formando assim as hipercidades ligadas ao condicionamento da hierarquização da cidade em detrimento do campo, uma

urbanização caracterizada pela mesclagem entre o subúrbio e os enclaves residenciais fechados, uma periurbanização em escala provincial.

Cabe salientar que dados governamentais indicam que o que se constata, no caso de Angola, é um crescimento econômico desigual e, concomitantemente, um desenvolvimento urbano e regional desigual (Angola, 2021; Instituto Nacional de Estatística, 2021). Administrativamente, o país organiza-se em 18 províncias¹³ com 164 municípios que por sua vez se subdividem em comunas, bairros ou povoações (Angola, 2021). Luanda é a capital política e econômica do país, sendo igualmente a cidade com maior densidade populacional.

Do ponto de vista linguístico, Angola caracteriza-se como um país plurilinguístico, onde o português é a principal língua de comunicação, e obrigatória desde 1921¹⁴ ainda sob a administração colonial, falado por cerca de 70% e com maior predominância nas áreas urbanas, ela é a língua oficial de ensino, nos termos do artigo 19.º Constituição da República (Angola, 2010) e do artigo 16.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2016).

Não obstante prescrição do português como de uso obrigatória na comunicação dos angolanos e da proibição das línguas nacionais¹⁵, sobretudo durante o período de dominação colonial, elas prevaleceram fundamental na sua vertente oral, preservadas e valorizados até ao momento. Trata-se de mais de 20 línguas nacionais distribuídas ao longo do território, caracterizando os diversos grupos etnolinguísticos, entre as quais se destacam pelo número de falantes as seguintes:

¹³ Província equivale a estados na administração federal do Estado Brasileiro.

¹⁴ O português em Angola foi declarado de uso obrigatório, em 1921, por Norton de Matos, no Decreto n.º 77, de 9 de dezembro de 1921, que consta no Boletim de Angola, n.º 50, 1ª série, onde se pode ler: “Art. 2.º Não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas. Art. 3.º O uso da língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período de ensino da língua portuguesa. 1.º É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas o emprego das línguas indígenas por escrito ou de outra que não seja a portuguesa por meio de folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos. 2.º Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja a portuguesa, podendo ser acompanhado o texto português de uma versão paralela em língua indígena. 3.º O emprego da linguagem falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo antecedente, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalize entre os indígenas o conhecimento da língua, cumprindo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as suas relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela língua portuguesa” (Chocolate, 2016, p.38).

¹⁵ De acordo com Kukanda (2021), no caso concreto de Angola, as chamadas ‘línguas nacionais’ são mesmo nacionais pelo fato de ocuparem, cada uma, uma porção do território nacional e servirem de expressão linguística das respectivas comunidades nacionais ou étnicas. Não tendo, portanto, a conotação pejorativa de ‘línguas indígenas’ que lhe foram conferidas por Norton de Matos, na administração colonial portuguesa.

Kimbundu, Umbudu, Kikongo, Nganguela, Nyaneca-humbi, Tchokwé, kwanyama e Ibinda.

FIGURA 1 - MAPA GEOGRÁFICO E ADMINISTRATIVO DE ANGOLA



FONTE: Embaixada da República de Angola na Áustria (2022).

Com base nos dados revelados pelo Censo Populacional realizado pelo INE em 2014, a idade média da população angolana é de 20.6 anos e expectativa de vida é de 60 anos para mulheres e de 55 anos para homens. A taxa de fecundidade é de 5,7 filhos por pessoa.

Os relatórios da Unicef e PNUD (2016) indicam que Angola continuava a ter um índice de mortalidade infantil elevado, mais de 150 crianças morriam em cada 1000 nascimentos, antes dos cinco anos, uma esperança de vida abaixo dos 60 anos, baixo IDH – 150 entre 188 países (Nguluve, 2019).

O quadro epidemiológico do país revela que a malária é a principal doença que mais afeta a população em Angola. Rocha (2024) citando o Relatório Social de Angola de 2018, destaca que nesse ano o número de novos casos de malária foi de 5,9 milhões. A síndrome gripal, a febre tifoide, a pneumonia, a diarreia, a hipertensão e a disenteria vêm logo a seguir com mais de 200 mil pessoas infectadas por cada doença. (Rocha, 2024). Em geral, regista-se as unidades sanitárias públicas sempre lotadas, sem pessoal médico suficiente a demanda, além de há escassez de

medicamentos e materiais gastáveis, o que leva a que os familiares dos pacientes tenham de comprar quase todos os medicamentos nas farmácias privadas e nos mercados informais.

Importa ainda destacar que Angola é um dos países mais desiguais no mundo, verificando-se como elementos críticos que corroem a paz no seu sentido positivo relacionados ao desrespeito de direitos e liberdades, também os deveres, inerentes a cidadania, bem como a pobreza e a desigualdade. Como indicam os dados do PNUD, apesar da sua riqueza, Angola encontra-se entre os países com maior nível de desigualdade em todo o mundo, registando-se que 75% da população do país viva com menos de 2 dólares por dia (PNUD, 2019).

QUADRO 4 - ÍNDICE DE DESIGUALDADE EM ANGOLA

INDICADOR	ÍNDICE
Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD) 2019*	0,35
Coeficiente de Gini 2018**	0,51

FONTES: PNUD (2019); *World bank* (2018).

* leva em conta a distribuição renda, saúde e educação entre a população de um país.

** medida que indica o grau de desigualdade na distribuição da renda em um país. Quanto mais próximo de 1, maior é a desigualdade.

Dados do Banco Mundial do ano 2020 indicam que Angola possui um Índice de Desenvolvimento Humano¹⁶ (IDH) de 0,4, pertencendo assim ao grupo dos países de baixo desenvolvimento humano. Do ponto de vista estratégico, as autoridades angolanas estabeleceram o objetivo de até ao ano 2025, pertencer ao Grupo dos Países de Alto Desenvolvimento Humano (Angola, 2018).

Curiosamente no Discurso sobre o Estado da Nação proferido no dia 16 de outubro de 2023, o Presidente da República de Angola, João Manuel Gonçalves Lourenço, indicou que entre 2017 e 2022, a esperança média de vida dos angolanos aumentou quatro anos, tendo passado de 58 para 62 anos e a “mortalidade de crianças menores de cinco anos baixou de 167 para 75 por mil nascidos vivos” (Governo de Angola, 2023¹⁷), registando-se uma triplicação do acesso aos cuidados primários de saúde, de 25% para 70%. Entretanto, esse discurso parece estar muito

¹⁶ Vale referir que o IDH foi criado com objetivo de oferecer um índice que engloba diversos fatores, como a saúde, a educação e a renda para seu cálculo, tal como postulada pela ONU em 2022. Esse índice vai de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1, maior é a expectativa de vida, o acesso ao conhecimento e a qualidade de vida da população.

¹⁷ Discurso sobre o Estado da Nação proferido no dia 16 de outubro de 2023, o Presidente da República de Angola e Chefe do Executivo, João Manuel Gonçalves Lourenço. Disponível em: <https://www.facebook.com/PresidedaRepublica>. Acesso: 16/10/2023.

longe da prática, uma vez que se continua a registar a falta de medicamentos em hospitais, a falta de infraestruturas e saneamento básico.

É importante destacar que as desigualdades sociais em Angola, evidenciadas pelo elevado índice de pobreza e pelo baixo desenvolvimento humano, podem impactar de maneira significativa a capacidade das famílias de reivindicar e ampliar o direito à educação. Essas desigualdades resultam em disparidades na qualidade das instituições educacionais e na infraestrutura disponível, com instituições localizadas em áreas desfavorecidas frequentemente enfrentando problemas estruturais, falta de pessoal qualificado e recursos limitados.

Além disso, as famílias em situação de pobreza enfrentam dificuldades financeiras que restringem o acesso a recursos educativos essenciais, como materiais escolares, tecnologia e transporte, comprometendo a qualidade da educação recebida pelos filhos e dificultando sua participação em atividades escolares. A falta de acesso a informações sobre direitos educacionais e a mecanismos legais para sua reivindicação também impede essas famílias de efetivamente buscar soluções para problemas educacionais.

Portanto, as desigualdades sociais e a pobreza não apenas afetam diretamente o acesso e a qualidade da educação, mas também enfraquecem a capacidade das famílias de lutar efetivamente pelos seus direitos educacionais.

2.2 CONTEXTO ECONÔMICO ANGOLANO

Do ponto de vista econômico, Angola é caracterizado com possuindo uma grande diversidade de recursos naturais, um grande potencial ao nível agrícola, mineral, piscatório e florestal. Entretanto, a administração desses e outros recursos é feita pelo Governo Central, desconcentradas entre as províncias e seus municípios, pelo poder local. Como sustenta Chocolate (2011) os governos provinciais não são autônomos, dependem diretamente do governo central para a execução de suas tarefas, uma vez que o poder administrativo está concentrado no governo central.

A moeda nacional denominada Kwanza orienta as transações comerciais, não obstante um crescente uso dos dólares americanos, cabendo ao Banco Nacional de Angola enquanto Banco Central ocupar-se da definição das políticas monetária, financeira e cambial do país.

A principal fonte receitas do Orçamento Geral de Estado (OGE) são as provenientes das exportações do petróleo¹⁸, cuja receita representa 95% da economia (African Center for Strategic Studies, 2020¹⁹). Angola, constitui o segundo maior produtor deste recurso ao nível do continente africano. Por essa e outras razões, o governo angolano durante décadas tem apostado no petróleo, negligenciando seriamente o fomento e a diversificação do sector não petrolífero (CEIC-UCAN, 2021). Nesta circunstância, a diversificação da economia é apenas um discurso, pois:

Em termos setoriais, é a actividade petrolífera e de extracção de gás a mais importante contribuinte para as dinâmicas anuais de crescimento do país (2,3 pontos percentuais), enquanto a contribuição do conjunto agricultura, pescas, manufactura, construção e comércio se fica por 2 pontos percentuais (a participação da indústria transformadora fica, em média anual no período considerado, em 0,22 ponto percentual) (CEIC-UCAN, 2021, p.10-11).

Com essa opção do governo na não diversificação da economia, se verifica que normalmente, quando o preço do barril de petróleo cai, a economia nacional despenca²⁰, colocando-se em destaque a sua fraca capacidade de resistência a choques externos. Em síntese, as conjunturas económicas do país têm estado ligadas à procura global de petróleo, o que do ponto de vista do Banco Mundial (2022)²¹ trouxe um crescimento volátil e deixou o país com elevados níveis de pobreza e desigualdade.

Apesar de o Produto Interno Bruto (PIB) per capita em Angola de 4.422 dólares ter classificando-a como uma economia de rendimento médio, ela continua a ser um país de paradoxos, pois como indicam os dados da *African Center for Strategic Studies*, apesar da sua riqueza, Angola encontra-se entre os países com maior nível de desigualdade em todo o mundo, registando-se que 75% da população do país viva com menos de 2 dólares por dia (African Center for Strategic Studies, 2020). Esses

¹⁸ Dados do Governo de Angola, apontam que em 2022, a produção petrolífera manteve-se estável (aumento de 1.1% na exportação de barris face ao ano anterior), registando uma média de 1,14 milhões de barris/dia. As receitas de exportação aumentaram 51.7%, para USD 42 mil milhões, um máximo desde 2014, e as receitas fiscais petrolíferas mais do que duplicaram, para USD 20 mil milhões.

¹⁹ <https://africacenter.org/pt-pt/spotlight/os-desafios-da-reforma-em-angola/>

²⁰ A crise económica tem o seu início em 2009, (com a excepção do epifenómeno de 2012, ano em que o PIB registou uma taxa de crescimento de 8,5%, com as exportações de petróleo a situarem-se nos USD 69,7 mil milhões e a taxa de inflação em 9,6%) para nunca mais sequer se controlar. A linha de tendência de crescimento do PIB (aproximadamente equivalente à capacidade de crescimento da economia, ou o seu produto potencial), para o período 2009/2020 (para este ano está-se a utilizar a taxa prevista pelo CEIC [-6,8%], enquanto se aguarda pelo valor oficial do INE) situa-se em 1,2% (CEIC-UCAN, 2021).

²¹ <https://www.worldbank.org/pt/country/angola/overview#1>

paradoxos têm que ver fundamentalmente com os elevados índices de corrupção no país, lembrando que a ONG *Transparency Internacional*, classificou o país como um dos mais corruptos do mundo, estando em 2020 na posição 146 entre 180 países no Índice de Percepção da Corrupção.

Eventualmente, o elevado índice de corrupção justifique em primeira instância o fato de mesmos nos momentos em que o preço do barril de petróleo se manteve alto e que o país esteve ao nível da arrecadação mais estável, que se recorresse constantemente ao financiamento externo. Ou seja, o país tem um histórico de recurso ao empréstimo de instituições financeiras internacionais, o que tem elevado o nível de dívida externa do país²². China, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), União Europeia e Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) são indicadas como principais instituições e países credores do governo de Angola. Portanto, estamos diante de uma putativa incapacidade de o Estado financiar as despesas públicas e incapacidade de garantir as necessidades essenciais dos cidadãos.

Regista-se igualmente o aumento da desvalorização da moeda nacional, nos anos 2016/2018 a desvalorização da moeda nacional passou os 40%. Daí resulta a diminuição do poder de compra dos cidadãos com os salários não reajustados, o encarecimento de produtos de cesta básica e produtos importados.

Até finais de 2016 Angola figurava como a segunda economia mais concentrada, depois do Iraque (PNUD, 2017). Com a queda dos preços do petróleo os efeitos da política centralizada foram drásticos em todas as esferas sociais e produtivos. Até aquele ano o petróleo representava aproximadamente “95% das exportações e 75% das receitas fiscais” (Verde, 2018) de Angola. Destaca-se ainda o fato de que a “produção nacional está concentrada numa mão-cheia de ‘empresários’ que não o são, mas sim rentistas que recebem benefícios do poder e não estão habituados à eficiência e competição” (Verde, 2018 citado por Nguluve, 2019) empresarial. Tal prática explica os obstáculos postos à política de diversificação econômica no período de 2003-2017.

Como se percebe, as poucas atividades econômicas produtivas, principais, estavam nas mãos de uma pequena oligarquia de dirigentes que não produzem, pois, a fonte principal das suas riquezas é o próprio Estado. Esta oligarquia não admite a

²² Desde que o Presidente João Manuel Gonçalves Lourenço tomou posse em setembro de 2017, a dívida pública externa de Angola aumentou em 25.768 milhões de dólares e 579 milhões de Euros (CIEC-UCAN, 2020, p.9).

inserção de outros potenciais empresários pois levaria a abertura e concorrência assim como a perder os benefícios das comissões que são uma das principais formas da oligarquia se alimentar. Portanto, o problema da diversificação econômica, que durante muito tempo foi levantado em Angola, é mais político do que técnico. Não se diversifica, pois, o governo que vive do apoio da oligarquia ver-se-ia em ruínas.

No que se refere as taxas de emprego e pobreza no país, o Relatório Econômico de Angola 2019-2020, do Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola (CEIC-UCAN, 2021) estima que a taxa de desemprego em 2022 estaria situada em 32,9%, tendo em conta o crescimento anémico e necessidade de ganhos de produtividade no país.

Já o INE na sua folha informativa sobre o desemprego do IV Trimestre de 2020 indicava uma taxa de desemprego total de 28,8% da população economicamente ativa, correspondente a 4.243.820 de cidadãos e cidadãs “sem fontes de rendimento monetário e sem participação nas dinâmicas da economia (muitas ou poucas, não fazem parte delas), compreendendo-se os elevados níveis de informalidade, criminalidade, frustração e gandaíce que grassam pelo país” (CEIC-UCAN, 2021, p.168). O quadro que se segue situa melhor esses indicadores.

QUADRO 5 - EMPREGO E DESEMPREGO EM ANGOLA POR PERCENTAGEM

Indicadores	IV Trimestre de 2019		III Trimestre de 2020		IV Trimestre de 2020	
	15-64 anos	15-24 anos	15-64 anos	15-24 anos	15-64 anos	15-24 anos
Taxa de atividade	88,4	81,5	90,4	84,6	90,5	84,7
Taxa de emprego	60,3	35,5	59,7	36,9	62,8	37,9
Taxa de desemprego	31,8	56,5	34,0	56,4	30,6	55,3

FONTE: INE, FIR – IV Trimestre de 2020.

É importante referir que o desemprego representa um tremendo desperdício econômico, medido pela perda de capacidade de crescimento atual e futuro (CEIC-UCAN, 2021), gerando um impacto enorme nos níveis de pobreza. Em relação a isso, o Banco Mundial refere que o alto índice de pobreza está ligado à falta de empregos de boa qualidade: 80% dos empregos são informais e metade são no sector primário (muitas vezes trabalho de subsistência). O desemprego urbano e juvenil permanece elevado, excedendo 38% e 50%, respectivamente (Banco Mundial, 2022). Esse cenário é muito preocupante, pois como se sabe,

a permanência do desemprego por muito tempo leva à desvalorização de qualificações (por obsolescência de profissões), à desvalorização de experiências (por falta de prática) e à perda do hábito de trabalhar (subsídios de desemprego excessivos acentuam esta vertente das consequências do desemprego de longa duração). Também as empresas são relutantes em empregar desempregados de longa duração, pelas razões anteriores. (CIEC-UCAN, 2021, p.165).

Cabe pontuar que na realidade material de Angola, o cenário é de pobreza que gera um contexto de desigualdade e negação do usufruto de uma série de direitos, com ênfase aos sociais, econômicos e culturais. Cassinela & Cacknazarof (2024) ao refletirem sobre a realidade da pobreza e desigualdade em Angola situam o debate sobre a pobreza retomando Sen (1999), para quem a pobreza não pode ser definida de uma forma universal única, sendo então a pobreza uma privação de recursos humanos básicos capacidades e que esta privação provém de uma série de fontes. Para eles, os exemplos incluem problemas de saúde, falta de educação, ausência de capacitação, más condições de trabalho e ameaças de violência.

Por isso, os autores basearam seus conceitos em uma pesquisa governamental que aplicou índice de pobreza multidimensional que abrangeu quatro dimensões fundamentais, sendo (i) saúde, (ii) educação, (iii) qualidade de vida, e (iv) emprego, outros 16 indicadores relacionados a privação enfrentada pela população (Cassinela & Cacknazarof, 2024). Assim, pobre é aquele indivíduo que apresenta deficiências em 30% ou mais dos dezasseis aspectos. Assim, 5 em cada 10 angolanos enfrentam pobreza multidimensional; sendo 56% destes vivendo em áreas rurais e 44% em áreas urbanas.

A situação da pobreza em Angola é realmente preocupante e a sua extensão já foi confirmada por vários inquéritos importantes, tais como o Inquérito sobre Despesas, Receitas e Emprego em Angola (IDREA) 2018-2019 e o Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde (IIMS) 2015-2016, conforme assinala Rocha (2024). Considerando as quatro dimensões da pobreza multidimensional, como saúde, a educação, a qualidade de vida e emprego, se pode constatar que 54% dos angolanos vivem na pobreza. Entretanto, “nas zonas rurais a sua incidência é mais grave (88%), o dobro das regiões urbanas (35%)” (Rocha, 2024, p.263).

Realça-se que a situação atual da pobreza extrema e do desemprego acentuado de Angola, sobretudo juvenil deve estar intimamente relacionada as suas políticas socioeconômicas, que resultam de opções políticas feitas pelo governo do partido no poder desde 1975, ano da Proclamação da Independência do país, não

obstante nos diferentes ciclos econômicos o país ter vivido em atmosfera de guerra, que destruiu drasticamente o tecido social e econômico. Haja vista que os acordos para a paz foram assinados em 2002 e nos anos a seguir o preço do petróleo ter se mantido alto no mercado internacional, o que permitiu ao governo elevada reservas internacionais líquidas. Portanto, a situação socioeconômica dos angolanos deveria ser a melhor possível não fossem as opções políticas menos adequadas do governo.

O contexto econômico de Angola revela uma dependência substancial da exploração do petróleo, apesar das discussões recentes sobre a necessidade de diversificação econômica. Esta dependência tem gerado impactos adversos significativos, especialmente para a maioria da população angolana, incluindo a população jovem, que enfrenta extrema pobreza e altas taxas de desemprego. Esse cenário pode afetar negativamente o investimento em educação, uma vez que a volatilidade econômica associada à dependência do petróleo expõe o país a variações nos preços internacionais do petróleo. Durante períodos de baixa nos preços, a receita governamental pode ser consideravelmente reduzida, resultando em cortes orçamentários em setores considerados “não essenciais”, como a educação.

Além disso, a dependência do petróleo contribui para o aumento das desigualdades sociais e assimetrias regionais. A riqueza gerada pelo petróleo é frequentemente distribuída de forma desigual, concentrando-se em determinadas regiões e negligenciando outras, particularmente as mais empobrecidas. Essa desigualdade resulta em disparidades no acesso e na qualidade da educação em diferentes partes do país.

Diante disso, é imperativo que Angola adote políticas econômicas diferenciadas para evitar a inibição do desenvolvimento de outros setores, incluindo a educação. Sem uma economia diversificada, o país poderá enfrentar dificuldades em gerar receitas estáveis e sustentáveis, essenciais para financiar investimentos de longo prazo, como melhorias educacionais.

Além disso, a instabilidade política e social derivada da excessiva dependência do setor petrolífero pode comprometer a continuidade e a qualidade dos investimentos em educação. Em tempos de crise, a educação tende a ser uma das primeiras áreas a sofrer cortes orçamentários.

Portanto, para mitigar esses impactos adversos, é fundamental que Angola implemente estratégias de diversificação econômica e desenvolva políticas que

asseguem investimentos sustentáveis e equitativos em educação, juntamente com uma gestão eficiente e transparente dos recursos públicos.

2.3 CONTEXTO POLÍTICO ANGOLANO

Do ponto de vista político, cabe destacar inicialmente que Angola é governado desde 1975, ano da sua independência, por um mesmo partido político denominado Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), em consequência dos acordos firmados com as autoridades coloniais portuguesas. Para o marco temporal desta pesquisa (2010-2022), cabe destacar os governos do Presidente José Eduardo de Santos (JES), no poder entre 1979 e 2017, e do Presidente João Manuel Gonçalves Lourenço (JLo), no poder desde 2017 e até ao presente momento (ano 2024).

JES reconhecido pela sua forte capacidade negocial junto de organismos internacionais e suas opções políticas e macroeconômicas²³, conduziu os destinos do país por 3 décadas, tendo depois de igual período de guerra civil liderado as negociações para a assinatura dos acordos para a paz e para a reconciliação nacional de 4 de abril de 2002.

Cabe referir que a guerra civil de Angola teve início dias depois da Proclamação da Independência em 1975, tendo como protagonistas os principais movimentos políticos de libertação nacional (MPLA e União Nacional para a Independência Total de Angola – UNITA). A assinatura dos acordos para a paz pode ser apontada como o início de uma série de mudanças socioeconômicas e políticas, das quais as mais notáveis são a transição mais efetiva de uma economia planificada para uma economia de mercado, a aprovação da Constituição da República em 2010 e a institucionalização de atos conducentes à democracia através da realização de eleições cíclicas em 2008, 2012, 2017 e 2022.

JES, a quem se atribuiu pelos militantes do seu partido (MPLA) e a imprensa estatal o título honorário de “arquiteto da paz”, do ponto de vista político terá se destacado não só por ter liderado como já referido o fim da guerra civil, mas por igualmente ter dado alguns passos para a “normalização” democrática do país, ao

²³ A JES é atribuída a rejeição de acordos para a assistência financeira do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Grupo Banco Mundial nos anos a seguir a assinatura dos acordos para a paz (2002), tendo optado pelo financiamento da China, considerando as interferências dos primeiros organismos na vida socioeconômica e política dos países assistidos.

organizar eleições em 2008 depois da última ter sido realizado em 1992, por conduzir o país para a aprovação da sua Constituição da República em 2010, que até então tinha conhecido apenas Leis Constitucionais (de 1975 e de 1992).

Assim, em resultado das eleições legislativas de 2008 que o MPLA e JES obtiveram uma maioria absoluta situada no percentual de 81.1%, elegendo 191 deputados dos 220 estabelecidos pela Lei Constitucional (Dundão, 2022), em janeiro de 2010 foi aprovada a Constituição da República. Cabe destacar a partir de Dundão (2022) que com essa vitória, “o MPLA foi cristalizado como a força política vencedora da guerra e das eleições”. (Dundão, 2022, p.148).

Com essa força e “legitimidade” no poder, o MPLA promoveu sob a liderança de JES a aprovação da CRA/2010, que situou Angola como “uma República soberana e independente, baseada na dignidade da pessoa humano e na vontade do povo angolano” (art.º 1, Angola, 2010), buscando fundamentalmente a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social.

Da CRA/2010, Angola passa a ser, ainda que apenas do ponto de vista formal, um Estado Democrático de Direito, com separação de poderes e respeito dos direitos humanos, pluralismo de expressão e democracia representativa e participativa.

Entretanto, a realidade no consulado do JES veio a revelar-se contrária ao postulado na CRA/2010 em vários aspectos dos princípios fundamentais. De acordo com Telo (2023), apesar de Angola ser formalmente um Estado Democrática e de Direito, a realidade ainda está impregnada de contradições. A autora entende que seja resultado da trajetória histórica do país, e que tais contradições se apresentam de forma atentatória e contrária aos próprios princípios democráticos.

A violência nas suas diferentes formas contra aqueles que pensam diferentemente ou que no uso da sua liberdade de expressão não se aproximam ao que o governo espera é tomado pela autora como um exemplo desta trajetória histórica. A partir de referências históricas acerca dos direitos humanos em Angola, a autora pode constatar:

[...] que houve um processo de longo prazo de naturalização e institucionalização da violência por parte de sucessivos governos, que acabou repercutindo, não somente nas próprias instâncias governamentais, como igualmente noutras esferas sociais como a família e a imprensa. (Telo, 2023, p.253-254).

Percebe-se assim, que não obstante a aprovação da CRA/2010 manteve-se o desrespeito aos direitos humanos, sobretudo da dignidade humana pelos sucessivos governos em Angola, de JES 2012 a 2017 e de JLo partir de 2017, manifestado fundamentalmente pelo uso excessivo da violência por forças de segurança. Telo (2023) sugere que essa estratégia visava tornar o cidadão angolano “maleável de acordo com as opções da elite dominante, de suprimir liberdades básicas como o direito de manifestação, a liberdade de imprensa, de associação, de expressão etc.” (Telo, 2023, p.257).

Essas violações a CRA/2010 em parte têm como pano de fundo o sistema de governo angolano que a própria Constituição viabilizou, pois a mesma enquanto Carta Magna, estabeleceu com base no seu artigo 108.º um sistema de governo que é habitualmente caracterizado como “presidencialista”, tendo em conta que:

O Presidente da República é o chefe de Estado, o Titular do Poder Executivo e o Comandante-em-Chefe das Forças Armadas Angolanas” exercendo o Poder Executivo, auxiliado por um Vice-Presidente, Ministros de Estado e Ministros. (Angola, 2010, p.6497).

Mas, como indicam Kotingo & Kanhama (2022) vários constitucionalistas, pesquisadores da área de Ciência Política e Direito Constitucional nacionais e internacionais divergem em relação ao sistema de governo estabelecido pela CRA/2010, caracterizando-o distintivamente como: “(i) hiper-presidencialismo; (ii) sistema de governo presidencial presidencializante; (iii) sistema representativo simples; (iv) presidencialismo-parlamentar; (v) monarquia absolutista”. (Kotingo & Kanhama, 2022, p.77-78).

Essa atipicidade de sistema de governo como sugere a literatura terá resultado de um desejo de centralizar e concentrar os poderes à uma única pessoa em Angola – o Presidente da República – pelo que Kotingo & Kanhama (2022) analisando as diferentes opiniões técnicas entendem ser mais adequada caracterizar o sistema de governo angolano como um ‘Presidencialismo Concentrado’,

tudo porque ao órgão Presidente da República são atribuídos são atribuídos vários poderes e que no âmbito do seu funcionamento a figura do PR acaba sendo determinante em quase todos os setores. (Kotingo & Kanhama, 2022, p.84).

Todavia, Nguluve (2019) adverte que uma análise sociológica de Angola e do regime instalado desde a Proclamação da Independência exige não só olhar para a realidade formal e legal, mas considerar o contexto social, histórico-político e sobretudo militar, pois segundo o autor, o país é governado por uma elite político-militar.

Em Angola, quase todo o aparelho do Estado e de governo é assegurado por indivíduos vindos das forças armadas – ministros e governadores provinciais são maioritariamente generais. Foi uma saída política que serviu para acomodar os chefes vitoriosos da guerra. Desta forma se entende por que é que as fraudes eleitorais são maioritariamente reconhecidas apenas depois que todo aparelho (governo), que resultou das eleições, estiver em pleno funcionamento. (Nguluve, 2019, p.57).

Deste modo, verifica-se a tendência de ocorrência de conflitos pós-eleitorais, marcadas pela histórica não aceitação dos resultados por parte da oposição²⁴, diante evidentes casos que sinalizam corrupção eleitoral, ainda que negados pelos tribunais superiores que igualmente são presididos ou por generais militares ou por militantes do partido hegemônico no poder, MPLA.

Cabe realçar que embora ao nível formal o princípio da separação de poderes entre os órgãos de soberania, Presidente da República, Assembleia Nacional e os Tribunais, esteja previsto pela CRA/2010, no seu artigo 105.º, (Angola, 2010) ocorre indiretamente uma subordinação dos dois últimos órgãos ao primeiro, pois seus titulares são do mesmo partido político, o que de per si já sinaliza a fragilidade democrática do país.

Angola, de modo geral, apresenta indicadores que revelam déficits de governança, incapacidade de manter a segurança pública e alimentar, dificuldades em garantir as necessidades essenciais aos seus cidadãos, tomada de decisão opaca por uma pequena elite, pobreza extrema, polarização política, desrespeito aos direitos humanos e garantia fundamentais dos cidadão, gerando uma erosão da confiança dos cidadãos no Estado (CEIC-UCAN, 2021; TELO, 2023; ROCHA, 2024), caracterizando o país como um Estado frágil Silva & Oliveira (2020).

24 O maior partido na oposição, a UNITA, rejeitou ou reclamou dos resultados eleitorais de 2012, 2017 e 2022, mas resultou em nada, pois a “fraude eleitoral a que Angola assistiu nos actos eleitorais e a corrida às riquezas nacionais, fundam-se, na mente dos vencedores, como o justo e natural efeito da vitória na guerra. Ganharam, é deles, e não vão perder o que ganharam” (Verde, 2018 apud Nguluve, 2019, p.57).

Em conclusão, a trajetória política de Angola desde a sua independência em 1975 até o presente momento reflete um complexo panorama de avanços e retrocessos. Embora a aprovação da Constituição da República de Angola (CRA) em 2010 tenha sinalizado um passo importante rumo à institucionalização de uma democracia formal e à criação de um Estado de Direito, a prática revelou-se inconsistente com os princípios estabelecidos. O governo de José Eduardo dos Santos (JES), apesar de ser creditado com o fim da guerra civil e algumas reformas significativas, demonstrou uma tendência preocupante de centralização do poder e um controle autoritário, evidenciado pelo uso excessivo da violência e a repressão das liberdades civis.

A ascensão de João Lourenço trouxe promessas de mudança, mas as críticas persistem em relação ao desrespeito contínuo pelos direitos humanos e às práticas autoritárias, bem como ao sistema de governo altamente presidencialista que tende a concentrar poderes excessivos nas mãos do Presidente da República. A presença de uma elite político-militar dominante e as evidências de corrupção eleitoral reforçam a percepção de que o sistema político angolano está longe de ser verdadeiramente democrático.

Assim, apesar das reformas constitucionais e das aparências de um Estado democrático, Angola enfrenta desafios substanciais relacionados à governança, à justiça e ao respeito pelos direitos humanos. O país continua a lutar com indicadores de fragilidade estatal, o que demonstra uma necessidade urgente de reformas profundas e autênticas para que possa alcançar uma democracia funcional e garantir o bem-estar e os direitos de todos os seus cidadãos.

Angola, ao longo de sua história, tem sido marcada por regimes autocráticos que buscam perpetuar sua permanência no poder por períodos prolongados. Essa característica tem implicações significativas para o avanço da pauta educacional democrática no país. Observa-se que as reformas educacionais implementadas em Angola tendem a ser limitadas, caracterizadas por uma abordagem gradual e seletiva, com o objetivo de consolidar o controle político e ideológico. Durante o período de 2010 a 2022, as reformas educacionais enfocaram predominantemente a atualização dos currículos, buscando promover a lealdade ao regime ou ajustar a educação às necessidades econômicas do país. Contudo, essas reformas frequentemente são disfarçadas sob o pretexto de ampliar o direito à educação e melhorar a eficiência do sistema educacional.

Embora o acesso à educação tenha sido promovido, a expansão em termos de inclusão e igualdade no sistema educacional angolano é ainda bastante limitada. A natureza autocrática do regime contribui para a manutenção de políticas educacionais que perpetuam desigualdades socioeconômicas e regionais, restringindo o acesso equitativo a uma educação de qualidade.

Essas características do país, incluindo a fragilidade política e econômica, têm repercussões significativas no financiamento da educação, na garantia do direito constitucional à educação, na formulação de políticas educacionais e na gestão do sistema educacional. Na subseção seguinte, serão analisados os principais indicadores relacionados aos fundamentos do direito à educação, à estrutura do sistema de ensino e às responsabilidades setoriais da educação e do ensino superior.

2.4 CONTEXTO EDUCACIONAL ANGOLANO

Partindo do pressuposto de que a política educacional, enquanto um campo de ação da política pública delinea as opções de um Estado no domínio da educação, considerando os seus valores e princípios, a análise da organização do sistema educacional angolano que se faz a seguir, toma a educação como um compromisso sociopolítico do Estado (direito à educação), com as suas intermitências, contradições e omissões.

Esclarece-se que ao contrário do que a literatura brasileira sugere em relação ao conceito de sistema educacional, no contexto angolano e da presente pesquisa ao utilizar-se a terminologia '*sistema educacional*' se quer sinalizar o conjunto de fontes legais, jurisprudenciais e ordinárias que regulam/normatizam a educação no país, cuja análise considera dois blocos fundamentais, quais sejam: bloco da constitucionalidade (tendo como referência a CRA/2010) e bloco da legalidade (contando as leis ordinárias – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de 2016 – regulamentos, pareceres normativos do MED e demais procedimentos administrativos).

Portanto, buscamos de forma breve fazer uma análise interna da organização do sistema educacional angolano, considerando seus objetivos, arranjo institucional, definições conceituais e participação social, no âmbito do direito à educação, relacionando as fontes normativas de nível nacional e internacional, articulado com algumas pesquisas.

2.4.1 Educação como compromisso do Estado

Em Angola, desde 1975 a educação foi constitucionalmente inaugurada como um direito dos cidadãos angolanos, em resultado de um compromisso sociopolítico do governo no advento da Proclamação da Independência e da Constituição da República de Angola (Paxe, 2017; 2021). Ao analisar a CRA/2010, pode-se compreender a educação como tarefa fundamental do Estado angolano, conforme estabelecido na alínea *g* do seu artigo 21º, declarando-se que cabe ao Estado a “promoção de políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito” (Angola, 2010). Para tanto, se estabelece que compete ao Estado angolano efetuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, como destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, na saúde, na economia primária e secundária (veja a alínea *i* do Art.º 21º, CRA/2010).

Assim, constitucionalmente se podem identificar traços que colocam a educação como direito dos cidadãos, tal como indica o artigo 79.º desta Lei magna, o que se alinha ao ideal do direito à educação como um direito humano fundamental que se deve garantir a todos os cidadãos independentemente da sua condição social, física, mental (Paxe, 2017). Neste quadro, espera-se que o Estado angolano assuma a garantia da educação a todos seus cidadãos, promovendo “o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efetivação [...]” (veja Art.º 79º, CRA/2010, Angola, 2010).

Bem assim, constitui responsabilidade do Estado angolano a elaboração de políticas específicas junto às famílias no que se refere ao cuidado da infância, em observância ao previsto na Constituição da República, “as políticas públicas no domínio da família, da educação e da saúde devem salvaguardar o princípio do superior interesse da criança, como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural” (veja o ponto 2 do Art.º 80.º da CRA/2010, Angola, 2010).

Olhando para as fontes normativas de nível nacional e internacional, se percebe que ao nível nacional, a educação da primeira infância é ao nível formal²⁵

²⁵ A declaração da democratização do acesso abre as escolas para todos sem qualquer tipo de discriminação, pelo menos no plano formal. No entanto essa declaração é imediatamente desafiada pelas filosofias dos processos da educação – ex.: carências salas de aulas (Paxe, 2021, p.200).

assumida como um dos 11 compromissos para a criança. Designadamente, trata-se do 4º compromisso com o propósito de expandir e melhorar, em todos os aspectos, os cuidados, bem como a educação das crianças dos 0 aos 5 anos de idade visando garantir que, a partir do ano 2012, e em nível de cada município, sejam atendidas, no mínimo, 30% de crianças, através da:

a) Garantia de continuidade de funcionamento da classe de iniciação, nas escolas, priorizando, desta feita, as crianças que não tiveram acesso às alternativas de educação Pré-escolar; b) Ampliação da cobertura dos programas destinados à mobilização e à educação das famílias e das comunidades, nas questões relativas à proteção e ao desenvolvimento da primeira infância; c) Criação de um programa de formação inicial e continuada de educadoras e de vigilantes de infância. (Governo de Angola, 2011, p.7).

Se pode considerar que essa visão sobre os cuidados da infância em Angola, estabelecida desde a sua Constituição, alinham-se aos compromissos que o Estado angolano assume no contexto mundial, considerando a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, por parte do governo, que prevê no seu artigo 4.º:

Os Estados partes comprometem-se a tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras necessárias à realização dos direitos reconhecidos pela presente Convenção. No caso dos direitos económicos, sociais e culturais, tomam essas medidas no limite máximo dos seus recursos disponíveis e, se necessário, no quadro da cooperação internacional (Unicef, 1989, p.4).

Neste quadro, a educação se coloca como uma das funções fundamentais do Estado e, conseqüentemente, direito fundamental da criança, tendo em conta aos princípios da obrigatoriedade e da gratuidade da educação em Angola. Portanto, a criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito. Mais do que a disciplina escolar, deve respeitar os direitos e a dignidade do infante. Dito de outro modo, o superior interesse da criança não pode, de forma alguma, ser desprezado nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, devendo-se garantir a todas as crianças oportunidades de desenvolvimento social, moral, psicomotor etc.

Logo, de acordo com Art.º 28.º (Unicef, 1989), os Estados reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades: a) tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos; f) tomam medidas para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar.

2.4.2 Princípios gerais do sistema educacional em Angola

Partindo de Silva (2020) entendemos que um sistema educacional deve fundamentar-se por princípios que estabeleçam orientações para as ações de planejamento, gestão e regulação da educação. Espera-se assim, que os princípios gerais do sistema educacional definem nitidamente materializar a utopia da educação, no domínio da prestação de serviços, da organização e funcionamento das instituições de ensino que devem estar abalizados na gestão democrática e participativa marcada pela justiça social, equidade e liberdades.

Em Angola, o sistema educacional rege-se pelos princípios da legalidade, da integralidade, da laicidade, da universalidade, da democraticidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da intervenção do Estado, da qualidade de serviços, da educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos e da língua de ensino (Art.º 5 da LBSEE/2016, Angola, 2020).

Tendo em conta que a análise da organização do sistema educacional angolano que fazemos se fundamenta no âmbito do direito à educação, relacionando as fontes normativas de nível nacional e internacional, e o fato de a formação inicial de professores que estudamos se focar na preparação de professores de nível não superior, se destacam entre os princípios gerais os seguintes: gratuidade, obrigatoriedade e intervenção do Estado (veja quadro 6).

Parte-se assim, considerando a importância do Ensino Primário, que de acordo com Cury (2002) tornou-o um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impondo a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, “o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos” (Cury, 2002, p.248). Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2002) fundamenta a indissociabilidade entre esses três princípios – gratuidade, obrigatoriedade e intervenção do Estado, referindo que:

a gratuidade é a contrapartida da obrigatoriedade de o cidadão frequentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois do contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para a família, não se caracterizando um direito do indivíduo. (Oliveira, 2002, p.16).

Posto, isso faz sentido prescrutar na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino angolano, como se fundamenta esses três princípios estruturantes do direito à educação, tendo em conta as limitações gerais apontadas na subseção anterior.

QUADRO 6 - PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA LBSEE/2016

PRINCÍPIO	FUNDAMENTAÇÃO
<i>Gratuidade</i>	Fundamenta-se na garantia de isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, para todos os alunos que frequentam o Ensino Primário nas Instituições públicas de ensino. Neste princípio é preciso fazer nota que o Estado reconhece que deve empenhar esforços para a garantia de condições ao acesso gratuito aos manuais escolares para os alunos que frequentam o Ensino Primário nas Instituições público-privadas e privadas. Igualmente, também levanta a necessidade de criação de condições para que a frequência da classe de iniciação e I Ciclo do Ensino Secundário sejam gratuitos, garantindo-se o transporte, a saúde e a merenda escolar nas instituições públicas de ensino. Já no II Ciclo do Ensino Secundário e Ensino Superior todos os encargos são da responsabilidade da família ou do próprio aluno (veja Art.º 11º).
<i>Obrigatoriedade</i>	Abrange a Classe de Iniciação, o Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário e traduz-se no dever do Estado, da sociedade, das famílias e das empresas de assegurarem e promoverem o acesso e a frequência ao Sistema de Educação e Ensino a todos os indivíduos em idade escolar (veja Art.º 12º).
<i>Intervenção do Estado</i>	Compreende-se que a iniciativa de desenvolvimento da educação é uma responsabilidade do Estado, complementada pela iniciativa empreendedora de entidades privadas ou público-privadas. Também, recai sobre ele, através do Titular do Poder Executivo, as atribuições de desenvolvimento, regulação, coordenação, supervisão, fiscalização, controle e avaliação do Sistema de Educação e Ensino (veja Art.º 13º).

FONTE: Elaboração do autor com base na LBSEE/2016.

A análise destes três princípios gerais sugere alguma incorrência ou contradição no contexto do sistema educacional angolano. Vejamos que a gratuidade se restringe ao Ensino Primário (1ª a 6ª Classe²⁶), enquanto a obrigatoriedade se estende até ao I Ciclo do Ensino Secundário (7ª a 9ª Classe), ou seja, se torna obrigatória um ciclo de ensino sem que se garanta a sua gratuidade. Vale referir que o princípio da gratuidade é central na discussão sobre a educação infantil, não só por ser um dos 11 compromissos do Estado angolano para a criança, por estar subscrita na Convenção dos Direitos da Criança, mas, sobretudo pelo fato de a educação ser uma das tarefas fundamentais do Estado, assumida desde o bloco da constitucionalidade ao da legalidade, concretamente na LBSEE/2016.

Por seu lado, espera-se que a obrigatoriedade enquanto princípio da educação esteja alinhada aos princípios da universalidade e da gratuidade na

²⁶ No sistema educacional angolano os anos de escolaridade da educação básica são denominados por “Classe” ao contrário de “Série”, utilizado no contexto brasileiro.

medida em que concorrem para que os cidadãos, sobretudo crianças e adolescentes, cumpram com a escolaridade mínima obrigatória, isto é, até a 9ª Classe. A esse respeito, Oliveira (2002) refere que o Ensino Primário enquanto escolaridade obrigatória se configura como um direito e uma dupla obrigatoriedade:

Um direito, na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação. A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro lado, ao dever do pai responsável de prove-la, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbitrio a opção de não levar o filho à escola. (Oliveira, 2002, p.15).

Analisando o texto da LBSEE/2016, Silva (2020) considera que a gratuidade deve constituir uma condição para viabilizar a concretização da obrigatoriedade e da universalidade da educação, considerando que ela permite a que todas as crianças, independentemente da sua condição socioeconômica, possam ir à escola e completar a escolaridade mínima obrigatória. Bem assim, implica:

assumir o desafio de “assegurar o fornecimento atempado dos materiais escolares e o apoio social aos alunos mais desfavorecidos para que possam dispor de melhores condições de aprendizagem e as respectivas famílias possam ficar descansadas. (Silva, 2020, p.27).

Como se percebe a concretização das condições para viabilização do direito à educação apontadas por Silva (2010) demanda uma efetiva intervenção do Estado. Neste sentido, Cury (2002) defende que a intervenção pode tornar-se mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil. O autor aponta ainda que:

a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia ter a legislação como um de seus suportes e invocar o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades (Cury, 2002, p.249).

Entretanto, essa intervenção do Estado para a garantia da gratuidade e obrigatoriedade pode dar-se de várias formas, dependendo como sugere Oliveira (2002) do sistema legal existente em cada país, ou ainda dos determinantes socioculturais e históricos de cada país (Cury, 2002). Assim, no contexto de Angola, o

princípio da Intervenção do Estado conduz igualmente à abordagem da relação entre o público e privado na educação no país, pois ao Estado, através do Titular do Poder Executivo, compete as atribuições de desenvolvimento, regulação, coordenação, supervisão, fiscalização, controlo e avaliação do Sistema de Educação e Ensino (ponto 1, artigo 13.º da LBSEE/2016).

Portanto, toda iniciativa no domínio da educação carece da intervenção do Estado, que assume como sua responsabilidade, podendo a mesma ser complementada com entidades privadas ou público-privadas, conforme prevê o ponto 2 do artigo em apreço. Estamos diante de uma extensão daquilo que está previsto na CRA/2010, no seu artigo 79.º, ponto 3: “a iniciativa particular e cooperativa nos domínios do ensino, da cultura e do desporto exerce-se nas condições previstas na lei” (Angola, 2010).

Todavia, é importante apontar a partir de Tomasevsky (2001), que a gratuidade da educação como um princípio fundamental para a remoção daqueles obstáculos que concorrem para a negação da educação como direito. Tal como vimos na descrição deste princípio, a gratuidade da educação é apenas garantida para os alunos que frequentam o Ensino Primário nas instituições públicas, o que afeta significativamente as famílias. Mais do que isso, vê-se que a educação infantil, isto é, a educação pré-escolar (das crianças dos 3 meses aos 5 anos de idade) não é gratuita, devendo as famílias assumirem o pagamento das mensalidades, quer nos centros infantis públicos, quer nos privados.

Silva (2020) aponta como desafio do princípio da gratuidade, o asseguramento do fornecimento dos materiais escolares e o apoio social aos alunos desfavorecidos para que estes possam dispor das melhores condições de aprendizagem e as respetivas famílias possam ficar descansadas. No caso de insuficiência da rede escolar estatal, e para que não haja crianças fora do sistema de ensino, é preciso contratualizar com os estabelecimentos de ensino privados que funcionem em zonas não cobertas pela rede pública, a prestação do serviço educativo mediante regime de participação no âmbito de parcerias público-privadas (Silva, 2020, p. 27-28).

A garantia de uma educação gratuita é fundamental para a sua obrigatoriedade, bem como para a sua função social relevante que se traduz no seu direito. Sendo assim, o pagamento da educação infantil pode se constituir numa violência aos direitos das crianças em particular e dos cidadãos em geral. Em

Tomasevsky (2001) se percebe que há uma tendência crescente de se praticarem cobranças que ferem o espírito da legislação relativa aos direitos humanos.

Da legislação sobre os direitos humanos aplicados ao direito à educação, evoca-se o “Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, sociais e Culturais²⁷”, que no art. 13º estabelece no ponto 1, que os Estados partes do Pacto reconhecem a educação como um direito da pessoa, que deve concorrer para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e do sentido da sua dignidade.

Nesta conformidade, no seu ponto 2, acrescenta-se que os Estados partes do Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito, “a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos”. Ainda se estabelece que a educação secundária, geral e técnico-profissional deverá ser generalizada e acessível a todos com meios apropriados, bem como a educação de nível superior.

O pacto estabelece a necessidade de os Estados fomentarem e intensificarem, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam a educação primária ou não a concluíram. Similarmente, que seja preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede de escolas em todos os níveis de ensino, fomentando bolsas de estudo e a melhoria das condições de trabalho do pessoal docente.

2.4.3 Organização do sistema de ensino

A educação e ensino em Angola caracteriza-se como um sistema unificado, organizado por subsistemas e níveis de ensino, interdependentes e complementares, estruturados sob a forma horizontal e vertical (ver o quadro 7), nos termos da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/2016, de 7 de outubro, alterada pela Lei n.º 32/2020, de 12 de agosto) que constitui a sua principal norma. Desse modo, do ponto de vista da estrutura comporta 6 subsistemas: (i) de educação pré-escolar; (ii) de ensino geral; (iii) de ensino secundário técnico-profissional; (iv) de formação de professores; (v) de educação de adultos; e (vi) de ensino superior,

²⁷ O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi adoptado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução N. 2200-A (XXI), de 16 de Dezembro de 1966, com entrada em vigor: 3 de Janeiro de 1976, em conformidade com o artigo 27.

desdobrados em 4 níveis: (i) ensino pré-escolar; (ii) ensino primário; (iii) ensino secundário; e (iv) Ensino Superior (Cf. art.º 17.º da LBSEE/2016, Angola, 2016).

Em função das particularidades dos beneficiários da educação, os 4 níveis de ensino têm a educação especial, extraescolar, à distância e semipresencial como modalidades diferenciadas transversais, regulados em diploma específicos, como prevê o artigos 81.º e 82.º da LBSEE/2016.

QUADRO 7 - ORGANOGRAMA DO SISTEMA DE ENSINO ANGOLANO

SUBSISTEMA/NÍVEL DE ENSINO	CICLO DE APRENDIZAGEM	CLASSES/ANO ESCOLAR	IDADE DE INGRESSO	PRINCÍPIO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	Creche		1 Ano	GRATUITO E OBRIGATÓRIO
	Jardim-de-infância		4 Anos	
ENSINO PRIMÁRIO	I Ciclo	1ª e 2ª Classe	6 Anos	
	II Ciclo	3ª e 4ª Classe	8 Anos	
	III Ciclo	5ª e 6ª Classe	10 Anos	
ENSINO SECUNDÁRIO	I Ciclo Formação Geral Ensino de Jovens e adultos Formação Profissional Básica	7ª a 9ª Classe	12 Anos	OBRIGATÓRIO
	II Ciclo (Ensino Médio) Secundário Geral, Secundário Técnico- Profissional e Pedagógico	10ª a 13ª Classe	15 Anos	FINANCIAMENTO FAMILIAR
ENSINO SUPERIOR	Graduação			FINANCIAMENTO FAMILIAR
	4 ou 6 Anos de formação	Licenciatura	18 Anos	
	Pós-Graduação	Mestrado	25 Anos	
	Académica e Profissional	Doutoramento	28 Anos	

FONTE: Elaboração do autor com base na LBSEE/2016.

Nos termos da LBSEE/2016, o Subsistema de Educação Pré-escolar estrutura-se em duas etapas: (i) Creche: dos 3 meses aos 3 anos de idade; (ii) Jardim de Infância: dos 3 anos aos 5 anos de idade; Jardins de Infância, Centros Infantis

Comunitários/Centro de Educação Comunitária: dos 3 anos aos 6 anos de idade, compreende a classe de iniciação, dos 5 anos aos 6 anos. Entretanto, Classe de iniciação pode ser ministrada nas escolas do ensino primário (Art.º 23º da LBSEE/2016). Este subsistema que cuida da primeira infância, na fase de vida em que as ações de condicionamento e desenvolvimento psicomotor são essenciais, tem como propósito:

a. Estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um ambiente sadio [...]; b. Permitir uma melhor integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que o rodeia; c. Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e a atividade lúdica da criança. (Angola, 2016, p.4434).

Paxe & Brás (2021) com base no mapeamento feito no documento Educar Angola 2030, o Subsistema de Educação Pré-Escolar no país, de modo geral, enfrenta alguns problemas, sendo os mais notáveis:

(i) Pouca capacidade na oferta por falta de salas de aulas para turmas de 36 alunos; (ii) Carência de educadores qualificados; (iii) Ambiente familiar pouco motivado, melhoria das condições sociais, necessidade de maior participação das comunidades e consciencialização dos pais; (iv) Prevalecem escolas e jardins de infância privadas, custos fora do alcance da maior parte das famílias; (v) Espaços educativos com condições precárias. (Paxe & Brás, 2021, p.488).

Em relação ao Subsistema de Ensino Primário, ele estrutura-se em três ciclos de aprendizagem, compreendendo duas classes de cada ciclo e organiza-se da seguinte forma, como prevê o artigo 28º da LBSEE/2016:

a. 1ª e 2ª Classes, sendo a avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo efetuada na 2ª Classe; b. 3ª e 4ª Classes, sendo a avaliação final dos objetivos pedagógicos do ciclo efetuada na 4ª Classe; c. 5ª e 6ª Classes, a avaliação final é efetuada na 6ª Classe (Angola, 2016, p.4434).

O Ensino Primário em Angola que é o fundamento Subsistema de Ensino Geral²⁸ constituindo a sua conclusão com sucesso, condição indispensável para a frequência do Ensino Secundário, tem seus objetivos definidos no artigo 29.º da LBSEE/2016:

²⁸ De acordo com o artigo 17.º da LBSEE/2016, o Subsistema de Ensino Geral é constituído por 2 níveis: (i) Ensino Primário e Ensino Secundário (I e II Ciclo).

(i) Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meio básicos o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e das bases das ciências e tecnologias; (ii) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita; (iii) Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização; (iv) Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais; (v) Educar as crianças, os jovens e os cidadãos adultos para adquirirem conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética, necessários ao seu desenvolvimento; (vi) Garantir a prática sistemática de expressão motora e de atividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras. (Angola, 2020a, p.4435).

Trata-se de um nível central no sistema educacional angolano, quer em termos de universo de estudantil e corpo docente, bem como de infraestruturas escolares. Dados do MED indicam que dos “6.103.743 alunos matriculados no ano letivo 2022, cerca de 67% (4 milhões) frequentam o ensino primário, ou seja, 3 em cada 4 alunos em Angola frequentam o Ensino Primário” (Ministério da Educação, 2023, p.3). De igual modo, constatou-se que das 10.012 escolas públicas existentes, a maior parte delas (8.846) oferece o Subsistema de Ensino Primário, numa ordem dos 88,3%.

Contudo, esse subsistema é caracterizado alguns problemas, dos quais sobressaem a precariedade das infraestruturas escolares, a superlotação das turmas (em 2015, o MED avaliando o rácio professor-aluno no Ensino Primário concluiu que cada professor em sala de aula atende em média 50.03 alunos), e a insuficiente qualidade do pessoal docente. Tanto é assim, que Brás (2022, p.55) aponta a “existência de um número significativo de professores sem nível de formação adequado para atuar no ensino primário e outros que não possuem formação pedagógica”. Neste sentido, se pode conjecturar que para a diminuição do número de alunos por turma, seja necessário aumentar o número de professores com formação pedagógica e de salas de aula.

No que se refere ao Subsistema de Ensino Secundário, nos termos do artigo 31º da LBSEE/2016, ele se organiza em dois ciclos que sucedem o Ensino Primário para preparar “os alunos para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho imediatamente ou após a formação profissional complementar” (Angola, 2020, p.4435). Assim, estrutura-se em um ciclo de três classes (7ª, 8ª e 9ª Classe) que é frequentado por alunos dos 12 aos 14 anos de idade, enquanto outros, para o

ciclo correspondente ao ensino médio, isto é, 10^a, 11^a e 12^a Classes, sendo frequentado por alunos dos 15 anos aos 17 anos de idade.

Entretanto, há casos especiais que a própria lei trata com alguma diferença do ponto de vista da regulação. De acordo com Pedro (2023), aquelas crianças e os jovens com idades compreendidas entre os 14 anos e 17 anos, que não tenham concluído o I Ciclo do Ensino Secundário, “beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão e os que ultrapassam essa idade devem ser enquadrados no ensino de adultos” (Pedro, 2023, p.54).

Por fim, o Subsistema de Ensino Superior com natureza binária por integrar instituições de ensino universitário (realizado nas Academias de Altos Estudos, Universidades, Institutos Superiores Universitários e Escolas Superiores Universitárias) e de ensino superior politécnico (realizado em Institutos Superiores Técnicos e Politécnicos e em Escolas Superiores Técnicas), estrutura-se em cursos de graduação (licenciatura) e cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que “se desenvolvem em harmonia com as necessidades específicas de desenvolvimento do País, com os Planos de Desenvolvimento Provinciais e das Instituições de Ensino Superior” (Angola, 2016, p.4442), em estreita articulação com os demais subsistemas de ensino.

No que se refere à tutorial setorial, de forma resumida cabe deixar nítido que os subsistemas de educação pré-escolar, de Ensino Primário, de Ensino Secundário Técnico-profissional, de Formação de Professores e de Educação de Adultos são tutelados pelo Ministério da Educação, em articulação com os Gabinetes Provinciais do setor, enquanto o Subsistema de Ensino Superior é superintendido pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, tendo como principal regulamentação o Decreto Presidencial n.º 310/2020, de 7 de dezembro (Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Superior). Porém, ambos órgãos mantêm uma coordenação intermediada pelo Gabinete do Ministro de Estado para o Setor Social, em obediência ao Decreto Legislativo Presidencial n.º 8/2019, de 19 de junho, que aprova a Organização e Funcionamento dos Órgãos Auxiliares do Presidente da República.

Em síntese, reiterar que Angola, enquanto um país unitário, observa um modelo de administração pública centralizada, com tendências de desconcentração (com o registo de um processo de transferência gradual das competências do governo central para as administrações municipais e distritais), no qual as políticas e

programas educacionais são determinadas pelo governo central do Estado através de um processo de desenvolvimento e aprovação nacional e implementação local intermediadas pelos gabinetes provinciais, municipais e distritais da educação, adotando uma regulação estatal do tipo burocrático e administrativo (Barroso, 2006; Pedro, 2023) do seu sistema educacional.

O modelo de administração centralizada em Angola, caracterizado pela ausência de autonomia para os governos provinciais e municipais e pela total dependência do governo central, tem implicações significativas para a gestão da educação, particularmente na formulação de políticas educacionais. Este modelo apresenta várias desvantagens que impactam negativamente a eficácia e a eficiência do sistema educacional.

Primeiramente, a centralização contribui para um excesso de burocracia e ineficiência. A concentração de poder nas esferas superiores do governo pode resultar em processos de tomada de decisão mais lentos e complexos. A gestão educacional, portanto, enfrenta desafios devido a procedimentos administrativos demorados, o que pode comprometer a implementação efetiva de políticas e a administração dos recursos disponíveis.

Em segundo lugar, a falta de flexibilidade e adaptação local é uma consequência notável deste modelo. Em um sistema onde as decisões sobre políticas educacionais são tomadas em níveis elevados, frequentemente distantes das realidades regionais, as políticas podem não atender adequadamente às necessidades e contextos específicos das diversas regiões. Isso prejudica a eficácia e a relevância das reformas educacionais, uma vez que as soluções propostas podem não refletir as condições locais.

Outra implicação significativa é a alocação inadequada de recursos financeiros e materiais. A centralização das decisões pode levar a uma distribuição ineficiente dos recursos, uma vez que as prioridades locais não são devidamente consideradas. Como resultado, pode haver investimentos inadequados em infraestrutura educacional, materiais didáticos e capacitação de pessoal, afetando a qualidade geral do sistema educacional.

Além disso, o modelo centralizado pode enfrentar resistência local e falta de alinhamento entre as diretrizes centrais e as práticas locais. Essa dissonância pode comprometer a eficácia das políticas educacionais e a qualidade das reformas implementadas, dificultando a melhoria do sistema educacional.

2.4.4 Principais desafios na garantia do direito à educação em Angola

A garantia do direito à educação em Angola, ao ser discutida pressupõe questionar alguns indicadores tais como: o financiamento das escolas, a existência de infraestruturas em número que respondam a demanda por matrículas, a existência de um contingente de professores devidamente formados para satisfazer as necessidades dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, transporte e alimentação escolar, bem como a disponibilidade de material didático-pedagógico, com destaque para os livros escolares.

Olhando para os dados do setor da educação, se pode verificar a existência de muitas dificuldades nos indicadores acima mencionados, uma vez que a maioria das escolas públicas numa ordem de 89% não tem financiamento direto via Sistema Integrado de Gestão Financeira da Educação²⁹. No que se refere às infraestruturas continuam a verificar-se alunos que estudam debaixo de árvores e em instalações vulneráveis, e turmas superlotadas.

Se pode induzir estar diante de um paradoxo entre a lei e a prática de que designaríamos de direito utópico. Este tipo de paradoxo é considerado na visão Cury de incapacidade administrativa de expansão da oferta ao afirmar que,

Certamente que, em muitos casos, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa. (Cury, 2002, p. 247).

O autor afirma ainda que, é por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Na sequência, Tomasevski (2004), remete-nos a um questionamento, como avaliar as respetivas obrigações do governo quanto aos direitos humanos no âmbito da educação. Tentando responder à questão, a partir de Bobbio (1992), se pode dizer que:

²⁹ Esses dados foram relevados em grande entrevista do especialista em políticas educacionais angolanas, Isaac Paxé, ao Jornal Expansão, na edição de 26 de abril de 2024.

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (Bobbio, 1992, p.79-80).

Entendemos haver incongruência do ponto de vista teórico e prático ao declarar ou criar uma lei sem cumpri-la em benefício dos cidadãos como direito humano. Por exemplo, não obstante à educação infantil ser assumida como uma tarefa fundamental do Estado angolano, verifica-se que a sua garantia como direito da criança ainda é deficiente. Até o primeiro trimestre de 2019, dados do MED apontavam que apenas “11% das crianças têm acesso à educação pré-escolar em nível nacional, tendo como principal empecilho às infraestruturas escolares³⁰”.

De fato, de acordo com Paxe & Brás (2021) no ano letivo de 2020, dos 1.515 centros infantis do país, apenas 11,2% eram públicos, o que significa que 88,7% da rede é controlada por agentes privados. Essas instituições particulares cobram mensalidades, taxas e emolumentos que ficam acima do salário-mínimo nacional³¹, o que pode configurar violação do direito à educação a um número significativo de crianças, que nos marcos postulados pelo artigo 21.º da CRA/2010, constitui uma das tarefas fundamentais do Estado.

Ao nível do Subsistema de Ensino Primário, dados recentes do MED mostraram que no ano letivo 2022 mais de duas milhões de crianças não tinham sido matriculadas por insuficiência de salas de aulas. Esses números de crianças fora do sistema formal de educação se referem unicamente àqueles controlados pelo MED, que se inscreveram pela primeira vez numa escola do Ensino Primário e não puderam realizar a matrícula, pois há,

ainda aqueles que estão fora do controlo do MED, cujos pais ou outros responsáveis não inscrevem ou cujas zonas de residência não possuem escola do Ensino Primário próxima. Portanto, o número de crianças fora do

³⁰ <https://opais.co.ao/index.php/2019/05/23/apenas-11-de-criancas-frequentam-o-pre-escolar-a-nivel-nacional/>

³¹ Entre 2019-2021 no setor privado o salário-mínimo nacional estava fixado em 21.454,00 kwanzas, equivalente a 32,84 dólares, enquanto no setor público é de 39.707,16 kwanzas, equivalente a 60,77 dólares. Os autores referem que uma família com o rendimento mensal de 21.454,00 kwanzas está em situação de extrema pobreza, tendo um rendimento abaixo dos 1,9 dólares por dia definidos pelo Banco Mundial como linha que separa a pobreza. Entretanto, “as instituições públicas de ensino do subsistema de educação pré-escolar têm a mensalidade estabelecida entre 13.000,00kwanzas e 15.000,00 kwanzas, enquanto as do setor privado tem a mesma fixada entre 38.000,00 kwanzas e 45.000,00 kwanzas” (Paxe & Brás, 2021, p.489).

sistema de ensino pode ser maior que as duas milhões de crianças mapeadas [...] (Pacheco Francisco, 2023)³².

Transversalmente, subsistem ainda questões de garantia do direito à educação nos vários subsistemas de ensino de Angola. Estas questões incluem a garantia de um maior número de salas de aula, materiais didáticos, infraestruturas básicas e do corpo docente. Relacionam-se também com a acessibilidade, pelo que para satisfazer as necessidades da população jovem, é necessário eliminar barreiras financeiras, administrativas, legais e burocráticas, bem como distâncias entre residências e escolas.

De acordo com o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (Educar Angola 2030), sancionado em 2017, cerca de 30% dos alunos do Ensino Primário do país percorriam mais de 8 quilómetros para ir a uma escola próxima (Ministério da Educação, 2017). De igual modo, se vislumbram problemas no que se refere aos direitos na educação, o que demanda atenção especial aos fatores que garantam a aceitabilidade e adaptabilidade (Tomasevsky, 2001) através da oferta de uma educação de qualidade, possibilitando oportunidades de desenvolvimento multifacetado aos alunos.

Como se percebe, o contexto educacional angolano é marcado historicamente por vários desafios, que perpassam o acesso à educação e melhoria da qualidade de ensino. De modo geral, as 10.012 escolas públicas³³ do país enfrentam desafios ligados à sua localização geográfica, à tipologia de formação dos seus professores, ao acesso à eletricidade e água potável, à segurança no espaço interno e ao transporte etc. (Ministério da Educação, 2023).

No ano letivo 2021, em que estavam matriculados nas escolas públicas 6.126.450 alunos, entre os quais 52,7 do sexo masculino (3.229.028), os dados educacionais do país, em resultado do mapeamento realizado pelo MED entre os meses de novembro de 2021 e novembro de 2022, indicam o seguinte quadro situacional:

³² Informação prestada pelo Secretário de Estado para a Educação Pré-Escolar e Ensino Primário do MED, Senhor Pacheco Francisco, em entrevista a Rádio Mais na província do Huambo, no dia 10 de maio de 2023, no ato de inauguração de uma escola.

³³ Não são apresentados dados referentes ou que integram as escolas particulares, porque tanto o MED quanto a Associação Nacional do Ensino particular (ANEP) não disponibilizam regularmente informações sobre o número de escolas, alunos e professores delas. Do contato que fizemos a direção da ANEP não foi possível disponibilizar tais informações, sem uma justificativa plausível.

QUADRO 8 - PRINCIPAIS DADOS EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ANGOLA EM 2022

INDICADOR	DADOS SITUACIONAIS
# de escolas	10.012, dos quais 73% localizadas na zona rural e 27% na zona urbana. Cabe destacar que 94% dos alunos vão a escola a pé, 31% dos alunos percorre em média 4 km para chegar a escola mais próxima.
# de alunos matriculados	6.126.450, dos quais 52,7% do sexo masculino (3.229.028) e 47,2% do sexo feminino (2.897.422). Cabe destacar que 67% dos alunos está matriculado no ensino primário;
# de professores	150.810, sendo 58% do sexo masculino (87.494) e 41,9% feminino (63.316). Realça-se que 42.302 professores não têm formação pedagógica, na ordem dos 28% do pessoal docente geral das escolas públicas.
# de gestores escolares	47% dos diretores de escola têm apenas o ensino médio.
Acesso à eletricidade	81,6% das escolas não possuem acesso à eletricidade.
Acesso à água potável	66% não possui acesso à água Cabe destacar que 59,7% não tem banheiros funcionais (61% dos alunos faz defecação em céu aberto).
Segurança escolar	Em 75% das escolas não existe qualquer mecanismo de segurança no acesso

FONTE: Elaboração do autor, com base no Mapeamento das Escolas Públicas de 2022 (Ministério da Educação, 2023).

Atento ao que indicam vários relatórios do governo, nomeadamente, Relatório de Balanço do Trabalho realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do mês de Março ao mês de Julho de 1986 (Ministério da Educação de Angola, 2013), Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 (Ministério da Educação e Cultura de Angola, 2001), Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa (Ministério da Educação de Angola, 2014), e Plano de Nacional Desenvolvimento da Educação - PNDE 2017-2030 (Ministério da Educação de Angola, 2017), o país continua a enfrentar dificuldades para a garantia do acesso a educação para milhões de crianças, para a formação do contingente de professores necessários para o atendimento da demanda por matrículas sobretudo na educação primária, bem como para o alcance de uma maior eficiência na gestão do seu sistema de ensino.

Em estudos anteriores, Paxe & Brás (2021) e Paxe (2021) demonstraram que a concretização das metas e indicadores do Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 no contexto de Angola se apresenta como uma miragem, uma vez que grosso modo, os desafios da educação em Angola situam-se em esferas como os próprios processos da concepção das políticas, aos aspectos operacionais relacionados ao acesso, e ao atendimento das necessidades educativas daqueles que adquirem o privilégio de terem o acesso.

Cabe referir que Angola ainda apresenta uma baixa performance do sistema educacional, como a aprendizagem em função dos anos de escolarização. Por exemplo, em Novembro de 2019, com base num estudo sobre o potencial do quadro angolano que estava situado ao nível de 30%, o representante residente do Banco Mundial em Angola, Senhor Olivier Lambert, apontou que “um aluno em Angola estuda 8 anos, mas só aprende o equivalente a 3 anos” (Jornal Vanguarda, 2019). Essa tendência que também já foi assumida pelo MED no ano 2020, altura em que forma preparadas aulas de reforço das aprendizagens em todo território nacional (Angola, 2020), periga a concretização das funções cognitiva, social e de integração mercado, que persegue a educação.

De outro lado, persistem os desafios relacionados a questão da equidade em educação, que no contexto angolano demanda um modelo educacional que se demarca pela decolonialidade, através da valorização dos saberes locais, de modo que a educação considere nos seus processos e práticas as condições antropológicas, sócio-históricas e políticas da pessoa angolana (Paxe, 2021) para que não se verifique a tendência denunciada por Ntuti (1999) em que o continente africano seja historicamente uma das poucas realidades do globo em que uma criança vai para a escola para um processo de aculturação, e que os sistemas educacionais sejam apenas sistemas de alienação.

Em nosso entendimento, estes desafios educacionais de Angola, de forma transversal requerem um professor devidamente qualificado, valorizado e culturalmente forte e organizado para o atendimento tanto as demandas por matrículas, quanto para a viabilização de um modelo de educação que vise o desenvolvimento sustentável e a afirmação da personalidade cultural dos alunos. Dito de outro modo, os professores são importantes atores na implementação das políticas educacionais e no cumprimento das agendas nacionais da educação.

Tanto é assim que no seu relatório de 2005, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), considera necessária a atracção, desenvolvimento e retenção dos professores eficazes nos sistemas educacionais ao nível global e que as políticas para professores devam ter alta prioridade em agendas nacionais (OCDE, 2005), pois é crucial a elevação da qualidade da aprendizagem para todos, o que é alcançável somente quantos todos os estudantes receberem ensino de alta qualidade.

No relatório, se evidencia o nível de prioridade que as questões sobre professores assumem atualmente nas agendas de políticas devido as preocupação expressas pelos próprios professores sobre o futuro de sua profissão (OCDE, 2005). Tais preocupações estão ligadas à atratividade da docência como carreira, ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores, ao recrutamento, seleção e contratação de professores, e à retenção de professores “eficazes” nas escolas.

São múltiplas as afirmações de que a educação escolar só responderá adequadamente aos desafios levantados pelas mudanças científicas, tecnológicas, económicas e sociais se os professores estiverem no centro do processo e forem mobilizados para fomentar a mudança na educação escolar, em vez de serem esquecidos ou considerados um obstáculo. De acordo com Campos (2002) a educação escolar não pode ser pensada, planeada e organizada sem ter em conta a escola ou o professor, constituindo os professores apenas a infantaria para executar as mudanças que outros concebem, decidem e organizam.

Esta seção permitiu uma análise aprofundada da situação crítica que Angola enfrenta em termos sociais, económicos, políticos e educacionais, destacando a necessidade de um exame analítico rigoroso devido às suas implicações nas políticas de formação de professores e na atuação docente, considerando a função social da educação na construção de cidadãos críticos, criativos e reflexivos.

As desigualdades sociais em Angola, evidenciadas pela elevada taxa de pobreza e baixo índice de desenvolvimento humano, afetam a capacidade das famílias em exercerem plenamente o direito à educação. A pobreza limita o acesso a recursos essenciais, como materiais escolares e tecnologia, e contribui para a disparidade na qualidade das instituições de ensino, especialmente em áreas desfavorecidas. Ademais, famílias empobrecidas frequentemente enfrentam dificuldades em obter informações sobre seus direitos educacionais e acessar suporte jurídico, prejudicando sua capacidade de reivindicar e melhorar a educação. Para enfrentar essas questões, é fundamental implementar políticas públicas que abordem as desigualdades e ofereçam suporte às comunidades mais vulneráveis.

O contexto económico de Angola, fortemente dependente do petróleo, impacta negativamente o investimento em educação. A volatilidade económica, resultante das flutuações nos preços do petróleo, pode reduzir as receitas governamentais e levar a cortes no orçamento destinado a setores não essenciais,

como a educação. Além disso, a riqueza gerada pelo petróleo é frequentemente distribuída de forma desigual, acentuando disparidades regionais e afetando o acesso e a qualidade da educação em diversas áreas. A falta de diversificação econômica limita o desenvolvimento de outros setores, incluindo a educação, e restringe a capacidade do país de garantir investimentos sustentáveis a longo prazo. A instabilidade política e social decorrente da dependência do petróleo também pode comprometer a continuidade e a qualidade dos investimentos educacionais, com possíveis cortes orçamentários em períodos de crise.

Portanto, para enfrentar esses desafios, é essencial que Angola adote uma política econômica diversificada e desenvolva estratégias que assegurem investimentos equitativos e sustentáveis em educação, além de promover uma gestão eficiente e transparente dos recursos públicos.

No âmbito político, apesar das reformas constitucionais e das aparências de um Estado democrático, Angola enfrenta desafios substanciais relacionados à governança, à justiça e ao respeito pelos direitos humanos. O país continua a enfrentar indicadores de fragilidade estatal, demonstrando a necessidade urgente de reformas profundas e autênticas para alcançar uma democracia funcional e garantir o bem-estar e os direitos de todos os seus cidadãos.

O modelo de administração centralizada e concentrada em Angola, caracterizado pela ausência de autonomia para os governos provinciais e municipais e pela total dependência do governo central, tem implicações significativas para a gestão da educação e para a formulação de políticas educacionais. Este modelo apresenta diversas desvantagens que afetam negativamente a eficácia e a eficiência do sistema educacional.

A análise da garantia do direito à educação em Angola revela um paradoxo significativo entre a legislação e a prática real, que pode ser descrito como um "direito utópico". Esse paradoxo manifesta-se em vários indicadores críticos do setor educacional, como o financiamento das escolas, a infraestrutura disponível, a formação adequada de professores, a provisão de transporte e alimentação escolar, e a disponibilidade de materiais didático-pedagógicos. Os dados disponíveis indicam sérias deficiências em todos esses aspectos. A maioria das escolas públicas, cerca de 89%, não recebe financiamento direto do Sistema Integrado de Gestão Financeira da Educação. Além disso, muitas instituições educacionais ainda operam em

condições precárias, com alunos estudando ao ar livre ou em instalações inadequadas, e turmas frequentemente superlotadas.

Esse cenário reflete uma desconexão entre as normas legais e a realidade prática, uma situação que, conforme Cury (2002), resulta da incapacidade administrativa de expandir a oferta educacional e da dificuldade em implementar igualdade política em um contexto de desigualdade social. De acordo com Tomasevski (2004) e Bobbio (1992), a existência de um direito deve estar acompanhada por um sistema normativo e por obrigações correspondentes, o que não se concretiza em Angola, onde a educação é frequentemente tratada como uma meta teórica sem a devida implementação prática.

A realidade é ainda mais preocupante ao se observar a educação infantil e o ensino primário. Em 2019, apenas 11% das crianças tinham acesso à educação pré-escolar, e a maioria das instituições de ensino infantil é privada, cobrando taxas que ultrapassam o salário-mínimo nacional, o que limita o acesso de muitas crianças à educação básica. No ensino primário, mais de duas milhões de crianças estavam fora do sistema educacional devido à insuficiência de salas de aula e à falta de infraestrutura adequada.

Além disso, o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (Educar Angola 2030) aponta que uma parte significativa dos alunos do Ensino Primário percorre longas distâncias para frequentar a escola, refletindo a necessidade urgente de melhorar a acessibilidade e a infraestrutura educacional.

A persistente baixa performance do sistema educacional, evidenciada por dados como o estudo do Banco Mundial em 2019, indica que os alunos em Angola frequentemente estudam mais anos do que o necessário para alcançar um nível de aprendizado básico. Esse problema é exacerbado pela falta de formação adequada dos professores, que são fundamentais para a implementação eficaz das políticas educacionais e para a melhoria da qualidade do ensino.

A literatura e os relatórios indicam que a educação em Angola enfrenta desafios estruturais e operacionais que necessitam de uma abordagem mais integrada e adaptada às condições locais. É crucial focar na formação e valorização dos professores, que desempenham um papel central na educação de qualidade. A revisão das políticas educacionais deve priorizar a capacitação dos docentes e a melhoria das condições escolares, a fim de responder adequadamente às demandas

educacionais e promover o desenvolvimento sustentável e a equidade no sistema educacional.

Em conclusão, para que Angola possa garantir efetivamente o direito à educação e enfrentar os desafios históricos e atuais do setor, é imperativo adotar uma abordagem que reconheça e aborde as limitações estruturais e práticas do sistema educacional. Somente com uma mudança significativa nas políticas e na administração educacional será possível alcançar uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Se essa perspectiva for devidamente considerada, será imperativo realizar uma transformação radical nas abordagens atuais de formulação de políticas educacionais e na gestão central e regional da educação. As políticas educacionais deverão priorizar as condições e os processos de capacitação e mobilização dos professores e das instituições escolares, a fim de conceber e implementar mudanças que atendam de maneira eficaz às necessidades da sociedade. A partir dessa premissa sobre a relevância do papel do professor, será explorada a trajetória histórica do processo de formação de professores em Angola.

3. CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

Nesta seção, apresenta-se uma análise histórica do processo de formação de professores em Angola, desde as primeiras iniciativas formativas após a independência do país em 1978 até o período anterior à aprovação do estatuto específico deste subsistema de formação em 2010. Em seguida, estabelece-se um marco histórico da formação docente, complementado por estudos diagnósticos e prognósticos voltados para a reforma do subsistema de formação de professores. São analisados estudos realizados a partir de 2005, uma vez que esses documentos serviram como base para o novo quadro legislativo-normativo aprovado a partir de 2011. O objetivo desta seção é atender ao segundo objetivo específico da pesquisa, que é caracterizar a trajetória histórica do processo de formação de professores em Angola.

Cabe inicialmente situar que Angola a que se reporta essa caracterização histórica tinha em 1975 (ano da sua independência) uma população estimada em 5 milhões de habitantes e um elevado índice de analfabetismo, calculado em 85% da população³⁴ (Vieira, 2007; Nguluve, 2010; Brás, 2019). Vieira (2007) e Nguluve (2010) apontam que a difícil situação da alfabetização em Angola no ano da sua independência resulta do fato de a educação na administração colonial portuguesa ter sido caracterizado como ineficiente, limitado e excludente.

Com a Proclamação da Independência de Angola, os objetivos imediatos do novo regime consistiam na “destruição” dos marcos do regime colonial e na construção imediata de um novo país, social, política e economicamente diferente, de forma a servir os milhares de angolanos que tinham sido excluídos, discriminados e explorados pelo regime colonial (Vieira, 2007). Assim, foi promulgada a Lei n.º 4/1975, de 9 de dezembro, um mês após a independência, consagrando, deste modo, a nacionalização do ensino, com vistas a promover “uma educação virada para o povo (escola para todos), uma vez que as autoridades coloniais não a tinham

³⁴ Pedro (2023) com base no documento “Angola 2025” aponta dados mais recentes que indicam que cerca de 25% da população adulta angolana ainda é analfabeta e trata-se maioritariamente de mulheres das zonas rurais e verificando-se, também, elevados índices de atraso escolar.

implementado, devido à sua política de exclusão e discriminação da maioria dos angolanos” (Brás, 2019, p.18).

A história do processo de início da formação de professores em Angola se cruza com a história da criação do seu sistema educacional, na medida em que os desafios sociais, econômicos e políticos do país para a consolidação da independência nacional, a partir de 1975, exigiam a formação de quadros nacionais capazes de formar a população longe dos ideários e ideologias coloniais, e no sentido da valorização da realidade sócio-histórica, antropológica e cultural dos povos de Angola.

Para tanto, a universalização do ensino, exigiria um quadro docente suficiente e qualificado, situação difícil nos anos a seguir à independência considerando que em 1977, o país contava apenas com 25 mil professores (Chocolate, 2016; Mayembe, 2016), quantidade insuficiente para atender a demanda social. Essa situação foi agravada pela fuga de quadros docentes portugueses e angolanos depois da independência, e havendo apenas 7% de professores habilitados (com formação pedagógica) para o exercício do magistério (Isata, 2020).

Mayembe (2016) citando o Relatório do Departamento para a Educação Nacional de 1977, indica que esses professores eram pobremente formados na ideologia colonial, cursando apenas a 2ª, 3ª e 4ª classes e que mesmo assim foram convocados para ensinar a ler e escrever³⁵. Assim, houve a necessidade de se recrutar para a carreira docente qualquer pessoa que tivesse como habilitação mínima o quarto ano de escolaridade (Chocolate, 2016).

A partir do acima descrito, se pode considerar relativamente recente a história do processo de formação de professores, contando as 4 décadas de trajetória – 1978-2024 (Pedro, 2023; Canhici, 2020; Mayembe, 2016; Chocolate, 2016). No quadro desta história iniciada em 1978, três anos após o fim da guerra para a independência nacional proclamada em 11 de novembro de 1975 (Zau, 2013; Paxe *et al.*, 2016) as primeiras manifestações podem ser classificadas da seguinte maneira:

³⁵ Chocolate (2016) aponta que a alfabetização da população adulta que não teve oportunidade de frequentar a escola no momento da colonização e, a escolarização nos anos iniciais para as crianças e jovens se constituiu como verdadeiros desafios, fruto da escassez da mão de obra qualificada que se registrava na época. A questão foi sendo, pouco a pouco, solucionada com o lançamento em 1976, pelo primeiro Presidente de Angola, António Agostinho Neto (1922-1979), a campanha nacional da alfabetização com o lema “Quem sabe Ensina, quem não sabe Aprende”. Fruto desta campanha terá surgido muitos voluntários dispostos a contribuir na formação das novas gerações.

(i) Monitores escolares, que eram encarregues de ajudar os professores estrangeiros a lecionarem; (ii) Professores de posto, que eram professores formados no regime colonial e com uma preparação em cursos que duravam semanas. Esses professores eram enviados para trabalhar nas comunas ou aldeias; (iii) Professores de cursos acelerados, que eram formados em outras áreas de saber e realizavam cursos acelerados de alguns meses ou mesmo um ano; (iv) Professores dos cursos de superação, que eram preparados por seminários de capacitação; (v) Professores da Brigada Dangereux, uma massa juvenil revolucionária, desejosa de dar o seu contributo no desenvolvimento do sistema educativo e na reconstrução nacional; (vi) Colaboradores docentes, que eram funcionários do governo que por possuírem certa escolaridade eram convocados a ajudar no sistema educacional. (Peterson, 2003, p.68).

Alguns autores apontam que o modelo de formação desses professores tinha traços característicos dos países da antiga URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), nomeadamente Rússia, Cuba, Vietnam e Hungria. Especialistas e consultores destes países participaram na definição dos primeiros planos curriculares angolanos de formação de professores (Chivela, 2003; Zau, 2013; Mayembe, 2016; Chocolate, 2016; Pedro, 2023).

Chivela (2003) considera que esses currículos visavam formar professores com perfil necessário para a materialização dos objetivos da educação através do desenvolvimento técnico e científico, criando precipuamente uma profunda consciência patriótica, amor ao partido e ao socialismo, de modo que os professores assumissem, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações, contribuindo para a economia do país.

Por sua vez, Chocolate (2016) aponta a cooperação com alguns países do Leste Europeu como determinante na formação de quadros angolanos nos anos a seguir a independência nacional. Esses acordos de cooperação tinham como objetivo:

a vinda de professores dos respectivos países para Angola, para a formação de quadros nacionais no nível médio e superior, bem como o envio de cidadãos nacionais para a formação nesses níveis de ensino nos respectivos países. Após cumprir com o período destinado a mesma (que fora dividida em curta, média e longo prazo), ele regressava ao país para contribuir com a reconstrução nacional, particularmente na formação da nova geração (Chocolate, 2016, p.55).

É importante destacar a participação de atores políticos internacionais desde a gênese do processo de formação de professores em Angola, o que de partida já pode sinalizar um alinhamento da política educacional angolana ao mecanismo de regulação supranacional. Ngaba (2017), analisando as políticas educacionais

angolanas no período de 1975-2015, identificou uma forte dependência de Angola quanto à concepção e execução das suas políticas educacionais, face as estruturas supranacionais que regulam tais políticas ao nível mundial, em detrimento da originalidade, criatividade e do contexto específico de Angola, tanto no ensino geral como no técnico-profissional.

Assim, no período da Primeira República³⁶, a que reporta particularmente esses acordos de cooperação, Ngaba (2017) aponta que:

O Sistema Educativo que estava fortemente marcado pelo sistema político do então Bloco do Leste liderado pela então URSS. As decisões das políticas educativas da época, principalmente no que toca ao ensino geral e técnico-profissional básico e secundário, eram condicionadas pelos princípios da ideologia marxista-leninista, globalmente difundidos pelo então Bloco do Leste. (Ngaba, 2017, p.213).

Cabe notar que o sistema de educacional angolano passou por um conjunto de reformas, iniciadas em 1978, visando o seu ajustamento aos paradigmas e parâmetros internacionais apoiadas e/ou influenciadas por diversos atores internacionais. Por exemplo, a primeira reforma educativa (de 1978) identificou a necessidade de democratização do ensino no país, com a explosão escolar registada a partir de 1976 (Zau, 2013) e um conjunto de problemas que levantaram a necessidade de criação de programas voltados para a formação de professores para garantia de um corpo docente com maior e melhor formação académica para os desafios da universalização do acesso à educação, da melhoria do sistema e de uma resposta cabal às exigências da profissão docente.

É neste quadro que foi concebida uma política de formação de professores, de acordo com Zau (2013), com a criação dos cursos de formação acelerada (CFA), em que ingressavam indivíduos que já tinham um perfil académico mínimo equivalente a 4ª classe, conferindo-os uma formação pedagógica e elevando o seu nível académico até a 6ª classe. Entretanto, os CFA vigoraram de 1977 a 1986, pela pouca capacidade na resposta das diversas solicitações que os professores recebiam dos seus alunos, como analisa Chocolate (2016) tendo sido criados em sua substituição os cursos de formação básica docente (CFBD) que passaram a “admitir candidatos

³⁶ Em Angola, a Primeira República se refere ao período que vai entre a Proclamação da Independência a 11 de novembro de 1975 à introdução em 1992 de alterações profundas na Lei Constitucional, consagrando a instauração do Estado Democrático de Direito, pluralista e assente numa economia livre de mercado. (Alberto, 2010 citado por Brás, 2021, p.56).

que tivessem como habilitações mínimas a 6ª Classe, e findos dois anos de formação os mesmos lhes eram conferidos a 8ª Classe, aptos para lecionarem no Ensino Primário” (Chocolate, 2016, p.59).

A formação dos professores nestas instituições englobava aspectos académicos e políticos. Ngaba (2017) sustenta que o perfil do professor devia constituir-se não somente pela parte académica, mas também pela de ativista político, estando assim capacitado a difundir a ideologia marxista-leninista na escola e na comunidade: “os professores terão de entender perfeitamente o que é a educação socialista, colectiva e livre, para que possam aplicá-la na prática” (Ngaba, 2017, p.156).

Com base num documento do partido MPLA, de 1978, o governo de Angola explicita que o professor

não é apenas um mestre que ensina a ler e a escrever. É, antes de tudo, um quadro político que deve dinamizar todas as iniciativas positivas da comunidade em que está inserido, quer sejam políticas, económicas, sociais ou culturais. O professor de novo tipo é um activista que faz as massas anteverem a nova sociedade que elas irão construir. (MPLA, 1978, citado por Ngaba, 2017, p.156).

De acordo com Ngaba (2017), a formação de professores contemplada nos institutos médios e básicos de educação visava capacitar professores para o ensino regular, em matérias que não fossem técnico-profissionais.

Posto isso, parece importante estabelecer um quadro inicial de construção da trajetória da formação de processos em Angola, visando tornar mais fácil a compreensão da sua historicidade e especificidade. Se pode, neste sentido, apontar a solicitação de apoio a Organização das Nações Unidas (ONU) para a formação de quadros nacionais para alavancar o setor da educação caracterizado por um grande atraso, em 1977, pelo governo de Angola como o momento de início do processo de formação de professores em Angola (Mayembe, 2016; Pedro, 2023). Ademais, considerando a sua trajetória de construção e as ocorrências torna-se possível descrever cinco (5) fases como marcos históricos no processo de formação de professores em Angola.

QUADRO 9 - MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

FASE	PERÍODO	CARACTERIZAÇÃO
PRIMEIRA	1978-1985	A denominada “Era da Cooperação Cubana, Vietnamita, Búlgara, Russa e Húngara” corresponde a um período significativo no contexto educacional de Angola, caracterizado pelo financiamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Este financiamento visou a requalificação dos professores formados sob o sistema colonial e a qualificação de candidatos com habilitações equivalentes ou superiores ao 5.º Ano liceal. Durante este período, especificamente em 1980, foi estabelecido o Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango, com a missão de formar professores de nível superior.
SEGUNDA	1985-1995	Nesta fase, a formação de professores era predominantemente realizada nos Institutos Médios Normais da Educação. Com o objetivo de expandir a formação docente, o governo angolano determinou a abertura de Institutos Médios em todas as províncias. Foram recrutados professores angolanos formados em países como o Zaire (atualmente República Democrática do Congo), Cuba, Rússia e Bulgária, bem como profissionais com habilitações médias formados em outras nações africanas e internacionais. A formação oferecida nesses institutos tinha uma duração de quatro anos, abrangendo do 9.º ao 12.º ano. Os graduados desses Institutos Médios da Educação estavam qualificados para ensinar da 5.ª à 12.ª classe do ensino básico e médio geral. Além disso, foram introduzidos Cursos Básicos de Formação Docente para candidatos com nível equivalente à 6.ª série. Esses cursos, com duração de dois anos, tinham o objetivo de preparar professores para lecionar da 1.ª à 4.ª classe.
TERCEIRA	1995-2004	Este período é marcado pelo financiamento da Organização Internacional Human People to People, que promoveu a formação de professores para áreas rurais por meio do programa internacional “Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo”. Durante esta fase, surgiram diversos programas voltados para a formação de professores em zonas rurais, como o Teacher Emergency Package (TEP) da ONU e o programa Save the Children, uma ONG originária da Inglaterra.
QUARTA	2004-2009	Com o início da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 2001, foram estabelecidos novos cursos e instituições e foram promovidas alterações nas instituições existentes. Por exemplo, o Instituto Médio Normal de Educação passou a ser denominado Escola de Formação de Professores e, posteriormente, Escola de Magistério. Durante este processo, surgiram outros programas de apoio à formação de professores, como o Projeto de Formação de Formadores de Professores para o Ensino Primário em Angola (PREPA), iniciado em 2008, e o Programa de Aperfeiçoamento das Competências dos Professores das Escolas de Magistério para o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário (SABER MAIS), lançado em 2009. Ambos os programas foram financiados pela União Europeia e contaram com assistência técnica portuguesa.

QUINTA	2010-2022	Esta fase é marcada pela aprovação da Constituição da República de Angola em 2010, que estabeleceu a base para a criação de um novo arcabouço legislativo e normativo para a formação inicial de professores. Este arcabouço inclui o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, de 2011; o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, aprovado em 2018; e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Professores do Ensino Secundário, de 2020, além do desenvolvimento de programas e projetos específicos para a formação continuada de professores. Destaca-se também a aprovação e implementação, a partir de 2013, do Projeto Aprendizagem para Todos (PAT), financiado pelo Banco Mundial e com assistência técnica da Fundação Calouste Gulbenkian (Portugal).
--------	-----------	---

FONTE: O autor (2024).

Nesta caracterização histórica do processo de formação de professores em Angola, não obstante não ser objeto desta pesquisa, se deve destacar que a formação de professores de nível superior se inicia com base no princípio de legitimação baseada na narrativa de fundação, com a aprovação do Decreto nº 95/1980, de 30 de agosto, do Conselho de Ministros, que cria o Instituto Superior de Ciências da Educação de Lubango, na província da Huíla, resultando de uma das medidas políticas do documento “*Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico e Social*”, aprovado no âmbito do I Congresso do MPLA.

De acordo com Pedro (2023) ressaltava-se a necessidade de se cuidar da formação de professores, uma vez que o país naquela altura exigia dos professores uma

preparação eficiente como pré-requisito, bem como, a previsão do aumento da cultura académica dos professores com propósito de melhorar o sistema de educação e melhorar a aprendizagem das crianças e jovens naquele contexto de transição. (Pedro, 2023, p.31).

Portanto, se pode depreender desta medida política, que o Governo de Angola pretendeu atribuir aos ISCED a responsabilidade pela formação de ‘professores-formadores’ que iriam formar outros professores do ensino de base e do ensino médio.

Ngaba (2017), com base na estrutura e funcionamento da formação de professores naquela altura, apontava que os futuros professores do ensino médio no ISCED podiam especializar-se nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Sociologia, Português, Inglês e Francês. O autor entende que essas áreas de formação se encaixam aos ideais educacionais dos países de orientação socialista, cuja integração Angola aderiu naquele momento histórico pós-independência nacional.

Entre as principais implicações da orientação socialista adotada pelo Governo de Angola para a educação, pode-se destacar a laicização do ensino, a nacionalização de todas as instituições educacionais, proibindo-se assim escolas privadas ou vinculadas às instituições religiosas. Trata-se, como afirma Ngaba (2017), com base num documento³⁷ do partido que governa Angola, MPLA, de um sistema educacional edificado nos princípios educativos do socialismo científico marxista-leninista:

Os fundadores do socialismo científico, MARX e ENGELS, e o seu continuador, LENINE, formularam certas exigências de base e esquematizaram as características fundamentais da educação e da instrução na sociedade socialista. [...] Compreendendo a sua ideia e sobre as bases que eles formularam, edifica-se hoje o sistema de educação e instrução de todos os países que engajaram na via do desenvolvimento socialista. [...] Partindo do princípio que, na República Popular de Angola, o objectivo estratégico é a instalação do Poder Popular, a política educacional só se pode basear nas premissas do socialismo científico como ideologia e concepção do mundo, ao serviço da instalação da Democracia Popular e construção do socialismo. (Ngaba, 2017, p.145-146).

Entretanto, atualmente a situação das políticas educacionais angolanas e sua orientação conheceu outra perspectiva, como consequência da alteração da orientação do Estado para uma economia de mercado e que estimula concorrências, agravada com a aderência aos princípios da nova gestão pública e as influências da globalização e internacionalização das políticas educacionais, o que implicou mudanças na garantia do direito à educação, no esvaziamento da responsabilidade do Estado, na mercantilização da educação (Paxe & Nguluve, 2023; Buza *et al.*, 2022).

Atualmente, na política de formação de professores em Angola, coexistem os cursos de nível médio e de nível superior oferecidos por instituições públicas, público-privadas e privadas. Essa coexistência se deu fundamentalmente a partir da aprovação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo de 2001 (Lei n.º 13/2001, de 31 de Dezembro), configurando-se como o primeiro instrumento normativo que define a organização da formação de professores:

nas vestes da reforma, estabelecida pela Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, a formação de professores passou a ocorrer em dois níveis distintos. O primeiro está relacionado à formação de professores para atuarem no ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário e, o segundo para o II Ciclo do Ensino Secundário (Chocolate, 2016, p.59).

³⁷ MPLA. **Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na República Popular de Angola**. Luanda: Edição do MED, 1978.

Do ponto de vista macropolítico e social, a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 2001 (LBSE/2001) ocorreu num contexto em que já se tinham assinados os acordos para a paz e reconciliação nacional (4 de abril de 2002), após três décadas de guerra civil, iniciada dias antes do fim da guerra pela independência da potência colonial portuguesa, em 1975, dando-se início a um conjunto de mudanças na estrutura política, social e econômica do país. Canhici (2020) aponta que essas mudanças deram lugar a mudanças igualmente na formação de professores, quais sejam:

qualificação para a docência; organização da formação inicial; recursos de aprendizagem na formação inicial do ensino secundário pedagógico; organização da formação em serviço; passos e medidas necessários à implementação da proposta de política de formação de professores da educação pré-escolar, do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário. (Canhici, 2020, p.41).

É a partir deste quadro normativo-legislativo (LBSE/2001), que se incide a análise das políticas desenvolvidas pelo MED para a formação de professores em Angola no período de 2010 a 2022, tendo consciência de que todo o processo é permeado por uma historicidade e especificidade, que sugerem considerar os aspectos sociais, econômicos e políticos do país e os atores políticos, seus interesses e implicações, sem qual a análise política pode ser ingênua.

Cabe pontuar que a Lei de Bases do Sistema de Educação de 2001 (LBSE/2001), aprovada e implementada após o Marco de Ação de Dakar de 2000, reflete o alinhamento da política educacional angolana com os mecanismos de regulação supranacionais (Ngaba, 2017). A partir dessa lei, foi organizada uma estratégia conjunta com o Ministério da Educação (MED) e o Ministério do Ensino Superior, por meio da Direção Nacional de Formação de Quadros e dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), para a formação inicial de professores no país. Essa estratégia foi alinhada às competências de currículos e métodos de ensino, levando em consideração a avaliação de desempenho tanto de professores quanto de alunos (Bortot, Brás & Scaff, 2022).

A Lei de Bases do Sistema de Educação de 2001 (LBSE/2001) introduz pela primeira vez, no contexto do sistema educacional angolano, um subsistema específico para a formação de professores, conforme estabelecido no artigo 10.º. Esse Subsistema de Formação de Professores abrange a capacitação de docentes para a

educação pré-escolar e para o ensino geral, incluindo educação regular, educação de adultos e educação especial.

A formação inicial ocorre após a 9ª classe e tem uma duração de quatro anos em escolas normais. Subsequentemente, a formação pode continuar nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), escolas superiores, institutos superiores pedagógicos e outras instituições de ensino superior, públicas ou privadas, conforme o artigo 26.º da LBSE/2001. Além disso, podem ser organizadas modalidades intermediárias de formação após a 9ª e a 12ª classes (Angola, 2001).

Do ponto de vista das políticas educacionais prioritárias, neste momento de maior estabilidade político-militar e de potencial crescimento econômico, objetivou-se com a criação desse Subsistema formar professores com o perfil necessário a materialização integral dos objetivos gerais da educação, com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica, de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações, bem como desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes da educação (Angola, 2001).

Para tanto, se estruturou o subsistema de formação de professores em (i) formação média normal, realizada nas Escolas de Magistério, Institutos Médio Normais de Educação e Escolas de Formação de Professores; e (ii) ensino superior pedagógico, realizado nos ISCED, nas Escolas Superiores Pedagógicas e demais instituições de ensino superior públicas ou privadas. Entretanto, o modelo de formação de professores implementado com a aprovação da LBSE/2001 viria a ser caracterizado como sendo “muito generalista, teórico e abstrato” (Peterson, 2003, p.68).

Este autor aponta contrariedade do modelo dos cursos com os parâmetros e pressupostos da literatura para quais a profissionalização docente seria determinada pelo contacto mais próximo com os futuros campos de atuação, isto é, com as escolas:

[...] Pouca importância se dá à preparação dos alunos para o exercício da docência. Tal fato fundamenta-se, às vezes, também pela presença de turmas numerosas, pela presença de professores sem preparação psicológica e pedagógica, pela falta de professores especializados em áreas de metodologias nos institutos médios normais e nas escolas de aplicação, fundamentalmente nas primeiras classes, ou seja, no 1.º nível do ensino básico, pela falta de escolas de aplicação próprias em número suficiente em localidades próximas, pela falta de rigor e seleção dos formadores experientes, pela falta de protocolo entre as duas instituições interessadas e pela falta de meios de transporte, tanto para os alunos como para os

formadores, inviabilizando a realização correta das práticas educativas (Peterson, 2003, p.69).

Compreendendo-se que a promoção de um ensino de qualidade passa necessariamente pela formação de professores de qualidade, então essa formação pressupõe uma considerável transformação da relação deste com o saber e saber fazer, conforme assinala Chivela (2003). Entretanto, a maneira de lecionar, a identidade e a competência profissional adquirida durante a formação têm relevância para o processo de ensino. Assim, se a escola de formação de professores não valoriza o estágio pedagógico e a produção de conhecimentos práticos, os docentes formados nessas escolas poderão se sentir inseguros em relação ao seu campo de atuação (Peterson, 2003).

A reforma educacional angolana preconizada pela LBSE/2001, de acordo com Mayembe (2016) atribuiu extrema importância à profissionalização do docente numa visão multidisciplinar, contudo, a realidade das instituições de formação de professores indicava a não existência de estrutura curricular que assegurasse esta perspectiva de formação. A defesa de Mayembe (2016) vai no sentido de que a prática multidisciplinar ou transversal na formação de professores serve para proporcionar ao futuro professor melhores possibilidades de formação.

Todavia, atento aos objetivos e estruturação, se pode depreender que se procurou garantir a existência de uma certa diversidade de formações que dessem acesso à profissão docente (Pedro, 2023), sendo estabelecido que todos os professores devem ter formação pedagógica, obtida no Ensino Secundário Pedagógico ou no Ensino Superior Pedagógico para ingresso e progressão na carreira.

Tendo em consideração esses fatores endógenos e outros exógenos – a necessidade de ajustamento da formação de professores às perspectivas e desafios globais, bem como da busca por financiamento internacional para a implementação de políticas setoriais – as autoridades do MED viriam a dar início ao trabalho de estudos, auscultação, reflexão e ordenamento de projetos, com intervenientes de diversas instituições educativas nacionais e internacionais, cuja análise se faz a seguir.

3.1 ESTUDOS DIAGNÓSTICOS E AÇÕES ESTRATÉGICAS PARA A REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atento ao que indicam vários relatórios do governo, nomeadamente, Relatório de Balanço do Trabalho realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do mês de Março ao mês de Julho de 1986 (Ministério da Educação, 2013), Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 (Ministério da Educação e Cultura, 2001), o país continuava a enfrentar dificuldades para a garantia do acesso a educação para milhões de crianças, para a formação do contingente de professores necessários para o atendimento da demanda por matrículas sobretudo na educação primária, bem como para o alcance de uma maior eficiência na gestão do seu sistema de ensino.

Esses e outros estudos realizados pelas autoridades do MED indicaram a necessidade de se aprovar um Plano de Implementação Progressiva do Novo Sistema de Educação, que ficou definido em cinco fases, quais sejam: (i) Preparação (a partir de 2002); (ii) Experimentação (a partir de 2004); (iii) Avaliação e correção (a partir de 2005); (iv) Generalização (a partir de 2006); e (v) Avaliação Global (a partir de 2011), configurando-se num contínuo processo pela busca da eficácia e eficiência no funcionamento do sistema de educação (Ministério da Educação, 2014; Paxe *et al.*, 2016; Gime, 2022).

Sobressai entre as fases acima os conceitos de eficácia e eficiência que se reportam a lógica gerencial, indicando a apropriação por parte das autoridades educacionais angolanas de conceitos-chave emergentes da regulação supranacional viabilizada pelos organismos internacionais que no entendimento de Neves (2018) organizam e avaliam os mecanismos de controlo internacional. Regista-se desse modo, no cenário de regulação local uma forte influência pela agenda de decisões político-educacionais transnacionais, como indica Krawczyk (2019). Essa agenda, de acordo com Bortot, Brás & Scaff (2022) produz regras que orientam ações dos atores e modos como eles se apropriam delas e as transformam. Portanto, ao se apropriar destes conceitos se pode deduzir que se deseja desenvolver a Nova Gestão Pública, baseada nos princípios da cultura de resultados.

Para esses estudos do MED, a formação de professores era vista como um ponto nodal³⁸, sem qual a reforma educativa corria o risco do fracasso, pois ainda se constata a continuação do enorme déficit de alfabetização na população angolana e a falta de acesso equitativo à educação escolar de crianças, jovens e adultos, (Pedro, 2023), pelo que se definiu um conjunto de mudanças a serem implementadas no Ensino Secundário, em especial no Subsistema de Formação de Professores.

A realização de estudos e de uma série de seminários contou com intervenção e disputas de um conjunto de atores nacionais e internacionais (Peterson, 2003; Ngaba, 2017). A necessidade de respostas às questões - *quem são esses atores? quais são suas perspectivas sobre a organização da formação de professores? e em que medida as proposições terão sido fundamentais para a reforma da formação de professores em Angola?* nos remete a algumas dimensões de construção do sistema educacional mundial no contexto de Angola a partir da aprovação da LBSE/2001, cujas categorias de análise foram definidas por Ngaba (2017).

Destas categorias, importa destacar os referentes a: (i) Ação prolongada das organizações internacionais; (ii) externalização dos sistemas nacionais; e o (i) sistema de comunicação técnica científica; de forma a evitar repetições. Assim, no que se refere à ação prolongada das organizações internacionais na formação de professores, o protagonismo é assumido pela Unesco, Unicef, Banco Mundial, FMI, União Europeia, e Banco Africano de Desenvolvimento.

Estas Organizações se destacaram em matérias de financiamento de projectos, sobretudo, o Projecto Plano Nacional de Educação Para Todos. Em nível multilateral, em 2015, o Banco Mundial (BM) e Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) figuram entre os maiores contribuidores. De acordo com Ngaba (2017, p.242) desde a década de 90, Angola beneficia de créditos da parte do BAD. Entre outros assuntos, previa-se a construção de Institutos de formação inicial de professores e montagem de laboratórios para o ensino à distância (formação contínua dos professores).

A esse respeito, Peterson (2003) e Ngaba (2017) apontam igualmente o envolvimento de algumas Organizações Não Governamentais (ONG) em ações de formação inicial e continuada de professores para o ensino primário, sobretudo nas zonas rurais, destacando-se as de: *Development Aid from People to People* (ADPP),

³⁸ Tal como adverte Nóvoa (1992, p.9) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

CARITAS, *Save the Children Friend* (SCF), Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA). A ADPP e ADRA desenvolvem ações no âmbito da formação inicial e continuada de professores do Ensino Primário em zonas rurais, e na construção de infraestruturas escolares. Estas duas Organizações têm ações expandidas por quase todo o país. Pelo menos em 2003, do total de ONG a funcionarem em emergências em Angola, 35% eram estrangeiras (Peterson, 2003).

Quanto à externalização dos sistemas nacionais, a partir de Ngaba (2017) se percebe que os processos de aproximação das políticas educativas desencadeadas nos últimos tempos em Angola têm como centro as políticas educativas desenvolvidas pela Unesco e pela Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP).

No âmbito da concepção e implementação da reforma educacional estabelecida pela LBSE/2001, o Governo Angolano e a Unesco estiveram envolvidos em campanhas com vista a convencer a população angolana da importância que o “Plano Nacional de Educação Para Todos”, baseado no Marco de Dakar 2000, constituía no contexto específico de Angola.

Em relação ao sistema de comunicação técnico-científica para a formação de professores mantem-se o domínio das orientações metodológicas dos Organismos Internacionais (Unesco e Banco Mundial) através de fóruns mundiais de educação (Dakar, 2000), seminários e conferências internacionais, bem como de envio de peritos para assistência técnica e assessoria de programas de formação do MED, ligados à formação de professores. Importa referir que os peritos que a Unesco enviava para Angola eram “na sua maioria são Portugueses e Brasileiros ao serviço da Unesco no âmbito da cooperação entre Unesco e a CPLP” (Ngaba, 2017, p.244).

Regista-se assim, o início de uma intervenção mais regular de dois países da CPLP (Portugal e Brasil) com a realização de conferências, encontros e seminários periódicos onde se debatem diversos assuntos relacionados ao ensino nos Países Lusófonos. Assim, definem-se programas de cooperação, analisam-se problemas e se propõem soluções. Ngaba (2017) aponta que em 2015, os peritos portugueses estavam nas áreas de programação dos currículos e ensino da Língua Portuguesa, assessoria da estrutura central do MED na implementação da nova reforma educativa, formação inicial e contínua de formadores, formação inicial e contínua de professores do ensino geral como do técnico-profissional, reciclagens e seminários sobre a gestão do ensino.

De modo geral, a intervenção da União Europeia (UE) também vai se registar no domínio da formação de professores, como indica Peterson (2003), através da peritagem de técnicos franceses, portugueses e belgas, fundamentalmente, no âmbito da cooperação bilateral entre o governo angolano e esta organização regional. Em relação aos especialistas franceses, estes articulavam-se na elaboração de programas e manuais de língua francesa e formação de professores de língua francesa para o ensino secundário. Quanto aos portugueses, a sua intervenção vai ser significativamente marcada na realização de estudos para a reforma da política de formação de professores.

Quimbamba (2021) aponta que o instrumento de ação e a tomada de decisão para a implementação destes projetos de iniciativa pública ou em parceria partiu:

do protocolo de Cooperação entre a República de Angola e a UE, no âmbito do 7º Projeto do Fundo Europeu de Desenvolvimento (FED) e os Estados da África, Caraíba e Pacífico, designado por “Desmultiplicação das Ações de Formação a Nível Nacional (7.ACP. ANG.083) e a Consolidação dos Sistemas Educativos nos PALOP”, no qual os atores trabalhavam com a formação em cascata no âmbito da desmultiplicação territorial. (Quimbamba, 2021, p.49-50).

O projeto de Assistência Técnica à Formação Contínua de Professores do Ensino Primário na República de Angola (Projeto N.º 7.ACP.ANG.083) financiado pela UE, através do FED³⁹, pode ser considerado um dos principais projetos de orientação da reforma da formação de professores, com a participação de especialistas portugueses. No âmbito deste projeto feito desenvolvido em 2005 um estudo denominado “Estratégia para o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Primário em Angola” pela *CESO, Development Consultants* (CESO-CI).

³⁹ O Fundo Europeu de Desenvolvimento constitui a parte essencial das contribuições dos estados membros da União Europeia destinados a financiar projectos e programas identificados no quadro do PIN e do PIR. Os engajamentos dos estados membros a este fundo é efectuado com uma periodicidade de cinco anos. Para se tomar uma decisão de financiamento, todas as acções necessitam da iniciativa do estado beneficiário. A aprovação e a gestão dos fundos é feita através de mecanismos que impliquem ao mesmo tempo a decisão do estado beneficiário, os serviços da Comissão e os comités constituídos pelos estados membros (Governo de Angola, 2003).

3.1.1 Estratégia para o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Primário em Angola

Este estudo foi realizado ao abrigo do Componente 3 do Projeto7.ACP.ANG.083, *Política, Administração e Modelos Estruturantes da Formação em Exercício e Contínua de Professores do Ensino Primário: Análise da Situação Actual e Modelos Alternativos*, tal como definido nos termos de referência apresentados no respectivo Programa de Instalação (CESO-CI, 2005). Por se tratar de um documento não publicado, não podemos obter mais dados sobre o projeto em sua totalidade, entretanto, o “Memorando Sobre o Estado da Cooperação entre a República de Angola e a União Europeia” do Ministério do Planeamento, de 2003 (Governo de Angola, 2003) aponta que o Projeto7.ACP.ANG.083 tinha um financiamento de seis (6) milhões de euros, e objetivava:

Complementar o projecto regional PALOP consolidação dos sistemas educativos nos PALOP, através da formação e aperfeiçoamento de 15.000 professores do ensino de base, em todas as províncias de Angola. Para o efeito os centros de formação serão reforçados do ponto de vista logístico. O foco global do projecto é o melhoramento do nível educativo dos estudantes angolanos. (Governo de Angola, 2003, p.8).

Refira-se que os quinze mil (15.000) professores beneficiários do projeto, conforme faz saber Peterson (2003, p.120) distribuíam-se entre diretores, inspectores, e professores do ensino básico. Além da formação destes agentes de educação, o projeto objetivava equipar 16 centros de formação local de professores, nas províncias do Bengo, Bié, Cabinda, Cuando-Cubango, Cunene, Huambo, Huíla, Kwanza Norte, Kwanza Sul, Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uíge e Zaire.

Analisando o estudo “*Estratégia para o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Primário em Angola*” (CESO-CI, 2005), se pode compreender que a reforma educativa, aprovada pela LSBE/2001, implicava a reforma da formação de professores enquadrada na Estratégia de Combate à Pobreza (2004) e no Plano de Ação Nacional de Educação para Todos até 2015 (2005), que representam a inserção de Angola nos Objectivos do Milénio e da Declaração de Dakar (2000).

De acordo com CESO-CI (2005) o estudo teria como principal contributo a identificação dos pontos críticos e apresentação de sugestões para políticas de mudança na formação de professores, situando-se,

em primeiro lugar, na identificação dos pontos críticos dos modelos institucionais e pedagógicos da situação actual, ou seja, dos pontos onde será de alavancar a política de mudança, tendo em conta a experiência recente e as exigências das metas de universalidade e de qualidade do ensino primário a atingir, com equidade, até 2015. Traduz-se, em segundo lugar, na apresentação de sugestões relativas a modelos que poderão guiar uma política de superação dos pontos críticos identificados (CESO-CI, 2005, p.3).

O estudo assume quatro (4) grandes desafios para reforma de professores, considerando a necessidade de haver oferta suficiente e devidamente qualificada, com a formação média normal, equitativamente distribuída pelos alunos das várias províncias, tal como indica CESO-CI (2005):

(i) Conseguir, através de formação inicial, profissionais com a qualificação exigida, de qualidade adequada e em número suficiente para, num prazo não muito dilatado, deixar de ser necessário recorrer a agentes de ensino sem tal qualificação; (ii) Oferecer oportunidade de formação em serviço para que os que estão a exercer, ou ainda tiverem de ser recrutados, sem as qualificações exigidas, as adquiram de modo substantivo, e não apenas formal, e dentro de um prazo razoável; (iii) Dar prioridade, nas duas situações acabadas de referir, às províncias em que os alunos não só têm tido professores em menor número, mas também menos qualificados; (iv) Criar as condições laborais e sociais com vista não só a atrair uns e outros para a aquisição da indispensável formação e para o ingresso, permanência e promoção na carreira profissional docente, mas também com vista a tornar possível o desempenho docente de qualidade. (CESO-CI, 2005, p.4).

De acordo com o mencionado estudo, a oferta de formação dos Institutos Normais de Educação (INE) era muito criticada por não garantir, em quantidade e em qualidade, as qualificações profissionais exigidas pelo desempenho docente, o que se consubstancia na (i) baixa percentagem dos inscritos que se diploma; (ii) baixa percentagem de diplomados que ingressa no ensino, sobretudo em regime de monodocência (1ª à 4ª Série); e na (iii) pouca relevância da qualificação obtida para o desempenho docente (CESO-CI, 2005).

Analisando os atores, os recursos e os processos da oferta de formação, o estudo identifica os seguintes fatores de insucesso (CESO-CI, 2005):

- Deficiente preparação anterior dos formandos e ausência de selecção rigorosa;
- Orientação não profissional, quer da oferta, quer da procura de formação;
- Inadequação da qualificação e das práticas dos formadores;
- Participação limitada no processo de formação, e de fraca qualidade, por parte de escolas do ensino primário;

- Ausência de adequada monitorização interna e externa do desenvolvimento dos cursos.

Os pontos críticos identificados pelo estudo, sugerem que os Cursos do Magistério Primário em funcionamento nos INE dificilmente atingiriam os resultados que justificaram a sua criação, na medida em que para além de aspectos ligados a recursos materiais, identificavam-se outros obstáculos, quais sejam:

(i) Falta de critérios e de metodologias exigentes de admissão de candidatos; (ii) Ausência, ou inadequação, nos ISCED, de oferta de perfis de qualificação de formadores para várias áreas do (novo) currículo do curso de formação de professores do ensino primário, nomeadamente as mais relacionadas com a capacitação directa para o agir profissional, bem como incapacidade para os oferecer; (iii) Inexistência de formação para a reconversão de professores dos INE, ou de outras escolas e níveis de ensino, em professores/formadores dos novos cursos; (iv) Frágeis condições de prática pedagógica e de estágio em escolas do ensino primário; (v) Ausência de iniciativas de formação em serviço, sobretudo das centradas na melhoria da qualidade do desempenho docente nas escolas primárias, nomeadamente daquelas que colaboram ou vão colaborar com os novos cursos nas actividades de prática pedagógica e de estágios; (vi) Falta de apoio técnico e científico a cada curso, e capacidade limitada para o prestar, por parte do MED e dos ISCED, para que possa responder aos desafios que a construção de uma cultura de formação profissional para a docência, numa nova instituição e com novo currículo, levanta (CESO-CI, 2005, p.6).

Em relação à formação continuada de professores, o documento sugere que naquela altura (2005), a formação caracterizava-se como ‘formação inicial em serviço’, ao contrário de formação em serviço propriamente dito, na medida em que as ações de formação se destinavam a “a proporcionar formação inicial a agentes de ensino que ingressavam em funções docentes sem a devida qualificação profissional.

Identifica igualmente a existência de estruturas efêmeras e paralelas de gestão das formações, ou seja, diferentes instituições do MED organizavam simultaneamente as actividades de formação, com formadores e materiais de formação diferentes, ainda que focadas nas mesmas componentes de formação. Importa destacar que a ausência de um diagnóstico nacional e provincial das necessidades globais da procura por formação continuada:

Não se sabe exactamente quantos são os professores, as suas habilitações formais e competências reais, onde leccionam, que experiência docente e de formação possuem, o que dificulta a elaboração de um plano e de uma programação para uma resposta adequada e, além disso, fragiliza a influência da procura na oferta, aumentando, assim, a probabilidade de menor adequação da segunda às reais necessidades da primeira (CESO-CI, 2005, p.8).

No que se refere aos formadores, o documento indica a inexistência de condições para o desenvolvimento sustentado de um corpo adequado de formadores, havendo aqueles que depois de uma única formação já se tornavam formadores no mesmo projeto; e a existência de uma formação pouco centrada no seu desempenho como formadores. Cada oferta tem os seus formadores e programas de formação de formadores (CESO-CI, 2005).

Fruto da compreensão da situação vigente por aquela altura, o estudo propôs um plano de desenvolvimento do Subsistema de Formação de Professores, cujos princípios estruturantes das propostas de reconfiguração do subsistema de professores, seja inicial ou continuada são apresentadas em seis indicadores no quadro que segue.

QUADRO 10 - PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DAS PROPOSTAS DE RECONFIGURAÇÃO DO SUBSISTEMA DE PROFESSORES

INDICADOR	PROPOSTA DE MEDIDA DE POLÍTICAS
Resultado esperado da formação	A formação visa capacitar os professores para desenvolver, na escola, práticas promotoras nos alunos das aprendizagens previstas no currículo nacional. Visa, ainda, desenvolver a competência profissional substantiva e não apenas a qualificação profissional formal, suficiente para justificar subidas de escalão na carreira docente e para melhorar as estatísticas nacionais.
Práticas individuais e coletivas	Como as aprendizagens não dependem apenas da soma das práticas individuais de cada professor na sala de aula, mas ainda das práticas de todos os agentes de educação na escola, considerados globalmente, a formação visa, também, a capacitação da escola como organização de produção de aprendizagem.
Formação em contexto de desempenho	Uma parte substancial do processo de formação terá de decorrer em contexto de desempenho dos formandos, não se limitando a aulas presenciais ou a distância/estudo independente.
Perfil multifacetado do formador	Também é função de formador acompanhar e apoiar a preparação, implementação e avaliação das práticas dos formandos em contexto de trabalho na escola.
Parceria das entidades formadoras com escolas do actual, ou futuro, contexto de desempenho dos formandos	Do ponto de vista institucional, nenhuma entidade formadora tem possibilidade de, por si só, promover um curso/projecto de formação de agentes de educação, necessitando, pelo contrário, de recorrer às escolas de desempenho, actual ou futuro dos formandos, contratualizando, para o efeito, com estas entidades parceiras.
Limitações da formação relativamente ao desempenho	A formação capacita para o desempenho e esta capacitação motiva o(s) professor(es) para o desempenho adequado e confere-lhe(s) possibilidades para a manifestação do desempenho em situações concretas. No entanto, o saber/ser competente (e a formação que capacita) não é suficiente para estar motivado/querer desempenhar, nem tão pouco para ter a possibilidade/poder desempenhar adequadamente. Pelo que, as políticas centradas na formação não são suficientes, mesmo só para garantir o desempenho dos professores que seja adequado à promoção da aprendizagem dos alunos.

FONTE: Elaboração do autor, com base em CESO-CI (2005).

Além destas propostas de reconfiguração do subsistema de formação de professores, o estudo indicou opções estratégicas prioritárias das políticas de mudança na formação inicial oferecida pelas instituições do ensino médio e superior pedagógico consubstanciada em:

1. Diversificação das ofertas de formação inicial e progressivo alargamento à oferta de formação em serviço;
2. Expansão paulatina, e diversificada conforme as províncias, da rede de novos cursos e instituições;
3. Programa de apoio à implementação de novos cursos; à formação de formadores e ao estabelecimento de parcerias sustentadas entre ISCED e EM e entre estas e escolas do Ensino Primário.

Por fim, o documento apresenta algumas prioridades para o apoio externo à elaboração, implementação, monitorização e avaliação do Plano de Desenvolvimento do Subsistema de Formação de Professores até 2015. Estas prioridades de acordo com CESO-CI (2005) referem-se a domínios de investimento e a modalidades e metodologias de cooperação.

QUADRO 11 - DOMÍNIOS PRIORITÁRIOS DE COOPERAÇÃO EXTERNA

1. Estudo de caracterização quantitativa da procura e oferta de formação, como primeiro produto de um sistema permanente de recolha, tratamento e disponibilização de informação.
2. Seminários para debate de opções estratégicas do Plano.
3. Elaboração do Plano e da respectiva programação orçamentada.
4. Elaboração da componente legislativa e de desenvolvimento organizacional do MED inerente à elaboração, implementação e avaliação do Plano.
5. Formação intensiva de profissionais-chave: • No domínio da formação de professores e outros agentes de educação, será relevante que a cooperação externa invista mais do que tem feito, até agora, e para capacitação aprofundada e consolidada, na formação daqueles cujas funções têm efeitos multiplicadores no processo global da formação em serviço; • Formadores de professores em serviço nos ISCED, nas EM e nas escolas do ensino primário, inclusive dos que acompanham o desempenho destes em contexto de trabalho, bem como de directores de escola e de coordenadores de classe; • Directores de escola e coordenadores de classe; • Inspectores, técnicos e gestores da administração exercendo funções no âmbito do Plano.
6. A elaboração de currículos e manuais/materiais para formadores e formandos apresenta-se como igualmente prioritária, para a cooperação externa, financeira e técnica.
7. Sistema de monitorização e avaliação do Plano e dos seus programas.

FONTE: CESO-CI (2005, p.27).

No quadro da análise trajetória de construção da política de formação de professores, se pode apontar que na fase diagnóstica da reforma do processo de formação, o documento *“Estratégia para o desenvolvimento profissional de*

professores do Ensino Primário em Angola” (CESO-CI, 2005), como determinante no processo de formulação da política, pelo levantamento de dados e orientações estratégicas que produziu, assumindo-se de fato uma perspectiva de orientação da reforma da formação de professores no país.

Na mesma linha de pensamento, Silva (2019) e Quimbamba (2021) destacam a contribuição deste estudo desenvolvido pela CESO-CI para as estratégias adotadas mais adiante para a reforma da política de formação de professores de nível não superior em Angola, apontando-o como um diagnóstico determinante do estado da situação da formação de professores no país, numa altura em que se registava uma ausência de dados da parte do governo sobre a formação, a atuação e desenvolvimento profissional docente nas distintas províncias do país dificultando deste modo a tomada de decisão política por parte do MED e seus parceiros internacionais.

3.1.2 Plano Mestre de Formação de Professores

O Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP), aprovado em 2007, resulta da cooperação do governo angolano com a UE, com a intervenção da Bélgica, através de consultoria técnica e metodológica do *Bureau d'Ingénierie en Éducation et Formation*⁴⁰ (BIEF), aos técnicos do Ministério da Educação de Angola⁴¹, com o financiamento da Unicef (INFQE/BIEF, 2007; Bortot, Brás & Scaff, 2022), tendo como objetivo formar professores com competências específicas, autonomia profissional e responsabilidades coletivas e individuais.

O PMFP identificava as necessidades de formação de professores e propunha um conjunto de ações a serem implementadas para os professores do Pré-Escolar, Ensino Primário e do I Ciclo do ensino Secundário em Angola (Kamuele, 2020). Sobre o processo de elaboração do PMFP, Quimbamba (2021) apurou ter havido uma

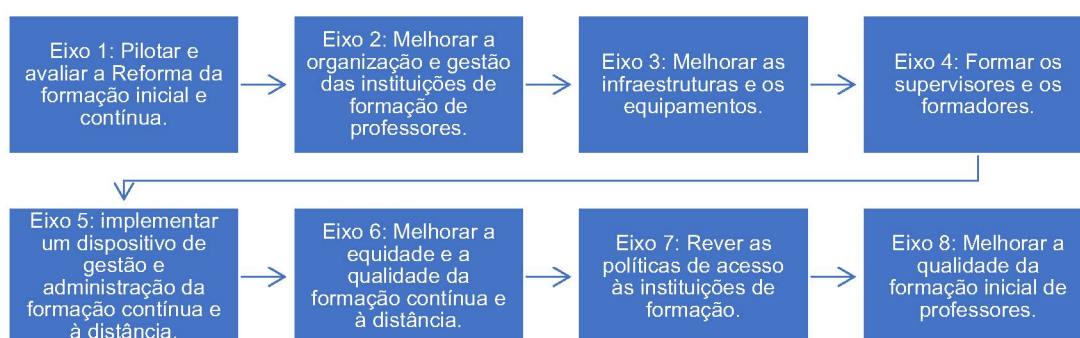
⁴⁰ O BIEF é um organismo associado à “Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation et à l'Institut de Formation en Sciences de l'Éducation (FOPA) de Université Catholique de Louvain”, na Bélgica. Nascido em 1989, BIEF é um organismo internacional de consultoria e de intervenção em empresas e 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 (Silva, 2019).

⁴¹ A equipa era integrada por técnicos do INFQE, do INIDE, diretores, subdiretores pedagógicos e professores das EFP das províncias de Benguela, de Cabinda, da Huíla, de Kwanza Sul e do Namibe (INFQE/BIEF, 2007).

movimentação de diversos atores na criação de um conjunto de estratégias baseadas em formação para resultados, direcionando a implementação e desenvolvimento das ações de formação inicial, continuada e à distância dos professores em Angola.

Para tal foram definidos oito (8) eixos prioritários de intervenção, representados através de um organograma geral espelhado em dois (2) conjuntos de ações, sendo um conjunto de ações de carácter geral ou eixos comuns e um conjunto de ações de carácter específico ou eixos específicos, para o desenvolvimento da política de formação.

FIGURA 2 - EIXOS PRIORITÁRIOS DE INTERVENÇÃO DO PMFP



FONTE: Elaboração do autor, com base no documento do PMPF (INFQE/BIEF, 2007).

Na análise do PMFP se percebe que cada eixo de intervenção está associado a um conjunto de ações, integrando uma calendarização, indicação de resultados esperados e recursos necessários para o êxito de cada eixo. Por exemplo, os eixos de 1 a 4 correspondem aos mais comuns que abrangem dimensões fundamentais e propõem mudanças e melhorias sustentáveis a partir da implementação de um conjunto de ações que permitiriam o desenvolvimento das formações inicial, contínua e a distância:

Pilotagem e avaliação do programa da reforma do subsistema de formação de professores; Criação de capacidades administrativas e de gestão para sustentar a formação a nível nacional e provincial; Criação de uma base material mínima necessária ao desenvolvimento das diferentes ações e Formação dos principais atores da formação. (INFQE/BIEF, 2007, p.9).

Os eixos 5 e 6 são específicos da formação contínua e a distância, e os 7 e 8, são específicos da formação inicial. Nesta senda, propuseram um conjunto de ações que facilitaria a melhoria da qualidade dos dois tipos de formação de professores:

Criação de um dispositivo de gestão e de administração da formação contínua e a distância; Melhoria da equidade e da qualidade de formação contínua; melhoria da própria qualidade da formação; e a melhoria da qualidade da formação inicial.

QUADRO 12 - PRINCIPAIS CONCLUSÕES DO ESTUDO QUALIFICAÇÃO E EMPREGO DE PROFESSORES EM ANGOLA

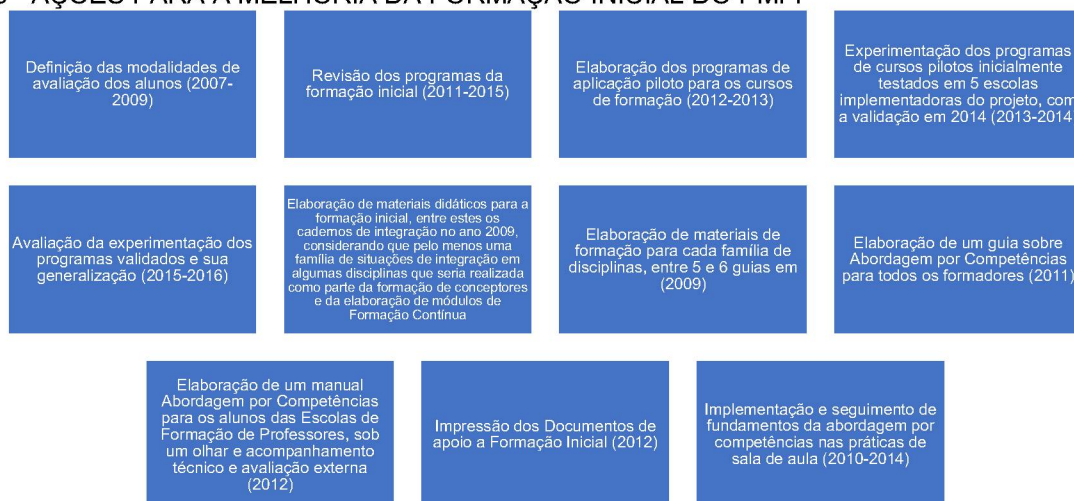
EIXOS	AÇÕES ESTRATÉGICAS
Eixo 1: Pilotar e avaliar a reforma da formação inicial e contínua	Preparação de textos oficiais para a implementação de um projeto piloto (2008)
	Organização da avaliação do impacto das acções realizadas na formação inicial e contínua (2011- 2014)
Eixo 2: Melhorar a organização e gestão das instituições de formação de professores	Definição das modalidades de funcionamento das instituições de formação, segundo as necessidades de formação inicial e contínua (2008)
	Formação dos diretores das instituições de formação (2009-2010)
	Adequação dos normativos da função pública à realidade da Educação em Angola (2008-2009)
	Elaboração de instrumentos de avaliação anual de professores e do pessoal administrativo
	Absorção dos Centros de Formação Local nas Escolas de Formação de Professores
	Troca de experiências entre as Escolas de Formação de Professores para melhoria da gestão das instituições de formação (2010-2014)
Eixo 3: Melhorar as infraestruturas e os equipamentos	Apetrechamento de escolas - piloto de formação de professores (2008-2010)
	Construção e equipamento das Escolas de Formação de Professores (2009-2010)
Eixo 4: Formar os supervisores e os formadores	Formar os supervisores e os formadores e validação do Perfil do supervisor (2007-2009);
	Formação em Abordagem por Competências (Núcleos duros de supervisores formados em metodologia APC);
	Formação em avaliação (Núcleos duros de supervisores formados em Avaliação), 2009-2010;
	Formação de supervisores para o acompanhamento de equipas educativas em 2011; formação de formadores, 2007-2010;
	Seguimento dos formadores pelos supervisores (2009-2011).
Eixo 5: Implementar um dispositivo de gestão e administração da formação contínua e a distância	Regulamentação das ações de formação contínua e a distância (2008-2009)
	Desenvolvimento da estrutura institucional e administrativa da formação contínua e a distância (2008-2015)
	Elaboração do plano geral da formação contínua e a distância e do dispositivo de análise das necessidades de formação (2009-2015)
Eixo 6: Melhorar a equidade e a qualidade da formação contínua e a distância	Aumento da oferta e da equidade de formação contínua e a distância (2008-2011)
	Realização de cursos de formação contínua e a distância (2008-2012)
Eixo 7: Rever as políticas de acesso às instituições de formação	Definição dos procedimentos e os instrumentos de selecção dos candidatos (2007-2011)
	Implementação de um dispositivo de matrículas dos alunos, de acordo com os requisitos estabelecidos
Eixo 8: Melhorar a qualidade da formação inicial de professores	Definição das modalidades de avaliação dos alunos-mestres
	Revisão dos programas da formação inicial (2011-2015)
	Elaboração de materiais didáticos para a formação inicial
	Implementação e seguimento de fundamentos da abordagem por competências nas práticas de sala de aula

FONTE: Elaboração do autor, com base em INFQE/BIEF (2007).

Dentre as ações estratégicas elencadas vale destacar os eixos da formação inicial de professores por se referirem diretamente ao nosso objeto de pesquisa. O PMFP previu que se realizasse a revisão das políticas de acesso às instituições de formação, através da definição dos procedimentos e os instrumentos de seleção dos candidatos as escolas de Formação de professores, para o período 2007-2011 e a implementação de um dispositivo de matrículas dos alunos, de acordo com os requisitos estabelecidos em um seminário sobre as políticas de acesso às escolas de formação de professores (Kamuele, 2020).

Cabe destacar ações estratégicas para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores previstas pelo Plano Mestre de Formação de Professores, tendo em conta a sua relação direta com algumas medidas de políticas tomadas anos tarde com a aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores.

FIGURA 3 - AÇÕES PARA A MELHORIA DA FORMAÇÃO INICIAL DO PMFP



FONTE: Elaboração do autor, com base no documento do PMPF (INFQE/BIEF, 2007).

Pelo seu caráter estratégico e operacional, o PMFP poderia ser assumido como um documento de regulação relevante da formação de professores que, apesar de ser anterior a este, põe em prática os indicadores de organização e funcionamento da formação de professores, do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, aprovado em 2011 (Silva, 2019). O plano 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, conforme sugere Silva (2019), 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 educativo. 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 [...] da qual o professor é parte integrante e pedra fulcral para o seu desenvolvimento. (Silva, 2019, p.164).

Se de um lado a análise dessas ações estratégicas do PMFP tendem a sinalizar a preocupação do governo angolano com a melhoria da gestão da formação de professores no país, em vista os ODM, cujos programas deveriam ser reformulados, os formadores de formadores capacitados, bem como as famílias envolvidas neste desafio de reformar a formação de professores, de outro lado demonstram um ponto de estrangulamento das políticas educacionais no país que se refere à distância entre a política decretada e política implantada no terreno.

Sobre a última, estudos sinalizam que o PMFP não terá saído do plano instrumental para o prático (Paxe *et al.*, 2016; Kamuele, 2020; Quimbamba, 2021). Paxe *et al.* (2016) constataram junto de professores entrevistados em seu estudo sobre a formação, atuação e identidade de professores do ensino primário que as recomendações do PMFP “não foram acompanhadas de ações que garantam a esses profissionais do sistema a formação acadêmica” (Paxe *et al.*, 2016, p.42-43).

Kamuele (2020), analisando o impacto da implementação do PMFP concluiu que ele produziu poucas mudanças no curso de formação inicial de professores na medida em que foram cumpridas algumas ações previstas para se operacionalizar as orientações expressas no mesmo, fundamentalmente no que se refere à formação inicial de professores. O autor apurou com base em 61% dos professores participantes em seu estudo que:

não houve novos programas elaborados com base na abordagem por competência. Não houve implementação e nem seguimento da abordagem por competências nas práticas em salas de aulas para se operacionalizar as orientações expressas no eixo 8 do Plano Mestre de Formação de Professores em Angola. (Kamuele, 2020, p.180).

Já Quimbamba (2021) assinala que não há dados precisos relacionados à implementação e prossecução do PMFP, devido a escassez de documentos relativos ao mesmo, apesar de o plano ter sido apresentado como um projeto vasto e

multifacetado pelo MED, por ter sido organizado em torno de duas grandes áreas de intervenção, nomeadamente: (i) a formação inicial e continuada; e (ii) a formação a distância.

3.1.3 Qualificação e Emprego de Professores em Angola

Este estudo foi desenvolvido três anos depois pelo mesmo consultor do documento analisado na subseção anterior, integrante da equipe de experts da CESO-CI, sob encomenda do Banco Mundial, intitulado “Qualificação e Emprego de Professores em Angola” (Banco Mundial, 2008). Desta feita, o objetivo era dar indicações de dados e estratégias complementares ao anterior estudo para a reforma da formação de professores.

O estudo em referência ocupou-se de realizar uma caracterização da procura e da oferta de professores do ensino primário e do ensino secundário geral, por parte do ensino público em Angola, no contexto de expansão e de reforma, aprovada pela LBSE/2001, bem como examinar a situação relativa as condições do emprego docente que poderiam condicionar a atracção destes para se candidatarem ao ensino e para nele permanecerem, tendo em conta que a oferta de professores não depende apenas da capacidade formativa das instituições de qualificação, mas também da oferta dos professores diplomados (Banco Mundial, 2008).

De acordo com Banco Mundial (2008) no período subsequente à guerra, a população escolar cresceu 171%, o que se verificou sobretudo no ensino primário; para o efeito, foram construídas escolas, aumentando deste modo em 143% o número de salas de aulas, e foi recrutado um elevado número de professores: mais 54% até 2007. Registou-se um aumento do número de professores nos primeiros anos pós-guerra, que constituiu um ponto forte da satisfação da respectiva procura que cresceu (54%) com o aumento exponencial de alunos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

O crescimento da população estudantil nos anos a seguir ao fim do conflito político-militar em Angola é igualmente apontado em outros estudos e documentos de planeamento estratégico do governo de Angola. O Relatório da Fase de Diagnóstico do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (Ministério da Educação, 2017) indica que no período 2004-2011 se registou um aumento dos números de alunos atingindo um universo de 4.729.056, dos quais 61,3% matriculados em escolas de

ensino primário. Estes dados colocam obviamente o desafio do aumento de contingente de professores, cujo perfil profissional se desejava ser adequado às necessidades das escolas (Peterson, 2003; Mayembe, 2016).

Entretanto, em relação a qualificação dos docentes, seja os que exerciam funções docentes, seja as funções de gestão, o estudo sugere que tinham um nível pouco elevado, o que constituía um indicador de qualidade da satisfação da procura de professores que desafia as políticas públicas:

O aumento do número de professores só foi possível graças ao recurso de “emergência” a milhares de agentes de ensino sem qualificação adequada. [...] o nível pouco elevado de qualificação formal da maioria dos professores (3/4 com apenas 8 anos ou menos de escolaridade, nos primeiros quatro anos de escolaridade, onde se concentra a maioria dos professores em exercício) e dos directores de escola (3/4 com apenas 8 anos de escolaridade, ou menos, no ensino primário e no primeiro ciclo do ensino secundário). (Banco Mundial, 2008, p.11).

Ainda em relação ao nível de formação dos professores, de acordo com Banco Mundial (2008) a maioria dos professores de disciplinas do nível II (5ª e 6ª Classes) ou dos professores generalistas do Nível I (1ª a 4ª Classes) não estava preparada para assegurar, em regime de professor único (monodocência), os novos 5º e 6º de escolaridade cujo número de alunos aumentava significativamente.

Os dados levantados por Banco Mundial (2008) se aproximam muito diretamente ao contexto educacional angolano do período pós assinatura dos acordos para a paz e reconciliação nacional, uma vez que naquela altura a preocupação com o perfil de qualificação profissional dos professores angolanos era de fato evidente como indicavam estudos anteriores (Peterson, 2003; Chivela, 2003), preocupação partilhada igualmente pelas autoridades do MED.

O levantamento feito no Plano Mestre de Formação de Professores (Governo de Angola, 2008) sinaliza num total de 59.207 professores caracterizados, mais da metade (na ordem de 41.843) não tinham um nível de formação superior e a grande maioria sem agregação pedagógica. Os dados mais precisos indicam o que se apresenta no quadro a seguir:

QUADRO 13 - PERFIL DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO NO ANO 2008

PERFIL DO PROFESSOR	NÚMERO DE PROFESSORES
Professores com a 4ª Classe	1.470
Professores com a 6ª Classe	4.816
Professores com a 8ª Classe	28.872
Professores com ensino médio sem agregação pedagógica	6.685
Professores com ensino superior sem agregação pedagógica	238
Professores com ensino médio com agregação pedagógica	16.217
Professores com ensino superior com agregação pedagógica	909
Total	59.207

FONTE: Adaptado de INFQE-BIEF (2007).

Cabe realçar que neste período se registava uma maior escassez de informações sobre a população em idade escolar, o estado de expansão do sistema de ensino, a taxa anual de abandono de professores, que de acordo com Banco Mundial (2008) poderiam estabelecer indicadores de necessidade futura de docentes. Refira-se que a ausência destes dados durante muito tempo constituiu um constrangimento para pensar melhor na reforma da formação de professores.

Não obstante, o governo através do MED ter realizado alguns estudos diagnósticos, tais como, Relatório de Balanço do Trabalho realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do mês de Março ao mês de Julho de 1986 (Ministério da Educação, 2013), Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 (Ministério da Educação e Cultura, 2001), os dados sobre a cobertura escolar no país, bem como sobre a formação de professores continuava escassa e insuficiente. Essa situação se relaciona não só ao contexto anteriormente marcado pela instabilidade político-militar, mas também na fraca cultura democrática, de transparência e de prestação de contas públicas no país.

Apesar dessa ausência de informações mais pormenorizadas sobre as estatísticas, o estudo sobre a qualificação e emprego de professores em Angola sugeriu algumas medidas estratégicas para a reforma da formação de professores para o Ensino Primário, considerando três principais indicadores:

- (i) Formadores em número suficiente e devidamente qualificados. O número de vagas a admitir em cada curso terá de se adequar às necessidades de cada província, superando as assimetrias actuais na colocação de professores, o que exigirá um número de formadores em consonância e devidamente qualificados.
- (ii) Passagem de professores do ensino primário de auxiliares para diplomados. De acordo com o novo estatuto da carreira docente, a maioria dos docentes do ensino primário vão ser inseridos na categoria de professores auxiliares, pois mais de 3/4 não possuem a

qualificação de técnico médio do ensino normal; só os que possuem esta qualificação serão integrados como diplomados. (iii) Professores sem qualificação para serem professores auxiliares ou professores generalistas dos novos 5º e 6º anos de escolaridade. Há ainda que referir que 1/5 dos docentes em exercício possui qualificação académica inferior ao oitavo anos de escolaridade e nem sempre qualificação profissional que permita a obtenção do grau de professor auxiliar. (Banco Mundial, 2008, p.12, grifos nossos).

Cabe registrar que o destaque que se dá às medidas estratégicas para a reforma da formação de professores para o Ensino Primário tem relação como o fato de o nosso objeto estar focado na formação de professores de nível médio para atender fundamentalmente o Subsistema de Ensino Primário. Entretanto, o estudo finaliza com a apresentação de um conjunto de medidas de políticas mais generalistas que se sumariza no quadro subsequente.

QUADRO 14 - PRINCIPAIS CONCLUSÕES DO ESTUDO QUALIFICAÇÃO E EMPREGO DE PROFESSORES EM ANGOLA

Monitorização de políticas docentes para responder a desafios da expansão e da reforma do sistema escolar	A expansão do sistema escolar e a Reforma Educativa, ambas em curso em Angola, desafiam o mercado da procura e da oferta de professores para a docência nos ensinos primário e secundário. O crescimento exponencial do recrutamento de agentes de ensino e do consequente investimento financeiro, a reforma dos cursos de qualificação docente e um novo estatuto da carreira docente são políticas públicas que visam responder a estes desafios. A recolha sistemática e periódica de informação fiável sobre a implementação destas políticas nas províncias e municípios constituirá um instrumento imprescindível para a respectiva monitorização e para a subsequente tomada de decisões que forem julgadas adequadas.
Nível pouco elevado de qualificação docente e assimetrias de distribuição	Nos primeiros anos de implementação destas políticas verifica-se, de acordo com os dados aproximativos existentes, que os pontos mais críticos do modo como tem sido satisfeita a procura de docentes são o recurso a agentes de ensino com nível baixo de qualificação académica e profissional (incluindo para directores de escola) e as assimetrias (de quantidade, de género e de qualificação) da sua distribuição pelos territórios onde a população escolar se encontra. Estas assimetrias constituem um desafio ao planeamento provincial da oferta de qualificação docente, inicial e em serviço, bem como à definição do número de vagas para recrutamento de professores e à gestão dos recursos humanos em cada província.
Superar lacunas da anterior rede de oferta de qualificação docente	A implementação da reforma da oferta de qualificação docente ainda está no seu início, mas, para dar resposta à procura exigida pela expansão e a reforma do sistema escolar, necessário será superar lacunas do sistema anterior de que se destacam: • Inexistente ou escassa oferta de qualificação docente em certas áreas disciplinares dos dois ciclos ensino secundário; • Inexistente oferta, em metade das províncias, de qualificação docente para o 2º ciclo do ensino secundário acompanhada de inexpressiva procura da oferta existente por parte dos oriundos destas províncias e da fraca mobilidade geográfica dos diplomados; • Inexistente ou escassa oferta de qualificação em certas áreas para formadores de professores do ensino primário e do 1º ciclo do ensino secundário, por parte do ensino superior pedagógico;

	Falta de formadores qualificados em algumas áreas do ensino superior pedagógico.
Garantia da adequação das qualificações docentes às exigências do desempenho profissional.	De acordo com o recente estatuto da carreira docente, a qualificação de ingresso no emprego docente será certificada pelo ME, no caso das qualificações para o ensino primário e para o 1º ciclo do ensino secundário, e por “Órgão competente do Governo”, no caso da qualificação para o 2º ciclo do ensino secundário. A definição e implantação da entidade de certificação e da metodologia a seguir para o efeito, constitui um desafio a superar para garantir e promover a adequação dos cursos de qualificação às necessidades do ensino nas escolas de acordo com as exigências da reforma curricular em curso.
Atracção da qualificação e do emprego no ensino.	A expansão do sistema escolar constitui um desafio ao poder de atracção da profissão docente. Não obstante algumas mudanças recentes susceptíveis de o aumentarem, outras estão por realizar. De entre estas, destacam-se a melhoria de condições materiais e pedagógicas do exercício docente, o apoio local ao desenvolvimento profissional dos professores, a organização do processo de promoção na carreira e os incentivos para o exercício da docência em escolas menos procuradas.

FONTE: Elaboração do autor, com base em Banco Mundial (2008).

A formação, atuação e desenvolvimento profissional dos professores do ensino primário em Angola, tal como demonstrado no levantamento da estado da questão, vem sendo objeto de contínuos estudos (Chimuco, 2014; Lussinga, 2016; Silepo, 2018; Kamuele, 2020). As pesquisas consideram a necessidade de se repensar a profissionalização docente em Angola, partindo do suposto segundo qual os futuros professores devem ter uma formação inicial e continuada adequada que lhes permita desenvolver competências didático-pedagógicas para a materialização dos objetivos da educação. Para tanto, sugerem uma melhor articulação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores, uma melhor avaliação das aprendizagens dos formandos, e um melhor acompanhamento e supervisão dos estágios profissionais.

3.1.4 Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I ciclo do Ensino Secundário

No quadro dos estudos realizados para a reforma da formação de professores merece igualmente destaque o estudo “Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I ciclo do Ensino Secundário”, realizado em 2016, pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, com a consultoria da CESO-CI e financiamento da UNICEF (INFQE/CESO-CI, 2016).

Este estudo teve como propósito a elaboração de uma Política de Formação de Professores que contribuisse para a melhoria do desempenho docente nos estabelecimentos de educação pré-escolar, do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário e, conseqüentemente, para a qualidade das aprendizagens dos alunos. De acordo com o documento, a proposta decorre de um estudo que se desdobrou em duas fases, com objetivos específicos: na Fase 1 - Analisar a situação atual da política de formação de professores; e na Fase II - Definir (elaborar e validar) uma proposta de política de formação de professores (INFQE/CESO-CI, 2016).

Importa pelo nosso objeto de pesquisa, valorizar entre os resultados deste estudo, aqueles que se referem à “(i) metodologia da definição de propostas setoriais para a formação inicial de professores; (ii) dimensões e parâmetros dos perfis de qualificação; (iii) modalidades de formação previstas e a implementar; (iv) cenários para a qualificação de professor do ensino primário; e (v) organização e estrutura curriculares no ensino secundário pedagógico” (INFQE/CESO-CI, 2016, p.10-13).

QUADRO 15 - RESULTADOS MULTIDIMENSIONAIS DO ESTUDO PROPOSTA DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, DO ENSINO PRIMÁRIO E DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

DIMENSÃO	FUNDAMENTO	APLICABILIDADE
METODOLOGIA DA DEFINIÇÃO DE PROPOSTAS SETORIAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	Numa análise global, detectou-se, na formação inicial, vulnerabilidades na (i) organização dos planos de estudo dos cursos e que podem ser sintetizadas no défice de especificidade da qualificação, no baixo enfoque nas aprendizagens curriculares, no défice de conhecimento em metodologias de ensino, e de formação na gestão e adaptação do currículo; (ii) na seleção e adequação dos conteúdos programáticos das disciplinas; (iii) no nível de conhecimentos escolares dos candidatos selecionados; (iv) na qualificação em competências específicas dos formadores; e (v) na disponibilização de materiais de apoio atualizados. Como ponto de partida para a proposta, identificaram-se os alvos de qualificação pretendidos e definiram-se os perfis de qualificação.	O conjunto de competências (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) que um diplomado deve demonstrar possuir, ao terminar o curso, para que possa responder adequadamente às exigências do desempenho profissional como professor. Cada medida política proposta foi desenhada tendo como âncora o perfil de qualificação específico e os estrangulamentos identificados.

DIMENSÕES E PARÂMETROS DOS PERFS DE QUALIFICAÇÃO	Para cada perfil de qualificação, por exemplo, professor da educação pré-escolar, professor do ensino primário e professor de disciplina do ensino secundário (geral e pedagógico), foram contempladas três dimensões centrais (<i>Conhecimento profissional da realidade educativa, Capacidades profissionais e Valores e atitudes profissionais</i>), desdobradas em parâmetros de conhecimentos, de capacidades e de valores e atitudes.	
MODALIDADES DE FORMAÇÃO PREVISTAS E A IMPLEMENTAR	Na política oficial estavam previstos dois modelos de formação (integrado e sequencial), a modalidade integrada estava já implementada nos cursos dos ensinos secundário e superior pedagógicos, mas apenas se encontra regulamentada para os cursos do ensino secundário pedagógico.	Considerando a necessidade de clarificar a dupla oferta formativa para professores da educação pré-escolar e do ensino primário nos ensinos secundário e superior pedagógicos, e de encontrar roteiros de formação para os três cursos visados (professores de educação pré-escolar, do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário) que melhor respondam às necessidades atuais e aos recursos disponíveis, são propostos cenários alternativos para cada domínio de formação, equacionando vantagens, inconvenientes e implicações a atender na escolha de cada cenário e o respectivo faseamento.
CENÁRIOS PARA A QUALIFICAÇÃO DE PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO	No cenário 1, a formação de professor do ensino primário passar a ser uma formação pós-secundária não superior, em modalidade sequencial. Enquanto no cenário 2, a formação de professor do ensino primário continuar a ser uma formação secundária, em modalidade integrada, com entrada após o I ciclo do ensino secundário e uma idade mínima de 15 anos.	O documento assinala algumas vantagens e desvantagens dos referidos cenários. No cenário 1, maior maturidade dos candidatos e melhor preparação disciplinar do que no cenário 2 e mais adaptado ao desiderato político de que a médio/longo prazo toda a formação seja de nível superior. Como não há atribuição de grau académico, menor atratividade dos cursos do cenário 1 face a cursos do ensino superior, pedagógico ou não.
ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA CURRICULARES NO ENSINO SECUNDÁRIO PEDAGÓGICO	Considerando-se as vulnerabilidades no processo de formação, designadamente para gerir e adequar o currículo, para avaliar as aprendizagens escolares, para implementar uma educação inclusiva, para qualificar metodologicamente para o ensino das aprendizagens nucleares e estruturantes no ensino primário, para promover o desenvolvimento holístico na educação pré-escolar, para aprofundar conhecimentos disciplinares, propõe-se uma reorganização da estrutura curricular, redefinindo áreas curriculares e atribuindo pesos curriculares a cada área, consoante o curso e a modalidade seguida.	As três áreas são: a (i) Formação geral, a (ii) Formação educacional, que integra duas subcomponentes, a Formação educacional geral e as Metodologias específicas de ensino, e a (iii) Prática pedagógica supervisionada.

FONTE: Elaboração do autor, com base em INFQE/CESO-CI (2016).

Nestes resultados multidimensionais sobressaem um conjunto de propostas de medidas de política sobre a organização da formação inicial de professores em Angola, do qual se pode destacar a questão do perfil de qualificação profissional, que constitui de acordo com os documentos tutelares do MED e de outros estudo um ponto nodal na política de formação de professores no país.

A habilitação dos professores para ensinar é um fator decisivo da aprendizagem dos alunos. Trata-se, como refere Campos (2003), de uma habilitação substantiva e não à meramente formal, pois o desempenho dos professores relacionado com a aprendizagem dos alunos varia, de modo relevante, em função da sua habilitação para ensinar. Assim,

a principal questão da política de formação inicial de professores é a de ter e de dar à sociedade a garantia de que todos os que vão exercer a docência, tanto no ensino público como no privado, estão devidamente qualificados, podendo esta confiar-lhes com tranquilidade a educação dos seus filhos e cidadãos. (Campos, 2003, p.8).

Deste modo, uma questão relevante é compreender como o Estado por meio das políticas públicas tem se ocupado da formação e desenvolvimento profissional dos professores, lembrando que Peterson (2003) apontava a inexistência de um estudo minucioso e sistemático dos perfis do pessoal docente do ensino básico em Angola. Paxe *et al.* (2016, p.11) consideram que é fundamental a existência de estudos com este propósito, pois o perfil que se deseja para os professores em Angola, apesar de já estar determinado, “ainda não se cumpre como tal, ou por não ser conhecido, ou por incompatibilidade com as condições concretas, ou por indiferença”.

Monteiro (2019) analisando o resultados deste estudo sobre a Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I ciclo do Ensino Secundário, considera-o importante, relacionando as competências profissionais do professor nele definido com um referencial amplo que considera alinhado a uma visão atual da educação ao abranger as três dimensões centrais: (i) conhecimento profissional da realidade educativa; (ii) capacidades profissionais; e (iii) valores e atitudes profissionais.

A autora toma como referência um estudo recente de revisão de quadros de referência onde se definem competências profissionais dos professores, provenientes de 10 países (não só europeus) e recolhidos em documentos oficiais e páginas web

de ministérios da educação. Mohamed, Valcke e De Wever (2017, p.157) identificam um conjunto de 11 competências que se propõem como um quadro de referência internacional, defendendo que devem ser integradas e praticadas nos currículos de formação, e também modeladas pelos próprios formadores nas suas práticas formativas:

C1. Knowledge of curriculum and subject matter; C2. Instructional planning and strategies; C3. Effective use of teaching materials and technologies in facilitating students' learning; C4. Commitment to promoting the learning of all students; C5. Managing students and learning environment; C6. Knowledge of diverse students, including special needs, and how they learn; C7. Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils; C8. Effective collaboration with colleagues and partnering with parents, social services and the community, C9. Professional growth and Development; C10. Willingness to try new ideas and strategies, and C11. Exercising personal integrity and legal responsibilities. (Monteiro, 2019, p.42).

A autora considera que independentemente da diversidade de políticas e práticas de formação, a ideia de um desenvolvimento profissional continuado é consensual devendo integrar competências gerais a desenvolver na formação inicial, no período de indução e ao longo da carreira.

Pelos seus resultados e linhas de orientação para a política de formação de professores, o estudo “Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I ciclo do Ensino Secundário”, realizado em 2016, pode ser considerado como fundamental para compreender a atual organização da formação de professores no país, desde os modelos e instituições de formação, as perspectivas de gestão curricular, pois os seus achados foram determinantes para a aprovação do novo quadro legislativo-normativo da formação de professores em Angola.

3.1.5 Encontro Nacional da Educação

Vale assinalar igualmente a contribuição da consulta pública alargada feita à diferentes especialistas, professores e gestores educacionais nacionais e internacionais no Grupo Temático (GT) “*Formação inicial e contínua dos professores (presencial e a distância)*” do Encontro Nacional da Educação, realizado pelo MED em Maio de 2018, cujas conclusões e recomendações acabaram por constituir as linhas de orientação corporizadas no Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores

de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, sancionado em 2020. O quadro que se segue sumariza as recomendações deste GT:

QUADRO 16 - PRINCIPAIS RECOMENDAÇÕES DO GT FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DOS PROFESSORES NO ENCONTRO NACIONAL DA EDUCAÇÃO 2018

a.	Criar condições para resolver-se os problemas com relação à prática docente e estágios supervisionados nas Escolas de Magistério, isto é, na formação inicial de professores;
b.	Melhorar o trabalho de acompanhamento da parte dos professores dos Magistérios às aulas ministradas pelos alunos estagiários;
c.	Eliminar o desfasamento curricular entre os saberes universais e os saberes locais nos materiais curriculares da formação de professores, para que haja mais e menos teoria;
d.	Atualizar e contextualizar os planos curriculares da formação de professores, no tempo e espaço em relação aos ciclos de formação em que os formandos vão lecionar após formação;
e.	Realizar ações de formação na base das reais necessidades de formação de professores, ou seja, fazer levantamento das necessidades de formação contínua antes da sua realização.

FONTE: Elaboração do autor com base na atas de preleções do ENE (Ministério da Educação, 2018).

O ENE 2018 ganha destaque no quadro dos estudos e documentos orientadores da reforma da política de formação de professores, por ter sido um evento que reunindo *multi-stakeholders* produziu coletivamente importantes recomendações sobre a educação em Angola, cujas linhas de orientação relacionadas a formação inicial e continuada foi acolhida na normativa aprovada dois anos depois que estabelece o regime jurídico da formação inicial de professores.

Essa importância é dada ao evento tendo em conta que a participação dos diferentes intervenientes no processo de formulação das políticas educacionais em Angola ter conhecido alguma letargia anteriormente, tendo os políticos, nomeadamente os responsáveis do MED como os únicos atores visíveis (Ribeiro & Bembe, 2019; Brás, 2022). Ou seja, fazia-se necessário um maior envolvimento dos atores locais e o seu engajamento na definição da agenda e demais fases do processo de elaboração de políticas públicas da educação, fomentando-se a participação social dos atores (Paxe, 2017).

De outro lado, importa referir que os principais coordenadores do GT *Formação inicial e contínua dos professores (presencial e a distância)* acabaram por ser membros da equipa multisetorial que trabalhou no processo de aprovação do principal quadro legislativo-normativo da formação inicial e continuada de professores tanto de nível médio quanto de nível superior no país, sob orientação do Gabinete de Quadros da Presidência da República.

De modo geral, os estudos e documentos: Estratégia para o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Primário em Angola (CESO-CI, 2005); Qualificação e Emprego de Professores em Angola (Banco Mundial, 2008); Plano Mestre de Formação de Professores (INFQE/BIEF, 2007); Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I ciclo do Ensino Secundário”, realizado em 2016 (INFQE/CESO-CI, 2016) e Encontro Nacional da Educação (Ministério da Educação, 2018) podem ser considerados como fundamentais para compreender a trajetória de reforma do processo de formação de professores em Angola no período que se inicia com a aprovação da LBSE/2001, que cria o Subsistema de Formação de Professores, pelo seu caráter diagnóstico e prospectivo.

Entretanto, essa trajetória pode ser também analisada considerando o contexto institucional, político e ideológico num período mais extenso, isto é, de 1978-2022, destacando a linha do tempo, os atores e seus interesses, o arcabouço institucional e as ideias e valores socioculturais. Para tanto, com base em Jannuzzi (2022) se deve situar que o escopo dos objetivos de um programa, os públicos-alvo priorizados, a sua lógica de intervenção e seu arranjo operacional não são definidos apenas por uma equipe de técnicos “iluminados”, supostamente desprovidos de interesses que não os republicanos, dotados com infalível capacidade de antecipação e exímia competência em planejamento.

Ademais, em contextos democráticos, que não configura o caso de Angola pelas razões apontadas na seção 2, a proposição de programas:

[...] segue regras institucionais, é cercada por debates dentro do governo, no legislativo, influenciado pelas pressões e resistências de diferentes atores políticos e suas coalizões, pelos sentimentos públicos e valores sociais em disputa. O ritmo e dificuldades de implementação de um programa, o sucesso ou parcialidade de seus resultados dependem em parte da equipe envolvida na operação do mesmo [...] (Jannuzzi, 2022, p.4).

Além disso, os apoios e resistências de vários atores políticos, tais como a mídia, movimentos sociais, gabinetes provinciais e municipais de educação; das mudanças nos marcos institucionais que podem limitar ou potencializar as atividades e esforços dos agentes operadores; e dos valores, humores e ideias-força prevalecentes na sociedade impactam a formulação da política.

Entretanto, não se pode deixar de considerar como sugere De Ketele (2011), que nos sistemas altamente centralizados é comum que se confie a um órgão a tarefa de organizar e de validar os trabalhos de conceção dos conteúdos de uma política ou programa. Em muitos casos, um grupo de especialistas é responsável pela formação dos decisores e pela validação dos trabalhos do processo de elaboração da política pública. O caso de Angola, pela análise feita, é justamente esse, marcado pela centralização, concentração, fragilidade democrática, não transparência, dificuldade no acesso público aos dados e informações sobre o governo e não prestação de contas públicas.

É partindo desse entendimento, que faz sentido compreender o contexto institucional, político e ideacional, desenhado as suas configurações na trajetória da política de formação de professores em Angola, como se ilustra no quadro seguinte, elaborado a partir da metodologia de Jannuzzi (2022):

QUADRO 17 - CONTEXTO INSTITUCIONAL, POLÍTICO E IDEACIONAL DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

LINHA DO TEMPO	ARCABOUÇO INSTITUCIONAL
1978 – Criação dos Cursos de Formação Acelerada; 1980 – Abertura da oferta de formação de professores de nível superior com a Criação do ISCED-Lubango; 1986 – Criação dos Cursos de Formação Básica Docente; 1998 – Primeiro projeto de formação de continuada de 2.860 professores da educação básica com financiamento da União Europeia (Projeto 7. ACP.ANG.071); 2001 – Criação do Subsistema de Formação de Professores, através da aprovação da Primeira Lei de Bases do Sistema Educativo; 2002 - Projeto de formação de continuada de 15.000 professores do Ensino Primário e gestores escolares com financiamento da União Europeia (Projeto 7. ACP.ANG.083); 2005 – Realização do estudo “<i>Estratégia para o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Primário em Angola</i>” (CESO-CI, 2005); 2008 – Realização do estudo “Qualificação e Emprego de Professores em Angola” (Banco Mundial, 2008); 2008 – Elaboração do Plano Mestre de Formação de Professores (INFQE/BIEF); 2011 – Aprovação do Subsistema de Formação de Professores; 2016 - Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário (INFQE/CESO-CI);	• Tratados internacionais - Educação como direito humano fundamental na Declaração Universal dos Direitos Humanos; - Fórum Mundial de Educação Jomtiem (1990); - Relatório Educação um tesouro a descobrir (UNESCO, 1998) - Marco de Ação de Dakar (2000); - Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Incheon (2015) – ODS4 • Arcabouço legal mais amplo - Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro – LBSE/2001; - Lei n.º 17/16, de 7 de outubro – LBSEE/2016; - Lei n.º 32/20, de 12 de agosto – Lei que altera a LBSEE/2016; • Normas específicas e operacionais - Decreto Presidencial n.º 109/2011, de 26 de maio de 2011, estabelece o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores; - Decreto Presidencial n.º 160/2018, de 3 de julho de 2018, aprova o Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação; - Decreto Presidencial n.º 205/2018, de 3 de setembro de 2018, aprova o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD); - Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro de 2020, define o Regime Jurídico da

2018 – Realização do Encontro Nacional da Educação 2018 – Aprovação do Plano Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente; 2020 – Definição de novo quadro legislativo-normativo da formação de professores no país.	Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. - <i>Decreto Executivo n.º 59/2021, de 10 março</i>, aprova o Regulamento dos Cursos de Agregação Pedagógica de Agentes da Educação
ATORES E SEUS INTERESSES	IDEIAS E VALORES SOCIOCULTURAIS
• Promotores e apoiadores - Ministério da Educação; - Ministério do Ensino Superior; - Gabinete de Quadros da Presidência da República; - CESO, CI; - ADPP; - ADRA; - CPLP. • Executores - Institutos Médios Normais de Educação (INE) - Escolas de Formação de Professores (EFP) - Escolas de Magistério (EM); - ISCED e ESP; - Gabinetes provinciais da Educação; - Centro de Formação Locais; • Financiadores e Facilitadores - PNUD; - Organização Internacional Humana <i>People to People</i>; - <i>Save the Children</i>; - UNESCO; - UNICEF; - Banco Mundial; - União Europeia (Fundo Europeu de Desenvolvimento); - Banco Africano de Desenvolvimento (BAD).	• Valor universal - Professor como um quadro político e bom patriota; - A formação de quadros qualificados é fator determinante para o desenvolvimento socioeconômico do país. • Espírito do tempo nos anos 1979-2022 - Nacionalização da educação (direito de todos os angolanos); - Difusão da Ideologia Marxista-leninista (controlo social); - Manutenção da Unidade Nacional (de Cabinda ao Cunene); - Desenvolver uma cultura de Paz a luz dos princípios democráticos. • Ideias e sentimentos públicos em disputa - Reforma da educação implica reforma da formação de professores; - Qualidade da educação em Angola dependente da qualidade dos professores; - Responsabilização do professor pelo sucesso escolar dos alunos. - Recrutamento de candidatos com bom desempenho para os cursos de formação inicial de professores.

FONTE: O autor (2024).

A análise da trajetória de construção do processo de formação de professores permitiu compreender que se trata de um processo relativamente recente, contando com quatro décadas, iniciada em 1978, três anos após o fim da guerra para a independência nacional, começando com os Cursos de Formação Acelerada (CFA) até 1986, seguindo-se os Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), e nos anos a seguir os cursos de formação de nível médio e superior com a criação dos Institutos Médios Normais de Educação (INE), das Escolas de Formação de Professores (EFP), e do ISCED-Lubango-Angola, em 1980.

A criação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, no quadro da política educacional ocorre com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 2001 (LBSE/2001), cuja regulamentação específica é definida pelo

Decreto Presidencial n.º 109/2011, de 26 de maio de 2011. Nesta altura o país já tinha assinados os acordos para a paz e reconciliação nacional.

No contexto do conflito político-militar, e com alguma estabilidade política e possibilidade de desenvolvimento socioeconómico entre 2002 e 2014, o desafio de formar profissionais para diversos setores da vida social, económica e política em Angola levou o governo a eleger a formação de professores como uma política prioritária (Brás & Scaff, 2023). Esse enfoque se insere em um cenário global, conforme destacado por Poças e Santos (2020). Segundo os autores:

Em 2008, o Grupo de Alto Nível da Educação Para Todos 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. (Poças & Santos, 2020, p. 7).

Neste contexto, à luz dos diagnósticos e prognósticos apresentados nos estudos realizados (CESO-CI, 2005; Banco Mundial, 2008; INFQE/BIEF, 2007; INFQE/CESO-CI, 2016; Ministério da Educação, 2018), a formação de professores em Angola foi formalizada através da aprovação de um quadro legislativo-normativo. Este quadro integra o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, de 2011, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, de 2018, e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário Educadores, de 2020.

Em síntese, pode-se afirmar que, ao longo dos quarenta e seis anos (1978-2024) de evolução da formação de professores em Angola, houve uma significativa influência de atores internacionais. Inicialmente, essa influência manifestou-se sob a forma de assistência na gestão da formação, uma vez que, após a independência nacional em 1975, o país carecia de recursos humanos qualificados para sustentar o setor educacional.

Para suprir essa lacuna, Angola contou com a cooperação de países do antigo Bloco Leste (Rússia, Cuba, Vietnã e Hungria) e, a nível regional, com a República Democrática do Congo. Estes países forneceram especialistas para a formação de quadros nacionais (formadores de formadores) e para a elaboração de programas

curriculares, além de acolherem estudantes angolanos em seus territórios para a formação técnica e superior que não estava disponível em Angola na época.

A partir de 1992, com o fim do modelo de partido único e a adesão à economia de mercado, a cooperação com as agências da ONU, o Banco Mundial, o BAD e a União Europeia intensificou-se. Esses atores enviaram especialistas para consultoria e formação dos quadros do Ministério da Educação (MED), bem como para o desenvolvimento de estudos voltados à reforma da formação de professores, a partir de 2005.

Destaca-se que as organizações internacionais (União Europeia, UNICEF e Banco Mundial) desempenharam um papel significativo como atores políticos influenciadores na reforma da política de formação de professores em Angola, mediante o financiamento de estudos e o apoio a uma série de programas de formação de curta duração para os professores angolanos. Por outro lado, a UNESCO se destacou no período analisado como uma instituição que induziu as políticas adotadas pelo MED, através da produção de dispositivos reguladores e de governança, por meio de seus relatórios, tecnologias e fóruns.

Desse modo, como sustenta Maues (2021) se pode destacar a Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, em 1990, e o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em 2000, em Dakar, e em 2015, em Incheon, eventos promovidos e apoiados por Ols que aprovaram declarações assinadas pelos países participantes, as quais traduzem as preocupações dos signatários e das entidades internacionais organizadoras e apoiadoras em relação à “educação para todos” (Unesco, 1990; 2000) e “educação inclusiva e equitativa de qualidade, ao longo da vida para todos” (Unesco, 2015).

Lembrando que a Declaração de Incheon incluiu o Marco de Ação 2030 que visa implementar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4) que é o de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2015, p. 1). Verifica-se ainda que o BM atuou igualmente como instituição indutora das políticas, por ter elaborado:

um documento intitulado '*Prioridades e estratégias para a educação*' (1996), no qual são traçadas as principais recomendações para os países em relação à educação básica. Também foi elaborado um documento orientador denominado Ensino Superior, lições derivadas da experiência” (Banco Mundial, 1995). A Unesco (1998) constituiu uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que elaborou o relatório intitulado

Educação: um tesouro a descobrir, no qual são indicados quatro pilares que devem sustentar a educação: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. O capítulo I do documento anuncia o processo que deve ocorrer, partindo da comunidade local até a sociedade mundial. (Maues, 2021, p.192).

Essa lógica de intervenção nos sistemas educacionais, identificada no contexto das políticas educacionais de formação de professores, verifica-se a escala global, pois de acordo com Piovani & Krawczyk (2017) essas organizações internacionais, com particular realce para o Banco Mundial, buscam legitimar a uniformização das agendas educativas em diversos países, sobretudo nos chamados Estados frágeis ou países em vias de desenvolvimento como é o caso de Angola, mediante a estratégia de homogeneização de diagnósticos de seus sistemas educativos de países.

Deste modo, consideramos ser crucial o reforço da participação dos atores locais no processo de elaboração de políticas educacionais em Angola, de modo que as políticas considerem os reais interesses das suas populações e dos utentes da escola. Assim, para aprimorar a participação dos atores nacionais nas políticas educacionais de Angola, é imperativo promover uma maior inclusão social e o envolvimento ativo dos stakeholders locais nas etapas de formulação de políticas públicas. Este objetivo pode ser alcançado por meio de iniciativas que favoreçam a transparência, a inclusão e a responsabilização dos diversos participantes no processo de desenvolvimento das políticas educacionais.

Em nosso entendimento, podem ser implementadas medidas específicas que incluem: (i) a ampliação das consultas públicas e diálogos com a sociedade civil, englobando organizações não governamentais, sindicatos de professores e representantes de comunidades locais; (ii) o fortalecimento dos mecanismos de representação e participação dos atores educacionais, como conselhos escolares e comitês de gestão educacional; (iii) o investimento na capacitação e desenvolvimento de competências dos atores nacionais para garantir uma contribuição mais eficaz no processo de formulação de políticas; (iv) a adaptação das políticas educativas às necessidades e realidades locais, incorporando as perspectivas e experiências dos atores nacionais; (v) a criação de plataformas de colaboração entre o governo, a sociedade civil para a co-criação de políticas e programas educacionais; e (vi) a avaliação periódica da participação dos atores nacionais, com ajustes nas estratégias de engajamento conforme necessário.

Em síntese, a implementação dessas medidas permitirá ao governo angolano estabelecer um ambiente mais participativo e democrático para a formulação de políticas educativas, assegurando que as vozes dos atores nacionais sejam adequadamente ouvidas e consideradas no processo decisório.

4. REGULAMENTAÇÃO E ATORES NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2010-2022)

A análise da regulamentação da política de formação de professores no período de 2010 a 2022 necessariamente vincula-se ao Estatuto do Subsistema de Formação de Professores de 2011, ao Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente de 2018 e ao Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário Educadores de 2020, que constituem o principal quadro legislativo-normativo sobre a formação de professores em nível médio em Angola, cuja análise se realiza na subsecção seguinte tendo como base as linhas temáticas referentes ao(s): (i) contexto; (ii) atores políticos; (iii) implicações da política para a formação.

A análise desses documentos parte da compreensão de que estes se constituem nos principais normativos produzidos em nível nacional pelo Estado angolano, articulando-os aos documentos e estudos de organismos internacionais, buscando destacar as ideias dominantes no período de sua elaboração ou aprovação, atores participantes ou influenciadores e sua relação política, bem como as tendências e implicações. Portanto, os conceitos, o conteúdo e os discursos presentes neles são explorados buscando não apenas compreender o significado de um discurso específico presente em um documento, nem reproduzir suas ideias, mas sobretudo explicar sua origem, levando em conta as diversas funções e modos de funcionamento dos discursos, atentando para os elementos que evidenciem as contradições, ideologias e relações de hegemonia

Essa seção persegue dois objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: Identificar o quadro normativo-legislativo da formação de professores em Angola no período de 2010 a 2022 e Investigar a relação dos atores políticos na regulamentação das normativas de formação de professores em nível médio em Angola.

4.1 ESTATUTO DO SUBSISTEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 109/2011, de 26 de maio, o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores definia as normas gerais para a formação de professores de nível médio que iriam atuar na educação básica, isto é, na Educação Pré-escolar, no Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário (7ª a 9ª

classes). De igual modo estabelecia os parâmetros para a formação de Agentes de Educação, nas áreas de gestão administrativa e pedagógica para as escolas de ensino primário e do I Ciclo do Ensino Secundário (Angola, 2011). Ele se configura historicamente no primeiro normativo específico da regulamentação da política de formação de professores em Angola, cujo contexto, atores políticos e implicações para a formação de professores se analisa a seguir.

4.1.1 Contexto

O Estatuto do Subsistema de Formação de Professores foi aprovado em 2011 pelo governo angolano, um ano após a aprovação da CRA/2010, no seguimento das eleições gerais de 2008. Por meio dela, considerou-se a necessidade de regulamentar a formação de professores e agentes de educação de nível médio, uma vez que a formação de docentes da educação superior era regida pelas Normas Gerais do Subsistema de Ensino Superior de 2009 (Angola, 2010). Essa normativa foi criada no âmbito da segunda reforma do sistema educacional angolano, aprovada por meio da Lei n.º 13/2001, de 31 de Dezembro, que definiu a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo em Angola (Angola, 2001).

No escopo da reforma do sistema educacional angolano constava um conjunto de mudanças a serem implementadas no ensino secundário, nomeadamente na formação de professores. Associado a isso, as autoridades do MED e seus parceiros sociais nacionais e internacionais entendiam que a formação de professores constituía um ponto nodal para o êxito da reforma ao sistema educacional para o período 2001-2015 (Ministério da Educação, 2014; Paxe, 2016; Ngaba, 2017; Pedro, 2023).

Do ponto de vista socioeconômico e político, Angola vivia os primeiros anos depois da assinatura dos acordos para a paz e a reconciliação nacional em 2002 sob a liderança de JES que gozava de uma maior aceitação e popularidade ao nível nacional, bem como de respeito de muitos organismos internacionais, tendo lhe sido oferecido propostas de assistência financeira pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Grupo Banco Mundial (BM), de que rejeitará tendo em conta a situação econômica mais estável em consequência do *boom* do preço do barril de petróleo no mercado internacional (CIEC-UCAN, 2021), e optado pelo financiamento milionário da

China para a reconstrução nacional no pós-guerra e para as reformas estruturais da administração pública.

Tratou-se de uma época em que Angola tinha maior poder de negociação ao nível internacional, o que se manifestava pelas diferentes arquiteturas negociais que dispunha e pela opção da rejeição de políticas que obrigassem o país a se aproximar das alterações estruturais e multidimensionais propostas pela Nova Gestão Pública, intermediada por organismos internacionais.

No que se refere ao contexto educacional, cabe registar que o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores foi aprovado numa altura em que o BM acabava de publicar a sua estratégia para a educação *“Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development”* (World Bank, 2011) anunciando um mundo em mudança, que é definido como sendo o “das aprendizagens”, para além do “da educação”.

Por isso, se justificava a necessidade de investir no conhecimento e nas habilidades que as pessoas possuem como chave para a promoção do desenvolvimento. Este documento, que abrange desde o nível primário até ao superior, projeta um período de 10 anos de atuação, a partir de 2011, caracterizando-se como uma “estratégia do pós-crise” – em referência à crise econômica de 2008.

Importa destacar que a estratégia 2020 do BM propõe uma ampliação do conceito de “sistema educacional”, que é definido como o conjunto de oportunidades educacionais ofertadas pelo setor público ou privado, formais ou não formais, que são presentes naquele Estado-membro. No entendimento do BM *“this more inclusive concept of the education system allows the Bank Group and its partner countries to seize opportunities and address barriers that lie outside the bounds of the system as it is traditionally defined”*⁴² (World Bank, 2011, p. 5).

Tal documento retoma a ideia da universalização do ensino primário, já levantada na Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e no Marco de Educação de Dakar de 2000. Ngaba (2017) destaca neste contexto a relevância da consulta pública sobre o Plano de Ação Nacional de Educação para Todos, realizado em abril de 2004, que tinha a formação de professores como um eixo fundamental para os compromissos assumidos pelo governo angolano junto a Unesco.

⁴² Esse conceito mais inclusivo do sistema educacional permite que o Grupo Banco e seus países parceiros aproveitem as oportunidades e enfrentem as barreiras que estão fora dos limites do sistema, conforme tradicionalmente definido (Tradução livre).

Em seguida, o Banco Mundial lança o Programa Mundial de Redução da Pobreza, destacando a importância de apoiar mulheres, crianças e o ensino médio. Esse programa conferiu nova prioridade à formação de professores de nível médio, tornando-a uma questão central para os estados globalmente.

Angola não foi exceção a este contexto de priorização da formação de professores para atender as populações mais jovens e sobretudo aquelas mais carentes e vulneráveis. Apoiando-se no argumento de que houve melhorias nas últimas décadas, especialmente devido aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, o Banco Mundial afirma, em seu documento, que existe uma falha na promoção da educação nos países em desenvolvimento: muitos alunos concluem a educação básica sem realmente aprender o necessário.

Ainda no contexto educacional, se deve destacar igualmente que o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores foi aprovado em consequência de um conjunto de estudos diagnósticos para a reforma da política de formação de professores já exaustivamente contextualizadas na seção 3 desta pesquisa. Tais estudos como indicam Peterson (2003) e Ngaba (2017) contou com assistência técnica e financeira de um conjunto de atores internacionais, parceiros do governo de Angola.

Considerando a arquitetura política de Angola, com os poderes centralizados e concentrados definidos pela CRA/2010, a participação dos atores nacionais recai fundamentalmente nos membros do governo, nomeadamente os técnicos e burocratas do MED e seus parceiros sociais. Registra-se, dessa forma, alguma letargia no que se refere à participação dos diferentes *stakeholders* no processo de elaboração de políticas educacionais em Angola neste período (Ribeiro & Bembe, 2019; Brás, 2022a). Esta circunstância teve implicações sobre as políticas e programas educacionais, considerando as medidas de políticas e decisões opacas tomadas por uma pequena elite.

4.1.2 Atores políticos

Para a identificação dos atores que participaram, influenciaram ou induziram a aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores em Angola, precisamos em primeira instância considerar o contexto em que se deu tal aprovação, pois os moldes menos democrático, participativo e inclusivo pelos quais a CRA/2010

foi aprovada, bem como os poderes que definiram as diferentes estruturas e entidades na esfera do Estado Angolano, atribuindo múltiplos poderes ao Presidente da República, enquanto Chefe do Executivo, relegando os Ministros a meros auxiliares (Kotingo & Kanhama, 2022; Dundão, 2022), acabou por ter implicações no processo de elaboração de políticas públicas, principalmente na definição da agenda política e avaliação e monitoramento de políticas e programas públicos dos diferentes sectores do país, entre os quais o da educação.

Nesse contexto, a pauta pública ficou mais ou menos condicionada às iniciativas do governo, de modo que o processo de elaboração do documento da política que estabeleceu o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores acabou tendo nos burocratas do MED e seus parceiros internacionais, seus principais atores. Essa tendência, no cenário angolano já foi denunciada em estudos anteriores (Ribeiro & Bembe, 2019; Silva, 2019; Quimbamba, 2021; Brás, 2022a), segundo os quais o Presidente da República e o seu executivo são geralmente encarados como os principais iniciadores de propostas políticas, adotando-se uma modalidade de definição da agenda política *top-down*, isto é, centralizada, tendo como únicos participantes visíveis os políticos, ignorando os demais *stakeholders*.

Registaram-se igualmente a participação de atores internacionais no processo de aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, nomeadamente da União Europeia (UE), da Unicef e do Banco Mundial (BM). A intervenção da UE é marcada pelo envio de especialistas franceses, portugueses e belgas (Ngaba, 2017; Silva, 2019), cuja participação articulava-se na elaboração de programas e manuais de Língua Francesa e formação de professores de Língua Francesa para o ensino secundário.

A intervenção de atores portugueses no processo de reforma da política de formação de professores em Angola também é notável, com destaque para o papel desempenhado na realização de estudos e na gestão de programas de apoio à formação docente (Silva, 2019; Quimbamba, 2021). Especificamente, a CESO-CI emergiu como um ator preponderante neste contexto. Por meio de um de seus consultores, a CESO-CI realizou dois estudos diagnósticos significativos. O primeiro estudo, enquadrado no Projeto N.º 7.ACP.ANG.083, focou na assistência técnica para a formação continuada de professores do ensino primário, sendo financiado pela União Europeia com um montante de 6 milhões de euros (CESO-CI, 2005). Este

estudo visava propor um plano para o funcionamento e a organização do subsistema de formação de professores estabelecido em 2001.

O segundo estudo, encomendado pelo Banco Mundial (Banco Mundial, 2008), concentrou-se no diagnóstico da qualificação e empregabilidade dos professores em Angola. Este estudo teve como objetivo definir um conjunto de estratégias para a formação, qualificação e gestão da carreira dos professores do ensino não superior, que posteriormente fundamentaram as medidas de política incorporadas no Estatuto do Subsistema de Formação de Professores.

A CESO-CI é uma empresa de consultoria europeia com sede em Lisboa, Portugal, especializada em desenvolvimento internacional e com mais de 40 anos de experiência na prestação de serviços de assistência técnica em diversas áreas do desenvolvimento económico, social e organizacional. Desde a sua fundação, a CESO-CI tem implementado mais de 500 contratos para clientes como a Comissão Europeia, o Banco Mundial, o Banco Africano de Desenvolvimento e diversos governos nacionais (CESO-CI, 2022).

O portfólio de projetos da CESO-CI para o período de 2011 a 2021, publicado em janeiro de 2022, revela que a instituição conta com uma rede de mais de 10.000 consultores de várias nacionalidades, incluindo especialistas provenientes de universidades, centros de pesquisa, administração pública, empresas privadas e consultores independentes (CESO-CI, 2022, p. 2). Esta vasta rede permite à CESO-CI mobilizar rapidamente especialistas nas áreas de intervenção requeridas pelos beneficiários ou pelas instituições financiadoras dos projetos. Adicionalmente, a empresa possui associadas em Angola e Moçambique, sugerindo uma capacidade significativa de articulação política entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP⁴³), estabelecendo múltiplas relações com instituições estatais e não estatais. A CESO-CI também prestou serviços de consultoria para Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, o que evidencia seu engajamento na aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores e em outras regulamentações relacionadas à formação docente em Angola, conforme será mais detalhado posteriormente.

⁴³ Os países africanos de língua oficial portuguesa são: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Cabo Verde.

Importa destacar que as estratégias delineadas nos dois estudos da CESO-CI, examinadas na seção anterior, estão fundamentadas nas ideias, projetos e agendas políticas para a educação promovidas pelo Banco Mundial, demonstrando um alinhamento nos conteúdos, conceitos e discursos. Essas estratégias influenciaram, de forma geral, as ações estratégicas, metas e indicadores dos eixos prioritários do Plano Mestre de Formação de Professores para o período de 2008-2015, estabelecidos pelos técnicos do Ministério da Educação (MED) e consultores do BIEF, visando ao fortalecimento das competências profissionais dos professores angolanos (INFQE/BIEF, 2007; Paxe et al., 2016; Poça & Santos, 2020; Bortot, Brás e Scaff, 2022).

Importa referir que a participação da Unicef no processo de aprovação do Estatuto do Subsistema de Professores se deu fundamentalmente pelo apoio técnico e financeiro na elaboração deste plano mestre. Não são públicos os valores do financiamento deste organismo internacional a este projeto. O documento do plano referente aos encargos financeiros publicado pela Unesco, faz saber que se perspectivou um gasto de mais ou menos 220 milhões de dólares para o período de implementação, isto é, de 2008-2015 (Ministério da Educação, s.d).

Os encargos financeiros projetados para a implementação do plano, bem como a visão política que se criou a volta dele sinalizam a importância que as autoridades do MED atribuíam a este documento orientador no processo de reforma da formação de professores em Angola, tendo o Ministro da Educação⁴⁴ referido que:

O Plano Mestre de Formação de Professores tem um papel estratégico na vida Nacional, cuja configuração e forma de implementação definirão uma política global de formação de profissionais da educação que possam contribuir para que o Sistema Educativo Angolano acompanhe a transformação acelerada do mundo, a partir do desenvolvimento de competências básicas necessárias para «aprender a aprender ao longo da vida». (Ministério da Educação, s.d, p.2).

Nessas palavras sobressaem algumas marcas da linguagem da reforma que vem sendo induzida pelos organismos internacionais para as políticas educacionais nacionais, fundada na crença segundo a qual os países devem se ocupar da “melhoria da qualidade do ensino” por meio de reformas que criem um modelo de formação que garanta “bom desempenho” dos professores para que haja melhores resultados de

⁴⁴ Em 2007, ano da elaboração do Plano Mestre de Formação de Professores, exercia as funções de Ministro da Educação o Senhor António Burity da Silva Neto.

aprendizagem dos alunos, depois submetidos a avaliações em larga escala. (Silva, 2019; Verger, 2019; Sudbrack & Fonseca, 2021).

Quanto à gestão de programas de apoio à formação de professores, as instituições e especialistas portugueses intervieram por meio do PREPA (Projeto de Formação de Formadores de Professores para o Ensino Primário em Angola de 2008), e SABER MAIS (Programa de aperfeiçoamento das competências de professores das Escolas de Magistério para o I Ciclo do Ensino Secundário de 2009) (Silva, 2019; Bortot & Brás, 2023).

A intervenção do BM no processo de aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores se deu fundamentalmente por duas vias. A primeira é a da encomenda e financiamento do estudo sobre a qualificação e emprego de professores em Angola (Silva, 2019), que realizado por um consultor da CESO-CI que como anteriormente já indicado produziu estratégias fundamentais para a gestão da formação e carreira docente no país. Em um segundo plano, o BM interveio por meio da indução em face a publicação da sua estratégia para o decénio 2011-2020.

Na estratégia, é inicialmente posto em evidência o avanço tecnológico em todas as esferas da vida social, especialmente no que tange à empregabilidade. Por isso, justifica o BM, a dificuldade de muitos sistemas educacionais não conseguirem acompanhar tais mudanças, gerando desemprego entre a população mais jovem, principalmente. Sob a alegação de que a expansão e o melhoramento da educação seriam a chave para a resolução dos problemas mundiais, o BM põe nela a responsabilidade redentora para os Estados, sem tocar no sistema que retroalimenta tais problemas existentes: o sistema capitalista.

Nessa perspectiva, o BM defende a necessidade se dedicar atenção no desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem, dedicando seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: *“by promoting country-level reforms of education systems and building a global knowledge base powerful enough to guide those reforms”*⁴⁵. (World Bank, 2011, p.1). Para implementar a sua estratégia, o BM anunciou que iria concentrar-se em três áreas: (i) geração e intercâmbio de conhecimento; (ii) apoio técnico e financeiro; e (iii) parcerias estratégicas. Nesta lógica, se pode justificar o financiamento a reforma da política de formação de professores, por meio do estudo realizado pela CESO-CI, como já referenciado, bem

⁴⁵ “reformular os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global”. (tradução livre).

como para um dos maiores projetos do setor da educação no país – Projeto Aprendizagem para Todos – que resultam da cooperação entre o governo de Angola e o Grupo Banco Mundial.

Importa referir que a relação mais efetiva de Angola com o Grupo Banco Mundial se iniciou em 2007, com a aprovação da Nota de Estratégia Intercalar, aos 26 de abril. Esta estratégia incidu em três pilares principais, quais sejam: (i) reforço da gestão do sector público e da capacidade institucional do governo; (ii) apoio à reconstrução de infraestruturas fundamentais e melhoria da prestação de serviços para redução da pobreza; e (iii) promoção do crescimento de sectores não minerais (Banco Mundial, 2011). As infraestruturas, capacidade institucional do sector público e desenvolvimento humano (saúde e educação) figuram como áreas prioritárias em termos de projetos e programas com o apoio do BM.

É importante destacar que em Março de 2011 foi aprovada uma Nova Parceria para África, intitulada “O Futuro de África e o Apoio do Banco Mundial”, resultando de consultadas amplas, que esquematiza a visão do BM para apoio à transformação do continente, dando especial relevo à necessidade de garantir que as intervenções do Banco complementam as de terceiros, incluindo dos governos africanos, sector privado e agências multilaterais de desenvolvimento. Essa estratégia assenta:

nas áreas de Competitividade e Emprego; Vulnerabilidade e Resiliência; e Governança e Capacidade do Sector Público. Ao mesmo tempo que fornece um enquadramento amplo, reconhece e leva em consideração os diferentes atributos, necessidades e desafios dos países. Neste contexto, a estratégia permite que se enderecem as necessidades específicas de cada país no contexto das Estratégias de Assistência e de Parceria com o País. (Banco Mundial, 2011, p.5).

Um aspecto importante da nova estratégia é a reversão da ordem de importância dos instrumentos do Banco para apoiar África: a nova abordagem centrou-se nas parcerias, seguindo-se o conhecimento e o financiamento. Assim, a dimensão e composição do Portfólio de financiamento do BM a Angola, até 30 de junho de 2011, compreendia cinco projetos de investimentos ativos, representando um compromisso líquido total de USD 461,5 milhões. Os desembolsos cumulativos “situam-se em USD 27,3 milhões, o que equivale a 5,92% dos compromissos líquidos totais” (Banco Mundial, 2011, p.19).

É no quadro da Nota Estratégica Intercalar de 2007 que se previu o início de uma atuação direta do BM no setor da educação em Angola, perspectivando um

investimento na ordem de USD 50 milhões para o ano fiscal 2012 (Banco Mundial, 2011), com a aprovação de um projeto de financiamento que as autoridades angolanas e o BM denominaram por “Qualidade da Educação”. (Banco Mundial, 2011, p.20).

Entretanto, a administração do BM viria a aprovar em setembro de 2013 um projeto de dimensão maior – PAT – cuja primeira fase (2014-2020) contou com financiamento de 75.000.000,00 USD (setenta e cinco milhões de dólares americanos) do Banco Mundial e 5.000.000,00 USD (cinco milhões de dólares americanos), da parte do Governo de Angola; e a segunda fase, iniciada em 2021, com 250.000.000,00 USD (duzentos e cinquenta milhões de dólares americanos) (Silva, 2019; Angola, 2020; Bortot, Brás & Scaff, 2022).

A análise dos números investidos pelo Grupo Banco Mundial para estudos e projetos educacionais em Angola, a produção de dispositivos reguladores e de governança da educação por meio da sua estratégia para o período em apreço, bem como a publicação de relatórios globais de desenvolvimento sugerem que este organismo internacional se configura como um dos principais atores influenciador das políticas educacionais angolanas, precipuamente da formação de professores no país. A sua intervenção ocorre com diferentes articulações políticas, seja por meio de financiamento direto ao governo, seja através de financiamento de estudos de instituições de consultoria, como é o caso da CESO-CI.

Por exemplo, no período em que se deu o processo de aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, o BM teve desembolsos financeiros na ordem de 27 milhões de dólares, enquanto os da UE se situou em 6 milhões de Euros, dedicados a formação e aperfeiçoamento de 15.000 professores e criação de 16 centros de formação local de professores (INFQE/BIEF, 2007; Silva, 2019; Quimbamba, 2021).

Fica deste modo evidenciado que a União Europeia, a Unicef e o Banco Mundial como os principais atores internacionais que participaram e influenciaram a aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, atuando ao nível do financiamento de estudos (CESO-CI, 2005; Banco Mundial, 2008), de elaboração de documentos orientadores para a formação de professores (INFQE/BIEF), bem como de assistência técnica para a reformação da política de formação de professores.

De modo geral, se verifica um alinhamento do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores às estratégias prioritárias das políticas de mudança na formação inicial, definidas no estudo desenvolvido pela CESO-CI focado no desenvolvimento profissional dos professores do ensino primário, prevendo a diversificação das ofertas de formação inicial e progressivo alargamento à oferta de formação em serviço e a expansão paulatina, e diversificada conforme as províncias, da rede de novos cursos e instituições. (CESO-CI, 2005).

O seu alinhamento se verifica ainda nas ações estratégicas do Plano Mestre de Formação de Professores, nomeadamente no seu eixo 2 que prevê a melhoria da organização e gestão das instituições de formação de professores, através da definição das modalidades de funcionamento das instituições de formação, segundo as necessidades de formação inicial e contínua, e da absorção dos Centros de Formação Local nas Escolas de Formação de Professores (INFQE/BIEF, 2007).

Do mesmo modo, as formas de organização e funcionamento da formação de professores estabelecidas neste estatuto enquadram-se nas estratégias para a qualificação profissional e para o recrutamento e colocação de professores nas escolas públicas do ensino não superior em Angola que tinha sido propostas no estudo realizado pela CESO-CI, com financiamento do Banco Mundial em 2008.

A análise das implicações do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores para a formação de professores de nível médio que é realizada na subseção a seguir busca apresenta mais dados e informações que permitem compreender o alinhamento desta normativa da regulamentação da formação inicial de professores aos estudos e documentos acima referenciadas de forma mais pormenorizada, sinalizando a perspectiva tanto de influencia quanto de indução dos organismos internacionais na política educacional de formação de professores em Angola.

4.1.3 Implicações da normativa para a formação de professores

As implicações do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores são analisadas partindo das tendências presentes no texto desta normativa, buscando compreender o alinhamento ou não aos estudos e documentos orientadores de políticas dos atores internacionais que participaram, influenciaram ou induziram a sua aprovação.

Assim, a análise começa pelos objetivos da formação de professores que estabelece o artigo 4.º do referido Estatuto, que define como propósito da formação de professores em Angola:

[...] formar professores com o perfil necessário para a materialização efetiva e integral os objetivos da educação; formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a assumirem, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações; e desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos professores e agentes de educação nas modalidades de formação presencial e à distância (Angola, 2011, p.3019).

A primeira implicação que sobressai do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores para a formação de professores em Angola relaciona-se a *definição de um perfil de qualificação profissional para o professor*. Essa questão foi levantada por pesquisas de autores nacionais (Peterson, 2003; Mayembe, 2016; Chocolate, 2016; Paxe *et al.*, 2016; e Pedro, 2023) como um ponto nodal da política de formação de professores em Angola, e igualmente nos estudos para a reforma do subsistema realizada por atores internacionais, com destaque para CESO-CI (CESO-CI, 2005; Banco Mundial, 2008) com apoio da UE, BM e Unicef.

O perfil de qualificação profissional do professor da educação básica foi nos termos do Estatuto em análise definido em três níveis, quais sejam, (i) do saber; (ii) do saber-fazer; e (iii) do saber-ser. A nossa análise sugere que a definição dos objetivos específicos da formação de professores nestes níveis pode resultar da chamada linguagem da reforma (Shiroma, Campos & Garcia, 2005; Evangelista, 2012) que se consolidou a partir dos anos 90 do século XX, com fóruns e documentos orientadores de organismos multilaterais como a Unesco e BM, fundamentalmente.

Estes níveis de saber foram mundialmente publicizados como “os quatro pilares da educação”, ou seja, os saberes fundamentais de educação para o século XXI, no Relatório intitulado “Educação um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors, para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Unesco, 1998). O relatório sugere que:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe

fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (Unesco, 1998, p.89).

O relatório avança a hipótese de que no século XXI não seja suficiente o aporte de uma quantidade de conhecimentos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e que a educação deveria ser repensada, de modo que os seus utentes pudessem estar à altura das novas exigências sociais e para tirar o melhor proveito da vida, devendo-se constantemente atualizar, aprofundar e enriquecer os primeiros conhecimentos e adaptá-los a um mundo em mudança. Desse modo, considera ser fundamental que a educação fosse organizada em torno de quatro aprendizagens que entendem ser fundamentais, pois,

ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Unesco, 1998, p.90, grifo nosso).

A argumentação tomada pela Unesco neste relatório para a adoção destes saberes que considera fundamentais, pode assumir uma dimensão prescritiva para as reformas educacionais e mormente para a formação de professores em vários países dos quais Angola não é exceção.

Não obstante a estratégia de educação do BM para o decênio 2011-2020 não detalhar explicitamente um perfil ou competências específicas para os professores, se pode inferir que a estratégia defende a importância de uma abordagem sistêmica para a educação, a qual inclui a melhoria da qualidade do ensino e o aumento da responsabilização e dos resultados. Isso implica que os professores devem ser “equipados com as competências necessárias” para contribuir efetivamente para um sistema educacional que priorize o aprendizado de todos os estudantes, especialmente dos mais pobres e desfavorecidos.

Assim, como afirma Evangelista (2012), por meio de documentos deste gênero os Organismos Internacionais não prescrevem apenas as orientações a serem adotadas, mas produzem igualmente o discurso justificador para as reformas, sobretudo aquelas experimentadas em outros contextos e que supostamente terão produzidos bons resultados. Com essa perspectiva, se dá o processo de regulação supranacional e de transferência de políticas educacionais.

De acordo com Azevedo & Gomes (2009, p. 104) a regulação supranacional envolve múltiplas estruturas e instituições transnacionais que “[...] participam ativamente os sujeitos sociais do campo da educação, e, portanto, que acabam por moldar e influenciar, dentro de determinados limites, rumos e compleições as políticas de educação”. Já Barroso (2018) esclarece que ela ocorre,

[...] por meio de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como obrigação ou legitimação, para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (Barroso, 2018, p.1083).

Ainda, as agências que atuam na regulação supranacional por meio de “programas técnicos que sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, práticas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de ‘pronto- a-vestir’” (Barroso, 2018, p.1083), fundamentados em estudos e práticas por eles formulados (Bortot, Brás & Scaff, 2022).

Além dos projetos, essas instituições criam instrumentos de comparação, que se tornam “[...] instrumento de persuasão política e um critério para a formulação de juízos (de qualidade, eficácia)” (Barroso, 2018, p.1083). Portanto, atuam de forma a desenvolver a Nova Gestão Pública, baseada nos princípios da cultura de resultados, com indicadores de eficácia que visam a aferir a qualidade educacional como elementos de qualificação da educação (Marques *et al.*, 2019).

Fonseca & Costa (2018) apontam que o gerencialismo global faz deslocar, parcialmente, o poder dos vários Estados-Nação para organizações supranacionais, as quais, aos poucos, assumem o controle das agendas políticas em educação, padronizados e enquadrados “pelas ideologias da sociedade de informação, do conhecimento e das novas competências e regulados por procedimentos de gestão administrativa” (Fonseca & Costa, 2018, p. 214).

Essas prescrições dos organismos multilaterais promovem reformas educacionais como “movimentos planetários”, considerando que depois de lançadas em determinado país, elas são “rapidamente apropriadas pelas elites políticas e poderosos grupos de interesse em outros países” (Akkari, 2011, p.13). Este processo acaba abrangendo quatro componentes fundamentais das políticas educacionais, quais sejam: legislação, financiamento, administração e gestão de instituições

educativas, e relações com a economia e a sociedade civil (Akkari, 2011) gerando potencialmente transformação social.

A segunda implicação que sobressai do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores para a formação de professores em Angola se refere à *tendência de responsabilização do professor*. A responsabilização pelos resultados escolares dos alunos e do sucesso escolar no geral, na medida em que neles se preconizava “formar professores com o perfil necessário para a materialização efetiva e integral dos objetivos da educação” (Angola, 2011, p. 3019), negligenciando outros indicadores potencialmente determinantes tais como a qualidade da gestão escolar, a disponibilidade de materiais pedagógicos para professores e alunos, a débil condição socioeconômica dos alunos, as precárias infraestruturas escolares.

A estratégia de educação do Banco Mundial para 2020 enfatiza a importância da responsabilização dos professores em relação aos resultados escolares dos alunos. Ela defende a responsabilização como um componente-chave para “melhorar a qualidade” da educação e alcançar o objetivo de aprendizagem para todos, pois:

For too many students, however, more schooling has not resulted in more knowledge and skills. The results of substantial resources spent on education have thus been disappointing in terms of learning outcomes. Youth are leaving school and entering the workforce without the knowledge, skills, or competencies necessary to adapt to a competitive and increasingly globalized economy⁴⁶. (World Bank, 2011, p.17).

Maués (2003) aponta que essa responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos, segue uma lógica resultante das atuais políticas gerenciais, que tendem a criticar e responsabilizar a escola “pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional” (Maués, 2003, p.91). O autor refere ainda que fruto dessa responsabilização, a formação de professores passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade (Maués, 2003).

⁴⁶ Para muitos estudantes, contudo, mais escolaridade não resultou em mais conhecimentos e competências. Os resultados de recursos substanciais gastos na educação têm sido, portanto, decepcionantes em termos de resultados de aprendizagem. Os jovens estão a abandonar a escola e a entrar no mercado de trabalho sem os conhecimentos, aptidões ou competências necessárias para se adaptarem a uma economia competitiva e cada vez mais globalizada. (tradução livre).

No contexto de Angola, a responsabilização do professor, evidenciada no estatuto do subsistema de formação de professores, se estendeu para ações ou tarefas que seriam de outros especialistas, tais como psicólogos clínicos ou psicopedagogos, tendo em conta que um dos objetivos específicos da formação de professores para o ensino primário (cf. artigo 14.º) seria de torná-lo capaz de “identificar as crianças com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhe o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carece” (Angola, 2011, p. 3021).

A emergência de postulados da pedagogia das competências configura-se como uma terceira implicação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores aprovado em 2011 para a formação de professores em Angola, uma vez que ele buscava “formar professores como sólidos conhecimentos científicos e técnicos [...]”, bem como “desenvolver ações permanentes de atualização e aperfeiçoamento dos professores [...]” (Angola, 2011, p. 3019). Se percebe nesses objetivos uma perspectiva de formação de professores mais voltada ao treinamento visando a atualização e aperfeiçoamento dos professores que estavam inseridos no sistema sem a qualificação profissional e formação pedagógica elementar para o exercício da profissão docente.

Essa tendência associa-se às recomendações do relatório da Unesco (Unesco, 1998) que já referimos ter sido indutor igualmente da reforma da formação de professores em Angola, na sequência da aprovação da LBSE/2001. Este relatório sugere que os professores são afetados pela necessidade de atualização de conhecimentos e competências, pois,

A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar a sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida económica social e cultural. Tais possibilidades estão geralmente previstas nas variadas formas de licenças para formação ou de licenças sabáticas. Estas fórmulas devem ser ampliadas ao conjunto dos professores, mediante as devidas adaptações (Unesco, 1998, p. 166).

No seguimento da abordagem da pedagogia das competências, o estatuto do subsistema de formação de professores, prescreveu um modelo de *formação instrumental*, projetando um perfil de qualificação profissional do professor do ensino primário marcado pelo domínio de técnicas e de documentos orientadores do MED, devendo saber utilizar e aplicá-los em sala de aula e na escola:

Dominar os conteúdos programáticos e manuais escolares, as normas, orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino nas instituições escolares; saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua atuação na sala de aulas e na escola; definir os objetivos específicos da sua atuação em sala de aulas com base nos objetivos dos programas [...] (Angola, 2011, p.3020-3021).

Haja vista que para o BM a formação dos professores deve, portanto, incluir não apenas o conhecimento teórico do conteúdo que ensinam, mas também as habilidades práticas para o aplicar de forma eficaz na sala de aula. Isso pode envolver o treinamento em métodos pedagógicos inovadores, o uso de tecnologias educacionais, a avaliação de estudantes e a capacidade de adaptar suas estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos. Assim, em relação a necessidade de avaliação considera que:

*Several factors drive the value or quality of the information generated by assessment activities. These include factors related to the enabling environment (i.e., policies, leadership, organizations, and human and fiscal resources for assessment); system alignment (i.e., the extent to which assessments are aligned with system learning goals, standards, curricula, textbooks, and other pedagogical resources); and technical quality (i.e., the rigor of assessment instruments, processes, and procedures)*⁴⁷ (World Bank, 2011, p.63).

Pode-se observar uma tendência em conferir maior importância ao papel da gestão escolar na educação, conforme sugerido pela Unesco, insinuando que os problemas educacionais residem principalmente na gestão, e não exclusivamente no financiamento ou nas políticas educacionais que levam em conta as expectativas e diretrizes da sociedade em relação à escola (Akkari, 2011). Segundo Bortot, Bras & Scaff (2022), a produção de manuais didáticos é considerada um instrumento essencial para a reprodução dos conhecimentos estabelecidos pela prática docente, muitas vezes sem estimular a reflexão ou o pensamento crítico. Trata-se, nesses termos, de um desenho de formação que valoriza a *pedagogia das competências*, ou seja,

⁴⁷ Tradução livre - Vários fatores determinam o valor ou a qualidade da informação gerada pelas atividades de avaliação. Estes incluem fatores relacionados com o ambiente propício (ou seja, políticas, liderança, organizações e recursos humanos e fiscais para avaliação); alinhamento do sistema (ou seja, até que ponto as avaliações estão alinhadas com os objetivos de aprendizagem do sistema, padrões, currículos, livros didáticos e outros recursos pedagógicos); e qualidade técnica (ou seja, o rigor dos instrumentos, processos e procedimentos de avaliação).

[...] uma formação mais prática onde se valorizam as experiências dos professores em detrimento a uma formação mais teórica. Nesta mesma linha se insere um modelo pedagógico baseado na incorporação de “competências” (Pansardi, 2011, p.137)

A pedagogia das competências se constitui em um ensino que seja efetivamente útil, “[...] o que conta é poder ler o manual de utilização de um aparelho e poder utilizá-lo” (Maués, 2003, p. 107). Esse viés, na formação de professores, se estende igualmente na ideia de melhorar a atuação dos gestores escolares.

A esse respeito, Sudbrack & Fonseca (2021) consideram que a regulação supranacional opera pela veiculação de um discurso em que o gestor é um solucionador de problemas, o aprendente, o decisor que governa com e por meio do monitoramento. As categorias que se elegem fazem eco ao que Carvalho (2011, p. 225) alude, ou seja, que fomos transbordados de conceitos que passam por “qualidade”, “prestação de contas”, a “competência”, entre outros, em suas ambiguidades de matriz gestionária.

Formar mais professores “competentes” é o que se pretende no projeto de regulação supranacional desde o século passado, e vem se remodelando nos países africanos. Logo, a formação de novos docentes na região implica o alinhamento ao projeto de impacto efetivo nos resultados educacionais, responsabilizando o professorado pela qualidade educacional de quantificação (Bortot, Brás & Scaff, 2022). Contudo, a formação docente e de competências docentes integrou as orientações da década de 1990 aos países em desenvolvimento e, portanto, não se configura como um programa novo pensado para o contexto africano. Tal assertiva pode ser verificada quando o Banco Mundial (1995) tratou que

La formación en el servicio permanente y bien concebida es otra estrategia para mejorar el conocimiento de los docentes de la asignatura y las prácticas pedagógicas conexas [...] la formación en el servicio es más eficaz cuando está directamente vinculada a la práctica en el aula. (Banco Mundial, 1995, p.91-92).

Se pode notar o enquadramento, nos documentos orientadores de alguns atores internacionais, como os da Unesco, nomeadamente quanto ao alinhamento da formação para metas de avaliação em larga escala e currículos globais. Assim, é observável o alinhamento de elementos políticos e econômicos com as diretrizes, tanto do Banco Mundial como da Unesco, para concretizar o projeto maior, do capital

educador – “formar mais professores a partir de competências em vistas ao atendimento à regulação supranacional, que alinha formação de inicial de docentes às competências e à avaliação de desempenho”. (Bortot, Brás e Scaff, 2022, p.164).

Na mesma linha de pensamento, se percebe que o estatuto definiu como princípios da formação de professores: a) a formação global, por meio da integração das dimensões científica e pedagógica; b) a flexibilidade, da articulação mobilidade de professores pelas diversas áreas de docência; c) a prática, com a valorização das práticas pedagógicas necessárias para o exercício da função docente; d) o envolvimento construtivo com a comunidade, através da promoção, favorecimento e estímulo às práticas de intervenção junto das comunidades; e) a participação democrática, de modo a promover a participação de representantes da comunidade nos órgãos de gestão das instituições de formação (Angola, 2011).

Os princípios elencados se aproximam do léxico que vem sendo incorporado pelos mais diversos países do mundo a partir das agências de regulação internacional, cuja origem normalmente remete aos países centrais e expande-se pelos países semiperiféricos e periféricos, como analisa Quimbamba (2021), criando um efeito de “contaminação internacional”, (Barroso, 2003). Esse movimento tem influenciado as políticas de formação de professores, imprimindo um desenho de formação que valoriza a pedagogia das competências, qual seja,

[...] uma formação mais prática onde se valorizam as experiências dos professores em detrimento a uma formação mais teórica. Nesta mesma linha se insere um modelo pedagógico baseado na incorporação de “competências” (Pansardi, 2011, p. 137).

Segundo Poças & Santos (2020) as políticas educacionais em Angola, particularmente aquelas relativas à formação de professores, têm sua formulação influenciada diretamente pelas agências de regulação internacional, o que se justifica pela sua dependência econômica no financiamento de projetos, programas e na formação de pessoal técnico para sua implementação, como também pela busca de legitimidade internacional na “nova ordem mundial” (Poças & Santos, 2020, p. 18).

Outra implicação que emerge das medidas de política do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores para a formação de professores em Angola se refere à *adoção da modalidade de ensino a distância* (EAD). O Estatuto previu igualmente a formação de professores na modalidade de ensino à distância, na lógica

de formação continuada e em serviço para “Desenvolver ações permanentes de atualização e aperfeiçoamento dos professores e agentes da educação [...]” (Angola, 2011, p. 3019). Essa formação na modalidade ensino à distância de professores visava:

Contribuir para a profissionalização dos agentes da educação, no exercício das suas funções; eleva o nível de habilitações literárias e profissionais dos professores e agentes da educação; e contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação. (Angola, 2011, p.3022).

Cabe realçar que a adoção da modalidade EAD na formação de professores se trata, em nosso entendimento, de uma opção política sem fundamento na lei, independentemente da relevância que poderia assumir essa opção naquele contexto, pois a LBSE/2001 não faz referência ao ensino a distância e ao semipresencial, nem para a formação de professores, nem para qualquer oferta de formação.

Entretanto, a modalidade de ensino a distância (EAD) tem sido difundida como forma de promover a ampliação da formação de professores, especialmente em regiões de mais difícil acesso a instituições de ensino presencial. No entanto, é necessário atentar-se para as condições necessárias a uma formação de qualidade, que compreende, minimamente,

[...] equipes docentes com boa formação na área e quanto a aspectos específicos do ensino nessa modalidade; tecnologias sofisticadas e ágeis; materiais bem-produzidos e testados; polos bem instalados; monitores ou tutores bem formados, tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais, apoiados e acompanhados sistematicamente; sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado; avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados. (Gatti, 2014, p. 38).

A autora aponta as limitações do EAD no Brasil, o que precisa servir de alerta aos formuladores e implementadores dessas políticas em Angola, dadas as barreiras tecnológicas do país, que acabam afetando não só o funcionamento das instituições de formação de professores, como também o ensino nas modalidades à distância e semipresencial, sobretudo de formação continuada.

A adoção da modalidade de ensino à distância, considerada uma alternativa viável, foi significativamente afetada pelo contexto socioeconômico, em particular pela carência de condições técnicas e tecnológicas tanto para a população docente quanto para a geral. De acordo com o Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde 2015-

2016, conduzido pelo Instituto Nacional de Estatística, apenas 42% dos domicílios em Angola têm acesso à energia elétrica, com a situação sendo particularmente desfavorável nas áreas rurais. O acesso a meios de comunicação como televisão e rádio é limitado a 51% desses domicílios.

No que se refere ao uso de computadores, somente 13% das famílias possuem acesso a esses dispositivos. Essa situação é exacerbada pela limitada disponibilidade de Internet de qualidade em várias regiões do país e pela baixa literacia digital das famílias. Conforme dados do Instituto Nacional de Estatística (2017), 40% dos homens e 20% das mulheres utilizaram a Internet pelo menos uma vez na vida, enquanto 37% dos homens e 18% das mulheres a usaram pelo menos uma vez nos últimos 12 meses.

As dificuldades técnicas e tecnológicas para a implementação da modalidade de ensino à distância na formação de professores persistem. Os resultados do I Seminário Internacional de Ensino à distância e itinerante em Angola, realizada pelo Ministério da Educação em 2019, reiteraram esses condicionantes (a fraca cobertura da rede pública de eletricidade e internet pelos diferentes municípios do país, o custo elevados dos materiais eletrônicos e dos serviços de internet), acrescentando a fraca preparação de recursos humanos (professores, supervisores pedagógicos e engenheiros informáticos) para essa modalidade de ensino nas distintas províncias do país. (Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, 2019).

Tais dados não podem ser ignorados no contexto de elaboração das políticas de formação de professores, uma vez que apontam para os limites de sua implementação, incorrendo no risco de a política adquirir um caráter meramente declaratório (Brás & Scaff, 2023), sem possibilidade de materialização em grande parte do país, exatamente aonde não chegam as instituições de ensino presenciais.

Por fim, cabe destacar como última implicação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores em Angola para a formação de professores em Angola, a *abertura da possibilidade de formação de professores ser realizada em escolas particulares*, através da chamadas parcerias público-privadas, conforme o seu artigo 7.º:

No domínio da formação de professores, podem ser estabelecidos programas de parceria público-privadas com ordens, associações profissionais, organizações, fundações e outras, devendo os mesmos ser formalizados através de protocolos ou acordos (Angola, 2011, p.3019, grifo nosso).

Parece-nos importante destacar que a estratégia do Banco Mundial para a educação enfatiza a importância das parcerias público-privadas como um componente crucial para melhorar a qualidade da educação. O Banco entende que o setor privado pode desempenhar um papel significativo na prestação de serviços educacionais, particularmente em países em desenvolvimento, como é o caso de Angola. Partindo da sua experiência, indigita os países a privilegiarem parcerias, pois:

the Bank works with the private sector, including enterprises, local and global technical institutions, private donors (such as philanthropic foundations and business networks), and civil society groups as critical partners in a variety of development programs. In many cases the private-sector entities contribute directly as providers of education services at different levels, while in others they partner with governments on service provision or push for education system reforms. The private sector also includes users of the skills produced by the education sector, prompting it to help sharpen the relevance and quality of curricula and modes of delivery⁴⁸. (World Bank, 2011, p.72).

Assim, na visão do BM, essas parcerias poderiam assumir várias formas, incluindo a provisão direta de serviços educacionais, a colaboração com o governo na prestação de serviços específicos dentro das instituições de educação, e o financiamento do setor educacional. Importa, entretanto, pontuar que estudos sobre as políticas educacionais em vários países têm sinalizado que as chamadas parcerias público-privadas tendem a encobrir a transferência da responsabilidade do Estado pela educação e formação para o mercado.

Se trata de um fenómeno que no entendimento de Evangelista (2022) não é novo, na medida em que:

Historicamente, dos anos 1990 para cá, com o advento do neoliberalismo resultante da força da reorganização econômica que se seguiu ao final da ditadura empresarial-militar; com a busca de soluções para a crise do capital e, portanto, com a emergência das ideias de flexibilização da economia, de financeirização, de abertura de novos campos de investimento para o capital, a educação, a saúde, a previdência despontam como áreas possíveis de se tornarem mercadorias (Evangelista, 2022, p.158).

⁴⁸ O Banco trabalha com o setor privado, incluindo empresas, instituições técnicas locais e globais, doadores privados (tais como fundações filantrópicas e redes empresariais) e grupos da sociedade civil como parceiros críticos numa variedade de programas de desenvolvimento. Em muitos casos, as entidades do setor privado contribuem diretamente como prestadores de serviços educativos a diferentes níveis, enquanto noutros estabelecem parcerias com governos na prestação de serviços ou pressionam por reformas do sistema educativo. O setor privado também inclui utilizadores das competências produzidas pelo setor da educação, levando-o a ajudar a melhorar a relevância e a qualidade dos currículos e dos modos de entrega (tradução livre).

A educação, ao ser vista como um “bem mercadejável”, no entendimento de Evangelista (2022), se coloca como uma opção para a resolução de alguns problemas de acumulação do capital para certas frações da burguesia. E assim sendo percebida como negociável ou como nicho de mercado, campo de investimento para se auferir lucro, a formação de professores passa a ser atingida diretamente, com entrada de vários atores privados.

No contexto da política educacional angolana, o movimento de entrada dos atores privados na educação resultou da reforma da administração pública de 1990, cujo processo se inicia em 1989, com a

a adesão do país aos movimentos de democratização do Estado por intermédio da transição política para o multipartidarismo, a supressão do modelo de economia planificada e, fundamentalmente, o fim do conflito armado que assolava o país desde 1975, contribuíram para a reafirmação da necessidade de reforma administrativa do estado angolano [...] (Scaff, Souza & Paxe, 2018, p. 17).

A partir dessa altura ocorre um processo de redefinição da relação entre o Estado e as instituições públicas com realce na supressão do Estado da gestão dessas instituições, a descentralização e a promoção de sua autonomia. Com essa perspectiva de modernização da gestão pública em Angola, na década de 1990 se dá o fim do monopólio da oferta da educação pelo Estado, liberando a intervenção de entes privados no ensino básico e superior, tal como indicam Scaff, Souza & Paxe (2018), configurando-se o processo denominado por privatização da educação.

Assim, na década de 1990, a privatização da educação em Angola se resumia ao “licenciamento de operadores privados para a oferta da educação, de forma que os fundos públicos eram diretamente destinados para as escolas públicas, cabendo o financiamento das escolas privadas aos recursos advindos dos serviços por elas prestados” (Scaff, Souza & Paxe, 2018, p.18).

Mais adiante essa privatização viria a assumir outras dimensões e perspectivas. A esse respeito, Paxe & Nguluve (2023), apontam que as opções e decisões tomadas a seguir a adoção da economia do mercado reforçou o processo de mercantilização da educação:

Com a adopção da economia de mercado entrou em declínio a ideia de Estado como instância primária, dissiparam-se as esperanças a um Estado

que poderia garantir equilíbrio social e econômico e combater a desigualdade social, pois, os interesses daqueles que representavam o Estado passaram a alinhar-se aos interesses do capital (Paxe & Nguluve, 2023, p. 237).

Nesse cenário, ganha maior força a intervenção dos atores privados no campo da educação, por meio da ampla abertura à mercantilização e à racionalidade, registrando-se nos anos seguintes tanto a privatização exógena e endógena da educação. Segundo Ball & Youdell (2008), a privatização exógena é aquela que envolve a abertura dos serviços públicos de educação ao setor privado por meio de acordos baseados no benefício econômico e na utilização do setor privado na concepção, gestão ou oferta de diferentes aspectos da educação pública. Por outro lado, a privatização endógena envolve a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado para tornar o setor público cada vez mais comercial (Ball; Youdell, 2008).

Cabe destacar que no sistema educacional angolano, esses tipos de privatizações tendem a se apresentar de forma imbricada e híbrida (Fontdevila, Verger & Avellar, 2023). Portanto, pode-se verificar a privatização da educação no país, seja por meio da oferta educacional, da gestão da educação pública e do currículo, como apontam Adrião (2022), Martins & Krawczyk (2016) e Fontdevila, Verger & Avellar (2023). Essa abertura da privatização vai abranger desde a transferência de ativos, criação de novos mercados, liberalização, transferência de responsabilidades do setor público para o setor privado, além de influenciar, na forma de capital, o conteúdo das políticas públicas educacionais (Bortot & Brás, 2023).

Como se percebe, com a emergência da nova gestão pública (NGP) e a adoção de alguns dos seus princípios no contexto da reforma administrativa do Estado em Angola iniciada em 1996, a abertura da educação à iniciativa privada, consolidada nos anos seguintes, pôs em causa a ideia da educação como bem-público, fundada nos princípios da obrigatoriedade e gratuidade, como constitucionalmente previsto na Lei Constitucional de 1975 (Paxe & Nguluve, 2023), tendo implicações na garantia da democratização do acesso à educação e concomitantemente das políticas educacionais, demandado um outro olhar sobre a democracia e democratização do país.

Paxe & Nguluve (2023) afirmam a necessidade de se observar uma delimitação objetiva das regras democráticas, através da delimitação dos espaços público e privado, em qualquer política a ser elaborada, com vista a atender aos propósitos sociais, por via da regulação das ações econômicas de produção e

reprodução pelo trabalho, considerando que o Estado e o mercado são instâncias e fatores de racionalidades.

Desse modo, é importante destacar a relevância da valorização das práticas democráticas na gestão das escolas, uma vez que o conceito de democracia na política nacional angolana é recente, tem pouco mais de 20 anos, e ainda apresenta fragilidades, como os conflitos em períodos eleitorais, a dificuldade em garantir os direitos fundamentais da população, o que de certo modo tem influenciado o processo de formulação de políticas públicas e particularmente de políticas educacionais.

4.2 PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO E GESTÃO DO PESSOAL DOCENTE

Aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 205/2018, de 3 de Setembro, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD), de acordo com o governo de Angola tem como principal propósito promover o “incremento da qualidade, da qualificação e do desempenho dos professores” e, em consequência, da educação pré-escolar, do ensino primário e do ensino secundário geral e técnico-profissional, contribuindo desse modo para a garantia do direito de todos os cidadãos à educação, de forma a concorrer para o desenvolvimento social, económico e cultural do País (Angola, 2018).

Por este preâmbulo já se pode registrar potencial alinhamento deste programa orientador da legislação a elaborar e a implementar para a reforma da formação, recrutamento e gestão de carreira dos professores angolanos, normativa com os documentos orientadores de política educacional de organismos internacionais como o BM e a Unesco, tendo em vista que utiliza a linguagem da reforma – *incremento da qualidade, qualificação e bom desempenho* – que tipicamente emergem da gestão empresarial, acabando por ter implicações na formação docente.

A aprovação do PNFGPD se deu em um contexto de virada política do país, com atores políticos escolhidos pelo órgãos auxiliares do Presidente da República e um conjunto de implicações em face a influência de documentos orientadores destes organismos internacionais, que se analisa a seguir.

4.2.1 Contexto

A aprovação do PNFGPD se dá em 2018, num contexto socioeconômico marcado por muita contestação social em consequência de uma crise econômico-financeira do Estado Angolano que teve forte impacto junto das famílias, das empresas, e nas finanças públicas (CEIC-UCAN, 2021; Rocha, 2024) obrigando o governo a recorrer à intervenção de países e organizações internacionais prestadores de assistência e de multi-doadores.

No âmbito da assistência técnica, destacam-se várias instituições internacionais e regionais. Entre elas, o Grupo Banco Mundial, que inclui o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) e a Corporação Financeira Internacional (CFI), desempenha um papel preponderante. Também são relevantes as agências das Nações Unidas, tais como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Além disso, a União Europeia, o Fundo Global, o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são destacados como importantes atores na assistência técnica. É importante observar que países como China, Estados Unidos, Brasil e membros da União Europeia também se destacam como doadores significativos (Agência de Cooperação Internacional do Japão, 2023).

Vislumbra-se que pela especificidade do contexto macroeconômico se criou uma nova arquitetura negocial de Angola, marcada por duas estratégias. De um lado, manteve-se o financiamento da China, que dois anos após a assinatura dos acordos para a paz e reconciliação nacional (2004) até 2014 se destacou como o maior credor externo de Angola⁴⁹, com grande incidência no plano de reconstrução nacional, por

⁴⁹ O Jornal Expansão, na sua edição de 26 de janeiro de 2022 reporta que a China continua a ser o maior credor angolano, já que de um total de 51.040,6 milhões USD por pagar ao estrangeiro 21.602,7 milhões USD são empréstimos àquele país da Ásia. Ao todo, cada um dos 32 milhões de angolanos deve 1.595 USD lá fora e 675,1 são ao gigante asiático. De acordo com as estatísticas externas do Banco Nacional de Angola, o stock da dívida externa subiu 1,8% entre o final de 2020 e o III trimestre de 2021 (últimos dados disponíveis), passando de 50.114,5 para 51.040,6 milhões USD. A dívida angolana à China, que tem nas mãos 42,5% da dívida externa angolana, recuou 1,8% entre o final de

meio de construção de novas infraestruturas sociais e econômicas e a reabilitação daquelas que foram destruídas durante a guerra (CEIC-UCAN, 2021; JORNAL EXPANSÃO, 2021).

De outro lado, ficaram as instituições financeiras geradas na Conferência de Bretton Woods e outras de financiamento multinacional, de modo a contornar a pobreza extrema e o desemprego que atingiram níveis muito altos e a desvalorização da moeda nacional (Kwanza) face ao dólar levando a drástica redução do poder de compra dos angolanos (African Center for Strategic Studies, 2020; CEIC-UCAN, 2021). Importa referir que nesta segunda estratégia, se destaca o financiamento do Reino Unido, a quem Angola deve 13.045,3 milhões USD, e os Estados Unidos da América, completando assim, o top 3 do ranking dos maiores credores externos por país, depois de a dívida à maior economia do mundo ter disparado 294% até ao III trimestre de 2021, passando de 765,1 milhões USD no final de 2020 para 3.011,6 milhões (Jornal Expansão, 2021).

Politicamente fragilizado, o MPLA enfrentava desafios significativos para sua sobrevivência após mais de 35 anos de governo sob a presidência de José Eduardo dos Santos (JES). Em resposta, iniciou um processo de reforma em sua estrutura política, liderado por João Manuel Gonçalves Lourenço (JLo), candidato vitorioso nas eleições gerais de 2017. A normativa em questão foi aprovada como parte do programa de governo do MPLA para o quinquênio 2017-2022, com o lema “corrigir o que está mal e melhorar o que está bem,” que refletia uma tentativa de revitalização política do partido em um contexto de desgaste acentuado de sua imagem político-social.

Nesse contexto, o programa de governo do MPLA previu a elaboração e implementação de um Programa Nacional de Formação de Professores, abrangendo o pessoal docente da Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário. Este programa visava integrar todos os subsistemas envolvidos na formação docente, criar incentivos remuneratórios e promover a valorização do corpo

2020 e o III trimestre de 2021, passando de 21.993,1 milhões USD para 21.602,7 milhões USD. A maior parte da dívida à China tem como principal credor o China Development Bank, que resulta de um mega financiamento de 15 mil milhões USD, no âmbito de um acordo celebrado em Dezembro de 2015. Foi deste empréstimo levantado na sua totalidade que saíram os 10 mil milhões USD que o Governo injetou na altura na Sonangol. Disponível em: <https://www.expansao.co.ao/angola/interior/cada-angolano-deve-1595-usd-ao-estrangeiro-so-a-china-sao-675-usd-106539.html>

docente composto por profissionais com perfil científico, técnico e pedagógico apropriado (Angola, 2018).

Para alcançar esses objetivos, foi necessário aprovar um programa específico de gestão da profissão docente que considerasse as múltiplas dimensões da valorização dos professores. Isso incluía aspectos como a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, a gestão de carreira e a remuneração dos profissionais da educação no país, conforme delineado no programa de governo de JLo para o período de 2017-2022.

Cabe igualmente destacar que o Presidente JLo, assumindo o poder em 2017, iniciou um processo de “diplomacia econômica” a fim de garantir junto às instituições financeiras internacionais apoios para a implementação de um conjunto de reformas estruturais no país, pelo menos ao nível formal, em que a educação assumia um lugar relevante.

Do ponto de vista educacional, o contexto é marcado pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com realce para o ODS4, bem como pela Agenda África 2063 e um conjunto de documentos orientadores da Comunidade dos Países da África Austral (SADC) voltadas para a priorização das políticas de formação de professores, adotando programas de formação, gestão e valorização das carreiras.

Merece igualmente destaque o BM pelos documentos publicados entre 2017 e 2018 que acabaram por influenciar novos olhares sobre a formação e atuação dos professores a escala global em face as aprendizagens dos estudantes. No entanto, é importante considerar que o conceito de aprendizagem adotado pelo Banco Mundial, conforme observado por Libâneo (2012), reflete uma visão restrita ao focar apenas em aprendizagens mínimas, isto é, competências básicas necessárias para a sobrevivência. Nessa abordagem, o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem, são muitas vezes reduzidos a meras habilidades e competências.

Além disso, nota-se a emergência de uma nova estratégia do Banco Mundial que defende que as crianças e os jovens possam mais do que ir para uma instituição escolar; adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para ter uma vida saudável, produtiva e com garantia de empregabilidade que lhes faça sentido. A mira dessa estratégia é a “aprendizagem”, não os “processos de escolarização”.

O BM em 2017 elencou dimensões do que denominou de crise de aprendizagem, tais como resultados de aprendizagem pouco satisfatórios; quebra da relação entre o ensino e a aprendizagem; causas sistêmicas de natureza política. Para

o Banco Mundial (2017, p. 1-3) *“Los docentes no tienen las habilidades ni la motivación para enseñar de manera efectiva. Los docentes son el principal factor que afecta el aprendizaje en las escuelas”*.

Na mesma linha de pensamento, em 2018, o BM publicou novo estudo intitulado *“World Development Report 2018: Learning to Realize Education’s Promise”* (World Bank, 2018), em que destaca que as reformas educacionais permitem aos países usufruírem de benefícios de desenvolvimento econômico a longo prazo, preparando as pessoas para o trabalho e para a vida. Entretanto, identifica uma crise moral e econômica, onde milhões de crianças não adquirem habilidades básicas, apesar de frequentarem a escola. O banco considera a situação particularmente grave para grupos socialmente desfavorecidos, perpetuando a pobreza e a exclusão.

A propósito deste relatório, Pronko (2019) chama atenção ao fato de as orientações de política elaboradas pelo Banco estão particularmente dirigidas para os países da periferia do capitalismo, os chamados “países emergentes” ou “em desenvolvimento”, embora se utilizem de exemplos e experiências de “boas práticas” do mundo todo, sobretudo aquelas que reforçam a perspectiva de construção de sociedades de “livre” mercado.

Segundo a autora a ênfase nas aprendizagens prioriza menos a aquisição de conhecimentos e mais o desenvolvimento de capacidades, em sintonia com a noção de competências disseminada tanto no âmbito educacional quanto no trabalhista ao longo das últimas décadas, valorizando mais o saber fazer do indivíduo/trabalhador adquirido ao longo da vida e no processo de trabalho, do que as certificações educacionais. (Pronko, 2019). Na mesma linha de pensamento, Bortot & Brás (2023) afirmam que o que o BM faz neste estudo é trazer o conceito de aprendizagem em seu sentido instrumental e dissolve a função do ensino, da apropriação da cultura e da ciência historicamente acumuladas.

Não obstante, estudos anteriores (Silva, 2019; Bortot, Brás & Scaff, 2022; Bortot & Brás, 2023) indicam que em Angola, as políticas educacionais têm seguido uma agenda reformista, na qual os professores se tornam o foco central dos programas e agendas moldadas pelo Banco Mundial. Este organismo tem delineado metas relacionadas ao financiamento e ao conteúdo formativo, mobilizando parceiros e promovendo o discurso do desenvolvimento econômico e social através da lógica de mercado e das competências.

É importante destacar ainda que neste contexto o BM já tinha consolidado a sua intervenção no setor da educação em Angola, por meio do PAT, aprovado em Setembro de 2013 pela administração do grupo no âmbito da sua agenda para o decênio 2010-2020 “*Learning For All*”. O PAT tem sido implementado a partir de um plano de formação de professores, em cascata, que visa o reforço de competências profissionais dos gestores de escolas, professores, distintos agentes educativos e técnicos das estruturas centrais, provinciais, municipais, distritais e comunais do setor da Educação (PAT, 2022; Bortot, Brás & Scaff, 2022).

Com a primeira fase terminada em março de 2022, alcançou mais de 15 mil professores em todo país (Bortot & Brás, 2023). Além dos beneficiários diretos, o PAT beneficia indiretamente 500.000 alunos do ensino primário por meio de “um ensino de maior qualidade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e ministrados por professores mais bem preparados do ponto de vista didático”. (PAT, 2021, p.9).

Não obstante, o governo angolano, por intermédio dos órgãos auxiliares do Presidente da República, nomeadamente: (i) a Secretaria dos Assuntos Sociais da Presidência da República, (ii) a Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros e (iii) o Gabinete de Quadros da Casa Civil da Presidência da República, orientou uma série de estudos sobre a política de formação de professores. Esses estudos visaram enfrentar o desafio da universalização do ensino primário e promover uma maior eficiência do sistema educacional. Para a realização desses estudos, foram mobilizados recursos técnicos e financeiros de diversos atores internacionais, incluindo a consultoria contínua da CESO-CI, Development Consultants, com sede em Lisboa, Portugal, e uma sucursal em Angola, conforme anteriormente mencionado.

Os múltiplos atores nacionais e internacionais que intervieram no processo de aprovação do Plano Nacional de Formação e Gestão do Pessoal, em função do contexto socioeconômico, político e educacional acima caracterizado se identificam a seguir numa perspectiva cronológica de fatos registrados.

4.2.2 Atores políticos

Os atores envolvidos na elaboração e aprovação do Programa Nacional de Formação de Gestores e Profissionais da Educação (PNFGPD) incluem os mesmos agentes que participaram, influenciaram ou induziram a aprovação do Estatuto do

Subsistema de Formação de Professores. Neste contexto, a CESO-CI e o Banco Mundial desempenharam papéis preponderantes, fornecendo assistência técnica e financeira e orientando o processo por meio de documentos especializados. No entanto, no caso do PNFGPD, há uma diferença notável: a incorporação dos preceitos da Agenda 2030 da UNESCO, com particular ênfase nos indicadores do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que trata da formação de professores.

Adicionalmente, é relevante destacar que a participação desses atores na aprovação do PNFGPD ocorreu por meio da intermediação dos órgãos auxiliares da Presidência da República, ao contrário do período anterior, quando a União Europeia desempenhou um papel central na intermediação.

Entre 2015 e 2018, a CESO-CI, com financiamento do governo angolano e da UNICEF, conduziu uma série de sete estudos focados na política de formação inicial e continuada de professores em Angola. O último desses estudos resultou na formulação do PNFGPD, que incorporou algumas emendas, como detalhado no quadro abaixo.

QUADRO 18 - ESTUDOS E PROPOSTAS PARA A REFORMA DA FORMAÇÃO DA POLÍTICA DE PROFESSORES EM ANGOLA

N.	ESTUDOS E PROPOSTAS DE POLÍTICA	ATOR EXECUTOR	ATOR FINANCIADOR	ANO
01	Profissionalização Pedagógica de Professores em Serviço nos Ensinos Primário e Secundário: Criação e Autorização de Funcionamento de Cursos.	Consultoria Independente de um membro da CESO-CI	Gabinete de Quadros da Casa Civil da PR	2015
02	Formação Inicial de Professores no Ensino Secundário Pedagógico: Criação e Autorização de Funcionamento de Cursos.	CESO-CI	Gabinete de Quadros da Casa Civil da PR	2015
03	Sistema de Avaliação da Qualidade dos Cursos de Formação de Professores no Ensino Secundário Pedagógico: Regulamento, Guião de Avaliação Interna e Guião de Avaliação Externa.	CESO-CI	Gabinete de Quadros da Casa Civil da PR	2015
04	Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I ciclo do Ensino Secundário	CESO-CI	Unicef	2016
05	Avaliação da Experiência Piloto de Avaliação Qualidade de Cursos de Formação Inicial de Professores no Ensino Secundário Pedagógico.	CESO-CI	Gabinete de Quadros da Casa Civil da PR	2017
06	Sistema de Avaliação da Qualidade dos Cursos de Formação de Professores no Ensino Secundário Pedagógico: Regulamento, Guião de Avaliação Interna; e Guião de Avaliação Externa.	CESO-CI	Gabinete de Quadros da Casa Civil da PR	2017

07	Programa Nacional de Formação e Gestão de Pessoal Docente.	CESO-CI	Secretaria dos Assuntos Sociais da PR	2018
----	--	---------	---------------------------------------	------

FONTE: O autor (2024).

Olhando para o número de estudos realizados nesses três anos se pode caracterizar a CESO-CI como um ator político importante no processo de elaboração das normativas da regulamentação da formação de professores em Angola. Em síntese, os dados e as orientações estratégicas provenientes dos estudos realizados pela CESO-CI desempenharam um papel crucial na reforma do sistema educacional de Angola. Esses estudos forneceram uma base essencial para a reestruturação da formação de professores no país, preenchendo lacunas significativas nas informações disponíveis ao governo sobre a formação, atuação e desenvolvimento profissional docente nas diversas províncias angolanas.

As informações reunidas pela CESO-CI foram determinantes na formulação de políticas e programas estratégicos relacionados à formação de professores, possibilitando uma tomada de decisão mais fundamentada por parte do Ministério da Educação (MED) e seus parceiros internacionais. Ademais, esses estudos tiveram um impacto direto na aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, evidenciando sua influência na legislação e na política educacional de Angola.

Entre 2015 e 2018, a CESO-CI, com financiamento do governo angolano e da UNICEF, conduziu um total de sete estudos, todos voltados para a política de formação inicial e continuada de professores em Angola. Esses estudos foram cruciais para compreender o processo de reforma da formação de professores e para a definição das estratégias adotadas posteriormente para a reforma da formação de professores de nível não superior em Angola.

Em resumo, os estudos da CESO-CI forneceram a base analítica e de dados necessária para orientar a reforma do sistema educacional angolano, sendo fundamentais na formulação de políticas e programas de formação de professores e na tomada de decisões que resultaram em alterações legislativas e estruturais no sistema educacional do país.

É importante ressaltar também a contribuição da UNICEF, que financiou a Proposta de Política de Formação de Professores para a Educação Pré-Escolar,

Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário em 2016. Esta proposta lançou as bases estruturantes para o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Professores do Ensino Secundário, um processo detalhado na subseção 4.3 desta pesquisa.

Além disso, o Banco Mundial (BM) pode ser identificado como um ator significativo na influência deste programa, uma vez que desempenhou um papel de orientação na legislação para a reforma da formação, recrutamento e gestão da carreira dos professores angolanos. Essa atuação se deu através da indução de políticas, conforme evidenciado em seus relatórios globais, com destaque para o “World Development Report 2018: Learning to Realize Education’s Promise.”

Vale mencionar que o consultor da CESO-CI responsável pela coordenação do estudo do Programa Nacional de Formação e Gestão de Pessoal Docente, uma década antes (2008), também executou, a pedido do BM, um estudo sobre a qualificação e empregabilidade dos professores angolanos. Assim, é plausível que as ideias, diretrizes e perspectivas políticas emergentes nos documentos do BM tenham exercido influência sobre as proposições apresentadas nesse contexto.

No relatório global sobre o desenvolvimento de 2018, o BM apresenta dimensões da crise das aprendizagens, partindo do pressuposto segundo qual “*education should equip students with the skills they need to lead healthy, productive, meaningful lives*⁵⁰” (World Bank, 2018, p. 4). Neste documento o BM, ao colocar o foco nas aprendizagens dos alunos, situa os professores são o fator mais importante que afeta as aprendizagens destes, caracterizando-os como profissionais que habitualmente apresentam carência de habilidade e de motivação para que a aprendizagem seja efetiva.

Ademais, levanta um conjunto de fatores que podem no seu entendimento explicar uma crise nos resultados escolares a escala global e sugere os seguintes fatores (World Bank, 2018):

1. O primeiro fator são os próprios estudantes que, muitas vezes, chegam na escola “mal preparados para aprender”: “a má nutrição, as doenças, os escassos investimentos familiares e as difíceis condições associadas à pobreza prejudicam o aprendizado na primeira infância”.

⁵⁰ A educação deve equipar os alunos com as habilidades necessárias para levar uma vida saudável, produtiva e significativa. (tradução livre).

2. O segundo fator são os docentes, cujas competências e motivações para ensinar “de maneira eficaz” são questionadas face aos fracos resultados obtidos pelos estudantes.
3. O terceiro fator está relacionado com os insumos escolares, ou seja, a disponibilidade ou não de materiais de ensino que o documento avalia em termos de efeitos sobre a aprendizagem;
4. O quarto fator refere-se à administração e governo das escolas e os seus efeitos sobre a qualidade da educação.

A partir dos fatores apontados, o BM defende que as competências profissionais dos professores e sua motivação importam, uma vez que para os alunos aprenderem, os professores devem ensinar efetivamente. Os professores são, nas palavras do BM, um elemento fundamental:

After prepared and motivated learners, equipped and motivated teachers are the most fundamental ingredient of learning. Teachers are also the largest budget item, with their salaries accounting for over three-quarters of the education budget at the primary level in low- and middle-income countries⁵¹. (World Bank, 2018, p.131).

Entretanto, afirmam que a maioria dos cursos de formação de professores são ineficientes e destacam o fato de alguns sistemas educacionais terem professores sem formação pedagógica. Para tanto, consideram ser necessário a adoção de políticas que permitam que nos cursos de formação inicial os professores sejam adequadamente preparados e que em serviço possam ter oportunidades de melhoria de competências profissionais.

No entendimento de Pronko (2019) o Banco Mundial sugere que no contexto das formas escolares, as políticas públicas devem concentrar-se no fazer docente, com especial atenção aos processos de formação (inicial e continuada) e regulamentação da atividade dos professores. Essas diretrizes são claramente perceptíveis nos objetivos e nas medidas políticas do Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, cujas implicações serão analisadas a seguir.

⁵¹ Depois de alunos preparados e motivados, os professores equipados e motivados são o ingrediente mais fundamental da aprendizagem. Os professores são também a maior rubrica orçamental, sendo os seus salários responsáveis por mais de três quartos do orçamento da educação no nível primário em países de baixo e médio rendimento. (tradição livre).

4.2.3 Implicações da normativa para a formação de professores

Analisando as medidas de política e objetivos do PNFGPD se percebe uma primeira implicação da política para a formação que está relacionada à *incorporação de valores meritocráticos*, tais como eficiência e bom desempenho do professor. Essa percepção pode ser retirada dos objetivos específicos desta normativa que prevê:

- a. Adequar a rede de oferta de formação inicial de professores (instituições de formação, cursos e vagas) às futuras necessidades de docentes devidamente qualificados, na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico);
- b. Atrair e selecionar para a formação inicial candidatos com melhor preparação;
- c. Garantir que, nos cursos de formação inicial de professores sejam proporcionadas as adequadas oportunidades de aquisição da qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente e só obtenha certificação profissional para a docência os que a tiverem adquirido;
- d. Recrutar para a docência os melhores candidatos entre os que possuem qualificação profissional, devidamente certificada e obtida em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação como habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e/ou II Ciclos do Ensino Secundário Geral, Técnico-profissional e Pedagógico, conforme as vagas a concurso;
- e. Atrair e reter os professores mais bem preparados e com bom desempenho;
- f. Proporcionar aos docentes em serviço oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais, predominantemente centradas na melhoria das práticas de ensino na sala de aula e de coordenação pedagógica na escola e com uma valência significativa de apoio tutorial. (Angola, 2018, p.4396).

Estes objetivos específicos alinham-se aos princípios defendidos pelo BM no documento *“Successful teachers, successful students: recruiting and supporting society’s most crucial profession”* de 2021, apesar de já difundido em relatórios de anos anteriores, que consideram fundamental observar os seguintes princípios para a formação de um corpo docente eficaz nos países de nível médio e de baixa renda:

Principle 1: Make teaching an attractive profession by improving its status, compensation policies and career progression structures. Principle 2: Ensure pre-service education includes a strong practicum component and essential digital skills to ensure teachers are well-equipped to transition and perform effectively in and beyond the classroom. Principle 3: Promote meritocratic selection and effective deployment of teachers to ensure that all students have access to good teaching. Principle 4: Provide continuous support and motivation, in the form of high-quality in-service professional development and strong school leadership, to allow teachers to continually improve. Principle 5: Use technology wisely to enhance the ability of teachers to reach every student, factoring their areas of strength and development. (World Bank, 2021, p.2⁵²).

Importa destacar que a semelhança do *Learning for All* de 2011, neste documento de 2021, assumindo o slogan “a docência é a profissão sobre a qual as demais profissões dependem”, o BM apresenta um conjunto de estratégias de apoio à profissão docente, desde o recrutamento ao desenvolvimento profissional, considerando que para muitos alunos, os professores são os adultos com quem mais interagirão. Afirma ainda que os professores são bem-sucedidos quando políticas de professores são projetadas e implementadas de uma maneira que atrai indivíduos de alta habilidade e prepara, apoia e motiva-os a se tornarem altos professores executivos.

O que se observa nesses objetivos do PNFGPD é a incorporação das dimensões da formação de professores definidas pela Unesco, que orienta, por exemplo, a maximização da eficiência do professor (Unesco, 2016, p. 22). Acrescente-se a questão do desempenho e das competências para completar a nova ortodoxia inerente às reformas promovidas pelas agências de regulação internacional.

Bortot, Brás & Scaff (2022) analisando os propósitos do PNFGPD, entendem que o programa terá surgido da necessidade de atender às questões da qualidade e eficácia dos resultados em âmbito internacional para o local, tendo em conta o indicador da estratégia 4.c do ODS4 da Agenda 2020 da Unesco. Tal estratégia estabelece a necessidade de “*review, analysis and improvement of teacher training*

⁵² Princípio 1: Tornar o ensino uma profissão atraente, melhorando seu status, políticas de remuneração e carreira estruturas de progressão; Princípio 2: Garantir que a formação pré-serviço inclua um forte componente de estágio e habilidades digitais essenciais para garantir que os professores estejam bem equipados para a transição e ter um desempenho eficaz dentro e fora da sala de aula; Princípio 3: Promover seleção meritocrática e colocação eficaz de professores para garantir que todos os alunos ter acesso a um bom ensino; Princípio 4: Fornecer apoio e motivação continuada, na forma de alta qualidade de desenvolvimento profissional em serviço e uma forte liderança escolar, para permitir que professores melhorem continuamente; Princípio 5: Usar a tecnologia com sabedoria para aprimorar a capacidade de professores para alcançar todos os alunos, levando em consideração suas áreas de força e desenvolvimento. (tradução livre).

*quality, and in providing all teachers with initial training quality and ongoing professional development and support for in-service teachers*⁵³ (Unesco, 2016, p.24).

Considerando as necessidades de pessoal para atuar na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclo do Ensino Secundário, objetiva-se o alinhamento com o prescrito na meta 4.10 do ODS 4 (Unesco, 2016), que sugere a necessidade de os Estados aumentarem substancialmente o contingente de professores qualificados até 2030, com grande incidência nos países em desenvolvimento, como é o caso de Angola.

O documento estabelece que o aumento do contingente de professores deverá ser orientado por critérios que busquem constituir um quadro docente competente, fundado em uma formação inicial de qualidade. Dessa forma, é necessária, nos cursos de formação, a admissão de professores jovens que tenham tido desempenho positivo no ensino secundário.

Observando tal premissa, o PNFGPD, na medida de política 7 do objetivo A.2, estabelece “como requisito de candidatura uma nota mínima nunca inferior a 14, obtida nas disciplinas do curso de acesso consideradas nucleares para cada curso específico de formação de professores” (Angola, 2018). Indica, também, a admissão de candidatos a professores mais bem preparados e com bom desempenho nos cursos de formação. Assim, embora o programa anuncie uma formação de qualidade, requer um estudante que já ingresse com todas as condições de excelência.

Percebe-se, nessa formulação, a incorporação de valores meritocráticos, inserindo a exigência de desempenho positivo no ensino secundário no próprio processo seletivo para os cursos de formação, de modo a transferir a responsabilidade pelo desempenho ao futuro docente. Haja vista que recentemente no documento *Making Teacher Policy Work*, de 2023, o BM considera que para se alcançar a efetividade das políticas docentes são necessários desafios que abrangem três grandes áreas:

1. Trazer os melhores candidatos para a docência e colocá-los onde são mais necessários;
2. Equipar os professores com as habilidades e conhecimentos necessários para oferecer ensino de alta qualidade;

⁵³ Revisão, análise e melhoria da qualidade da formação de professores, e em fornecer a todos os professores uma formação inicial de qualidade e um contínuo desenvolvimento e apoio profissional aos professores em serviço (tradução livre).

3. Apoiar os professores para que tenham o melhor desempenho através de políticas adequadas de frequência, avaliação, remuneração e progressão na carreira.

O Banco Mundial entende que será necessário recrutar 44 milhões de professores em todo mundo para se cumprir o ensino primário e secundário universal em 2030, dentre quais *“one third are needed in sub-Saharan Africa. Some of this recruitment is driven by a need to fill new teacher posts, and some is driven by teacher attrition, which is a serious concern in some regions”*⁵⁴. (World Bank, 2023, p.9). O Banco refere que muitos países enfrentam problemas para atrair graduados do ensino secundário com bom desempenho para a profissão docente.

O desafio do recrutamento, no entendimento desse organismo internacional, se agrava pelo fato de haver uma remuneração inadequada dos professores, infraestrutura e os recursos escolares precários e as turmas superlotadas. Assim, defendem que políticas efetivas são necessárias para construir um contingente de professores preparados, empoderados e motivados. Apesar da complexidade que pode representar essa adoção, o BM considera que investimentos nos professores são condições-chave para aumentar o retorno dos investimentos no “capital humano”.

Outra implicação do PNFGPD projeta para a formação de professores em Angola tem que ver como a perspectiva de *universitarização da formação inicial de professores*, como alude a medida de política 5 do objetivo A2. Ela projeta uma transição progressiva, até 2027, de todos os cursos de formação inicial de professores de ensino secundário para o ensino superior:

Efetuar a transição progressiva, até 2027, de todos os cursos de formação inicial de professores para o ensino superior pedagógico, organizado segundo o modelo integrado⁵⁵ os de formação de educadores de infância e de professores do ensino primário, e dando prioridade à organização segundo o modelo sequencial⁵⁶, no caso dos cursos de formação de professores de

⁵⁴ Destes, um terço é necessário na África Subsaariana. Parte deste recrutamento é motivada pela necessidade de preencher novos cargos de professores, e parte é motivada pelo desgaste dos professores, o que é uma séria preocupação em algumas regiões. (tradução livre).

⁵⁵ Modelo integrado consiste na formação inicial de professores cujo currículo inclui, desde o início, a formação geral, em uma ou mais disciplinas, e a profissional, teórica e prática, para o ensino desta, entendendo-se por formação geral a aquisição de conhecimentos aprofundados na(s) disciplina(s) a ensinar, além de uma adequada contextualização cultural (Angola, 2020c).

⁵⁶ Modelo sequencial consiste na formação inicial de professores, em que o estudante frequenta inicialmente um programa de formação geral para obter um diploma em uma ou mais disciplinas (por exemplo, o II Ciclo do Ensino Secundário ou uma Licenciatura em Geografia), após isso, se inscreve num programa de formação profissional, teórica e prática destinado ao ensino de todas, ou alguma(s)

disciplina para o ensino secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico). (Angola, 2018, p. 4397).

Para uma melhor compreensão das implicações desta política na formação de professores em Angola, é fundamental destacar que essa tendência começou no último quartel do século XX nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Campos, 2002). Esse movimento foi caracterizado pela inclusão da formação de professores de todos os níveis da educação básica no ensino superior, abrangendo também todas as dimensões necessárias para sua qualificação profissional. Em Portugal, país cujos especialistas têm prestado consultoria ao governo angolano nesta área, esse movimento teve início nas décadas de 1970 e 1980, conforme indicado por Campos (2003).

Este autor sustenta que a unificação do nível de qualificação assegurada pelos cursos de formação de professores e a sua universitarização não se justificam apenas por razões de estatuto socioeconómico do professor, mas

Visam ainda garantir uma preparação de nível superior e baseada na investigação em todas as componentes da formação (no caso dos professores de turma) ou nas componentes da formação em educação e da prática profissional (no caso dos professores de disciplina(s)). A necessidade de a formação de professores ser de nível superior e informada pela investigação costuma ser justificada pela complexificação, entretanto ocorrida na actividade docente: ensinar não é uma actividade técnica, mas sim uma actividade profissional; o professor é um “problem-solver”. (Campos, 2003, p.38)

Tomando a realidade portuguesa, o autor ressalta que para que a formação de professores seja embasada em pesquisa, são necessárias duas condições essenciais: (i) a realização de investigação educacional e (ii) a existência de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) que preparem os pesquisadores e os docentes-pesquisadores, ou seja, os formadores de professores. A complexidade do papel do professor justifica também a existência de cursos de pós-graduação destinados aos professores em exercício.

Campos (2002, p.90) afirma que são vários os aspectos positivos atribuídos a esta tendência das políticas de formação de professores:

dela(s), para obter habilitação para o exercício da profissão docente, sem ter prejuízo ao incluir ainda algumas unidades curriculares de contextualização cultural (Angola, 2020c).

1. A unificação do nível da formação e, conseqüentemente, do estatuto económico e social, ainda que este mais devagar, acaba com a indesejável dualidade, até agora existente na profissão docente (se não considerarmos a docência no ensino superior), entre os professores de turma e os professores de disciplina(s), conforme os níveis de escolaridade em que a exercem.
2. Em segundo lugar, a universitarização aproxima a formação de professores da de profissões mais antigas e prestigiadas, tais como as de médico, engenheiro e advogado.

Acresce que, para além da desejável unificação e revalorização do estatuto social dos professores, estas mudanças tornam possível uma melhor preparação científica nas disciplinas da docência, no caso do pré-escolar e do I ciclo, e nas disciplinas de formação educacional e didática, teórica e prática, em todos os casos. Tornam ainda possível uma maior aproximação da formação para a docência à investigação sobre os contextos e processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que a investigação é característica das instituições universitárias.

Considerando o contexto educacional angolano, marcado por desigualdade e vulnerabilidade social dos alunos e professores, existência de estabelecimentos escolares com condições precárias, falta de eletricidade e de acesso à água potável, professores sem formação pedagógica, instituições de ensino superior localizadas apenas em capitais das províncias e cujos docentes ainda são insuficientes e com formação pouca diversificada, sobretudo no domínio das metodologias específicas de ensino da educação pré-escolar e ensino primário (Chocolate, 2016; Canhici, 2020; Pedro, 2023), nos parece ser necessário observar com cuidado as implicações que podem ter essa medida de política de migração da formação inicial de professores para o ensino superior no plano de implementação da política.

Apesar de alinhar-se com as exigências de preparação pré-serviço e desenvolvimento profissional dos professores, promovidas principalmente pela Unesco e pelo Banco Mundial, essa medida pode representar um avanço significativo para a profissão docente em Angola. Supõe-se que, com essa iniciativa, os futuros professores terão uma formação mais avançada, o que pode melhorar a qualidade da educação dos cidadãos e conferir um estatuto social diferenciado aos professores. No entanto, as autoridades devem considerar algumas ponderações, como fizeram

Alemanha e Áustria em épocas passadas, optando por não fazer a transição completa da formação média para o ensino superior (Formosinho, 2009).

O autor reconhece que a entrada da formação de professores de crianças no ensino superior,

teve também inegáveis vantagens, para além das relacionadas com o estatuto social da profissão. Há a possibilidade de formar profissionais mais fundamentados, reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos (Formosinho, 2009, p.75).

A partir dessa perspectiva, pode-se inferir que a universitarização da formação de professores pode gerar uma série de tensões, conforme sugerido por Lang (2014). Segundo o autor, tais tensões podem manifestar-se em aspectos como a requalificação ou desqualificação docente, a gestão do processo de profissionalização docente e os modelos de formação, especialmente considerando a heterogeneidade das instituições de ensino superior em termos de atores e disputas.

No contexto angolano, essas tensões podem surgir em várias frentes. Primeiramente, há a questão da distribuição geográfica da formação, uma vez que as instituições de ensino secundário pedagógico, ao contrário das instituições de ensino superior pedagógico, são as únicas localizadas nos municípios do interior das províncias. Em segundo lugar, a gestão da carreira dos professores, incluindo os processos de concurso público para ingresso, pode gerar tensões, visto que um maior número de vagas tende a ser oferecido para categorias de professores com nível de formação não superior. Finalmente, no plano pedagógico, pode haver o risco de “cortar a formação dos lugares de exercício profissional” (Lang, 2014, p.159), o que pode afetar negativamente a profissionalização docente.

Em síntese, a análise do PNFGPD revela que os objetivos e as medidas de política delineados indicam uma preocupação do governo angolano em formar professores nas quantidades necessárias para as diversas categorias e disciplinas no sistema educacional. O programa inclui também o apoio didático e pedagógico para os profissionais já em exercício, bem como a formação em serviço para a integração profissional dos novos professores.

Brás & Scaff (2023) ao analisarem as medidas de política e objetivos do PNFGPD consideram que elas se alinham à defesa da Unesco de um papel mais importante para as instituições de formação inicial de professores, o desenvolvimento

da sua carreira e supervisão ou apoio tutorial (Unesco, 2016, p. 33), o que reforça, no entendimento dos autores, o argumento de alinhamento entre as políticas de formação de professores em Angola e as orientações das agências de regulação internacional.

Pode-se inferir que os acordos estabelecidos entre o governo angolano e os organismos internacionais não configuram uma imposição de agendas externas, mas sim uma aceitação e adaptação das necessidades e expectativas locais às diretrizes globais, com destaque para o papel ativo desempenhado pelo Ministério da Educação (MED).

As autoridades do MED têm exercido um papel proativo na cooperação com organismos internacionais para a reforma da política de formação de professores. Elas são responsáveis pela gestão e implementação de programas de formação, bem como pela elaboração de políticas e planos de formação em colaboração com parceiros nacionais e internacionais.

A participação do MED nesta cooperação é marcada pela busca de assistência técnica e financeira para a realização de estudos e programas de formação de curta duração para professores. O MED também atua como intermediário entre o governo angolano e organizações internacionais, como a UNESCO, a UNICEF, o Banco Mundial e a União Europeia, na formulação e implementação de políticas educacionais.

Esta cooperação tem uma dimensão estratégica, visando a adequação da rede de oferta de formação de professores no país, conforme evidenciado pelo objetivo estratégico A1 do Plano Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD). Este plano levou à aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Professores do Ensino Secundário.

Em suma, o papel das autoridades do Ministério da Educação em Angola na cooperação com organismos internacionais caracteriza-se pela busca de parcerias estratégicas para o desenvolvimento de políticas e programas de formação de professores, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação e atender às necessidades de formação docente do país.

As autoridades do MED buscam assistência técnica e financeira junto aos organismos internacionais para reformar a política de formação de professores, com a meta de melhorar a qualidade da educação e satisfazer as necessidades de formação docente. Esta assistência inclui financiamento direto ao governo, apoio a

programas de formação de curta duração e contribuições para a construção de infraestruturas escolares e centros de formação de professores.

Organismos internacionais como o Banco Mundial, a União Europeia, a UNESCO, a UNICEF e outras organizações não governamentais têm sido cruciais na provisão de recursos financeiros e orientação estratégica para a reforma educacional em Angola. O Banco Mundial, por exemplo, forneceu financiamento significativo para a formação e aperfeiçoamento de professores, enquanto a União Europeia contribuiu com fundos para projetos de formação de professores e melhorias no nível educativo dos estudantes angolanos.

Além disso, a CESO-CI, com o apoio financeiro do governo angolano e da UNICEF, conduziu estudos focados na política de formação inicial e continuada de professores em Angola, sendo estes estudos fundamentais para a aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário.

Portanto, a solicitação de assistência técnica e financeira pelo Ministério da Educação de Angola aos organismos internacionais é fundamentada na busca pela melhoria da qualidade da educação, ampliação do acesso educacional e formação de um corpo docente qualificado e eficiente. No entanto, como previamente mencionado, a abordagem adotada tem limitado a participação de atores nacionais locais, como professores, sindicatos, centros de pesquisa e académicos.

Assim, é necessário fortalecer a participação social para assegurar o cumprimento do princípio da gestão democrática e participativa da educação. É imperativo garantir que as soluções para os desafios da educação e a formação de professores sejam desenvolvidas de maneira colaborativa, e não como uma produção unilateral, onde apenas as autoridades do MED e seus parceiros internacionais são considerados agentes políticos relevantes na formulação de políticas educacionais. Os atores locais, que vivenciam a realidade educacional diariamente, possuem um conhecimento da situação local que deve ser devidamente levado em conta.

4.3 REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA, DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO E DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro, o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, constitui a principal regulação estatal do Subsistema de Formação de Professores, na medida em que define a estrutura e funcionamento das instituições do Ensino Secundário Pedagógico e do Ensino Superior Pedagógico, que formam professores em Angola.

Ele revoga o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores que vigorava desde 2011 e que regulava a formação de professores em nível médio, ao mesmo tempo que substitui os indicadores de regulação da formação de professores realizada nas instituições de ensino superior anteriormente estabelecidos pelo Decreto n.º 90/2009, de 15 de Dezembro (Angola, 2009), que definia as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior.

4.3.1 Contexto

O Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário foi aprovado em 2020, num contexto em que a situação socioeconômica nacional é caracterizada por uma alta inflação, rápido e desproporcional crescimento demográfico, urbanização e saneamento básico precário, incapacidade de o estado financiar a educação pública (CEIC-UCAN, 2021; Banco Mundial, 2022; Rocha, 2024). Associado a isso, as consequências da pandemia de COVID-19 e a emergência de uma instabilidade político-militar em nível internacional, com as guerras na Ucrânia e no Oriente Médio, têm impactado significativamente a economia global. Esses fatores contribuíram para um aumento no custo de vida das famílias e colocaram as empresas em uma situação de desequilíbrio geopolítico global.

Ao nível político, a aprovação se dá no terceiro ano do primeiro mandato do Presidente JLo, cujo governo experimentou uma pandemia com todas as suas implicações socioeconômicas e educacionais. Do ponto de vista educacional, no entendimento de Paxe & Brás (2021) a pandemia desempenhou o papel de avaliador

das estratégias de governo destinadas a efetivar a educação como um direito dos cidadãos, tendo revelado a existência de um hiato entre o enunciado formal das políticas e sua efetivação.

Nesse contexto se registra maior abertura ao diálogo de nível nacional, que teve repercussão igualmente no setor da educação, por meio da promoção de consultas públicas, realização de conselhos consultivos regulares, bem como de encontros nacionais e conferências sobre a educação (Brás, 2022b), experimentando-se uma maior participação da sociedade com seus diferentes stakeholders na definição da agenda política dos programas e projetos educacionais.

Neste contexto cabe destacar a realização dos seguintes eventos no ano 2018: (i) Encontro Nacional da Educação; (ii) Consulta pública sobre a Lei de Política Curricular; (iii) Consulta Pública sobre a Política do Livro Escolar; (iv) Conselho Consultivo do MED. No ano seguinte (2019) foram realizados os seguintes eventos: (i) Seminário Internacional sobre a Educação a Distância e Itinerante; e (ii) Conselho Consultivo Alargado do MED (Brás, 2022b). Ao mesmo tempo foram realizados fóruns provinciais sobre educação, com a participação de vários membros da comunidade educativa e da sociedade em geral.

Estes eventos podem sinalizar a preocupação do governo em ultrapassar a letargia que se verifica em relação à participação de múltiplos *stakeholders* no processo de elaboração das políticas públicas em Angola, sobretudo na definição da agenda política, experimentando-se uma gestão democrática e participativa da educação no país, com fomento à participação social na educação (Brás, 2019; Brás, 2022a). Nesta linha de pensamento, cabe destacar por exemplo que grande parte das conclusões e recomendações do Grupo Temático sobre formação inicial e continuada de professores do Encontro Nacional da Educação de 2018 acabaram sendo acolhidas no Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário aprovado dois anos depois.

Os principais dados educacionais do país nesta altura indicavam uma maior preocupação com a formação de professores para as escolas do Ensino Primário, atendendo ao número de alunos matriculados que demandava maior contingente de

professores, bem como ao fato de muitos professores que nelas atuavam não terem a formação adequada⁵⁷ para o exercício do magistério.

Entretanto, os dados do governo sinalizavam outra perspectiva. No relatório da avaliação global da reforma educativa do MED, publicado em 2014, se anunciava uma evolução ao nível nacional no que se refere ao número de professores formados, com a implementação do Subsistema de Formação de Professores no âmbito da LBSE/2001, apontando que no período de 2004-2011 as Escolas de Formação de Professores “colocaram à disposição do mercado de trabalho perto 70 mil professores, numa proporção de cerca de 30 mil para o Ensino Primário e 40 mil para o I Ciclo do Ensino Secundário” (Ministério da Educação, 2014, p.110).

Esses dados, apesar de apresentarem uma evolução no que se refere ao número de formados, não representa uma alteração do perfil de qualificação dos professores das escolas públicas, uma vez que para o preenchimento das vagas são necessários concursos públicos que nem sempre respondem à demanda. Consequentemente, como aponta Brás (2021), regista-se um déficit de professores nas escolas públicas, com um rácio de 1 professor para mais de 60 alunos.

Em termos mais específicos, o autor aponta os dados do ano letivo 2020, ano da aprovação do regime jurídico, em que 11.286.483 (onze milhões, duzentos e oitenta e seis mil, quatrocentas e oitenta e três) alunos matriculados da educação pré-escolar ao ensino médio, eram atendidos por apenas 216.675 professores (Brás, 2021), e com o realce de que mais da metade dos alunos, 6.861.292 (seis milhões, oitocentos e sessenta e um mil, duzentos e noventa e dois) estavam matriculados em escolas do ensino primário.

QUADRO 19 - TOTAL DE ALUNOS, ESCOLAS E PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO PÚBLICO NO ANO LETIVO 2020

NÍVEL DE ENSINO	N.º DE ESCOLAS	ALUNOS MATRICULADOS	PROFESSORES EM SERVIÇO
Educação Pré-Escolar (classe de iniciação)	-----	895.576	15.785
Ensino Primário	14.572	6.861.292	116.611
I Ciclo do Ensino Secundário	2.562	2.263.791	54.200
II Ciclo do Ensino Secundário	1.607	1.231.528	30.079
Ensino Especial	17	34.296	-----
Total	18.758	11.286.483	216.675

FONTE: Brás (2021, p.137).

⁵⁷ Isaac Paxé, especialista em políticas educacionais angolanas, em grande entrevista para o Jornal Expansão, na sua edição de 26 de abril de 2024, denuncia que em Angola tende-se a usar um “termo bonitinho” – professores sem agregação pedagógica – para escamotear a realidade dos professores sem qualificações para o exercício da profissão docente que atuam nas escolas.

Os dados do ano letivo 2020 podem de certo modo fundamentar a preocupação do governo em ter um instrumento normativo para a formação de professores em quantidades necessárias para o sistema educacional:

Efetuar os adequados ajustamentos (criação, aumento, diminuição ou manutenção) na rede (instituições, cursos e vagas) de oferta da formação inicial de modo a assegurar, até 2027, a existência, em cada província, dos novos professores anualmente necessários para a docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico). (Angola, 2018, p.4396).

Essa preocupação não é recente, uma vez que o perfil formativo dos professores do Subsistema de Ensino Primário tem sido uma constante preocupação para as autoridades do Ministério da Educação (Peterson, 2003; Mayembe, 2016; Chocolate, 2016; Paxe et al., 2016). Bortot, Brás e Scaff (2022) observaram que, dos 66.910 professores em exercício durante o ano letivo de 2019, 23.746 não possuíam formação pedagógica, o que representa 35,4% do corpo docente deste nível de ensino essencial.

Essa situação constitui uma preocupação significativa para as autoridades educacionais nacionais, especialmente considerando que quase metade dos professores responsáveis pelas classes iniciais (1^a a 6^a) não possui a preparação didático-pedagógica necessária para o desempenho de suas funções profissionais.

Na mesma linha, Pedro (2023) constatou que muitos professores continuam atuando sem ter realizado a formação pedagógica exigida para o exercício da profissão. Este contexto evidencia a necessidade urgente de uma política clara para a formação, recrutamento e gestão da carreira docente, que está prevista nas medidas de política do Plano Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD) e resultou na aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Professores do Ensino Secundário.

4.3.2 Atores políticos

Os atores políticos envolvidos na aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário são diversos, refletindo o contexto político e educacional caracterizado por uma maior abertura ao diálogo e à participação de múltiplos

stakeholders no processo de formulação de políticas públicas em Angola. Como já mencionado, diversos eventos de consulta pública foram realizados para discutir e aprovar os instrumentos legislativos e normativos no setor educacional do país.

No entanto, de forma análoga ao que ocorreu com o Plano Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD), a CESO-CI, com financiamento da Unicef, e o Gabinete de Quadros da Presidência da República de Angola destacaram-se como os principais atores políticos na aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário.

A participação desses atores decorreu de contratos assinados entre o Gabinete de Quadros da Presidência da República e a CESO-CI, com a intermediação da Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros⁵⁸ (UTG/PNFQ) e a aprovação do Ministério da Educação (MED), que atuou como órgão auxiliar do Titular do Poder Executivo.

Em 2016, esses atores conduziram o estudo intitulado “Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário”, que, em suas duas fases, analisou a situação atual da política de formação de professores e elaborou e validou uma proposta de política de formação (INFQE/CESO-CI, 2016). Esse estudo serviu como a principal base para a formulação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário.

Adicionalmente, é relevante destacar o papel desempenhado pelo MED e seus parceiros sociais nacionais, incluindo sindicatos, organizações não governamentais, professores e gestores, que participaram do Grupo Temático “Formação Inicial e Contínua de Professores” no Encontro Nacional da Educação realizado em maio de 2018 (Ministério da Educação, 2018). Este grupo produziu

⁵⁸ É relevante observar que a Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros, um órgão vinculado ao Gabinete de Quadros da Presidência da República e à Casa Civil do Presidente de Angola, conduziu diversas sessões de monitoramento e planejamento para a implementação do PNFGPD, com foco na regulamentação da formação inicial e em serviço dos professores. Essas sessões contaram com a participação de especialistas portugueses enviados pela CESO-CI, que se reuniam periodicamente com técnicos do Ministério da Educação e do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Embora os relatórios dessas sessões não sejam públicos, eu estava vinculado ao Ministério da Educação, ocupando a função de Chefe de Departamento Nacional no INFQE durante esse período. Portanto, minha participação nessas sessões proporciona uma perspectiva fundamentada sobre os atores políticos envolvidos na aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário.

conclusões e recomendações que, juntamente com outras medidas políticas, contribuíram para estruturar o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, aprovado em 2020, sem prejuízo da proposta elaborada e validada pela CESO-CI em 2016.

Na mesma linha de pensamento, faz sentido referir que o processo de elaboração do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário historicamente constitui naquela que maior articulação política permitiu entre os responsáveis tutelares e técnicos superiores⁵⁹ do MED e do MESCTI. Do lado do MED, o destaque recai para os técnicos do Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE), do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) e do Gabinete Jurídico e Intercâmbio, enquanto do lado do MESCTI, maior realce para a Direção Nacional de Formação Graduada e do Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística.

4.3.3 Implicações da normativa para a formação de professores

A análise das medidas de política do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário sugerem em primeira instância uma implicação para a formação de professores que se refere ao estabelecimento/reforço de uma *nova arquitetura organizativa deste subsistema* com inferências nas instituições, níveis de formação e domínio de qualificação profissional docente⁶⁰, na nomenclatura dos cursos e nos

⁵⁹ Tal como já assumido no período (2019-2021) em que se deu a aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, eu estava vinculado ao Ministério da Educação de Angola, exercendo a função de Chefe de Departamento de Formação Contínua e a Distância no INFQE, sendo como tal parte do processo de elaboração desta política pública, tendo integrado uma equipa constituída por consultores da CESO-CI, técnicos do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, sob coordenação da Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros junto a Presidência da República.

⁶⁰ Domínio de qualificação profissional docente representa o perfil final de formação. Exemplo: Educador de Infância, Professor do Ensino Primário ou do Ensino Secundário. Enquanto, por qualificação docente se entende o conjunto de competências resultantes da mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, cuja aquisição é proporcionada por um curso de formação inicial de professores e que o diplomado demonstra ser capaz de efetuar na ação docente para responder adequada e autonomamente às exigências do desempenho profissional como professor (Angola, 2020c).

modelos de formação, ajustando assim a política de formação inicial de professores às alterações feitas a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, em 2020 (artigos 44.º, 50.º, 51.º, 124.º -A da Lei n.º 32/2020, de 12 de Agosto), bem como às medidas de política A1, A2 e A3 do Plano Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (Decreto Presidencial n.º 205/2018, de 3 de Setembro).

Em relação às instituições e níveis de formação, a normativa estabelece que a formação de professores fica a cargo das instituições do Ensino Secundário Pedagógico e do Ensino Superior Pedagógico. As primeiras são as Escolas de Magistério e Escolas de Formação de Professores que, sob a tutela Ministério da Educação (MED), formam Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário (Angola, 2020c).

As últimas são os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), Escolas Superiores Pedagógicas (ESP) e demais universidades ou institutos superiores politécnicos públicos ou privados que, sob a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), formam para os diferentes domínios de qualificação profissional docente, com destaque para os Professores do Ensino Secundário e do Ensino Superior Pedagógico.

Cabe assinalar que as demais universidades ou institutos superiores politécnicos públicos ou privados referidos acima há anos que também formam professores para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Primário, entretanto, em termos legais, tal prática ficou consagrada apenas a partir da aprovação da Lei n.º 17/16, de 7 de outubro (LBSEE/2016).

No que se refere à qualificação profissional, o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário define em seu artigo 6.º que os cursos de formação inicial de professores qualificam e habilitam para o desempenho profissional docente como Educador de Infância, que inclui a docência da classe de iniciação e o Professor do Ensino Primário, cujo trabalho se efetiva até ao momento em regime de monodocência⁶¹.

⁶¹ A monodocência é um sistema de ensino implementado no quadro das políticas educacionais angolanas, em 2001, através da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, em que o professor trabalha em regime interdisciplinar, ministrando todas as disciplinas que compõem a base do currículo nacional de cada uma das classes do Ensino Primário (1ª a 6ª Classe).

No entanto, a partir do ano letivo 2023-2024, o Ministério da Educação (MED) pretende experimentar um novo modelo de docência nas 5ª e 6ª Classes do Ensino Primário, denominado “monodocência coadjuvada”⁶². Esse modelo se caracteriza pela inclusão de um professor titular e dois auxiliares nas referidas classes.

Esse regime jurídico qualifica e habilita igualmente para o desempenho profissional docente de Professor do Ensino Secundário, para uma disciplina ou uma área técnica do plano de estudos do I e II Ciclo do Secundário (Angola, 2020c). No quadro 20, com base no Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro de 2020 e na Lei n.º 32/2020, de 12 de Agosto, se descreve os domínios de qualificação profissional docente que cada instituição e curso de formação inicial certifica e habilita.

QUADRO 20 - NÍVEIS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES POR DOMÍNIOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

DOMÍNIO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	DURAÇÃO DOS CURSOS	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	GRAU ACADÊMICO DOS DIPLOMADOS
Educador de Infância	4 anos a tempo inteiro presencial (4.800 horas)	* Escolas de Magistério (EM) * Escolas de Formação de Professores (EFP) ISCED Escolas Superiores Pedagógicas (ESP)	- Técnico⁶³ em Educação de Infância - Licenciado em Educação de Infância
Professor do Ensino Primário	4 anos a tempo inteiro presencial (4.800 horas)	* EM * EFP * Instituto Normal de Educação Física (INEF) ISCED ESP	- Técnico em Ensino Primário - Licenciado em Ensino Primário
Professor do I Ciclo do Ensino Secundário	4 anos a tempo inteiro presencial (4.800 horas)	* EM * EFP * INEF	Técnico em Ensino de (uma disciplina do plano de estudo do I Ciclo do Ensino Secundário, 7ª a 9ª Classe)
Professor do Ensino Secundário	4 anos a tempo inteiro presencial (4.800 horas)	ISCED ESP Institutos Superiores Politécnicos	Licenciado em Ensino de uma disciplina ou de uma área técnica do ensino secundário (I e II ciclo, ou só I Ciclo ou só II ciclo. Caso a disciplina ou área

⁶² No quadro da transformação curricular 2023-2027, que prevê a monodocência coadjuvada, o MED está a implementar numa primeira fase, em 144 escolas seleccionadas nas 18 províncias do país, sendo oito por cada província e prevê uma redução de disciplinas, de nove para sete, fazendo uma integração de saberes curriculares, no modelo ligado às áreas STEM (ciência, tecnologia, matemática, engenharia e artes). A fase experimental terá a duração de cinco anos, sendo o último dedicado a avaliação do impacto da alteração. A ação formativa dos professores ocorreu no mês de outubro, com duração de cinco dias, assegurada por formadores nacionais e estrangeiros, no âmbito do Programa Saber Mais, financiada pelo Instituto Camões de Portugal. Informação disponível em: <https://www.facebook.com/Oficial.MED1281> Acesso: 19/10/2023.

⁶³ Conforme a alínea b) do art.º 110.º da LBSEE/2020.

			técnica só exista no plano de estudo do I ou do II ciclo, respectivamente)
--	--	--	--

*Instituições com cursos de formação de professores de nível médio.

FONTE: O autor (2024).

Observa-se que, no quadro da política educacional angolana, a formação de professores tem como propósito principal preparar cidadãos para o exercício de funções docentes nos diferentes níveis e subsistema de ensino, estabelecidos pela LBSEE/2016. Essa formação pode ser realizada tanto em instituições públicas, quanto em privadas (particulares) ou público-privadas (comparticipadas). Assim, a formação do Educador de Infância (professor da Educação Pré-escolar) é assegurada por instituições públicas, privadas e público-privadas de ensino médio e ensino superior, nos cursos Secundário em Educação de Infância e de Licenciatura em Educação de Infância, respectivamente, com a duração de 4 anos (Angola, 2020c; Pedro, 2023).

Já o Professor para o Subsistema de Ensino Primário é formado em cursos com a mesma duração, realizada nos cursos Secundário em Ensino Primário e de Licenciatura em Ensino Primário, também ministrada nas instituições públicas, privadas e público-privadas.

Quanto à formação do Professor do I Ciclo do Ensino Secundário é assegurada pelas Instituições do Ensino Secundário Pedagógico, quais sejam: Escolas de Magistério, Escolas de Formação de Professores ADPP, Instituto Normal de Educação Física.

Cabe destacar que o nível do ensino secundário abrange o ensino secundário (i) geral (ii) técnico profissional e (iii) pedagógico. Os dois primeiros são organizados em dois ciclos (I e II); terceiro apenas em um ciclo correspondendo ao II ciclo. O segundo e o terceiro podem, ainda, abranger cursos pós-secundários (mas não do ensino superior). Pela sua característica, a formação de professores para este nível é realizada nas Instituições do Ensino Superior, tanto nos do ensino pedagógico, quanto nos técnicos ou politécnicos, por meio de Cursos de licenciatura em Ensino de uma disciplina ou de uma área técnica do ensino secundário (I e II ciclo, ou só I Ciclo ou só II ciclo).

A oferta dos cursos de formação de professores de Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário realizados no ensino superior devem ter as vagas anuais aprovadas pelo MESCTI e com o parecer favorável do MED, nos termos

definidos pelo n.º 15 do 205/2018, de 3 de Setembro e n.º 2 do art. 21.º do 273/2020 de 21 de outubro (Angola, 2018; Angola, 2020c).

No que se refere à formação de professor para o Ensino Superior, cabe em primeira instância pontuar que o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, apenas abrange os “Cursos de Formação Inicial de Professores que sejam reconhecidos como habilitação para o exercício da profissão docente na Educação Pré-escolar, no Ensino primário e no Ensino Secundário” (art.º 1.º do Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro, Angola, 2020c). Deste modo, não regula a organização dos cursos para o ensino superior, nem sequer para o ensino superior pedagógico.

Entretanto, de acordo com a LBSEE/2016 e regulamentação específica do Subsistema de Ensino Superior, essa formação pode ocorrer nas instituições do Ensino Superior Pedagógico cujos cursos qualifica e habilitam para o exercício docente tanto públicas quanto privadas, bem como em outras instituições de ensino superior em função das áreas científicas de interesse institucional. Haja vista que considerando que o nosso objeto de pesquisa se delimita na política de formação de professores em nível médio, optamos por não aprofundar a abordagem referentes à organização e funcionamento do Ensino Superior Pedagógico.

No quadro da nova arquitetura organizativa da formação de professores, o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, prevê uma transição progressiva do Ensino Secundário Pedagógico para o Superior Pedagógico, como alude o seu artigo 47.º ao pontuar que tal transição se dará:

De acordo com um plano de ajustamento da rede de oferta da formação inicial de professores articulado entre os Setores da Educação e do Ensino Superior, de modo que, após a data referida nas medidas 1 e 5 do Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de Setembro, todas as primeiras matrículas se realizem apenas no Ensino Superior Pedagógico e possam satisfazer, em cada província, as futuras necessidades quantitativas de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores de cada disciplina do ensino secundário. (Angola, 2020c, p.5206).

Importa referir que essa medida transitória se ajusta ao artigo 124.º - A, da LBSEE/2020, (Angola, 2020a), que acrescenta que a transição deve ocorrer de acordo

com um plano e prazos articulados entre o Ministério da Educação e o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação.

No quadro desta nova arquitetura organizativa da formação de professores, o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário constitui-se em primeira regulamentação específica dos cursos de formação inicial de professores organizados nos modelos integrado e sequencial, nos termos do seu artigo 8º. (Angola, 2020c). Apesar desses modelos de formação serem previstos na política educacional angolana desde a aprovação da LBSE/2001 (Angola, 2001) e do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores (Angola, 2011), não havia uma regulamentação específica para a sua organização e funcionamento.

Assim, nos termos deste regime jurídico, a formação de professores organizada segundo o modelo integrado se adquire em “cursos que integram a formação geral em uma ou mais disciplinas a ensinar e a *formação profissional docente, teórica e prática*, consagrada ao processo de seu ensino” (Angola, 2020c, p.5198). Esses cursos no ensino secundário e ensino superior realizam-se com a duração de quatro (4) anos letivos, entretanto com diferença de carga horária, enquanto os cursos do ensino médio a que se refere ao nosso objeto de pesquisa têm no total 3.600 horas dedicadas a aulas e ao estágio profissional supervisionado, os do ensino superior têm um total de 4.800 horas conforme previsto no artigo 9.º do regime jurídico.

Apesar do modelo integrado de formação inicial de professores ser previsto desde 2001, os cursos organizados neste modelo integrado ainda não estão funcionando de acordo com a regulamentação estabelecida no novo regime jurídico, passados quase quatro (4) anos desde a sua aprovação (tomando como referência o período 2020-2024), situação diferente ao que se verifica quanto aos cursos organizados no modelo sequencial.

A formação inicial de professores de modelo sequencial, nos termos estabelecidos pelo regime jurídico se adquirem em cursos de agregação pedagógica, que ministram formação docente subsequente a cursos do II Ciclo do Ensino Secundário ou de graduação do Ensino Superior, que asseguraram a formação geral na(s) disciplina(s) a ensinar, sendo realizada em dois (2) anos letivos, com 1.800 horas dedicadas a aulas e ao estágio profissional supervisionado (Angola, 2020c).

Essa agregação pedagógica, nos termos do artigo 9.º do regime jurídico, pode ser organizada no ensino secundário e superior pedagógico. No ensino secundário pedagógico, realiza-se após o II Ciclo do Ensino Secundário (ensino médio), em cursos com a duração de 2 anos letivos, com 1.800 horas dedicadas a aulas e ao estágio profissional supervisionado. Já no ensino superior pedagógico, realiza-se em cursos de pós-graduação não conferentes a grau que outorgam o diploma de especialização. Tais cursos devem ter a duração de 2 anos letivos, com 1.800 horas, das quais 1.350 horas de contato dedicado a aulas teóricas, teórico-práticas e ao estágio profissional supervisionado (Angola, 2020c).

Com base nesse regime jurídico é possível compreender que a agregação pedagógica é prevista apenas para os cursos que habilitam para a docência de uma disciplina ou de uma área técnica, sendo relevante pelo menos para: (i) o acesso à habilitação profissional docente dos agentes de ensino em exercício que a não possuem; e (ii) o acesso à habilitação profissional docente de disciplinas ou áreas técnicas para as quais não faça sentido oferecer cursos segundo o modelo integrado (todos os domínios técnicos, a título de exemplo: economia, contabilidade, psicologia, etc.).

A habilitação profissional docente dos agentes de ensino em exercício que não possuem formação pedagógica, constitui uma crônica preocupação do sistema educacional angolano (Peterson, 2003; Chivela, 2003; Banco Mundial, 2008; Ministério da Educação, 2014; Mayembe, 2016; Paxe *et al.*, 2016; Ministério da Educação, 2017; Bortot, Brás & Scaff, 2022) para qual se deveria aprovar uma regulamentação e programas específicos de formação.

Nessa direção, foi aprovado o regulamento dos cursos de agregação pedagógica de agentes de educação e ensino em serviço na educação pré-escolar, no ensino primário e no ensino secundário, por meio de um decreto executivo do MESCTI e do MED – Decreto Executivo Conjunto n.º 59/21, de 10 de Março – (Governo de Angola, 2021). Este regulamento especifica, no seu artigo 6.º, que os cursos de agregação pedagógica destinados a Agentes de Ensino em serviço, qualificam e habilitam profissionalmente para a docência como: a) Educador de Infância; b) Professor do Ensino Primário e c) Professor do Ensino Secundário (neste caso para uma disciplina do I ciclo, ou do I e II ciclo, ou para disciplinas de uma área técnica do Ensino Secundário Técnico-Profissional.

Considerando que a agregação pedagógica constitui a única via para que os agentes de ensino em serviço adquiram qualificação profissional docente, o governo angolano iniciou, no ano letivo 2022-2023, cursos de agregação pedagógica pós-graduada nos ISCED de Benguela, Huambo, Huíla, Luanda e Uíge destinados a professores que se encontram a exercer funções docentes nas componentes técnica, tecnológica e prática de cursos do ensino técnico-profissional, não obstante aos obstáculos na oferta e na procura⁶⁴. Tais cursos foram financiados pela União Europeia, inscritos no projeto de Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional (RETFOP⁶⁵).

Quanto à habilitação profissional docente de disciplinas ou áreas técnicas para as quais as autoridades do MED e do MESCTI entendam, com base nas necessidades quantitativas de professores ao nível das distintas províncias, não ser relevante oferecer cursos segundo o modelo integrado, isto é, formação pré-serviço de futuros professores, o regime jurídico, no número 4 do seu artigo 4.º postula que a formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino primário apenas pode ser organizada de acordo com o modelo integral.

Desse modo, a formação (numa disciplina ou nas disciplinas da área técnica) de Professores do Ensino Secundário (Geral, Técnico-Profissional e Pedagógico) deve ser organizada prioritariamente de acordo com o modelo sequencial (Angola, 2020c).

⁶⁴ Informações a que podemos ter acesso por via informal sugerem que entre os obstáculos à oferta destacam-se a dificuldade de financiamento e a eventual falta de professores nas instituições do ensino pedagógico (secundário e superior) que já oferecem cursos organizados segundo o modelo integrado. Entre os obstáculos à procura há o fato de a posse da qualificação profissional para a docência não ter qualquer impacto na carreira docente: desde à volta de 2012, os docentes em exercício progridem do mesmo modo na carreira, quer possuam habilitação profissional para a docência, quer não. Isto é, sem qualquer impacto financeiro (motivação extrínseca)! Tem-se falado de não poderem passar do período probatório sem os que a não possuem a terem adquirido, mas falar é uma coisa, agir é outra. É de esperar, obviamente, que a aquisição desta qualificação por um grande número de docentes que a não possuem contribua significativamente para a melhoria da qualidade das oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos; contribua, ainda, para uma maior satisfação pessoal (motivação intrínseca) dos professores na organização de tais oportunidades.

⁶⁵ Projeto RETFOP - Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional de Angola (FED/2017/387-453), iniciado em 2018, com financiamento da União Europeia e implementado pelo Camões, I.P. Instituto da Cooperação e da Língua e pela Expertise France visa apoiar a modernização do sistema de ensino técnico e formação profissional de Angola. Até maio de 2024, a UE através deste projeto investiu mais de 20 milhões de euros para desenvolver o ensino técnico-profissional em Angola, de acordo com Alexandre Rosa, coordenador regional do referido projeto, como noticiou o Jornal de Angola, na sua edição do dia 29 de Maio de 2024. Disponível em: https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/uniao-europeia-investe-milhoes-na-formacao-tecnicaprofissional/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR20HJtgLBQE5ZnA9bas3zRT43vQ5pXyY87OrxQcoVLp0zFQgk0v9jrBA_aem_AY2PERCScJB5p_xZndn91eBOMhxWPVgdUbZ1dB1CWy7vqtGvPICvbs4twzgz3ILi_4KacndkUblAslg6YIXLn6

Visando, entre outros, viabilizar uma resposta rápida à necessidade de pessoal docente para o sistema de educação, sobretudo nas instituições de ensino secundário geral e técnico-profissional, onde tem havido maior demanda de professores com formação pedagógica, o governo angolano criou cursos secundários de agregação pedagógica para o ensino da Língua Portuguesa, na Escola de Magistério de Luanda, de ensino da Matemática na Escola de Magistério do Bié e ensino da Física na Escola de Magistério da Huíla, no I Ciclo em todos os casos. Estes cursos tiveram início no ano letivo 2021-2022, com Planos de Estudo para cada curso, bem como os Programas das respectivas disciplinas definidos e aprovados.

Em termos de vantagens da agregação pedagógica para professores do ensino secundário com base no conhecimento da realidade educativa angolana se podem apontar as seguintes:

- a. Aumento da probabilidade de aprofundamento da formação na(s) disciplina(s) a ensinar;
- b. Aumento da probabilidade de oferta de formação para disciplinas que têm sido negligenciadas ou para as quais cessou a oferta de cursos de qualificação profissional para a docência. Isso inclui disciplinas do ensino técnico e áreas como Direito, Economia, Psicologia e Sociologia, para as quais não se justifica a oferta de licenciaturas voltadas exclusivamente para a docência (como Engenharia, Direito, Economia etc.).
- c. Possibilidade de, em apenas dois anos, dispor de professores licenciados em disciplinas como Línguas, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, e Química, que possam estar desempregados na sua área de formação. Essa possibilidade é mais viável em províncias onde há oferta de licenciaturas nessas disciplinas.

A segunda implicação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário para a formação de professores em Angola é atinente à *responsabilização de candidatos aos cursos de formação*. Tal tendência se vislumbra no objeto da normativa ao aludir que a sua finalidade é de promover a melhoria da qualidade da educação e do ensino, através da:

criação de condições de atração e seleção de candidatos com melhor preparação para iniciar esta formação e da garantia de adequação da qualificação proporcionada e adquirida nos respectivos cursos as exigências do desempenho profissional docente. (Angola, 2020c, p.5194. Grifo do autor).

Cabe destacar que essa tendência de *responsabilização* se caracteriza em linguagem de reforma, ao imputar ao jovem aluno que frequenta o ensino fundamental, da 7ª a 9ª classes a responsabilidade pelo seu bom desempenho, condição sem qual não teria acesso aos cursos de formação inicial de professores. Tal tendência se consolida ao se estabelecerem rígidos critérios de admissão de alunos aos cursos de formação inicial de professores, como alude o seu artigo 30º:

Podem candidatar-se a um curso secundário de educação de infância ou de ensino primário, ministrado no ensino secundário pedagógico, os que, tendo completado o I Ciclo do ensino secundário geral, obtiveram quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer na de Matemática, um resultado igual ou superior a 14 na média aritmética das notas finais das classes em que as frequentaram no referido ciclo. (Angola, 2020c, p.5203. Grifo do autor).

Desse modo, embora a fundamentação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário anuncie uma formação de qualidade, requer um aluno que já ingresse com todas as condições de excelência, esvaziando a dimensão formativa a que os cursos de formação inicial de professores são criados.

Analisado essa perspectiva com a literatura da área de políticas educacionais, se percebe, nessa formulação, a incorporação de valores meritocráticos, inserindo a exigência de desempenho positivo no I Ciclo do Ensino Secundário no próprio processo seletivo para os cursos de formação, de modo a transferir a responsabilidade pelo desempenho ao futuro docente. Essa estratégia tal como já apontada, está vinculada aos fundamentos da regulação supranacional, tendo como principais instituições indutoras a Unesco e o Banco Mundial.

Ademais, a tendência de responsabilização docente pelo seu ingresso nos cursos de formação inicial, que acaba por se estender no acesso à carreira docente, bem como pelo fracasso educacional e pelos resultados dos alunos, se inicia, no entendimento de Evangelista (2016) fundamentalmente a partir dos anos 2000, induzido pelos organismos internacionais.

Por exemplo, o recrutamento tem sido apresentado pelo BM como um dos itens de qualidade da educação, ou seja, para se ter educação de qualidade deve-se

recrutar bons candidatos aos cursos de licenciatura. Essa indicação é feita com alguma constância por meio dos seus relatórios *Successful teachers, successful students: recruiting and supporting society's most crucial profession*, cuja primeira edição foi publicada em Janeiro de 2020 e a segunda em Outubro de 2021 (World Bank, 2020; 2021). E, mais recentemente, em 2023, o BM retomou essa orientação de política educacional no relatório *Making Teacher Policy Work* (World Bank, 2023).

A defesa do BM em relação ao recrutamento constitui um dos princípios essenciais para a formação de um corpo docente eficaz nos países de nível médio e de baixa renda, devendo-se “Promover seleção meritocrática e colocação eficaz de professores para garantir que todos os alunos ter acesso a um bom ensino⁶⁶” (World Bank, 2021, p.2).

Para o BM a Seleção meritocrática de professores rende melhores resultados de aprendizagem mesmo quando a qualidade dos sistemas de avaliação significa que não se pode prever quem será um bom professor com certeza. O Banco usa para o efeito o relato de ‘boas práticas’, tais como o de alguns municípios do Brasil:

Mesmo que o processo de seleção meritocrático seja imperfeito - e é realmente difícil prever a eficácia da docência - simplesmente ter um processo meritocrático atrai uma melhor amostra de professores. Numa experiência relacionada, o município de Sobral, no norte do Brasil, tem estudantes com resultados de aprendizagem comparáveis aos dos países de rendimento elevado países, superando em muito a média nacional. Uma chave fator foi substituir a seleção dos diretores das escolas por meios políticos com um processo meritocrático, incluindo exame escrito, atividades em grupo e entrevistas. Isto resultou na substituição de dois terços dos diretores de escolas, e o impacto foi impressionante. O paralelo à seleção de professores é claro (World Bank, 2021, p.23).

Para o BM é fundamental trazer os melhores candidatos para a docência ensino e colocá-los onde são mais necessários. Argumenta essa medida de política dada a importância de um ensino de elevada qualidade, para qual os decisores políticos devem obter os melhores candidatos possíveis para o cargo e garantir que sejam destacados onde são mais necessários:

Recruiting high-performing candidates into the teaching profession includes both getting high-performing students to pursue teacher training in their post-secondary education and getting high-performing graduates of higher education institutions to become teachers. This involves mechanisms for

⁶⁶ *Promote meritocratic selection and effective deployment of teachers to ensure that all students have access to good teaching.*

*selecting appropriate candidates into pre-service training programs and teaching roles*⁶⁷. (World Bank, 2023, p.17).

Essa perspectiva defendida pelo BM verifica-se na orientação dos cursos de formação inicial organizados segundo os modelos integral e sequencial analisados anteriormente que buscam uma seleção meritocrática dos candidatos. A ideia da responsabilização docente se fundamenta numa racionalidade política antiga “segundo a qual os problemas educacionais não se deviam à falta de recursos, mas à ausência de uma autonomia responsável do professor ofereceu o lago onde o fracasso da escola pública se afogava” (Evangelista, 2016, p.10).

Esse seria, assim, o ponto de partida para uma contínua responsabilização dos professores pela gestão da sua carreira e pelo desempenho dos alunos, desconsiderando-se por exemplo, os aspectos sociais e econômicos ou mesmo políticos que condicionam o trabalho docente e igualmente impactam sobre resultados educacionais.

A esse propósito, Formosinho (2009) sugere que se está diante da emergência de um discurso normativo em que o professor é visto como um “*superprofessor*”, e que isso resulte até certo ponto da crise da educação escolar que fez surgir um discurso pedagógico, moral e político que impõe um conjunto de obrigações ao professor.

Adotando a denominação “discurso normativo do *superprofessor*”, o autor aponta que se espera:

[...] um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender. (Formosinho, 2009, p.50).

Trata-se de uma perspectiva que toma o professor como “muito competente” e responsável por quase tudo que se dá no contexto escolar, como já demonstrado

⁶⁷ O recrutamento de candidatos com elevado desempenho para a profissão docente inclui tanto a obtenção de estudantes com elevado desempenho para prosseguirem a formação docente no ensino pós-secundário como a obtenção de diplomados de instituições de ensino superior com elevado desempenho para se tornarem professores. Isto envolve mecanismos para selecionar candidatos apropriados para programas de formação inicial e funções docentes. (tradução livre).

em estudos anteriores (Ramos, 2011; Hypólito, 2011; Evangelista, 2016; 2022), devendo ele estar munido de um conjunto de competências transversais ou multidimensionais que a sua formação inicial e continuada não o permite.

A terceira e última implicação que a nossa pesquisa em função do seu objeto vislumbra que o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário projeta para a formação de professores em Angola tem de ver com uma abordagem metodológica que os seus objetivos sugerem estar ligada a *emergência de postulados da pedagogia das competências*, como se pode observar artigo 5.º da normativa:

Proporcionar a aquisição pelos futuros professores dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores exigidos pelas competências do desempenho docente, tendo em consideração os perfis de qualificação profissional docente, os currículos oficiais das disciplinas para o qual a docência os cursos qualificam e habilitam e as implicações no papel da escola e do professor das mudanças emergentes na cultura, na ciência, na tecnologia e nas condições socioeconômicas da sociedade. (Angola, 2020c, p.5197).

Se pode conjecturar com base nos grifos destes objetivos que a normativa em análise projeta uma *formação instrumental* do professor fundada nos conhecimentos e capacidades profissionais (predomínio do saber-fazer), sem formação crítica e política. Ou seja, um modelo de formação que tende a resumir-se na dimensão técnica, com foco no desempenho e na formação pela prática em detrimento de um aprofundamento teórico-crítico.

Esse modelo busca fundamentalmente que o professor seja capaz de cumprir os programas oficiais, devendo ao fim do ciclo de formação e no exercício de funções docente ter a capacidade de cumprir com o currículo oficial e as orientações da estrutura central da educação.

Trata-se de uma tendência contínua do Banco Mundial, uma vez que na sua estratégia “*Learning for All*”, elaborado em 2011 já havia defendido uma formação mais prática e instrumental dos professores, ao enfatizar a importância de alinhar a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo com o objetivo de aprendizado para todos. Anos mais tarde no relatório “*Learning to Realize Education's Promise*” de 2018, defende que a formação de professores deve ser concebida de maneira individualizada e repetitiva, com acompanhamento e coaching contínuos, frequentemente em torno de uma técnica pedagógica específica. Para tanto apontam:

a review of vocational education systems in 10 countries in the Middle East and North Africa finds active experimentation with innovative models to build career structures that reflect common norms, values, and standards to professionalize Technical and Vocational Education and Training teaching. Six of the 10 countries have developed occupational standards for technical teachers to recognize career progression, though it is too early to tell whether or how the new standards are influencing student outcomes. Other countries, such as Ethiopia and Lao PDR, are experimenting with introducing standards and expanding the qualifications for technical training instructors. But getting robust information on program effectiveness is difficult because most interventions are not evaluated for impact⁶⁸. (World Bank, 2018, p.158-159).

Importa referir que essa defesa contrasta com o desenvolvimento profissional de muitos professores em vários países, que é caracterizado como episódico, míope e muitas vezes sem sentido. Ramos (2001) analisando a essência do deslocamento conceitual da qualificação profissional à competência, seus motivos e seus significados, aponta que a pedagogia das competências resulta das novas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais que os países têm vindo a adotar, como marca das políticas gerenciais, consequentes ao neoliberalismo.

A autora defende que valorizar a dimensão experimental da qualificação pressupõe dar lugar de destaque aos saberes tácitos e sociais, em detrimento dos saberes formais, de modo que a qualificação deixe de se expressar em função dos registos de conceitos técnicos e científicos das atividades profissionais (Ramos, 2001).

Analisando os objetivos da formação inicial de professores acima apontadas, se pode denotar a tendência de um deslocamento da noção de qualificação para o plano secundário, na formação de professores, para se consolidar uma categoria ordenadora da relação entre trabalho e educação no capitalismo tardio, como sustenta Ramos (2001), que constatou ainda que se esse deslocamento da qualificação à competência se deu ao nível internacional, sobretudo na educação profissional em países da Europa, América do Norte e Latina.

⁶⁸ Uma análise dos sistemas de ensino profissional em 10 países do Médio Oriente e Norte de África encontra experimentação ativa com modelos inovadores para construir estruturas de carreira que refletem normas, valores e padrões comuns para profissionalizar a educação técnica e profissional e o ensino de formação. Seis dos 10 países desenvolveram padrões ocupacionais para professores técnicos para reconhecer a progressão na carreira, embora seja demasiado cedo para dizer se ou como os novos padrões estão a influenciar os resultados dos alunos.⁶⁴ Outros países, como a Etiópia e a República Popular Democrática do Laos, estão a experimentar introduzir padrões e ampliando as qualificações dos instrutores de treinamento técnico. Mas é difícil obter informações sólidas sobre a eficácia do programa porque a maioria das intervenções não são avaliadas quanto ao impacto. (tradução livre).

Se compreende com base na autora que a noção de competência tem ordenado as relações de trabalho e as relações educativas, considerando-se os contextos econômico, político e sociocultural contemporâneos. Ramos (2001), constata que a noção de competência tem se situado no plano de convergência entre a teoria interacionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social.

Na mesma linha de pensamento, Hypólito (2011) considera que as formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu:

“desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino” (Hypólito, 2011, p.71-72).

Emerge disso, um sentimento de culpa por parte dos professores que acaba gerando um esgotamento não só físico, como emocional, motivando em alguns casos a auto-intensificação do trabalho docente, o que concorre por exemplo para o adoecimento docente. Essa perspectiva de performatividade e de uma pedagogia das competências, muito presente nas políticas de formação de professores contemporâneas incorpora traços da Teoria do Capital Humano⁶⁹. Lembrando, como alerta Maues (2021), que a educação na perspectiva da Teoria do Capital Humano, representa:

um elo importante que deve ser dirigido para formação de uma mão de obra baseada em competências e habilidades que permitam a movimentação da cadeia produtiva, a produção de mais valor, sem as garantias ao trabalhador de políticas de segurança e proteção aos direitos básicos e fundamentais do ser humano, que vão além da reprodução da força produtiva. (Maues, 2021, p.209).

Por isso, considera a autora, que a constituição de uma Agenda Global da Educação passou a ser fundamental e os Organismos Internacionais, empresas, *think*

69 A Teoria do Capital Humano, que tem como principal expoente Theodore Schultz, economista norte-americano, vencedor do Prêmio Nobel de Economia em 1979 pelos estudos sobre o papel do capital humano no crescimento econômico, defende que há uma conexão entre os avanços educacionais e o crescimento econômico de um país.

tanks, ONG e entidades filantrópicas têm procurado assumir as funções de um ministério mundial da educação, elaborando a Agenda Global da Educação. Evangelista (2022), entende dentro dessa perspectiva, que o que a burguesia busca fazer é colocar essas contradições como resultado do esforço ou não esforço individual, responsabilizando o professor pela qualidade escolar.

Assim, se pode afirmar que o arcabouço político, jurídico e econômico, criado pela Globalização e pelo neoliberalismo, que se centra na necessidade de o capital intensificar a exploração dos mercados existentes e a possibilidade de abrir novos, dá sustentação, de forma mais profunda, à premência de se formar o trabalhador que possa responder a esses anseios do processo de acumulação (Maues, 2021). Nesse contexto, se espera que a educação desempenhe um papel fundamental de criar as condições objetivas para a elaboração e a operacionalização de políticas que correspondam à demanda do capital.

Chamamos à atenção para o fato de que a educação em Angola sofre impacto dessa agenda, justamente porque existem atores locais que são coniventes à lógica proposta. Isso perpassa interesses de tais atores que não prescindem do acúmulo de capital por parte do setor privado - aquilo que Santos (2017) denomina de intervenção consentida.

Neste sentido, entendemos que se deve no contexto de Angola pensar num modelo de formação de professores que responda às necessidades da população, devendo os atores locais e profissionais da educação nacionais assumir um papel proativo na implementação das políticas e programas, não estando reféns das instituições parceiras e das agendas globais de privatização da educação.

Assim, para que se formulem políticas educacionais mais eficazes e inclusivas, é imperativo promover a capacitação e o desenvolvimento das competências dos atores nacionais, assegurando que estes possam contribuir de maneira substancial para a elaboração de políticas que estejam alinhadas com as realidades contextuais. A capacitação e o desenvolvimento das competências desses atores podem impactar as políticas educacionais de diversas formas:

1. *Compreensão aprofundada do contexto local.* Atores nacionais capacitados possuem uma compreensão mais detalhada das necessidades e especificidades locais, permitindo a formulação de políticas educacionais mais

ajustadas às demandas das comunidades e dos sistemas educacionais em Angola.

2. *Participação ativa na formulação de políticas.* Através do desenvolvimento de competências, os atores nacionais estão aptos a participar ativamente da elaboração de políticas, assegurando que estas reflitam as perspectivas e experiências locais, o que pode resultar em políticas mais relevantes e eficazes.
3. *Implementação e monitoramento das políticas.* Atores nacionais devidamente capacitados são cruciais para a implementação eficiente e o monitoramento contínuo das políticas educacionais, desempenhando um papel fundamental na garantia de que os objetivos sejam atingidos e que as políticas sejam ajustadas conforme necessário.

Em síntese, a capacitação e o desenvolvimento das competências dos atores nacionais são cruciais para a criação de políticas educacionais mais eficazes, permitindo que estes desempenhem um papel ativo e significativo em todas as fases do processo de formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais em Angola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese, enquadrada no campo da política educacional, com fundamentação na análise do processo de elaboração de políticas, pretendeu contribuir para a identificação das políticas de formação de professores angolanos, no início do século XXI, considerando os cenários socioeconômico, político e educacional. O marco temporal compreende o período de 2010 a 2022, partindo da promulgação da Constituição da República de Angola, em 2010, e abrangendo as reformas do sistema educacional, com realce para as alterações nas políticas de formação de professores no país, configuradas pela aprovação de um novo quadro legislativo-normativo, entre 2011 e 2022.

A pesquisa partiu de um levantamento do estado da questão, cujo conjunto de estudos, apesar de apontarem pistas para a melhoria da formação inicial de professores em Angola, inerentes à organização e funcionamento dos cursos, à avaliação e desenho curricular, bem como ao processo de desenvolvimento profissional, não dedicam atenção a uma análise crítica do texto da política. Identifica-se dessa forma a necessidade de desvelar suas racionalidades, direcionamentos e implicações para a formação, ou seja, os desafios que o texto da política sugere para a organização e funcionamento da formação inicial de professores e profissionalização docente no país.

A partir desta janela de análise política por explorar, buscando prescrutar as marcas e linguagem da reforma, as tendências de regulação supranacional da política, bem como as suas implicações, esta pesquisa estabeleceu como objetivo geral analisar a política de formação inicial de professores em nível médio em Angola no período de 2010 a 2022.

Nesta direção, buscou igualmente contextualizar as características sociais, econômicas, políticas e educacionais de Angola no período de 2010 a 2022; caracterizar a trajetória histórica do processo de formação de professores no país; identificar o quadro normativo-legislativo da formação de professores em Angola no período de 2010 a 2022; e investigar a relação dos atores políticos na regulamentação das normativas de formação de professores em nível médio em Angola. Para tanto, levantou-se como pergunta de partida: como se configurou a trajetória da política educacional de formação de professores em nível médio em Angola no período de

2010 a 2022, observando os atores políticos e as implicações da política projetadas para a formação de professores de nível médio?

A partir destes objetivos se entendeu enquadrar o estudo no domínio das pesquisas qualitativas com caráter descritivo e histórico-analítico, fundada na análise documental e bibliográfica, buscando analisar o processo de formulação da política da formação de professores de nível médio em Angola (as decisões governamentais), focando no texto da política através da prescrição normativa (decretos presidenciais e executivos), no período de 2010 a 2022. Deste modo, reuniu-se um conjunto de informações e dados sobre aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos de Angola, garantindo que a pesquisa estivesse ligada à realidade empírica como forma de melhor compreendê-la, indo além da aparência dos fenômenos, apreendendo-os em suas múltiplas determinações e aproximando a consciência dela tal qual ela é.

A análise de dados empreendida buscou fundamentalmente encontrar um sentido para os dados coletados através de documentos para demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa. Ela caracterizou-se pela elaboração de uma teoria baseada sobre o processo de indução e sobre a abertura dos dados buscando organizá-los com a ajuda de um quadro descritivo e interpretativo bastante amplo, à luz dos conceitos topológicos apoiados sobre os elementos estruturais e processos específicos ao fenômeno pesquisado.

Foram estabelecidas como linhas temáticas: *Contexto* para situar o contexto social, económico, político e educacional em que as normativas da regulamentação da formação de professores foram aprovadas; *Atores políticos* para identificar os atores políticos que terão participado ou influenciado a aprovação das normativas da regulamentação da formação de professores; e *Implicações da política para a formação*, de modo a analisar as principais tendências presentes no texto das normativas da regulamentação da formação de professores no período 2010-2022 e suas implicações para a formação de professores de nível médio.

Assim realizou-se uma análise da política de formação inicial de professores em Angola tendo por base os conceitos, o conteúdo e os discursos presentes nos documentos de organismos nacionais e internacionais, a fim de identificar as principais tendências referentes ao contexto, atores políticos e implicações, enquanto linhas temáticas.

A análise do contexto social, económico, político e educacional de Angola, de modo geral, permitiu observar indicadores que revelam déficits de governança,

incapacidade de manter a segurança pública e alimentar, dificuldades em garantir as necessidades essenciais aos seus cidadãos, tomada de decisão opaca por uma pequena elite, pobreza extrema, polarização política, desrespeito aos direitos humanos e garantia fundamentais dos cidadão entre os quais o direito à educação, gerando uma erosão da confiança dos cidadãos no Estado, caracterizando o país como um Estado frágil.

Ademais, a realidade angolana tem sugerido dificuldades no alcance dos fins do Estado na educação. Tais dificuldades tem que ver fundamentalmente com o contexto sociopolítico e histórico do país, marcado por um conflito armado que durou quase três (3) décadas; com a débil situação socioeconômica das famílias em face ao regime autocrático do país; com as dificuldades no acesso à educação; e com a insuficiente qualidade de ensino.

Associado a estes fatores, estão o modelo de administração centralizada e concentrada do Estado, a fraca cultura de planeamento estratégico setorial e de elaboração de políticas educacionais, fundamentadas em estudos diagnósticos e prognósticos, bem como a carência de burocratas e colaboradores do Estado com formação especializada, diferenciada e diversificada.

Essas características do país, sobretudo a incapacidade política e econômica, uma vez que o país tem uma excessiva dependência da exploração do petróleo, têm implicações no financiamento da educação, na garantia do direito constitucional à educação, no processo de elaboração de políticas educacionais, bem como na gestão educacional do país, tornando-o dependente de agências e organismos internacionais para a materialização das suas políticas educacionais.

Deste modo, os organismos internacionais acabam por servir como ponto de partida para o processo de elaboração de políticas educacionais no país, o que tende a ter implicações sobre os domínios da privatização da educação, prejudicando o ideal de justiça social, uma vez que ganham proeminência os atores internacionais como Unesco, Unicef, Banco Mundial e OCDE.

Associado a isso, ficou evidente que os moldes menos democráticos, participativos e inclusivos pelos quais a Constituição da República de Angola foi aprovada, bem como os poderes que definiu às diferentes estruturas e entidades na esfera do Estado Angolano, nomeadamente atribuindo múltiplos poderes ao Presidente da República, enquanto Chefe do Executivo, relegando os Ministros a meros auxiliares acabou por ter implicações no processo de elaboração de políticas

públicas, principalmente na definição da agenda política e avaliação e monitoramento de políticas e programas públicos dos diferentes setores do país, entre os quais o da educação.

Deste modo, a pauta pública ficou mais ou menos condicionada às iniciativas do governo, de forma que o processo de elaboração do documento da política que estabeleceu as diferentes normativas da regulamentação da formação de professores acabou tendo nos burocratas do MED e seus parceiros internacionais, fundamentalmente, os principais atores políticos. Essa tendência no contexto angolano já foi denunciada em estudos anteriores (Ribeiro & Bembe, 2019; Silva, 2019; Quimbamba, 2021; Brás, 2022a), segundo os quais o Presidente da República e o seu executivo são geralmente encarados como os principais iniciadores de propostas políticas, adotando-se uma modalidade de definição da agenda política de topo a base, isto é, centralizada, tendo como únicos participantes visíveis os políticos, ignorando os demais *stakeholders*, como os sindicatos profissionais, as universidades, etc.

A caracterização histórica do processo de formação de professores em Angola, realizada por meio de uma análise retrospectiva que abrange desde as primeiras iniciativas de formação no país independente, em 1978, até o período da finalização da pesquisa, em 2024, permite a identificação de um marco histórico compreendendo cinco fases distintas:

- (i) 1978-1985: Este período é caracterizado pela cooperação internacional, envolvendo os países de Cuba, Vietnã, Bulgária, Rússia e Hungria, que implementaram programas de formação de professores até o quinto ano de escolaridade, com financiamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).
- (ii) 1985-1995: Surge a criação dos Institutos Médios Normais de Professores, com a formação ministrada por docentes angolanos treinados nas Repúblicas Populares do Zaire (atualmente República Democrática do Congo), Cuba, Rússia e Bulgária, além de quadros angolanos com formação média obtida em outros países africanos e internacionais.
- (iii) 1995-2004: Este período é marcado pelo desenvolvimento dos primeiros programas de formação voltados para áreas rurais, como os promovidos pela ADPP e ADRA, bem como pela introdução de programas internacionais como

o Human People to People e o Teacher Emergency Package, vinculados à ONU e à Save the Children.

- (iv) 2004-2009: Observa-se a emergência de programas resultantes de acordos de cooperação com a União Europeia, incluindo o Programa de Reforço da Educação Primária e de Adultos (PREPA) de 2008, o Programa de Melhoria da Formação de Professores (PMFP) de 2008, e o SABER MAIS de 2009.
- (v) 2010-2022: Este período é notável pela aprovação de um novo quadro legislativo e normativo para a formação de professores, iniciado com o Estatuto do Subsistema de Formação de 2011. Destaca-se também a intervenção do Banco Mundial por meio do Programa de Apoio à Transformação (PAT), iniciado em 2013.

Essas fases delineiam a evolução do processo de formação de professores em Angola, refletindo mudanças significativas nas abordagens e nas parcerias internacionais ao longo das décadas. Por outro lado, confirma a dependência do país as instituições internacionais para a gestão política e processual da educação.

A dependência de Angola em relação às instituições internacionais, tanto para assistência técnica e financeira quanto para a formulação e implementação de programas e projetos educacionais, possui diversas implicações significativas. Essa dependência afeta a política educacional angolana de várias maneiras.

Em primeiro lugar, organismos internacionais como a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, União Europeia e Banco Africano de Desenvolvimento desempenham papéis influentes na definição e execução de políticas para a formação de professores em Angola. Estes organismos oferecem suporte técnico, financeiro e orientações políticas através de documentos normativos e programas de capacitação.

A atuação desses organismos internacionais tem sido crucial para a aprovação de legislações importantes, como o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Professores do Ensino Secundário. Além disso, têm financiado pesquisas e programas de formação de curta duração para professores angolanos, desempenhando um papel fundamental na reforma das políticas de formação docente no país.

Essa dependência resulta na internalização de agendas e políticas educativas globais, o que pode impactar a autonomia de Angola na formulação de políticas educacionais adaptadas às suas necessidades e contextos locais específicos. A

influência externa pode também afetar a privatização da educação e a justiça social, uma vez que os interesses dos atores internacionais nem sempre coincidem com as prioridades locais. Além disso, a presença desses organismos internacionais tende a reforçar a retórica da reforma educacional global através de mecanismos de regulação supranacional.

A influência externa tem promovido a integração de agendas e políticas educativas globais, refletindo uma tendência em direção a uma abordagem mais centrada no desempenho e na eficácia dos professores, com ênfase na qualidade da educação e na preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

Em síntese, a dependência de organismos internacionais molda a política educacional angolana, impactando a formação de professores e o sistema educacional como um todo, apresentando tanto aspectos positivos, como o acesso a recursos e expertise, quanto desafios, como a perda de autonomia política e educacional.

Na caracterização histórica do processo de formação de professores em Angola, é possível identificar as seguintes lacunas principais:

1. *Nível de qualificação docente*: Observa-se uma preocupação com o baixo nível de qualificação profissional dos professores angolanos. Mais de metade dos professores identificados não possui formação superior, e a grande maioria carece de formação pedagógica adequada.
2. *Assimetrias de distribuição*: A distribuição desigual de professores qualificados entre as diferentes províncias do país compromete a qualidade da educação de maneira inequânime, refletindo disparidades regionais.
3. *Monitorização de políticas docentes*: Há uma necessidade premente de monitorar as políticas docentes para enfrentar os desafios relacionados à expansão e reforma do sistema escolar. Isso inclui a coleta sistemática e periódica de dados confiáveis sobre a implementação dessas políticas.
4. *Desenvolvimento profissional*: É imperativo repensar a profissionalização docente em Angola, estabelecendo uma formação inicial e continuada que permita aos futuros professores o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas essenciais.
5. *Adequação curricular*: Há uma necessidade de ajustar a formação inicial de professores para melhor atender às exigências dos docentes no sistema educacional, baseando a regulação na demanda e não apenas na oferta.

6. *Gestão e administração da formação*: A criação de um sistema eficaz de gestão e administração da formação contínua é necessária para aprimorar a qualidade da formação oferecida aos professores, devendo promover a equidade e da qualidade na formação contínua é considerada uma ação estratégica crucial para elevar a qualidade da educação no país.

Essas lacunas representam desafios significativos a serem enfrentados para a melhoria da formação inicial de professores em Angola e para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Quanto à regulamentação e atores na política de formação de professores no período de 2010 a 2022, os dados da pesquisa permitiram identificar o surgimento de um novo quadro normativo-legislativo da formação de professores em Angola no período de 2010 a 2022, constituído pelo Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, de 2011 (Decreto Presidencial n.º 109/2011, de 26 de maio), pelo Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, de 2018 (Decreto Presidencial n.º 205/2018, de 3 de Setembro) e pelo Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário Educadores, de 2020 (Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro), que passaram a constituir a principal linha de orientação da formação de professores no país. Cabe, entretanto, realçar que o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, de 2011 foi revogado pelo regime jurídico de 2020.

A investigação da relação dos atores políticos na regulamentação das normativas de formação de professores em nível médio em Angola no período em referência revelou que a União Europeia, o Banco Mundial, a Unicef, a CESO-CI e o *Bureau d'Ingénierie en Éducation et Formation* são os principais atores políticos que influenciaram a aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores de 2011, como resultado do protocolo de Cooperação entre Angola e a União Europeia, no âmbito do 7º Projeto do Fundo Europeu de Desenvolvimento (FED) e os Estados da África, Caraíba e Pacífico, e com o Banco Mundial.

Em relação ao Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, de 2018, a investigação da relação dos atores políticos indicou que este programa teve a participação e influência de atores internacionais como a CESO-CI, a Unicef e o Banco Mundial. Esses atores intervieram no processo na perspectiva de assistência técnica, financeira e indução mediante documentos orientadores.

Entre os atores mencionados destaca-se a CESO-CI, que com o financiamento do governo angolano e da Unicef, realizou um conjunto de sete estudos entre 2015-2018, todos focados na política de formação inicial e continuada de professores em Angola, tendo sido determinantes para a aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Também merece relevo a atuação do BM, pelos documentos publicados entre 2017 e 2018, que acabaram por influenciar novos olhares sobre a formação e atuação dos professores em escala global, no que se refere à aprendizagem dos estudantes.

Com relação aos atores políticos envolvidos e que exerceram influência na aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário de 2020, os dados indicam que a Comissão de Educação, Saúde e Orientação (CESO-CI) se destacou como o principal ator político nesse processo. A CESO-CI recebeu financiamento da UNICEF e do Gabinete de Quadros da Presidência da República em Angola. É importante observar que a participação desse ator decorreu de contratos estabelecidos com o Gabinete de Quadros da Presidência da República, com a mediação da Unidade Técnica de Gestão do Plano Nacional de Formação de Quadros, e com a aprovação do Ministério da Educação (MED), enquanto órgão auxiliar do Titular do Poder Executivo.

Adicionalmente, as normativas relacionadas à regulamentação da formação de professores aprovadas entre 2010 e 2022 possuem uma série de implicações para a formação de professores de nível médio, que podem ser delineadas da seguinte forma:

1. *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores*: Este documento estabelece, por um lado, a definição de um perfil de qualificação profissional para os professores, a responsabilização destes pelos resultados escolares dos alunos e pelo sucesso escolar em geral, bem como a emergência de princípios da pedagogia das competências. Por outro lado, observa-se a regulamentação da oferta de formação por instituições privadas e a adoção de modalidades de ensino a distância.
2. *Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente*: Este programa aponta para a incorporação de valores meritocráticos e para a perspectiva de universitização da formação inicial de professores.

3. *Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário*: As principais implicações para a formação de professores de nível médio incluem a definição de uma nova arquitetura organizativa para este subsistema. Isso representa um ajuste nas instituições envolvidas, nos níveis de formação, nos domínios de qualificação profissional docente, na nomenclatura dos cursos e nos modelos de formação. Observa-se também uma tendência para a responsabilização dos candidatos aos cursos de formação inicial, com o objetivo de recrutar alunos de alto desempenho, e a emergência de princípios da pedagogia das competências.

Essas mudanças evidenciam um processo de reestruturação e adaptação da formação de professores no contexto angolano, refletindo tanto a influência de atores externos quanto a tentativa de alinhamento com normas e tendências educacionais globais.

Observa-se, portanto, que as políticas de formação de professores em Angola manifestam a influência das reformas educacionais globais em diversos aspectos. A pesquisa demonstra que essas políticas foram substancialmente moldadas por múltiplos atores internacionais, incluindo UNICEF, Banco Mundial, União Europeia e UNESCO, que desempenharam papéis cruciais na formulação e implementação das diretrizes para a formação de professores.

Essas organizações internacionais procuraram legitimar a padronização das agendas educacionais em diversos contextos nacionais, especialmente em Estados frágeis ou em desenvolvimento, como Angola. Tal padronização foi promovida através da uniformização dos diagnósticos dos sistemas educativos e da elaboração de dispositivos regulatórios e mecanismos de governança.

As implicações das políticas de formação de professores em Angola incluem a tendência para a responsabilização docente, a adoção da pedagogia das competências, a incorporação de valores meritocráticos e a criação de uma nova estrutura organizativa para a formação docente. Estas tendências estão em consonância com a retórica das reformas educacionais globais, promovida por mecanismos de regulação supranacional.

Adicionalmente, a política de formação inicial de professores em nível médio em Angola prevê uma transição gradual até 2027, que orientará todos os cursos de

formação inicial de professores para o ensino superior, adotando modelos integrados ou sequenciais. Este movimento reflete uma tendência global para a universitarização da formação de professores.

Em síntese, as políticas de formação de professores em Angola refletem as tendências globais de reforma educacional, evidenciando uma mudança em direção a uma abordagem mais focada no desempenho e na eficácia docente, com ênfase na melhoria da qualidade educacional e na preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

De maneira geral, a indisponibilidade de representantes do Ministério da Educação de Angola e consultores governamentais para participar nas entrevistas, que poderia ter enriquecido a compreensão do problema de pesquisa e a qualidade dos achados, bem como a dificuldade de acesso a dados sobre políticas e programas de formação de professores, devido ao caráter autocrático e centralizado do Estado angolano, configuram lacunas na presente pesquisa. Para futuras pesquisas, seria importante incorporar as percepções e análises das autoridades do Ministério da Educação sobre as políticas e programas de formação de professores oriundos das parcerias com instituições internacionais, assim como dos consultores e instituições parceiras do governo angolano.

Apesar dessas limitações, esta pesquisa contribui significativamente ao destacar a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais em Angola, oferecendo uma análise crítica das políticas e desvelando suas racionalidades, diretrizes e implicações para a formação de professores de nível médio. A pesquisa também sublinha a importância de monitorar as políticas docentes para enfrentar os desafios da expansão e reforma do sistema escolar, o baixo nível de qualificação docente, as disparidades na distribuição de professores e a necessidade de superar as lacunas na oferta de qualificação docente.

Os resultados indicam que, no período de 2010 a 2022, a política educacional para a formação de professores em nível médio em Angola foi moldada pela aprovação de um quadro legislativo-normativo composto por três regulamentações específicas, fortemente influenciadas por diversos atores internacionais. A formação inicial de professores foi significativamente impactada pela governança deficitária e pela extrema pobreza, levando Angola a uma dependência substancial de organismos internacionais para a implementação de suas políticas educacionais. Consequentemente, as normas estabelecidas alinharam-se com as diretrizes

internacionais, promovendo a responsabilização docente, a pedagogia das competências, valores meritocráticos e uma nova estrutura organizacional, refletindo as tendências globais de reforma educacional e regulação supranacional.

6. REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões da privatização e suas formas de operacionalização. In: **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília, ANPAE, 2022.

AFONSO, M. **Pecados Mortais no ensino, na avaliação e na aprendizagem: Reflexões para as mudanças necessárias**. Luanda: Mensagem Editora, 2022.

AGÊNCIA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL DO JAPÃO. **República de Angola: Documento de análise por país da JICA**, 2023.

AGUM, R; RISCADO, P; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**. Vol.2. Julho/Dezembro. (p.12-42), 2015.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANGOLA. Conselho de Ministros. Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro - **Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior**. Diário da República I Série. N.º 237

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Diário da República, I série, N.º 23. Luanda: Imprensa Nacional, 2010.

ANGOLA. Decreto Executivo n.º 59/21, de 10 março – **Regulamento dos Cursos de Agregação Pedagógica de Agentes da Educação**. Diário da República, I Série, n.º 43. Luanda: Imprensa Nacional, 2021.

ANGOLA. Decreto Legislativo Presidencial n.º 8/19, de 19 de Junho – **Organização e Funcionamento dos Órgãos Auxiliares do Presidente da República**. Diário da República I Série, N.º 81. Luanda: Imprensa Nacional, 2019.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio – **Estatuto do Subsistema de Formação de Professores**. Diário da República I Série, N.º 98, 2011.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho – **Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação**. Diário da República, I Série, n.º 95. Luanda: Imprensa Nacional, 2018b.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de agosto – **Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior**. Diário da República, I Série, n.º 119. Luanda: Imprensa Nacional, 2018c.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de setembro – **Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente**. Diário da República I Série, N.º 135. Luanda: Imprensa Nacional, 2018a.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 222/20, de 28 de agosto – **Estatuto Orgânico do Ministério da Educação**. Diário da República I Série, N.º 132. Luanda: Imprensa Nacional, 2020b.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro - **Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário**. Diário da República I Série, N.º 168. Luanda: Imprensa Nacional, 2020c.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 313/20, de 10 de dezembro - **Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022**. Diário da República I Série, N.º 199. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.

ANGOLA. **Estratégia de Desenvolvimento a Longo Prazo para Angola (2025)**. Ministério do Planeamento. (Versão integral reajustada). Governo de Angola, 2007.

ANGOLA. Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro – **Lei de Bases do Sistema de Educação**. Diário da República, I Série, n.º 170. Luanda: Imprensa Nacional, 2001.

ANGOLA. Lei n.º 17/16, de 7 de outubro – **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino**. Diário da República, I Série, n.º 170. Luanda: Imprensa Nacional, 2016.

ANGOLA. Lei n.º 32/20, de 12 de agosto – **Lei que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino**. Diário da República, I Série, n.º 123. Luanda: Imprensa Nacional, 2020a.

ANGOLA. **Plano de Emergência do sector da educação para resposta à pandemia da covid-19**. Luanda, Abril, 2020.

ANGOLA. **Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020**. Luanda: documento não editado, 2012.

AZEVEDO, J. M. L. & Gomes, A. M. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, 15(28), 95-107, 2009.

BALL, S; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación**. Bruselas: Education International, 2008.

BALL, S. J. & MAINARDES, J. (Organizadores). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 3-23, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial. Washington, D.C: Departamento de Educación y Políticas Sociales, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Qualificação e Emprego de Professores em Angola**. Relatório não publicado elaborado para o Governo de Angola. *Consultor BPC*, 2008.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial 2018** – Mensajes principales: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Washington, DC. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual Ano Fiscal 2011. BIRD, IDA, IFC e MIGA.** Washington, 2011. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/418271431526994852-0330022015/original/2011AnnualReportEDS25ConstituencyReportPort.pdf> Acesso: 01/11/2023.

BARBOSA, R. P.; SILVA, M. R. & ALVES, N. **Agenda global e a influência nas políticas para formação docente: Brasil e Portugal** Debates em Educação | Maceió | Vol. 15 | No. 37 | Ano 2023 | DOI: [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15110](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15110)

BARDACH, E. **A Practical Guide for Policy Analysis: the eightfold path to more effective problem solving.** Nova York: Chatam House Publishers of Seven Bridges Press, 2000.

BARDACH, E. **Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas.** Editorial Miguel Angel Porrua. Primera edición, 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Edições 70, 2011.

BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores.** Educa / Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BARROSO, J. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educação & Sociedade**, 39(145), 1075-1097, 2018.

BAUER, M. W. & AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In Bauer, Martin W e Gaskell, Georde (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livro, 2006.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora, 1994.

BORTOT, C. M. BRÁS, C.; SCAFF, E. A. S. Regulación supranacional en la educación en África: un estudio desde la política de formación docente en Angola. **Revista Iberoamericana de Educación**, 90(1), 2022, p. 151-167. <https://doi.org/10.35362/rie9015357>

BORTOT, C. M. **Transferência de Políticas Educacionais para a Infância na América Latina e Caribe: práticas intersetoriais de Governança Global nos casos cubano e brasileiro.** Universidade Federal do Paraná, 2022.

BORTOT, C. M.; BRÁS, C. A. O Programa Aprendizagem para Todos como instrumento de racionalidade técnica na formação de professores em Angola. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 17, e89486. Março de 2023.

BRÁS, C. Desafios e propostas para a melhoria da qualidade educativa em Angola: um olhar sobre a província do Bengo. In: Gabinete Provincial da Educação de Bengo. (Org.). **Manual de Auxílio à Gestão de Escolas**: desafios e reflexões da educação no Bengo. 1ed. Luanda: Mayamba Editora, 2022b p.43-71.

BRÁS, C. A. & SCAFF, E. A. S. Políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios. **ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL**. v.25, p.1-18, 2023. <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8671233>

BRÁS, C. **Educação e ensino em Angola em tempo de COVID-19**: Análise das ações e medidas de política. Luanda: Elivulu, 2021.

BRÁS, C. **Papel da Escola na Formação para a cidadania em Angola**. 1. ed. Luanda: ECO7, v. 1., 2019. 175p.

BRÁS, C. Projeto de Criação de Escolas de Referência em Angola: análise da definição da agenda política. **Revista Sociologias Plurais**. 2022a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/87021/46743>

BUZA, A. G; LEHER, Roberto & CANGA, J. L. O público e o privado diante da mercantilização da educação em Angola. **Trabalhonecessário**. V.20, no 42, 2022 (maio-agosto) ISSN: 1808-799X, 2022.

CAMPOS, B. P. **Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas**. Porto: Ed. Afrontamento, 2002.

CAMPOS, B. P. **Quem pode ensinar**: Garantia da Qualidade das Habilitações Docentes. Porto: Porto Editora, 2003.

CANHICI, M. H. **O Trabalho de Fim do Curso no currículo dos cursos de licenciatura dos ISCED de Cabinda e do Huambo**. Uma análise focada nas suas razões e nos seus efeitos. [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/128195>, 2020.

CARISSIMI, A. C. V; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de políticas educacionais**. nº 10 agosto-dezembro pp. 57–69, 2011.

CARVALHO, L. M. (Coord.). **O espelho do perito**: Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA. Portugal: Fundação Manuel Leão, 2011.

CASSINELA, O. & CACKNAZAROF, I. Angola: An unacceptable reality of poverty and inequality. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 1, e9913144414., 2024.

CEIC-UCAN. **Relatório Económico de Angola 2019-2020**. Luanda: Texto Editores, 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

CESO-CI. **A nossa experiência**: Portifólio de projetos 2011-2021. Lisboa: Janeiro de 2022. Retirado de: <https://www.ceso.pt>

CESO-CI. **Estratégia para o Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Primário em Angola**. Projeto de Assistência Técnica à Formação Contínua do Ensino Primário. Projeto 7. ACP.ANG.083: Componente 3. *Consultor BPC*, 2005.

CHICUMBA, M. S. **A formação de professores de português, língua segunda (PL2) em Angola o caso da universidade Katyavala Bwila/Benguela**. Dissertação de mestrado em Letras. Universidade de Lisboa, 2012.

CHIMUCO, S. M. N. **A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa**: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela). Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, 2014.

CHIVELA, D. **A reforma educativa em Angola**. Kulonga. Luanda: Reforma educativa, 2003.

CHOCOLATE, F. A. M. **Docência no ensino superior no ISCED-CABINDA (Angola)**: formação de professores - atuação – práticas pedagógicas. Tese de Doutoramento apresentado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

CHOCOLATE, F. A. M. **Escolha profissional de estudantes de pedagogia de duas instituições de ensino superior**: Angola e Brasil. (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário FIEO, Osasco, São Paulo, 2011.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 245 _ 262, jul. 2002.

DALE, R. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DESLAURIERS, J. P. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2021.

DUNDÃO, S. M. **Sistema eleitoral angolano e eleições em contexto de pós-guerra**: um estudo das eleições de 2008, 2012 e 2017. MARMOCO criações: 2022.

DUNN, W. **Public Policy Analysis**: an introduction. 3.^a ed. Nova Jérσία: Pearson Prentice-Hall, 2004.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy**. 11.^a ed. Nova Jérσία: Pearson Prentice-Hall, 2005.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1. p. 52-71.

EVANGELISTA, O. Entrevista. **Revista Lex Cult**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 155-166, jan./abr. 2022.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. **ANAIS XI Seminario Internacional de la Red Estrado**. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

FÁVERO, A. A. & CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos I Eletrônica**. I Vol. 19 I Nº 1 I Itajaí I Jan-Dez, 2019.

FIALHO, N. S & MOREIRA, V. S. **Agenda de políticas públicas**: análise da produção acadêmica brasileira. EnANPAD. Curitiba, 2018.

FLACH, S. F. O pensamento de Antonio Gramsci e as pesquisas sobre políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, 2020, v. 5, e2015219, p. 1-18. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15219>> Acesso: 11/10/2021.

FONSECA, D. & COSTA, J. A. Avaliação das escolas e regulação político-normativa: uma análise de discursos. **Movimento-Revista de Educação**, 8, 210-243, 2018.

FONTDEVILA, C., VERGER, A., & AVELAR, M. Sector privado y políticas públicas: una sistematización de las estrategias de actores no estatales en la promoción de reformas educativas. **Revista Española de Educación Comparada**, (42), 133–150, 2023.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, p.37-69, 2009.

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I. Concepções de professor: Diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, p.19-36, 2009.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, p.119-139, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, 2014.

GIME, C. **Fundamentos filosóficos do insucesso das reformas educativas na África Bantu**: O caso da RDC, da Zâmbia e de Angola. Cabinda: Editora DS, 2022.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. **A valorização do magistério como dimensão da qualidade da educação**: uma mirada sobre o debate sindical. In: Em Aberto, v. 33. pp. 133- 148, 2020.

GOVERNO DE ANGOLA. **11 Compromissos com a criança**. Conselho Nacional da Criança. Luanda: documento não editado, 2011.

GOVERNO DE ANGOLA. **Memorando Sobre o Estado da Cooperação entre a República de Angola e a União Europeia**. Ministério do Planeamento, 2003.

GOVERNO DE ANGOLA. Decreto Executivo Conjunto n.º 59/21, de 10 de Março - **Regulamento dos cursos de agregação pedagógica de agentes de educação e ensino em serviço na educação pré-escolar, no ensino primário e no ensino secundário**. 2021.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GROULX, L. H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2021.

HOGWOOD, B. & GUNN, L. **Policy Analysis for the Real World**. Oxford University Press, Oxford, 1984.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação**: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, Período out/dez, 2011.

IMA-PANZO, J. B. **As Representações dos Professores sobre o Português Língua Segunda**: Linhas de Actuação. Programa de Formação Contínua para Professores do Ensino Primário em Angola. [Tese de doutoramento em Letras]. Universidade da Beira Interior, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS & BUREAU D'INGERIE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION – INFQ/BIEF. **Plano mestre de formação de professores em Angola**. Documento técnico. Luanda: MED, 2007. Documento técnico. Retirado de <http://www.ebief.be/angola/courses/PM/document/Documentos/PMFP>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde**. Documento não editado. Angola, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS DA EDUCAÇÃO. **Caracterização das Escolas de Magistério**, data de 20.03.2023. Luanda: documento não editado, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS DA EDUCAÇÃO. **Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário**. Luanda: documento não editado, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular em Angola 2018-2025**, 2019.

ISATA, B. A. S. **A Educação em Angola e os postulados da UNESCO**: Uma reflexão crítica do ensino primário em Angola. [Dissertação de Mestrado. Escola de Economia e Gestão]. Universidade do Minho, 2020.

IVO, A. A; HYPOLITO, A. M. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015.

JACOMINI, M. A.; NASCIMENTO, A. P. S.; IMBÓ, K. A. S. Composição da remuneração docente nos planos de carreira de capitais brasileiras: vencimento base e vantagens pecuniárias. In: **Educação em Foco**, ano 23, n. 39 - jan./abr. 2020, p.64-87.

JANUZZI, P. M. A importância do contexto institucional, político e ideacional na avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Avaliação**, 11(2) e113722, 2022.

JORNAL MERCADO. **Comida básica para um mês custa 250 mil Kwanzas a uma família de cinco pessoas**. Luanda, 2021. Disponível em: <https://mercado.co.ao/economia/comida-basica-para-um-mes-custa-250-mil-kz-a-uma-familia-de-cinco-pessoas-HC1015955>

JÚNIOR, A. J. **Formação docente em Angola (2001-2015)**: currículo e política de formação de professores para o ensino de jovens e adultos. [Dissertação de mestrado em Currículo]. PUC-São Paulo, 2017.

KAMUELE, L. **Impacto do Plano Mestre de Formação de Professores em Angola na Formação Inicial de Docentes de Matemática para 1º Ciclo no Namibe**. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro, 2020.

KOTINGO, A. A.; KANHAMA, A. K. **Angola**: os sistemas de governo e eleitoral na Constituição de 2010. Luanda: Mayamba, 2022.

KRAWCZYK, N. A. Política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, 4, 1-9, 2019.

KUKANDA, V. Reflexão sobre as línguas nacionais. In: CRUZ, E. C. V. (Coord.) **Angola 45 anos**: o político, o social, o econômico e o cultural. Luanda: Mayamba, 2021. p.353-360

LANG, V. A profissão de professor na França: permanência e fragmentação. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (Org..). **O ofício de professor**: História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 152-166, 2014.

LASSWELL, H. D. **Politics**: Who Gets What, When and How. Cleveland: Meridian Books, [1936] 1956.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do Ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: TARDIF, M; LESSARD, C. (Org..). **O ofício de professor**: História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, p.255-278, 2014.

LINDBLOM, C. E. The Science of Mudding Through. **Public Administration Review**. 1959.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUSSINGA, A. **Formação de professores no sistema educativo em Angola**: uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo. Tese Ciências da Educação. Universidade do Porto, 2016.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itejai, v.9, n.º 1, p. 4-16. Jan./Abr., 2009.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **LAPLAGE EM REVISTA**, v. 4, p. 186-201, 2018.

MARCONI, M. A., & LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados (7.a ed.). Atlas, 2016.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. Entrepreneurial Influence in Brazilian Education Policies: The Case of Todos Pela Educação. In: Verger, A.; Lubienski, C.; Steiner-Khamisi, G (orgs.). **World Yearbook of Education 2016**: The Global Education Industry. New York/London: Routledge, p. 1-22, 2016.

MAUES, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago, 2021.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, 118, 2003.

MAYEMBE, N. **Reforma educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda**. [Tese de doutoramento, Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQQJ45>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)**. Luanda: Editorial Nzila, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Livro de Atas do Encontro Nacional de Educação**. Luanda, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mapeamento das Escolas de Angola**. PAT II. Luanda: documento não editado, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório da Comissão Multisectorial para a Elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PNDE2030**. Luanda: documento não editado, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa** Luanda: Editora Moderna, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Balanço do Trabalho realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do mês de Março ao mês de Julho de 1986**. 2.ed. Luanda: Editora das Letras, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Mestre de Formação de Professores em Angola: Encargos financeiros**. Luanda: s.d. Retirado de: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/angola_plano_mestre_formacao_professores.pdf

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. **Anuário Estatístico do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação**. Luanda: Edições MESCTI, 2019.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. **Relatório de Balanço do Processo de Acesso ao Ensino Superior no ano académico 2022/2023**. Luanda: documento não editado, 2023.

MONTEIRO, M. I. C. V. **A supervisão em estágio na formação inicial de professores**: Percepções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola. Tese de doutoramento em Supervisão Pedagógica. Universidade do Minho, 2019.

MORRIS, M. W. et al. Views from inside and outside: integrating emic and etic insights about culture and justice judgement. **Academic of Management Review**, n.º p. 781-798, 1999.

MOSCHETTI, M. C.; FONTDEVILA, C.; VERGER, A. **Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica**. Educação e

Pesquisa, São Paulo, v. 45, e187870, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194187870>

MPOVELO, M. W. **Avaliação do programa de formação inicial de professores do magistério primário de Luanda**. [Tese de doutoramento no Instituto de Educação]. Universidade de Lisboa, 2016.

MULLER, P. & SUREL, Y. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NEVES, A. C. D. **A formação de professores de Português do 1.º ciclo do ensino secundário em Angola: o caso de Cabinda**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto, 2015.

NEVES, C. A regulação das políticas de educação na União Europeia e os desafios para a Educação a Distância no ensino superior: uma perspectiva crítica e uma proposta de investigação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 34(1), 35–52, 2018.

NGABA, A. V. **Políticas Educativas em Angola (1975–2005). Entre o global e o local: o sistema educativo mundial**. Mbanza-Kongo: SEDIECA, 2012.

NGABA, A. V. **Transnacionalismo e políticas educativas: o impacto do sistema educativo mundial nos sistemas educativos nacionais: o caso angolano (1975-2015)**. [Tese de doutoramento na Faculdade de Educação e Psicologia]. Universidade Católica Portuguesa, 2017.

NGULUVE, A. K. **Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional**. 1ª ed. S. Paulo: Biscalchin, 2010.

NGULUVE, A. K. et al. (Org.). **A lei de bases do sistema de educação e ensino: debates e proposições**. Luanda: Literacia, 2020.

NGULUVE, A. K. **Relações de Trabalho Docente nas Universidades Privadas Angolanas: Constâncias e Metamorfoses**. [Tese de Doutoramento] Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2019.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. 1 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petropolis, RJ: Vozes, p.217-233, 2014.

NTULI, P. O elo em falta entre a cultura e a educação: estaremos ainda a perseguir Deuses que não nos pertencem? In: Malegapuro W. Makgoba. (Org.). **Renascença Africana: A nova luta**. 1ª Reimpressão. Luanda: Edições Mulemba, 2016.

OECD. **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy**. OECD Publishing, Paris, 2005 <https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>, 2005.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 2. ed. São Paulo, Xamã, 2002.

ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais** - Resolução N. 2200-A (XXI), de 16 de Dezembro de 1966.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Incheon. Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>.

PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. **EccoS Revista Científica**, núm. 25, Jan-Jun. São Paulo, Brasil, 2011.

PARDAL, L., & LOPES, E. S. **Método e técnica de investigação social**. Areal Editores, 2011.

PAXE, I; BRÁS, C. A Educação Infantil em Angola em tempos de Covid-19: makas antigas em outros tempos. In: Maria Aparecida Guedes Monção; Luciane Muniz Ribeiro Barbosa. (Org.). **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1, p. 483-514, 2021.

PAXE, I. Angola 1975-2020: 45 anos de peregrinação no direito à educação. In: CRUZ, E. C. V. (Coord.) **Angola 45 anos: o político, o social, o econômico e o cultural**. Luanda: Mayamba, 2021. p.199-216

PAXE, I. BAXE, H. & FERNANDO, M. **Ensino Primário em Angola: Formação, Atuação e Identidade dos Professores**. Luanda: OSISA, 2016.

PAXE, I. O SINPROF nas políticas públicas da educação. **Revista Kulonga**, ISCED-Luanda, n.º 7, p. 11-24, 2012.

PAXE, I. P. V.; NGULUVE, A. K. Ensino superior angolano: educação como bem público face ao mercado. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.37, n.79, p. 235-266 jan./abr. 2023. ISSN Eletrônico 1982-596X.
<http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-65841>

PAXE, I. **Políticas Educativas em Angola: Um desafio do direito à educação**. 1ª ed. Luanda: Where Angola Publisher, 2017.

PEDRO, L. E. L. **Implicações das políticas de regulação estatal do ensino superior na conceção e no desenvolvimento dos currículos de formação inicial de professores em Angola: dois estudos de caso**. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/58366>, 2023.

PETERSON, P. D. **O Professor do Ensino Básico**: perfil e formação. Luanda: Instituto Piaget, 2003.

PIOVANI, J. I.; KRAWCZYK, N. Los estúdios comparativos: algunas notas historicas, epistemologicas y metodologicas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, jul./set. 2017.

POÇA, S. & SANTOS, J. G. Influências da globalização e cooperação na Educação e na Formação de Professores em Angola. **Cadernos de Estudos Africanos** [online], 39. p. 57-84, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.4797>

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, p.234-254 2014.

PRONKO, M. A. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, no 06, p. 167-180, Jan.-Jun./2019.

QUIMBAMBA, S. B. G. V. **Política de Formação Contínua de Professores do Ensino Primário em Angola**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa, 2021.

QUINTA, J. **História da formação de professores de língua portuguesa em Benguela-Angola**. [Tese de doutoramento]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2016.

QUITEMBO, A. **A formação de professores de matemática no Instituto Superior de Ciências de Educação em Benguela-Angola**: um estudo sobre o seu desenvolvimento. [Tese de doutoramento. Didática da Matemática] Universidade de Lisboa, 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

RIBEIRO, A. S. & BEMBE, M. D. **Manual de Elaboração de Políticas Públicas**. Luanda: Mayamba, 2019.

ROCHA, M. J. A. **Compreender a Angola de amanhã hoje**. Angola Catholic University Press: 2024.

RODRIGUES, D. A. M. C. **Políticas educativas para a formação Inicial de professores**: um estudo de caso no ISCED/HUÍLA-Angola. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro, 2018.

ROLDÃO, M. C. Currículo, didáticas e formação de professores – a triangularização esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Professor**: Formação, Saberes e Problemas. Porto: Porto Editora, 2014.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Formação Docente** 1, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronnie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** v.1, n.1, jul. /2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

SANTOS, T. R. F. S. **Análise da atuação do Grupo Banco Mundial na educação superior do Brasil**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

SCAFF, E.; SOUZA, K. R.; PAXE, I. Implications of the New Public Management in education: Comparative analysis between Brazil and Angola. **Education Policy Analysis Archives**, 26(129). 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3602>

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2a Edição. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. v.23, n.2, p. 427- 446. Jul/ dez. 2005. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (Org.) **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

SILEPO, C. **A formação de professores do primeiro ciclo do ensino secundário em Angola**: o caso do Instituto Garcia Neto (1975-2009). [Dissertação de mestrado em História da educação]. Universidade do Porto, 2011.

SILEPO, C. **A Formação de Professores Primários para o Meio Rural em Angola**: O Programa de Escola de Professores do Futuro. [Tese de doutoramento em Letras]. Universidade do Porto, 2018.

SILVA, E. A. Princípios e propostas para a gestão da educação escolar em prol da eficiência e da qualidade. In: Nguluve et al. (Org.). **A lei de bases do sistema de educação e ensino**: debates e proposições. Luanda: Literacia, 2020.

SILVA, R.; OLIVEIRA, J. Privatização da Educação em 24 países africanos: tendências, pontos comuns e atípicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238622, 2020.

SILVA, S. I. P. F. **Formação de professores em Angola**: concepções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Porto, 2019.

SOUZA, A. R. Por que estudar políticas educacionais? In SOUZA, A.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2011.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas**. Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2002. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 11.10.2021

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, (p. 20-45), 2006.

SUDBRACK, E. M.; FONSECA, D. M. R. Políticas educativas e a avaliação: inflexões do exame PISA. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 02. Curitiba, PR, janeiro, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELO, F. C. A. **Angola**: A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em direitos humanos. Mayamba: 2023.

TOMASEVSKI, K. **Human rights obligations**: making education available, accessible, acceptable, and adaptable. Gothenburg: Novum Grafiska AB, 2001.

TOMASEVSKI, K. **Manual on rights-based education**: global human rights requirements made simple. Bangkok: UNESCO Bangkok. 60 p., 2004. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource_attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf

UNESCO. **Educação para Todos**: compromisso de Dakar. Brasília: CONSED, 2001. 70p.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Presidente: Jacques Delors. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Education 2030**: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. PARIS: UNESCO, 2016.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989 Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/media/966/file/Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20da%20Crianca.pdf>. Acesso: 21/08/2023.

VERGER, A; NORMAND, R. Nueva Gestión Pública y Educación. **Educação e Sociedade**, Campinas, 36, 599-622, 2015.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, 14(1), 9–33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>

VICTOR, E. L. A. C. **Contributos para a formação inicial e contínua de professores em Luanda (Angola)**: uma investigação-ação sobre conceções epistemológica. [Tese de doutoramento]. Universidade de Évora, 2020.

VIEIRA, L. **Angola**: a dimensão ideológica da educação 1975-1992. Luanda: Nzila, 2007.

WORLD BANK. **Learning for All**: Investing in People 's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020, 2011.

WORLD BANK. **Making Teacher Policy Work**. Washington, DC: World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO, 2023.

WORLD BANK. **Successful teachers, successful students**: recruiting and supporting society's most crucial profession. October 2021. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/topic/teachers>

WORLD BANK. **Successful teachers, successful students**: recruiting and supporting society's most crucial profession. January 2020.

WORLD BANK. **World Development Report 2018**: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO, 2018.

ZASSALA, C. **Orientação escolar e profissional em Angola**. Vol. 1 de Políticas educativas. Luanda: Edições Kulonga, 2003.

ZAU, F. **Educação em Angola**: Novos trilhos para o Desenvolvimento. Movilivros, 2013.