

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GILSON ARMINDO DOMINGOS

FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) NUMA ESCOLA DO  
ENSINO MÉDIO NA PROVINCIA DO CUANZA SUL-ANGOLA

Curitiba

2025

GILSON ARMINDO DOMINGOS

FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) NUMA ESCOLA DO  
ENSINO MÉDIO NA PROVINCIA DO CUANZA SUL-ANGOLA

Tese de Doutorado apresentado à banca da  
Linha de Cultura, Escola e Processos  
Formativos em Educação, do Programa de  
Pós- Graduação em Educação, do setor de  
Educação da Universidade Federal do  
Paraná, como requisito parcial à obtenção  
do grau de doutor em educação.

Area de concentração: Ciência da Educação

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Cesar Vitoria  
Fagundes

Curitiba

2025

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

Domingos, Gilson Armindo.

Formação dos(as) professores (as) numa escola do ensino médio na  
província do Cuanza Sul-Angola / Gilson Armindo Domingos – Curitiba,  
2025.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Cesar Vitoria Fagundes

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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE 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 **GILSON ARMINDO DOMINGOS**, intitulada: **FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) NUMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO NA PROVINCIA DO CUANZA SUL-ANGOLA**, sob orientação do Prof. Dr. MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES, 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, 24 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

08/04/2025 18:48:31.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

10/04/2025 11:45:32.0

RICARDO DO ROSARIO CANEPA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE MANDUME YA NDEMUFAYO - DE  
LUBANGO)

Assinatura Eletrônica

08/04/2025 15:07:46.0

ADALBERTO PENHA DE PAULA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

21/05/2025 10:01:28.0

SORAYA CORRÊA DOMINGUES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/04/2025 10:21:43.0

MARY SYLVIA MIGUEL FALCÃO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Ngana Nzambi todo poderoso por me conceder força e saúde para concretizar a escrita dessa tese. Cursar o doutorado não é fácil, pois exige demais do pesquisador, e comigo não foi diferente. Enfrentei quatro anos com várias limitações, dentre as mais básicas como: falta de dinheiro de transporte e inclusive dificuldade no pagamento da renda da casa, pois a bolsa disponibilizada mal dava para viver, mas ainda assim agradeço o apoio da CAPES pela concessão da bolsa de pesquisa. Apesar de todas as limitações, Nzambi ajudou e graças a ele consegui concluir esse trabalho.

Agradeço também aos munícipes do bairro Rangel, terra que me viu nascer, crescer e me tornar homem. Rangel é um bairro periférico da cidade de Luanda-Angola, com cerca de 260 mil habitantes onde em cada 10 (dez) jovens apenas 1 (um) consegue concluir o ensino superior. A dificuldade de concluir o ensino superior é o reflexo da inexistência de políticas públicas de acesso e permanência no sistema de ensino. Com isso, verifica-se o abandono escolar dos jovens que os leva infelizmente a efetuarem trabalhos informais para terem a oportunidade de comer. E em casos mais extremos são aliciados pelo crime e prostituição.

Aos mais velhos do bairro Rangel, agradeço pelos ensinamentos com os quais aprendi a olhar de onde venho e para onde vou. E isso me inspira a inspirar outros jovens do meu bairro no sentido de ajudá-los a construir um futuro melhor.

Ao meu pai, Manuel Domingos pelo esforço na materialização do meu sonho de estudar fora de Angola. À minha querida mãe, Rosa Armindo, eterna gratidão. Você enfrentou vários maus-tratos policial nas praças da periferia de Luanda para financiar meus estudos na graduação. Mãe, te amo. Aos meus irmãos, Vanice Domingos, Aderito Armindo, Simone Domingos, Celina Isabel Arcanjo e a minha avó Sabalo, a minha querida filha Ayana Lueji, muito obrigado por tudo.

Vanice muito obrigada pelo incentivo moral e financeiro ao longo dos meus estudos. Tu te doavas para compartilhar o que tens. Lembro-me de uma nossa conversa na qual disseste:

*eu não tenho muito meu irmão, mais do pouco que eu tenho eu farei de tudo para lhe ajudar, o dinheirinho que o teu cunhado mandar para mim e para filha dele vou*

*tirar sempre um pouco pra te mandar. Essas palavras me fazem chorar até hoje, e me dão forças para continuar a sonhar e crescer na vida, pois o filho de camponês hoje conseguiu escrever uma tese.*

Aos meus amigos, especial ao Jeremias Boio, pela nossa cordialidade e incentivos para cumprir nossos objetivos. Lembro-me do percurso na graduação em que compartilhavas o seu notebook para que pudesse concluir minha monografia. Ao Pereira Panzo, pelo empenho e tempo dedicado ao efetuar minha inscrição na UNILAB na altura e o incentivo para estudar no Brasil, sem esse paço hoje eu não estaria nesta fase da vida. Ao Gilson Lubalo Pembele, companheiro de viagem de estudo ao Brasil. Participamos do mesmo processo seletivo e convivemos na graduação enfrentando vários amores, desamores e dissabores, sempre juntos, hoje fazemos parte do mesmo programa de doutoramento, obrigado por tudo irmão. Algumas pessoas entram na nossa vida e somam de forma profunda e positiva, nos ajudam a ver o que há de melhor em nós. Não poderia deixar de agradecer a minha querida companheira Kátia Karoline por todo apoio incondicional que tem me dado ao longo da minha trajetória acadêmica. Com você aprendi que nunca devemos pensar só em nós e sim nos outros, e isso chega a ser o mais importante. Sem você nada disso seria possível, muito obrigado por tudo. Agradeço também aos meus colegas da turma do doutorado em Educação, PPGE/UFPR, turma 2021, em especial as colegas Tatiane, Vandecy, os colegas do grupo de pesquisa GPUE, em especial a senhora professora Dr. Mary Falcão, a quem admiro muito, sem esquecer as colegas companheiras do grupo. Foram momentos de muitos aprendizados. Agradeço também os/as membros da banca, professor Dr. Adalberto, Professora Dra. Mary, professor Dr. Ricardo e a professora Dra. Soraya pelas contribuições para a realiação deste trabalho. Ao meu orientador, Prof. Dr. Mauricio Cesar Vitoria Fagundes. Muito obrigado pelos ensinamentos e paciência, e principalmente por me instigar a pensar a educação numa perspectiva libertadora. Agradeço também por toda ajuda financeira da sua parte, mais do que um orientador, o senhor foi como um pai nesta trajetória, sempre presente e pronto para ajudar no que fosse preciso. Foram momentos de muitos aprendizados que levarei para a vida. Ao senhor o meu mais profundo Nga Saquidila (obrigado) do fundo da muxima (coração).

*“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”*

*Proverbio Africano*

## RESUMO

O presente trabalho se insere no processo de formação inicial docente em Angola: Formação dos (as) professores (as) numa escola do ensino médio na província do Cuanza Sul Angola, tendo em conta o objetivo geral que visa compreender as suficiências e/ou lacunas proporcionadas pelo processo de formação inicial de nível médio ofertada para os/as docentes que atuam no município do Libolo, província Cuanza Sul – Angola. Atualmente evidencia-se haver um desvio acentuado na função de professor, já que se verifica que muitos profissionais que atuam no ensino médio em Angola, parecem não dispor de uma formação específica para atuar neste nível de ensino. Para refletir sobre os objetivos que fundamentam esta pesquisa utilizaremos a abordagem qualitativa, entendendo que tais elementos são muito particulares e ocupam um espaço profundo entre as relações subjetivas interpessoais, que não podem ser quantificados. Perante essa contextualização, o problema da nossa pesquisa consiste na seguinte questão: o processo de formação inicial ofertada para os docentes na Escola do Magistério Primário (EFP) assim como na Escola de Formação de Professores (EFP), lhes proporcionam conhecimentos suficientes para atuar no ensino médio no Kwanza Sul – Angola? Se não é suficiente, quais lacunas geram? Desta feita, a pesquisa procurou desenvolver um estudo para compreender o processo desenvolvido pelos professores que, com conhecimento para atuar no ensino primário e secundário, são deslocados para atuar no ensino médio. Através dos objetivos traçados, a opção metodológica constituiu-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, no cruzamento da análise documental e bibliográfica, no qual analisamos livros, teses, artigos e dissertações sobre a formação de professores, com a informação resultante das entrevistas presenciais efetuadas com recursos e técnicas de natureza qualitativa, onde fizemos o aprofundamento no sentido de perceber a compreensão dos docentes sobre o processo de formação de professores na província do Cuanza Sul. Como principais achados desta pesquisa, podemos destacar que: a formação inicial dos professores em Angola é frequentemente criticada por ser excessivamente teórica e pouco prática; os currículos dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) são considerados "academicistas e enciclopédicos", com pouca ênfase em habilidades pedagógicas essenciais para a sala de aula. Além disso, a prática pedagógica é de curta duração, o que dificulta a preparação dos futuros professores para os desafios reais do ensino; a formação contínua dos professores é insuficiente, especialmente nas escolas privadas, onde não há programas específicos para atualização e desenvolvimento profissional. Isso limita a capacidade dos professores de se adaptarem às novas demandas educacionais e tecnológicas.

**Palavras chaves:** Educação; Formação de Professores; Libolo, Angola.

## ABSTRACT

The present work is part of the process of initial teacher training in Angola: Training of teachers in a high school in the province of Cuanza Sul Angola, taking into account the general objective we seek to understand the sufficiencies and/or gaps provided through the process of initial mid-level training offered to teachers who work in the municipality of Libolo, Cuanza Sul province – Angola. Currently, there is evidence of a marked deviation in the role of teacher, as it appears that many professionals who work in secondary education in Angola do not seem to have specific training to work at this level of education. Given this contextualization, the problem of our research consists of the following question: understanding the sufficiency and/or gaps provided by the initial training process offered to teachers who work in secondary education in Kwanza Sul – Angola. To reflect on the objectives that underlie this research, we will use a qualitative approach, understanding that such elements are very particular and occupy a deep space between subjective interpersonal relationships, which cannot be quantified. Given this contextualization, the problem of our research consists of the following question: does the initial training process offered to teachers at the Escola do Magistério Primário (EFP) as well as at the Escola de Formação de Professores (EFP), provide them with sufficient knowledge to work in the high school in Cuanza Sul – Angola? If it is not enough, what gaps do it create? This time, the research seeks to develop a study to understand the process that takes a teacher, with knowledge to work in primary and secondary education, to be moved and work in high school, as well as, to know the process that takes that (to) who works in an area not corresponding to their training qualification, operate in other areas. Through this, we hope to be able to contribute to the understanding of how these professionals recognize themselves in the art of teaching. However, through the objectives outlined, the methodological option was constituted by the intersection of documentary and bibliographic analysis, in which we analyzed books, theses, articles and dissertations on teacher training with the information resulting from face-to-face interviews carried out using resources and techniques of a qualitative, where we went deeper in order to understand the teachers' understanding of the teacher training process in the province of Cuanza Sul. As the main findings of this research, we can highlight that: initial teacher training in Angola is often criticized for being excessively theoretical and impractical; the curricula of the Higher Institutes of Education Sciences (ISCED) are considered "academic and encyclopedic", with little emphasis on essential pedagogical skills for the classroom. Furthermore, the pedagogical practice is short-lived, which makes it difficult to prepare future teachers for the real challenges of teaching; Continuing teacher training is insufficient, especially in private schools, where there are no specific programs for updating and professional development. This limits teachers' ability to adapt to new educational and technological demands

**Keywords:** Education; Teacher training; Libolo, Angola.

## RESUMEN

El presente trabajo forma parte del proceso de formación inicial docente en Angola: Formación de profesores de una escuela secundaria de la provincia de Cuanza Sul Angola, teniendo en cuenta el objetivo general buscamos comprender las suficiencias y/o carencias aportadas a través del proceso de formación media inicial ofrecida a docentes que actúan en el municipio de Libolo, provincia de Cuanza Sur – Angola. Actualmente, se evidencia una marcada desviación en el rol del docente, ya que parece que muchos profesionales que trabajan en la educación secundaria en Angola no parecen tener una formación específica para actuar en este nivel educativo. Dada esta contextualización, el problema de nuestra investigación consiste en la siguiente pregunta: comprender la suficiencia y/o lagunas que brinda el proceso de formación inicial ofrecido a los docentes que actúan en la educación secundaria en Cuanza Sul – Angola. Para reflexionar sobre los objetivos que sustentan esta investigación, utilizaremos un enfoque cualitativo, entendiendo que tales elementos son muy particulares y ocupan un espacio profundo entre las relaciones interpersonales subjetivas, que no puede ser cuantificado. Dada esta contextualización, el problema de nuestra investigación consiste en la siguiente pregunta: ¿el proceso de formación inicial ofrecido a los docentes de la Escola do Magistério Primário (EFP), así como de la Escola de Formação de Professores (EFP), les proporciona suficientes conocimientos para trabajar en la escuela secundaria en Cuanza Sul – Angola? Si no es suficiente, ¿qué lagunas crea? En esta ocasión, la investigación busca desarrollar un estudio para comprender el proceso que lleva un docente, con conocimientos, para desempeñarse en la educación primaria y secundaria, para trasladarse y trabajar en la secundaria, así como, conocer el proceso que lleva (a) que trabaja en un área que no corresponde a su calificación formativa, opera en otras áreas. A través de esto esperamos poder contribuir a la comprensión de cómo estos profesionales se reconocen en el arte de enseñar. Sin embargo, a través de los objetivos planteados, la opción metodológica estuvo constituida por el cruce del análisis documental y bibliográfico, en el que analizamos libros, tesis, artículos y disertaciones sobre la formación docente con la información resultante de entrevistas cara a cara realizadas con recursos y técnicas de carácter cualitativo, donde profundizamos para comprender la comprensión de los docentes sobre el proceso de formación docente en la provincia de Cuanza Sul. Como principales hallazgos de esta investigación, podemos destacar que: la formación inicial docente en Angola es a menudo criticada por ser excesivamente teórica y poco práctica; Los planes de estudio de los Institutos Superiores de Ciencias de la Educación (CINE) se consideran "académicos y enciclopédicos", con poco énfasis en las habilidades pedagógicas esenciales para el aula. Además, la práctica pedagógica es de corta duración, lo que dificulta preparar a los futuros docentes para los verdaderos desafíos de la enseñanza; La formación docente continua es insuficiente, especialmente en las escuelas privadas, donde no existen programas específicos de actualización y desarrollo profesional. Esto limita la capacidad de los docentes para adaptarse a las nuevas demandas educativas y tecnológicas.

**Palabras clave:** Educación; Formación de profesores; Libolo, Angola.

## **LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA 1** - Mapa de Angola

**FIGURA 2** - Mapa do Cuanza Sul em destaque de amarelo o município do Libolo

**FIGURA 3** - Mapa do Libolo

**FIGURA 4** - Escola Campo

**FIGURA 5** - Bairro da Escola Campo

**FIGURA 6** - Área administrativa da Escola Campo

**FIGURA 7** – Encontro com os Docentes

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 1** - Mapa de Consolidação dos alunos matriculados nos três cursos no ano letivo 2022/2023

**TABELA 2** – Plano de Desenvolvimento Nacional 2018/2022

**TABELA 3** – Resultados de Pesquisas com o descritor Formação de Professores em Angola

**TABELA 4** – Resultados de Pesquisas com o descritor Educação em África

## LISTA DE SIGLAS

|               |                                                                    |
|---------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>BDTD</b>   | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações                         |
| <b>EFP</b>    | Escola de Formação de Professores                                  |
| <b>FSP</b>    | Formação de Superação de Professores                               |
| <b>EMP</b>    | Escolas de Magistério Primário                                     |
| <b>LBSE</b>   | Lei de Base do Sistema Educacional                                 |
| <b>ONG</b>    | Organizações não Governamentais                                    |
| <b>CE</b>     | Comunidade Europeia                                                |
| <b>CNR</b>    | Congregação dos Salesianos- Dom Bosco, o Conselho Norueguês        |
| <b>UNICEF</b> | Fundo das Nações Unidas para a Infância                            |
| <b>BAD</b>    | Banco Africano do Desenvolvimento                                  |
| <b>FAD</b>    | Fundo Africano do Desenvolvimento                                  |
| <b>UNESCO</b> | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura |
| <b>BM</b>     | Banco Mundial                                                      |
| <b>FCG</b>    | Fundação Calouste Gulbenkian                                       |
| <b>BIEF</b>   | Consultoras e The Bridge Global                                    |
| <b>ADPP</b>   | Associação de Desenvolvimento de Povos para Povos                  |
| <b>ADRA</b>   | Associação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente                 |
| <b>OSISA</b>  | Society Initiative for Southern África                             |
| <b>SCD</b>    | Save The Children Dinamarca                                        |
| <b>PND</b>    | Plano Nacional de Desenvolvimento                                  |
| <b>PNFQ</b>   | Plano Nacional de Formação de Quadros                              |
| <b>PNFGPD</b> | Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente          |
| <b>IMN</b>    | Institutos Médios Normais                                          |
| <b>PALOP</b>  | Países africanos de língua Oficial Portuguesa                      |
| <b>SCIELO</b> | Scientific Electronic Library Online                               |
| <b>BDTD</b>   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações              |

## SÚMARIO

|            |                                                                                                         |            |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                  | <b>10</b>  |
| <b>1.1</b> | <b>JUSTIFICATIVA.....</b>                                                                               | <b>16</b>  |
| 1.1.1      | Trajetórias de vida nas dimensões pessoal e profissional .....                                          | 16         |
| 1.1.2      | Dimensão social da pesquisa.....                                                                        | 20         |
| 1.1.3      | Dimensão acadêmica da pesquisa.....                                                                     | 21         |
| <b>2</b>   | <b>O LÓCUS DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES .....</b>                                                     | <b>23</b>  |
| 2.1        | O CONTEXTO DA PESQUISA: A PROVÍNCIA DE CUANZA SUL EM ANGOLA E A DEMOGRAFIA DO MUNICÍPIO DO LIBOLO ..... | 23         |
| 2.2        | DEMOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE LIBOLO.....                                                                  | 24         |
| 2.3        | CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO .....                                                                    | 27         |
| 2.4        | MEIO SOCIOECONOMICO EM QUE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA .....                                                 | 29         |
| 2.5        | ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA.....                                                                         | 30         |
| <b>3</b>   | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                                                       | <b>33</b>  |
| 3.1        | FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA.....                                                                  | 33         |
| 3.2        | UM CONCEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....                                                            | 42         |
| 3.3        | O PRINCÍPIO DA AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....                                                | 50         |
| <b>4</b>   | <b>CULTURA E SOCIEDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>                                              | <b>52</b>  |
| 4.1        | O PAPEL DA CULTURA LOCAL NA ESCOLA.....                                                                 | 54         |
| 4.2        | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO DE ANGOLA .....                                                 | 55         |
| <b>5</b>   | <b>A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ANGOLA.....</b>                                              | <b>62</b>  |
| <b>6</b>   | <b>REVISÃO INTEGRATIVA- FORMAÇÃO DOCENTE NAS BASES DE DADOS..</b>                                       | <b>66</b>  |
| 6.1        | PLATAFORMA SCIELO .....                                                                                 | 67         |
| 6.2        | PLATAFORMA GOOGLE ACADÊMICO .....                                                                       | 74         |
| <b>7</b>   | <b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ANGOLA.....</b>                                            | <b>84</b>  |
| <b>8</b>   | <b>METODOLOGIA.....</b>                                                                                 | <b>98</b>  |
| <b>9</b>   | <b>O QUE NARRAM OS DOCENTES SOBRE SUAS ATUAÇÕES NA ESCOLA .....</b>                                     | <b>103</b> |
| <b>9.1</b> | <b>PRINCIPAIS LIMITES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO .....</b>                                  | <b>118</b> |

|                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>10 FUNDAMENTOS TEÓRICO PRÁTICOS QUE SUSTENTAM A AÇÃO<br/>DOCENTE .....</b> | <b>123</b> |
| <b>11 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                          | <b>130</b> |
| <b>12 REFERÊNCIA .....</b>                                                    | <b>136</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                           | <b>146</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                         | <b>156</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no processo de formação inicial docente em Angola, país africano de língua oficial portuguesa. Para melhor descortinar, Angola encontra-se situada na costa Ocidental da África Austral, ocupando uma extensão de 1.246.700 Km<sup>2</sup>. O seu território é limitado ao Norte pela República Democrática do Congo, Leste pela República da Zâmbia, Sul pela República da Namíbia e o Oeste, por sua vez, pelo oceano Atlântico, (Neto, 2005).

Do ponto de vista político – administrativo Angola possui 21 províncias, sendo a sua capital Luanda. Angola faz parte da Comunidade de Países de Língua oficial portuguesa (CPLP). E semelhante ao Brasil, Angola foi uma colônia portuguesa. No entanto, sua independência tardou por várias implicações, tais como interesses políticos, sociais e econômicos, somente em 1975 pode conquistar a independência. Entende-se aqui independência como a alvedrio ou autonomia do Estado na sustentação da sua soberania política, econômica e cultural.

A guerra civil<sup>1</sup> desencadeou inúmeros problemas no país, inclusive no sector educacional, visto que a crise que o ensino angolano enfrenta nos tempos atuais,

---

<sup>1</sup> A Guerra Civil Angolana foi um conflito armado interno, que começou em 1975 e continuou, com interlúdios, até 2002. A guerra começou imediatamente depois que Angola se tornou independente de Portugal em novembro de 1975. O conflito foi uma luta de poder entre dois ex-movimentos de guerrilha anticolonial, o comunista Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a anticomunista União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). A guerra foi usada como campo de batalha de uma guerra por procuração da Guerra Fria por Estados rivais como União Soviética, Cuba, África do Sul e Estados Unidos. O MPLA e a UNITA tinham raízes diferentes na sociedade angolana e lideranças mutuamente incompatíveis, apesar do objetivo comum de acabar com o domínio colonial. Um terceiro movimento, a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), que lutou contra o MPLA com a UNITA durante a guerra pela independência, não teve quase nenhum papel na guerra civil. Além disso, a Frente de Libertação do Enclave de Cabinda (FLEC), uma associação de grupos militantes separatistas, lutou pela independência da província angolana de Cabinda.

A guerra de 27 anos pode ser dividida aproximadamente em quatro períodos de grandes combates — 1975 a 1976, 1979 a 1991, 1992 a 1999 e 1999 a 2002 — com períodos de paz frágeis. Quando o MPLA alcançou a vitória em 2002, mais de 500 mil pessoas morreram e mais de um milhão foram deslocadas internamente. A guerra devastou a infraestrutura de Angola e danificou gravemente a administração pública, a economia e as instituições religiosas do país.

A Guerra Civil Angolana foi notável devido à combinação da dinâmica interna violenta e ao grau excepcional de envolvimento militar e político estrangeiro. A guerra é amplamente considerada um conflito por procuração da Guerra Fria, já que a União Soviética e os Estados Unidos, com seus respectivos aliados,

ainda é resultado desse legado, devido à instabilidade social, política e econômica que o país assistiu na época do conflito armado (1975- 2002) (Neto, 2005; Ferreira, 2005). Essa situação conflituosa além de causar destruição de infraestruturas, impediu igualmente à projeção e a efetivação de políticas que melhorassem e expandissem os espaços escolares no país, bem como a efetivação de oferta de cursos que atendessem a formação e a capacitação do professor (a) (Nguluve, 2006; Neves, 2016).

Pois, conforme informa Neves (2016, p.8): “[...] o grande desafio da educação em Angola, no que diz respeito aos recursos humanos, prendeu-se com o baixo nível de formação acadêmica e pedagógica dos professores”. Esta autora acrescenta ainda que “além da percentagem muito elevada de docentes sem a qualificação adequada para os respetivos níveis e áreas de ensino, o número de ativos face à necessidade é reduzida e a sua distribuição no território irregular” (Neves, 2016, p.8)

Atualmente evidencia-se haver um desvio acentuado na função de professor, já que se verifica que muitos profissionais que atuam no ensino médio em Angola, parecem não dispor de uma formação específica para atuar neste nível de ensino. Perante essa contextualização, o problema da nossa pesquisa consiste na seguinte questão: o processo de formação inicial ofertada para os docentes na<sup>2</sup> Escola do Magistério Primário (EFP) assim como na Escola de Formação de Professores (EFP), lhes proporcionam conhecimentos suficientes para atuar no ensino médio no Kwanza Sul – Angola? Se não é suficiente, quais lacunas geram?

Desta feita, a pesquisa procura desenvolver um estudo para compreender o processo que leva um professor (a), com conhecimento para atuar no ensino primário e secundário, ser deslocado e atuar no ensino médio, bem como, conhecer o processo que leva aquele (a) que atua em área não correspondente a sua habilitação formativa, operar em outras áreas. Através disso esperamos poder

---

prestaram assistência às facções opostas. O conflito tornou-se estreitamente entrelaçado com a Segunda Guerra do Congo, na vizinha República Democrática do Congo, e a Guerra das Fronteiras na África do Sul.

<sup>2</sup>Vale ressaltar que em Angola o ensino primário (series iniciais), começa da primeira classe até a sexta classe; o ensino secundário (fundamental), começa da sétima classe até a nona classe; já o ensino médio começa na décima classe e vai até a décima segunda classe e depois tem o ensino superior.

contribuir no entendimento de como esse profissional se reconhece na arte de fazer docência.

A guerra civil<sup>3</sup> desencadeou inúmeros problemas no país, inclusive no sector educacional, visto que a crise que o ensino angolano enfrenta nos tempos atuais, ainda é resultado desse legado, devido à instabilidade social, política e econômica que o país assistiu na época do conflito armado (1975- 2002) (Neto, 2005; Ferreira, 2005). Essa situação conflituosa além de causar destruição de infraestruturas, impediu igualmente à projeção e a efetivação de políticas que melhorassem e expandissem os espaços escolares no país, bem como a efetivação de oferta de cursos que atendessem a formação e a capacitação do professor (a) (Nguluve, 2006; Neves, 2016).

Pois, conforme informa Neves (2016, p.8): “[...] o grande desafio da educação em Angola, no que diz respeito aos recursos humanos, prendeu-se com o baixo nível de formação académica e pedagógica dos professores”. Esta autora acrescenta ainda que “além da percentagem muito elevada de docentes sem a qualificação adequada para os respetivos níveis e áreas de ensino, o número de ativos face à necessidade é reduzida e a sua distribuição no território irregular” (Neves, 2016, p.8)

---

<sup>3</sup> A Guerra Civil Angolana foi um conflito armado interno, que começou em 1975 e continuou, com interlúdios, até 2002. A guerra começou imediatamente depois que Angola se tornou independente de Portugal em novembro de 1975. O conflito foi uma luta de poder entre dois ex-movimentos de guerrilha anticolonial, o comunista Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a anticomunista União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). A guerra foi usada como campo de batalha de uma guerra por procuração da Guerra Fria por Estados rivais como União Soviética, Cuba, África do Sul e Estados Unidos.

O MPLA e a UNITA tinham raízes diferentes na sociedade angolana e lideranças mutuamente incompatíveis, apesar do objetivo comum de acabar com o domínio colonial. Um terceiro movimento, a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), que lutou contra o MPLA com a UNITA durante a guerra pela independência, não teve quase nenhum papel na guerra civil. Além disso, a Frente de Libertação do Enclave de Cabinda (FLEC), uma associação de grupos militantes separatistas, lutou pela independência da província angolana de Cabinda.

A guerra de 27 anos pode ser dividida aproximadamente em quatro períodos de grandes combates — 1975 a 1976, 1979 a 1991, 1992 a 1999 e 1999 a 2002 — com períodos de paz frágeis. Quando o MPLA alcançou a vitória em 2002, mais de 500 mil pessoas morreram e mais de um milhão foram deslocadas internamente. A guerra devastou a infraestrutura de Angola e danificou gravemente a administração pública, a economia e as instituições religiosas do país.

A Guerra Civil Angolana foi notável devido à combinação da dinâmica interna violenta e ao grau excepcional de envolvimento militar e político estrangeiro. A guerra é amplamente considerada um conflito por procuração da Guerra Fria, já que a União Soviética e os Estados Unidos, com seus respectivos aliados, prestaram assistência às facções opostas. O conflito tornou-se estreitamente entrelaçado com a Segunda Guerra do Congo, na vizinha República Democrática do Congo, e a Guerra das Fronteiras na África do Sul.

Atualmente evidencia-se haver um desvio acentuado na função de professor, já que se verifica que muitos profissionais que atuam no ensino médio em Angola, parecem não dispor de uma formação específica para atuar neste nível de ensino. Perante essa contextualização, o problema da nossa pesquisa consiste na seguinte questão: o processo de formação inicial ofertada para os docentes na<sup>4</sup> Escola do Magistério Primário (EFP) assim como na Escola de Formação de Professores (EFP), lhes proporcionam conhecimentos suficientes para atuar no ensino médio no Kwanza Sul – Angola? Se não é suficiente, quais lacunas geram?

Este problema nos encaminha para o objetivo geral desta pesquisa: analisar a suficiência e/ou lacunas proporcionadas pelo processo de formação inicial ofertada para os docentes que atuam no ensino médio no Kwanza Sul – Angola. Este objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: Problematizar os fundamentos teóricos práticos da formação de professores (as) em Angola, frente às necessidades exigidas para atuação no ensino médio; analisar as políticas de formação para professores (as) ofertada pelo sistema de ensino público em Angola; e refletir sobre as possibilidades e limites decorrentes da formação inicial dos docentes que atuam no ensino médio no Cuanza Sul – Angola, sem a formação superior.

Através desse percurso investigativo esperamos poder contribuir no entendimento de como esse profissional se reconhece na arte de fazer docência.

Para refletir sobre os objetivos que fundamentam esta pesquisa utilizaremos a abordagem qualitativa, entendendo que tais elementos são muito particulares e ocupam um espaço profundo entre as relações subjetivas interpessoais, que não podem ser quantificados. Essa a opção metodológica constitui-se também no cruzamento da análise documental (bibliografia) com a informação resultante da pesquisa no campo (entrevistas), efetuada com recursos e técnicas de natureza qualitativa e quantitativa. As técnicas em questão nos permitem, através de um questionário, colocar um conjunto de investigados geralmente representativo de certos elementos, uma série de perguntas relativas à

---

<sup>4</sup>Vale ressaltar que em Angola o ensino primário (series iniciais), começa da primeira classe até a sexta classe; o ensino secundário (fundamental), começa da sétima classe até a nona classe; já o ensino médio começa na décima classe e vai até a décima segunda classe e depois tem o ensino superior.

sua situação social, familiar, suas opiniões, suas atitudes em relação às opções ou questões humanas.

Trivinos (1987), afirma que o avanço das ideias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real. Frente a atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas aos mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativa, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor “alternativas metodológicas” para a pesquisa em educação.

Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica”. Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser caracterizadas por traços comuns.

Ainda de acordo com Trivinos (1987), de forma geral, os autores, ao que parece, compartilham o ponto de vista de que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional.

Nesse sentido, a pesquisa de campo será realizada numa escola pública e periférica do ensino médio na província do Kwanza Sul – Angola. Este nível de ensino que, segundo Nguluve (2006), subdivide-se em pré-universitário, com tempo máximo de três anos (da 9ª a 11ª classe); o ensino médio normal, com tempo máximo de quatro anos (9ª a 12ª classe); e o ensino médio técnico, igualmente com tempo máximo de quatro anos (9ª a 12ª classe).

Para o desenvolvimento deste trabalho, dentro do vasto quadro de referências literárias que abordam sobre a temática da formação docente em Angola nos focalizamos nas obras de Alfredo e Tortella (2014), Mayembe (2016), Chicumba (2013). Cangoi e Castanho (2016), Teixeira (2011), Rocha, Paixão e Guimarães (2021), Quiembo (2014), Paxe (2014), (Quintas, Brás e Gonsalves (2019).

Por outro lado, para termos um entendimento sobre a formação docente em outros contextos, as concepções de autoria de António Nóvoa (1991), Selma Pimenta (1996), Eloisa Wiebusch (2014), Freire (1989), Freire (1996), no qual infere

que a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas; não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. Freire (2002) em *Pedagogia da Esperança*, Freire (2003) em *Pedagogia do Oprimido*, Ivor Goodson e Rob Walker (1991), Formosinho (2009), Sachs (2009), Mockler (2005), Kennedy (2005).

Dentro daquilo que são as políticas de formação de professores em Angola, o texto de Brás e Scaff (2023), sobre “as políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios”, é importante para elucidar como se dá a implementação das políticas de formação de professores em Angola, pois os autores abordam sobre as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação de Angola para a formação de professores desde a promulgação da Constituição da República, em 2010, até a aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores da Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, em 2020. Assim como os textos de Quimbamba (2021), Campos (2005).

Para refletir sobre os objetivos que fundamentam esta pesquisa utilizaremos a abordagem qualitativa na perspectiva de Gerhardt e Silveira (2009), Minayo (2016), tais pesquisadores inferem que a utilização dos métodos qualitativos busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Em relação à pesquisa participante nos engendramos nas ideias de Brandão (1985), na qual infere que a pesquisa participante é aquela em que os agentes de origem da pesquisa reconhecem-se, pessoal ou coletivamente, envolvidos e participantes em práticas sociais de um modo o ou de outro associadas aos contextos de vida das pessoas investigadas, e em cujo nome ela é realiza.

Todavia, para coleta utilizamos a entrevista na perspectiva de Heron (1981), Seidman (1991), Lüdke e André (1997), Bogdan e Biklen (1994). Já para análise dos dados nos atemos as ideais de Bardin (2009), pois de acordo com o mesmo trata—se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Essa técnica permitirá a categorização das respostas e a identificação de padrões e temas recorrentes nas percepções dos participantes, garantindo, assim, uma interpretação precisa e contextualizada das informações obtidas.

O texto que constitui a nossa tese está organizado da seguinte forma: introdução; fundamentação teórica; metodologia; o lócus da pesquisa e os participantes; o que narram os docentes sobre suas atuações na escola; principais limites para a atuação docente no ensino médio; fundamentos teórico práticos que sustentam a ação docente.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Existem muitos problemas sociais que geralmente ao serem retratados o fazem de maneira distanciada, ou seja, geralmente determinados pesquisadores que abordam certos problemas o fazem de forma especulativa, pois a maioria fala dos problemas de um lugar sem nunca ter conhecido o lugar. Creio que esta postura não seja de todo errada, pois traz algum conhecimento para a sociedade, porém, a presença no local é a chave de tudo, uma forma de conhecer do pesquisador e demonstrar a relevância da pesquisa, tal como veremos no tópico seguinte.

### 1.1.1 Trajetórias de vida nas dimensões pessoal e profissional

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”  
(Provérbio africano)

Esse provérbio africano reflete profundamente a nossa visão sobre a educação, na qual a educação deve ser pautada dentro de uma perspectiva de

compromisso coletivo, ou seja, todo integrante da comunidade participa do processo educacional das crianças, não sendo papel único e exclusivo dos pais.

Falar de aldeia no sentido estrito da palavra é se debruçar sobre algo desconhecido para cidadãos que vivem nas grandes metrópoles, principalmente em alguns países não africanos. No Brasil, com a (res)existência de vários indígenas é possível vislumbrarmos o cenário de povos ocupando uma determinada área geográfica em que todos são conhecidos. Nesse espaço geográfico chamado aldeia, a satisfação das necessidades básicas é sempre de forma coletiva, pois o problema do meu vizinho afeta diretamente a mim porque ele é parte de mim. Esse provérbio pode ser complementado pela filosofia africana bastante conhecida como “UBUNTU”. É o modo de vida distante do individualismo (o individualismo é inerente ao ser humano e existe em maior o menor grau) exacerbado que menospreza o outro e que trata do outro como um desconhecido.

Nesse segmento, o outro é parte de mim, pois minha existência só tem sentido pelo que o outro representa para mim e vice-versa. A escolha desse provérbio como epígrafe da nossa justificativa é o reafirmar do meu interesse em cursar o doutorado na área da educação e o reflexo da minha trajetória pessoal e profissional. Como cidadão Angolano, embora tenha nascido numa área urbana e bastante influenciada pela “modernidade” do mundo ocidental, minha educação familiar e acadêmica é resumida no provérbio mencionado anteriormente. Para os angolanos e africanos de maneira geral, o filho é mais do que um ser biológico que pertence aos pais e, essa cosmovisão africana da paternidade/maternidade remonta os tempos passados. Assim, não sou considerado apenas filho dos meus pais, mas sim dos(as) tios(as), avós, da comunidade religiosa e do município inteiro.

Estes elementos tiveram impactos na minha educação a medida em que ao errar podia sofrer represálias não apenas dos meus pais biológicos. A outra consequência é o fato de ver a mãe do amigo ou do vizinho como sua própria mãe que em dado momento pode te dar conselhos ou pedir para que faças qualquer atividade como ir ao mercado ou fazer limpeza em casa dela e isso desencadeou um adágio popular que diz “a mãe e o pai do outro são teus pais também. E os filhos do outro são teus filhos também”. Quanto a educação formal, professoras e professores não são apenas funcionários do ministério da educação. Eles são

também parte da família. Pai e mãe respectivamente do aluno. Isso não significa que ao terem um papel familiar, os alunos tenham comportamentos inaceitáveis. O papel familiar que professores e professoras ocupam representa no aluno um olhar de respeito e valorização pelo que as professoras(res) representam na sociedade.

Desse modo, essa cosmovisão africana faz parte de mim como homem negro. Foi assim que por imperativos governamentais, fui impelido a cumprir o serviço militar obrigatório em que mediante a aprovação no concurso na escola de sargentos, ocupei a função de professor (2011 a 2013) na escola de alfabetização daquela unidade militar para os antigos combatentes que não tiveram oportunidade de ter uma educação “formal” por motivos da Guerra Civil (1975-2002) que assolou Angola. O ingresso no magistério primário despertou em mim o desejo de ser professor na educação básica e os primeiros passos no magistério deu-me a compreensão maior do que significa “uma aldeia educar uma criança”.

Atuei como colaborador no projeto de alfabetização de 2012 a 2014 na Associação dos Amigos e Naturais do Rangel (ANACRA). Esse projeto destinava-se a atender jovens que nunca tinham oportunidade de estar numa sala de aula. A alfabetização consistia em levar jovens em idade adulta a darem os primeiros passos na cultura da leitura e escrita. Atualmente o mundo é conhecido como aldeia global, pois estamos cada vez mais interligados. É uma ligação que existe mais no âmbito virtual do que pessoal. De qualquer forma, é perceptível a ligação existente entre as pessoas no mundo inteiro. Não há fronteiras, tudo é acessível, o contato com o resto do mundo é mais rápido e eficiente. Foi assim que após a conclusão do ensino médio em Angola fui selecionado, mediante o processo seletivo de bolsas externas a frequentar o ensino superior no Brasil. No segundo semestre de 2014 ingressei no curso de Bacharelato em Humanidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

Após dois anos do bacharelado, o aluno tem oportunidade de escolher outro curso para obter o título de licenciado. Nesse ínterim, imbuído das vivências de alfabetizador, decidi empreender o percurso na área da pedagogia, cujo trabalho final do curso (2014-2020) foi intitulado “Ser homem no curso da pedagogia da UNILAB: enfrentamentos ideológicos e a experiência de tornar-pedagogo junto ao Programa Residência Pedagógica da Pedagogia”. Na ocasião, entendemos que a

pedagogia é um curso que historicamente tem como base um espaço sendo determinado para a atuação de mulheres fruto de uma construção colonial, machista e sexista.

Porém, há atualmente cada vez mais homens interessados pelos cursos de licenciatura em pedagogia, fato concreto no curso de pedagogia da UNILAB, sendo uma universidade nova e consequentemente um curso novo ainda assim de acordo com os dados fornecidos pela coordenação do curso em 31/01/2020, num universo de 218 estudantes, 34 são homens, ou seja, 16,05%. Acreditamos que esses dados em grande parte composto por homens, justifica-se, pois nos países africanos tanto homens quanto mulheres podem exercer a função de alfabetizador no ensino fundamental. A UNILAB é uma universidade em que 50% dos alunos são oriundos dos países africanos e é por esta razão que há mais homens em vagas no curso de pedagogia.

Ao longo da graduação ingressei no grupo de pesquisa “Políticas Públicas Diversidade Cultural e Inclusão, atuando como membro desde 2013. Em 2016 participei do VII Memórias de baobá. Oralidade Africana, Sabedorias Ancestrais e Práticas Formativa. Fui membro de bancas de conclusão de curso da graduação com os seguintes temas “racismo na educação infantil e invisibilização das crianças negras no espaço educacional. Por conseguinte, apresentei o trabalho sobre “A descolonização do currículo de ensino de base em Angola: Desafios e enfrentamentos.” Em que problematiza o modelo de educação colonial que ainda é seguido por alguns setores da educação em Angola. No mesmo ano, 2018” participei como membro da banca de TCC cujo tema foi “Etnomatemática: novos desafios para uma prática refletiva na formação de pedagogos da Unilab. 2020. Ambos os trabalhos defendidos no curso de pedagogia da UNILAB.

Minha trajetória apontava para um caminho de diversas perspectivas, tendo como foco a melhoria da educação de crianças e jovens. Após a conclusão da graduação, fui selecionado no programa de pós-graduação em Antropologia Social UFC/UNILAB. Tendo como base a interdisciplinaridade, no mestrado empreendi várias pesquisas na área da antropologia, pois acredito que além da educação “formal” há outros aspectos culturais que merecem ser discutido em Angola sob diversas perspectivas.

Foi assim que em 2018, ao ingressar no mestrado, tive a oportunidade de participar de várias discussões sobre cultura africana e a educação naquele continente ao ponto de ter o ensejo de desenvolver a dissertação sobre “O Ritual Alambamento: A perda do seu valor simbólico entre os Kibalas (Ambundos) em Angola” sob orientação do Prof. Dr. Luís Tomás Domingos. A motivação para realização da referida pesquisa, deve-se ao fato de termos como hipótese inicial a perda do valor simbólico do Alambamento. Este que é o casamento que ocorre entre os angolanos sem qualquer necessidade de assinar papéis nos órgãos de justiça. Nesta dissertação, trabalhamos sobre as funções verdadeiras do Alambamento, como aliança entre as famílias, e como legitimação de relações íntimas.

Nenhuma pesquisa é acabada e ela pode ser analisada e desenvolvida em várias perspectivas analíticas. Foi assim, que ao longo de várias pesquisas fui impelido a desenvolver o projeto de pesquisa para o doutorado. A tese em questão representa uma grande contribuição para pesquisas de formação de professores em Angola, pois pretende contemplar as lacunas deixadas em trabalhos anteriores. A relevância dessa tese está no fato de levar em consideração a formação docente e suas experiências na docência.

### **1.1.2 Dimensão social da pesquisa**

A ideia de pensarmos sobre os processos formativos dos professores nasce de nossas inquietações sobre a política educacional em Angola, por ser natural desse país, observando as dificuldades enfrentadas no sistema de ensino ao longo da minha formação e de muitos outros. Por outro lado, revelar para a sociedade angolana como o fenômeno da formação docente é um dos desafios fundamentais para a qualificação dos sistemas de ensino. Assim, justifica-se pela interação com a realidade, tendo como instrumento a pesquisa participante através das narrativas dos professores (as), de forma a aproximarmos dos significados e das experiências particulares desses profissionais.

Este ano, 2024, o meu país (Angola) completa quarenta e nove anos desde a alcançada independência, em onze de novembro de mil novecentos e setenta e cinco do colonialismo português. Um feito que, além de trazer mudanças no setor social, económico, político e cultural, proporcionou igualmente desafios inclusive no setor educativo. Este setor que, nos tempos atuais, permanece mostrando indicações de fragilidade, e evidencia crises que se instalaram neste sistema de ensino, tendo em vista o tempo de guerra pós-colonial.

Dentre os vários problemas identificados, Neves (2016), Mayembe (2016), Buza e Gonçalves (s.d.) e outros autores mostram que permanece costumeiro, na realidade atual do sistema de ensino em Angola, o professor (a) dando aulas nas disciplinas que não são formados ou que não receberam uma formação continuada específica. Assim como em outros casos há outros com “formação de magistério para atuarem no ensino de base, ou seja, até 8ª série” (Buza e Gonçalves, s. d., p. 3), tendo como resultado que muitos desses professores (as) são encaminhados e enquadrados em outros níveis como, por exemplo, o nível de ensino médio, sem ter uma preparação para este nível de ensino.

De um modo geral, este processo apresentado evidência o interesse motivacional, que leva a desenvolver a presente pesquisa: a nossa preocupação de procurar compreender por meio de narrativas, o processo de formação do professor (a) vigente no sistema de educação de nível médio no Cuanza Sul-Angola. Entretanto, teoricamente os elementos que fundamentam a nossa decisão estão atreladas a vários pensadores/as.

### **1.1.3 Dimensão acadêmica da pesquisa**

As observações feitas pelas autoras Alfredo e Tortella (2014), informam que a formação docente em Angola sucede por meio de dois momentos (Lei n.º 13/01): nomeadamente, a formação de nível superior, por um lado; e a formação de professores de nível médio com habilitação para o ensino básico e atividades de escolarização iniciais, pelo outro. Para as autoras, no primeiro caso (formação de

nível superior) o docente é instruído para atuar no ensino básico, portanto, o ensino básico obrigatório começa da 1ª classe e vai até a 6ª classe.

Enquanto para o segundo caso, a formação de professores de nível médio com habilitação para o ensino básico, por sua vez, essa ação formativa de docente desenvolve-se na Escola do Magistério Primário (EMP) assim como na Escola de Formação de Professores (EFP), ambas com tempo máximo de curso de quatro anos, respetivamente (Alfredo e Tortella, 2014). Esta área de formação de profissionais para o campo da docência em Angola, com realce na Escola de Formação de Professores (EFP), tem o seu surgimento datado em 1978 (Alfredo e Tortella, 2014), período pelo qual o governo de Angola implementa a primeira reforma educativa (Mayembe, 2016; Chicumba, 2013).

Alfredo e Tortella (2014) acrescentam que além da atividade de formação da EFP, num passado não muito distante, “a formação de professores no país passa a assinalar formações intermediárias, isto é, Formação de Superação de Professores (FSP) e Cursos de Formação Acelerada (CFA)” (Alfredo e Tortella, 2014, p.3). Atualmente na realidade angolana no que concerne à formação de professores mostra-se que “as modalidades para a formação de professores (as) em menos de quatro anos, praticamente não se evidenciam, pelo que se forma professores (as) de nível médio durante quatro anos nas Escolas de Magistério Primário (EMP) e Escolas de Formação de Professores (EFP)”, fato que além de mostrar um progresso evolutivo, concede igualmente a esses formados habilidades para “desempenharem a atividade docente no ensino médio” (Alfredo, 2014, p.3)

É levando em consideração essa visão progressista que Peterson (2003, apud Cangoi e Castanho, 2016) ao refletir acerca da formação de professor (a) em Angola, manifesta certa esperança pelo fato de se “reconhecer que no futuro, a partir de um plano estratégico, assim como acontece em outros países, o professor primário poderá ser formado no ensino superior ou universitário”, o autor adverte apenas que essa efetivação somente consolidar-se-á quando se investir “seriamente no setor da educação e a sociedade civil encorajada a ter um papel cada vez mais atuante e envolvente na solução das tarefas educativas” (2003, p.42 apud Cangoi e Castanho, 2016, p.3).

## 2. O LÓCUS DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

Com base em dados documentais, este capítulo descreve o contexto da pesquisa, apresentando informações básicas sobre a instituição analisada, a província, os sujeitos envolvidos, bem como as dimensões e características culturais da província em questão. Portanto, é imperativo trazer à tona a realidade local, pois, se tratando de um município que fica no interior de uma provincial, quase nada se diz sobre a mesma. Se tratando do quesito educacional quase nada aparece na literatura Angolana. Neste interim entendemos trazer o *lócus* da pesquisa com intuito de situar cada vez mais o local da pesquisa e colocar em evidencia os sujeitos envolvidos. Entretanto, a pesquisa teve como *lócus*, o Liceu do Libolo que está localizado na província do Kwanza Sul, no município do Libolo, tal como veremos abaixo.

### 2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: A PROVÍNCIA DE CUANZA SUL EM ANGOLA E A DEMOGRAFIA DO MUNICÍPIO DO LIBOLO

O Kwanza Sul é uma das 18 províncias de Angola e está situada no litoral Centro – Oeste, e ocupa uma extensão de 55.660 km<sup>2</sup>. A Província faz fronteira a Norte e Nordeste pelos rios Longa e Cuanza, a sul com as Províncias de Luanda, Cuanza Norte, Malange e Benguela, a sudeste Bié e Huambo e com Oceano Atlântico a Oeste. A mesma contém 12 (doze) municípios entre eles estão: Conda, Amboim, Ebo, Mussende, Cassongue, Quibala, Porto Amboim, Quilenda, Seles, WakuKungu e Libolo, tendo como capital o Sumbe.

A província tem uma potencialidade no que diz respeito aos recursos naturais e também na sua reprodução agrícola, grande parte das famílias vivem dessa produção para pode se manter. Libolo é um dos (12) doze municípios da província de Cuanza Sul, está localizado na costa ocidental de África, ocupa uma área territorial de 5.920 km<sup>2</sup> e tem uma população 103 mil habitantes. O município é constituído por 4 comunas, sendo: Calulo, Cabuta, Munenga e Quissongo.

Atualmente o município de Libolo tem (12) doze escolas do ensino primário (equivale ao ensino fundamental no Brasil), mas não alberga nenhuma criança com deficiência, sendo que no artigo 83 da Lei Constitucional de Angola consagra-se que o Estado fomenta e apoia o ensino especial a formação técnica profissional para os cidadãos com deficiência. Portanto, podemos inferir que é de total responsabilidade do Estado providenciar mecanismos de forma a facilitar o processo de ensino das crianças com deficiência visual, uma vez que a educação tem por meta promover o bem-estar da sociedade.

**Figura 1.** Mapa de Angola



**Fonte:** Google maps<sup>5</sup>.

## 2.2 DEMOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE LIBOLO

O Libolo é um município administrativo localizado no interior de Angola, margem esquerda do rio Cuanza, pertencente à parte norte da Província do Cuanza-Sul (capital Sumbe, antiga Novo Redondo), com uma extensão

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.google.com/search?q=mapa+de+angola>. Acesso em 25 out 2023

aproximada de 9000 km<sup>2</sup> e cerca de 87.244 habitantes recenseados (densidade populacional de 9,6 habitantes por km<sup>2</sup>). O entendimento das particularidades histórico-sociais de um determinado país ou região só é possível caso se percebam as características geográficas do seu próprio território (Wheeler & Pélissier: 2011, p. 25).

Angola, cuja extensão territorial atinge 1 247 000 km<sup>2</sup> milhões de quilômetros quadrados e uma população de 35,59 milhões, possui uma imensa variedade de climas, vegetação e relevos. Assim, no caso concreto do Libolo, esse entendimento implica não apenas o conhecimento da geografia específica da região, mas também o do próprio território angolano, sobretudo das circunscrições que confinam com este município, uma vez que o acidente geográfico dessas circunscrições entranha, por extensão, na área libolense.

**Figura 2.** Mapa do Kwanza Sul em destaque de amarelo o município do Libolo<sup>6</sup>



Geograficamente, o país pode ser dividido em três grandes áreas, do litoral para o interior: (i) a região costeira, do rio Congo ao extremo sul do território e do litoral até cerca de 150 km para o interior, caracterizada por terras baixas; (ii) a estreita

<sup>6</sup> Disponível em: <https://kuanza-sul.blogspot.com/2010/05/kuanza-sul-provincia.html>. Acesso em 25 out 2023

faixa central de subplanalto, também longitudinal de norte a sul, e que se eleva entre os 300 e os 1200 metros acima do nível do mar; (iii) e a faixa leste, um planalto composto por mesetas e cordilheiras que sobe entre os 1200 e os 2100 metros acima do nível do mar.

**Figura 3.** Mapa do Libolo<sup>7</sup>



O Município do Libolo, por seu lado, encontra-se na área que marca a transição entre as duas faixas do interior, essencialmente entre os 900 e os 1200 metros, o que lhe confere uma altitude média de 970 metros e características topográficas muito específicas. Atualmente o município de Libolo tem doze escolas do ensino primário (ensino fundamental) e (3) institutos médios, dentre os quais o Liceu do Libolo espaço onde decorrerá a nossa pesquisa.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://kuanza-sul.blogspot.com/2010/05/kuanza-sul-provincia.html>. Acesso em 25 out 2023

### 2.3 CARACTERIZAÇÃO DA <sup>8</sup>ESCOLA CAMPO

A Escola Liceu do Libolo, Ex-Puniv (Ensino Pré-universitário), começou a funcionar aos 06 de fevereiro do ano 2000 por uma solicitação feita à Sua Excelência Sr. Governador, o General Francisco Higino Lopes Carneiro, pela equipa missionária da Igreja Católica de Santo António do Libolo. O Liceu do Libolo funcionou por 15 anos nas instalações da Missão Católica do Libolo, atualmente a Escola possui uma infra- estrutura própria, construída em 2014, de carácter definitiva, edificada com tijolos, argamassa de cimento e areia, coberta de telha, forrada à placa de contraplacado, pavimentada com mosaico.

A escola tem 1348 estudantes, 20 turmas de aulas e 43 professores/as, sendo apenas uma do sexo feminino. É constituída por 12 salas de aulas, um anfiteatro, 12 casas de banho das quais 6 feminina e 6 masculinos, 6 casas de banho para os funcionários 1 secretaria, 1 sala dos professores, 3 gabinetes da Direção, 3 gabinetes para as coordenações, uma cantina, uma sala de informática, 1 biblioteca, 1 casa para gerador e 1 campo multiuso. A escola está circundada por um quintal alicerçado de bloco de argamassa de cimento, vedado com gradeamento. Entre os equipamentos e mobiliário destacam-se 540 carteiras com as suas respectivas mesas para alunos, 40 armários, 2 geradores de energia elétrica, 5 motocicletas, duas policopiadoras, duas fotocopiadoras, 7 impressoras, 4 geleiras, 4 televisores, 20 secretárias com as suas respectivas cadeiras, 4 projetores, etc.

---

<sup>8</sup> Importa salientar que denominamos aqui escola campo como sendo o espaço físico onde ocorreu a pesquisa.

**Figura 4.** Escola Campo

**Fonte:** Acervo do autor.

A escola foi construída num projeto de âmbito provincial, e inaugurada pela Sua Excelência o Governador Eusébio de Brito Teixeira, no dia 11 novembro de 2014. A instituição situa-se no Município do Libolo, Comuna de Calulo, Bairro da Cacula. Geograficamente encontra-se a leste da vila de Calulo, com as seguintes coordenadas: latitude: -9,99298° W, longitude: 14, 90900 E, com uma elevação 44, 63°. A Escola Liceu do Libolo, foi criada por força do Decreto Executivo Conjunto nº217/18 de 11 de junho e recriada pelo decreto executivo O Liceu do Libolo é um órgão orçamental dependente do Governo Provincial do Cuanza-sul, uma Unidade Orgânica e pagadora com código nº 392503, contribuinte fiscal nº 5000230219.

A parte pedagógica é composta por um grupo de dez professores que ajudam na criação de atividades para proporcionar maior aprendizado para os discentes em colaboração com os professores. É importante salientar que a contratação docente é feita através de concurso público disponibilizado pelo Ministério da Educação, órgão que tutela a pasta. Quanto ao currículo, este é definido pelo Estado, porém, as escolas tem autonomia para criar um currículo de acordo com a LBSE 17/16, de 7 de Outubro, alterada pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto de 2014, na qual infere que no âmbito das políticas educativas e curriculares, no contexto de Angola, o Sistema de educação é de natureza centralizada, onde os currículos, os

planos de estudo, os programas de ensino e os manuais escolares para o ensino pré-escolar, primário e secundário são de cumprimento obrigatório. Assim, cabe aos Órgãos da Administração do Sistema de Educação e Ensino, conceber, definir, coordenar, controlar, fiscalizar e avaliar o sistema de educação e ensino.

### **2.3 MEIO SOCIOECONOMICO EM QUE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA**

A população em que está inserida a escola é heterogênea, nos seguintes aspetos: Social, Económica e Cultural. A comunidade é bastante humilde, preocupada como bem-estar social, portanto, solidária. No entanto, com esta realidade coexistem um meio social económico baixo. A escola está localizada numa área que está a se registar, gradualmente, um elevado nível de habitantes ao seu redor e dista cerca de 2 quilómetros do centro da vila. A população é, na sua maioria, camponesa, dedicando-se, principalmente à agricultura, tendo como a principais culturas, a mandioca, milho e o feijão, porém, verifica-se também, muitas atividades comerciais de forma precária, de mototáxi por parte de muitos jovens, etc.

**Figura 5.** Bairro da Escola Campo



**Fonte:** Acervo do autor.

Na vila de Calulo podemos encontrar escolas primárias, secundárias e escola Superior, centro de formação profissional, escola de condução, centro infantil, serviços de saúde, instituições públicas, centros desportivos e recreativos, com maior realce a equipa do recreativo do Libolo e o gira bairro<sup>9</sup>, que tem entretido maior parte da população, nos finais de semanas, de forma geral.

## 2.4 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

O corpo diretivo da Instituição é constituído por: diretor, Subdiretora Administrativa, estando a faltar um Subdiretor Pedagógico. Quanto ao pessoal administrativo, a escola possui apenas 9 funcionários na Área Administrativa, sendo: 1 Diretor, 1 Subdiretora Administrativa, 1 responsável pela Estatística, contabilidade e património, 2 membros da secretaria, 1 operário e 3 auxiliares de limpeza.

**Figura 6** Área administrativa da Escola Campo



**Fonte:** Acervo do autor

---

<sup>9</sup> O gira bairro é um torneio de futebol que é organizado anualmente em vários municípios, na qual o município é representado pela equipe do recreativo do Libolo.

A escola, no presente ano letivo conta com um universo de 42 professores, mais 2 em relação ao ano letivo passado, todos nacionais, dos quais uma do sexo feminino. Estes docentes estão distribuídos em 24 turmas, nos três cursos, sendo: Ciência Humanas com 4 turmas da 10ª classe, com uma média de 45 alunos por turma; 3 turmas 11ª classe, com uma média de 38 alunos por turma; e 3 turmas para a 12ª, com uma média de 41 alunos por turma.

Já no curso de Ciências Físicas e Biológicas com 4 turmas para a 10ª classe, com uma média de 43 alunos por turma; 3 turmas para 11ª Classes, com uma média de 42 alunos por turma e 2 turmas da 12ª classe, com uma média de 41 alunos por turma e finalmente o curso de Ciências Económicas e Jurídicas com 2 turmas para a 10ª classe, com uma média de 41 alunos, 2 turmas para 11ª classe, com uma média de 36 alunos e 1 turma da 12ª com 41 alunos, ambos os cursos então distribuído nos 3 turnos, sendo, manhã, tarde e noite. Com base nos dados acima referido é de saliente que no ano em curso foram matriculados um conjunto de 1000 alunos, dos quais, 348 são do sexo feminino. É de salientar também que no presente ano letivo a instituição não teve alunos fora do sistema de ensino.

**Tabela 1. MAPA DE CONSOLIDAÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS NOS TRÊS CURSOS NO ANO LECTIVO 2022/2023**

| NIVEL          | CLASS E | ALUNOS DO SUBSIST. DE ENSINO |     |     | TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS |     | Nº DE SALAS DE AULAS | Nº DE TURMAS | Nº DE QUADROS DE GIZ | Nº DE PROFESSORES |   | ALUNOS FORA DO SISTEMA |   |
|----------------|---------|------------------------------|-----|-----|------------------------------|-----|----------------------|--------------|----------------------|-------------------|---|------------------------|---|
|                |         | ADULTOS                      |     |     |                              |     |                      |              |                      | MF                | F | MF                     | F |
| II CICLO       |         | MF                           | M   | F   | MF                           | F   |                      |              |                      | MF                | F | MF                     | F |
| C.HUMANAS      | 10ª     | 188                          | 117 | 71  | 188                          | 71  | 11                   | 4            | 4                    | 42                | 1 | 0                      | 0 |
|                | 11ª     | 116                          | 80  | 36  | 116                          | 36  | 11                   | 3            | 3                    |                   |   | 0                      | 0 |
|                | 12ª     | 122                          | 70  | 52  | 122                          | 52  | 11                   | 3            | 3                    |                   |   | 0                      | 0 |
| TOTAL          |         | 426                          | 267 | 159 | 426                          | 159 | 11                   | 10           | 10                   | 42                | 1 | 0                      | 0 |
| C.F.BIOLÓGICAS | 10ª     | 170                          | 109 | 61  | 170                          | 61  | 11                   | 4            | 4                    |                   |   | 0                      | 0 |
|                | 11ª     | 127                          | 82  | 45  | 127                          | 45  | 11                   | 3            | 3                    |                   |   | 0                      | 0 |
|                | 12ª     | 82                           | 61  | 21  | 82                           | 21  | 11                   | 2            | 2                    |                   |   | 0                      | 0 |
| TOTAL          |         | 379                          | 252 | 127 | 379                          | 127 | 11                   | 9            | 9                    | 42                | 1 | 0                      | 0 |

|                    |                 |      |     |     |      |     |    |    |    |    |   |   |   |
|--------------------|-----------------|------|-----|-----|------|-----|----|----|----|----|---|---|---|
| C. E.<br>JURÍDICAS | 10 <sup>a</sup> | 82   | 46  | 36  | 82   | 36  | 11 | 2  | 2  |    |   | 0 | 0 |
|                    | 11 <sup>a</sup> | 72   | 54  | 18  | 72   | 18  | 11 | 2  | 2  |    |   | 0 | 0 |
|                    | 12 <sup>a</sup> | 41   | 33  | 8   | 41   | 8   | 11 | 1  | 1  |    |   |   |   |
| TOTAL              |                 | 195  | 133 | 62  | 195  | 62  | 11 | 5  | 5  | 42 | 1 | 0 | 0 |
| TOTAL GERAL        |                 | 1000 | 652 | 348 | 1000 | 348 | 11 | 24 | 11 | 42 | 1 | 0 | 0 |

Fonte: direção da escola campo

De acordo com dados do quadro, há um total de 1000 alunos e alunas matriculados nos cursos de Ciências humanas; ciências físicas e biológicas e ciências e educação Jurídica. Tendo um quantitativo maior de alunos nos três cursos em relação as alunas. Todavia, por se tratar de uma província que tem uma população majoritariamente jovem INE (2014), pode-se inferir que se trata de um quantitativo pequeno, pois devia existir mais jovens frequentando os institutos. Por outro lado, embora este quantitativo não seja o suficiente é possível vermos o empenho do governo local em promover o acesso ao ensino para as populações locais e populações adjacentes.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta fundamentação teórica abordaremos sobre a formação de professores em Angola e em outros contextos, no sentido de fazer um contraponto sobre essa questão, utilizando autores que de alguma forma suscitam mais relevância para o nosso escrito.

A escolha dos autores descritos ao longo do presente capítulo para conceituar a formação de professores e formação continuada, deu-se pelo fato destes autores serem os que mais se aproximam da nossa pesquisa e também porque nos dão maiores subsídios sobre os objetivos traçados para a pesquisa.

#### 3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

De acordo com Gando (2021), a formação contínua dos professores a nível da província do Cuanza-Sul e, a semelhança das outras províncias de Angola, é assegurada pelo plano de formação geral dos quadros da província, através das escolas e institutos técnicos que são tutelados pela DPE.

Ainda de acordo com a autora, ao referir-se à estrutura e funcionamento do sistema de formação na província, a DPE faz menção aos eixos de formação do sistema educativo de Angola, composto pelos seguintes eixos: o do ensino geral (EG); o do ensino técnico profissional (ETP); e o da formação de professores (FP). A nível da província do Cuanza-Sul, vamos encontrar os diferentes eixos de formação e as respetivas escolas e institutos que os compõem. Compõem o eixo do EG, as escolas secundárias gerais, como os antigos PUNIV, em que os estudantes que as frequentam terminam com a 12ª Classe. Compõem o eixo do ETP as escolas de formação técnica e especializada, com é o caso do INP (Instituto Nacional de Petróleos no Sumbe e IMA (Instituto Médio Agrário no Waku Kungo), em que os alunos que terminam essa formação têm a 13ª Classe feita. Compõem o eixo dos IPTS, as escolas e institutos de formação de técnicos de saúde e técnicos especializados nas mais diversas áreas profissionais, como é o caso dos Institutos

Politécnicos e Técnicos de Saúde, ambos localizados no município de Sumbe e os alunos que aí terminam a formação, também têm a 13ª Classe feita. Por último, temos o eixo da FP, que é composta pelos Magistérios primários (MP) e pelos Magistérios Secundários (MS), e vamos encontrar o MS no Sumbe e os MP em oito municípios da província; os estudantes que terminam a formação nos magistérios, tanto nos primários como nos secundários, são considerados aptos para exercerem a profissão docente e também terminam com a 13ª Classe. (Gando, 2021, p.78)

Segundo a LBSEEA, ao terminar o ensino médio nos diferentes eixos aqui apresentados, o aluno tem duas portas abertas, uma o exercício da profissão e outra a continuação dos estudos. Para o caso específico da formação de professores na província dos Cuanza-Sul e não só, segundo a DPE, vamos encontrar de igual modo três eixos distintos, que são: o eixo da Formação Inicial (FI), o eixo da Formação Contínua (FC) e o eixo da Formação à Distância (FD). A FI é assegurada pelos magistérios (primários e secundários) e a sua missão é garantir a formação inicial dos professores, que vai desde a formação científica até a formação prática. Ao terminar a formação num magistério primário, o professor tem de apresentar as habilidades necessárias para o exercício da profissão docente. A FC é assegurada pelos projetos e planos de formação das escolas, das repartições municipais da educação e pelos diferentes departamentos afetos à formação contínua na direção provincial da educação e essas formações são feitas na vertente de superação e atualização dos professores já em serviço. É dentro do eixo da formação contínua que se associa a FD. Segundo a DPA, a associação do eixo da formação à distância ao eixo da formação contínua e não à formação inicial deve-se ao facto de não existirem ainda condições na formação inicial para que a mesma seja feita à distância. (Gando, 2021, p. 79)

Autora, ainda infere que com a ligação entre a formação contínua e a formação à distância deixamos de ter três eixos de formação de professores e passamos a ter apenas dois, nomeadamente a formação inicial e a formação contínua e à distância. A formação contínua dos professores da província do Cuanza-Sul comporta a Bolsa de Formadores (provinciais e municipais), as ZIP e o projeto PAT, sendo que os seus funcionamentos e formas de atuação não diferem

do que já foi referido anteriormente sobre estes programas de formação contínua dos professores. (Gando, 2021, p. 78).

As observações feitas pelas autoras angolanas Alfredo e Tortella (2014), informam que a formação docente em Angola sucede por meio de dois momentos. Nomeadamente, a formação de nível superior, por um lado; e a formação de professores de nível médio com habilitação para o ensino básico e atividades de escolarização iniciais, pelo outro. Para as autoras, no primeiro caso (formação de nível superior) o docente é instruído para atuar no ensino básico. Enquanto para o segundo caso, por sua vez, essa ação formativa de docente desenvolve-se na Escola do Magistério Primário (EFP) assim como na Escola de Formação de Professores (EFP) ambas com tempo máximo de curso de quatro anos, respetivamente (Alfredo e Tortella, 2014).

Esta área de formação de nível médio dos profissionais para o campo da docência em Angola, com realce na Escola de Formação de Professores (EFP), tem o seu surgimento datado em 1978 (Alfredo e Tortella, 2014), período pelo qual o governo de Angola implementa a primeira reforma educativa (Mayembe, 2016; Chicumba, 2013). Alfredo e Tortella (2014) acrescentam que além da atividade de formação da EFP, num passado não muito distante, “a formação de professores no país passa a assinalar formações intermediárias, isto é, Formação de Superação de Professores (FSP) e Cursos de Formação Acelerada (CFA)” (Alfredo e Tortella, 2014, p.3).

Atualmente na realidade angolana no que concerne à formação de professores mostra-se que “as modalidades para a formação de professores (as) em menos de quatro anos, praticamente não se evidenciam, pelo que se forma professores (as) de nível médio durante quatro anos nas Escolas de Magistério Primário (EMP) e Escolas de Formação de Professores (EFP)”, fato que além de demonstrar um progresso evolutivo, concede igualmente a esses formados habilidades para “desempenharem a atividade docente no ensino médio” (Alfredo e Tortella, 2014, p.3).

Cangoi e Castanho (2016) ao refletir acerca da formação de professor (a) em Angola, manifestam certa esperança pelo fato de se “reconhecer que no futuro, a

partir de um plano estratégico, assim acontece em outros países, o professor primário poderá ser formado no ensino superior ou universitário”, o autor adverte apenas que essa efetivação somente consolidar-se-á quando se investir “seriamente no setor da educação e a sociedade civil encorajada a ter um papel cada vez mais atuante e envolvente na solução das tarefas educativas” (Cangoi e Castanho, 2016, p. 3).

Dentro desse contexto, Teixeira (2011) entende que essa dinâmica além de valorizar a subjetividade concede também autonomia ao professor. Essa nova corrente teórica- metodológica, segundo apontaram Freitas e Ghedin (2015) e Calvacante (2011), além de trazer consigo séries de inovações, rompe igualmente com a visão tradicional de formação na ciência.

Em relação as representações que os docentes têm da formação docente e as competências transversais a adquiridas pelos seus diplomados ao longo da sua licenciatura, Rocha, Paixão e Guimarães (2021), no seu escrito sobre: “Formação inicial de professores em Angola: O que pensam os docentes do ISCED-Huíla”, inferem que a qualidade profissional dos diplomados pelo ISCE-Huíla se situa, na percepção dos docentes, num nível médio, sendo o conhecimento teórico o principal ponto forte da formação, e o conhecimento profissional o principal ponto fraco. Ainda assim, os docentes perceberam que a resolução de problemas, o trabalho em equipa e o relacionamento interpessoal são competências desenvolvidas pela formação no ISCED-Huíla. Quanto aos principais constrangimentos da formação destacam-se a ausência de intercâmbio interinstitucional, o número excessivo de orientações de prática pedagógica e monografia por docente e a ausência de investigação científica.

Com base nesta afirmativa, Figueiroa (2015), fala que é necessário proporcionar aos futuros professores uma formação inicial de qualidade, fundamentalmente no período das práticas pedagógicas, fazendo estes interagirem com diferentes atores intervenientes neste processo, ajudando-os na aquisição e no desenvolvimento das competências necessárias à adoção de práticas pedagógico-didáticas mais adequadas e inovadoras. Formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam bons profissionais do ensino é precisamente uma das estratégias de

desenvolvimento no setor da educação e do ensino superior perspectivada no Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022, do governo de Angola, tal como consta no quadro abaixo.

**Tabela 2.** Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022

**PROGRAMA 1.2.1: FORMAÇÃO E GESTÃO DO PESSOAL DOCENTE**

**Objectivos e Metas:**

**Objectivo 1:** Assegurar a formação inicial de professores de Educação Pré-escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário Geral e Técnico-Profissional em quantidade e qualidade

| Indicador                                                                                                                                                                           | Unid.          | Valor de base |       | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | Fonte de verificação                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------|-------|------|------|------|------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                     |                | Ano           | Valor |      |      |      |      |      |                                                                                                                               |
| 1.2.1.1                                                                                                                                                                             | Meta Acumulada |               |       |      |      |      |      |      |                                                                                                                               |
| Cursos de formação inicial de professores de Educação Pré-escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário Geral e Técnico-profissional, no Ensino Superior Pedagógico em funcionamento | N.º            | 2017          | 150   | 153  | 156  | 160  | 164  | 167  | Relatórios do INFQE/MED e MESCTI                                                                                              |
| 1.2.1.2                                                                                                                                                                             | Meta Acumulada |               |       |      |      |      |      |      |                                                                                                                               |
| Cursos do Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico avaliados                                                                                                       | %              | 2017          | -     | 5    | 25   | 50   | 75   | 100  | Relatórios do INFQE/MED e Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior /MESCTI |

**Objectivo 2:** Assegurar a formação de professores para funções especializadas

| Indicador                                                          | Unid.          | Valor de base |       | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | Fonte de verificação    |
|--------------------------------------------------------------------|----------------|---------------|-------|------|------|------|------|------|-------------------------|
|                                                                    |                | Ano           | Valor |      |      |      |      |      |                         |
| 1.2.1.2.1                                                          | Meta Acumulada |               |       |      |      |      |      |      |                         |
| Professores de Educação Especial e de Educação de Adultos formados | N.º            | 2017          | 41    | 56   | 76   | 103  | 140  | 190  | Relatórios do INFQE/MED |
| 1.2.1.2.2                                                          | Meta Acumulada |               |       |      |      |      |      |      |                         |
| Gestores de Escolas e Técnicos Pedagógicos formados                | %              | 2017          | 30    | 45   | 60   | 75   | 85   | 100  | Relatórios do INFQE/MED |

Fonte: Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022. Disponível em:

[https://www.mep.gov.ao/assets/indicadores/angola2050/20180619\\_PDN\\_2018\\_2022\\_Vol\\_II.pdf](https://www.mep.gov.ao/assets/indicadores/angola2050/20180619_PDN_2018_2022_Vol_II.pdf)

Com base no quadro, podemos inferir que o PDN foi analisado à luz de indicadores macroeconómicos como a inflação e o Produto Interno Bruto (PIB). A inflação, por exemplo, foi um desafio significativo, afetando a tomada de decisões dos agentes económicos e o crescimento económico. Apesar dos avanços, houve dificuldades na execução integral do plano, como a necessidade de maior alinhamento entre as políticas nacionais e as realidades locais.

O PDN 2018-2022 serviu também como base para a estratégia de longo prazo "Angola 2025", consolidando a visão de desenvolvimento do país para os próximos anos. O PDN 2018-2022 foi um marco importante no planeamento estratégico de Angola, com resultados significativos na promoção do desenvolvimento socioeconómico e territorial. No entanto, desafios como a inflação e a execução parcial de alguns projetos indicam a necessidade de ajustes e melhorias contínuas para alcançar os objetivos propostos. O plano deixou um legado que influenciará as políticas de desenvolvimento futuro do país, sobretudo no setor educacional.

De acordo com Quiembo (2014), para efeitos de cidadania, a formação de professores deve cumprir algumas condições. Em primeiro lugar, deve facultar os conhecimentos que o currículo e os livros de texto exigem. Em segundo lugar, deve sensibilizar os professores para a necessidade de conhecerem mais do que outros sobre a matéria, sobretudo nas questões relativas a normas sociais, à utilidade dos conhecimentos que transmite, aos valores que se desenvolvem com a sua prática, entre outros. Por último, e como consequência dos pressupostos anteriores, deve alertar para o facto do conhecimento dos professores ter de ser diferente, já que deve ser explícito e autoconsciente, porquanto é um conhecimento para ser ensinado, obrigando a que os docentes se organizem não apenas em função da própria estrutura, mas pensando nos alunos a quem se dirigem.

Ainda de acordo com o autor, para o efeito, uma das vias para alcançar tal propósito passa pela formação de professores proporcionar ao formando disposição e competência para a análise individual ou coletiva das suas práticas, para um olhar introspetivo, para pensar, decidir, agir e tirar conclusões sobre determinados processos e atitudes (Quitemo, 2014, p.21).

Um dos elementos que muito influencia na formação docente em Angola são fatores de ordem externa, causadas através da adoção de políticas educacionais de outros contextos. Poças e Dos Santos (2020), abordam que os parâmetros definidos por e para Angola para a melhoria da formação de professores são sobremaneira influenciados pelas políticas de cooperação internacional, nomeadamente pelas agências de cooperação internacional como a UNESCO. Este aspeto é corroborado por Dale (2007) quando se refere à aceitação voluntária

das reformas de influência externa, com a transferência de políticas que nem sempre são viáveis a nível nacional como o são a nível global.

De acordo com Paxe (2014, p.24),

esta ideia referindo que “principalmente depois de 1991, acentuou-se a adopção na política de educação em Angola dos modelos educativos ocidentais através de programas e projetos propostos por UNESCO, União Europeia e CPLP para [...] visar a legitimidade internacional na nova ordem mundial.

Sobre a importação de políticas, Paxe (2014) refere ainda que, frequentemente, em Angola, são feitos processos de consulta, sendo que a sua finalidade é que o governo reúna consensos sobre as políticas internacionais que deve impor (2014, p. 117).

Relativamente à formação inicial, é indiscutível a importância da ADPP<sup>10</sup> na formação de professores para o ensino primário porque a sua metodologia de ensino é apreciada pelos alunos porque já está completamente apropriada pelos locais em que existe. No que se refere à formação contínua, é de notar um bom conjunto de projetos de cooperação na área da formação de professores, designadamente nas práticas laboratoriais das ciências, aspeto que evidencia a aposta do governo angolano a este nível. Muitas destas iniciativas de cooperação são com países com os quais Angola tem ideologias comuns<sup>11</sup> (Poças e Dos Santos, 2020, p. 81).

---

<sup>10</sup> ADPP significa Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo. ADPP Angola opera nas áreas da educação, a saúde, a agricultura e o ambiente, e o desenvolvimento comunitário integrado. Todas as atividades fundam-se em três pilares:

Uma perspectiva baseada na comunidade que capacita indivíduos, famílias e comunidades a fazer mudanças positivas nas suas próprias vidas

Parcerias de trabalho estreitas com os governos local, provincial e nacional para promover o desenvolvimento sustentável.

Uma abordagem integrada que liga as atividades na educação, saúde, agricultura e ambiente, e desenvolvimento comunitário para um impacto máximo.

A ADPP trabalha em estreita colaboração com as autoridades e instituições em todos os níveis, desde os ministérios aos líderes locais, dos hospitais às escolas rurais. A ADPP colabora, também, com outras ONGs e organizações comunitárias na coordenação de esforços e aumento da eficácia.

Encabeçados por um Conselho de Administração eleito na assembleia geral, todos os projetos e fundos da ADPP são sujeitos a uma auditoria externa anual, realizada de acordo com normas internacionais pela firma Ernst & Young.

<sup>11</sup> Quando falamos de ideologia falamos de ideologias neoliberais na educação, cuja Angola tem absolvido os discursos e práticas através de cooperações unilaterais.

Torna-se evidente a influência do programa saber mais nas províncias em estudo onde está a ser implementado, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua, tendo também um papel importante na “apropriação” de algumas políticas de implementação, nomeadamente na APC. Porém, esta apropriação também pode ser considerada como uma forma de imposição, questionando assim os princípios da cooperação para o desenvolvimento apresentados por Dale (2007).

A falta de professores qualificados continua a ser um desafio para o país, sendo este, segundo Steiner-Khamsi (2015) um fenómeno global, que impede o investimento significativo na qualidade da educação. Torna-se claro que esta falta de professores, face às reais necessidades, fica a dever-se, em grande parte, à desvalorização da profissão por falta de condições de trabalho e pela remuneração salarial pouco convidativa. Portanto, a situação agrava-se pelo facto de muitos estudantes que frequentam a formação inicial, quer a nível do ensino médio, quer a nível do ensino superior, não terem a intenção de se tornarem efetivamente professores, mas apenas de terminar um ciclo de ensino e conseguir uma graduação académica (Poças e Dos Santos, 2020, p.82).

As informações acima embora falem sobre o presente, também nos remete a um passado colonialista recente, pois estes elementos são resquícios do passado que até hoje assolam e afligem a formação de professores em Angola, tal como infere Quintas, Brás e Gonsalves (2019), o ensino na época colonial pretendia desviar os africanos da sua própria história. Ainda que pretendendo dissimular os seus reais interesses, o ensino era profundamente ideológico colonial. O professor tinha que saber mostrar aptidões em saber formar seguindo a lógica dos interesses do sistema colonial. O Ato Colonial nº 22465, de 11 de abril de 1933, no seu artº 2 explicitava: “É da essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nele se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente” (Quintas, Brás e Gonsalves, 2019, p.16).

Ainda de acordo com os autores, o colonialismo chegou ao fim. Com isso verificou-se uma mudança de paradigma. Com a mudança de regime despoletado com a descolonização verifica-se uma expansão na formação de professores. A Lei

Constitucional da República Popular de Angola de 1975, no seu artº1 destacava: “A República Popular de Angola é um Estado soberano, independente e democrático, cujo primeiro objetivo é a total libertação do Povo Angolano dos vestígios do colonialismo e da dominação e da dominação e agressão do imperialismo e a construção dum país próspero e democrático, completamente livre de qualquer forma de exploração do homem pelo homem, materializando as inspirações das massas populares(Quintas, Brás e Gonsalves (2019).

Na formação pós-colonial, não só se torna evidente o problema da falta de professores como também se verifica a necessidade da formação de professores que responda a uma nova exigência – a formação do homem novo. Para isso ser levado à prática, foi necessária uma conversão político-ideológica, verificando-se uma colagem à ideologia do MPLA. Apesar de seres diferentes, a ideologia serviu de estimulante nos dois períodos. Diremos que estavam em jogo dois tipos de cidadania e isso trouxe implicações na maneira de ser professor. Isto quer dizer que a formação científica não é suficiente.

Apesar de estarmos perante dois sistemas político-ideológicos diferentes, quer o regime colonial como o pós-colonial fazem do professor um mero “aplicador” a racionalidade ocidental falhou no controle que exerceu sobre a formação de professores. Mas a mudança não libertou a formação da tutela ideológica. A formação de professores define-se pelo paradigma do controle.

Confirma-se aqui a tese de Michel Foucault (2002, p. 30), que “o poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. O poder é que determina qual é o saber considerado legítimo.

É importante frisar que após o período de guerra que Angola atravessou, o executivo fez o grande esforço para realizar a reconstrução do País destruído por décadas de guerra, Angola entrou na fase de modernização e de sustentabilidade do desenvolvimento, centrada na estabilidade e crescimento e na valorização do homem Angolano. Para tal o executivo lançou o plano nacional de desenvolvimento (PND) 2013-2017 (PDN) 2018-2022 e LDB 2001 -12 agosto 2020.

No campo educacional esse plano assenta, em primeiro lugar, na alfabetização e escolarização de todo o Povo Angolano, que são a base para a formação e qualificação técnico-profissional e formação superior dos seus Quadros, essenciais ao Desenvolvimento Sustentável, Equitativo e Pujante de Angola que, à luz da Estratégia Angola 2025, deverá orientar e intensificar o ritmo e a qualidade do desenvolvimento em direção ao rumo fixado: aumentar a qualidade de vida do povo angolano de Cabinda ao Cunene, transformando a riqueza potencial que constituem os recursos naturais de Angola em riqueza real e tangível dos angolanos.

Todavia, o plano infere os seguintes objetivos no campo educacional:

- ❖ Alinhar as práticas do sistema de ensino nacional com os padrões internacionais.
- ❖ Implementar um projeto-piloto de Exames Nacionais em todas as províncias e gradualmente integrá-lo de forma obrigatória no sistema de ensino, nas disciplinas de português, matemática e ciências da natureza da 6<sup>a</sup> classe, e português, matemática e física das 9<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> classes.
- ❖ Implementar os exames nacionais no ensino geral em todo o País até 2026.
- ❖ Expandir o ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente inglês, para o ensino público primário.
- ❖ Melhorar a articulação entre os órgãos locais e centrais na gestão de carreiras dos responsáveis do sector da educação.
- ❖ Aumentar as doações bilaterais e multilaterais destinadas a projetos no sector da educação.

Embora o governo tenha boa vontade em evidenciar esforços para mudar a realidade do país e alcançar o desenvolvimento, não é possível alcançar tal feito por meio de objetivos equivocados que não privilegiem de fato a realidade local. Como é possível alcançar um desenvolvimento local na educação quando difundimos linguais estrangeiras no currículo e deixamos de lado as nossas línguas locais? Como é possível alcançarmos o desenvolvimento alinhado a nossa pratica educativa aos padrões internacionais, sendo que eles não fazem o mesmo nos dos ditos currículos dos países internacionais. Muitas vezes nem se quer se fala de

Angola nesses países, salve algumas vezes quando algum universitário faz alguma pesquisa sobre um tema relacionado ao país.

Portanto, estes objetivos são extremamente equivocados e respondem claramente a uma perspectiva neoliberal, pois servem apenas para satisfazer os interesses internacionais alinhados as suas corporações, pois o que devia ser globalização tem de a ser situação, uma vez que a globalização devia ser intercâmbio e partilha, porém, não é isso o que acontece, tudo vem do ocidente, ou seja, são eles que validam o conhecimento e nós recebemos de forma passiva, a típica dominação epistemológica que pode ser compreendido como a instrumentalização do conhecimento como ferramenta de construção de uma narrativa que beneficia as potências europeias em detrimento da exploração das suas colônias (Mudimbe, 1988; Ogot, 2009).

Tal prática se dava por meio da produção de conteúdos de cunho científico, literário ou artístico por parte da metrópole, descrevendo os povos colonizados e suas respectivas culturas como selvagens e carentes de elementos que poderiam ser identificados na metrópole, atribuindo aos nativos uma imagem de inferioridade perante os europeus (Quijano, 2000; Mignolo, 2002).

É preciso nos atentarmos a essa prática e elaborarmos planos que fato fazem sentido para a realidade do país, caso contrário vamos continuar a reproduzir uma lógica colonialista de formação educacional que nada mais faz do que produzir negreiros, ou seja, negros africanos que pensam e agem em detrimento da cultura ocidental, colocando de lado a sua própria cultura.

### **3.2 UM CONCEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No âmbito da modalidade de formação docente inicialmente recorreremos, dentro do vasto quadro de referências literárias que abordam sobre a temática formação de professores (as) na docência, concepções de autoria de António Nóvoa (1991), Selma Pimenta (1996), Eloisa Wiebusch (2014), Cangoi e Castanho (2016), Freire (1989), dentre outros.

António Nóvoa (1991) em sua concepção salienta que a formação do professor (a) atuante ao campo da docência deve estimular um posicionamento autocrítico que vai permitir aos mesmos pensar autonomamente, o que acaba por engrandecer essa auto- formação. Para o autor,-(Nóvoa, 1991, p.13). Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.

Neste âmbito Nóvoa (2002), afirma que a formação contínua deve ser entendida como combinação do professor e da escola (professor-escola). Esta combinação permite que a racionalização do ensino e a profissionalidade docente sejam os elementos de contextualização do estudo das dimensões pessoais e organizacionais da formação contínua. Nesta ordem de ideias Nóvoa, apresenta cinco teses sobre as práticas de formação contínua de professores, enquanto desenvolvimento profissional. Na primeira tese o autor advoga que a formação contínua de professores deve nutrir-se de concepções inovadoras, que não sejam necessariamente meios de formações formais, mas que fomentem a utilização de situações escolares.

Na segunda tese alude que “a formação contínua deve valorizar às atividades de (auto) formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado” (Nóvoa, 2002, p.65). Na terceira tese defende que a formação contínua deve ter uma base reflexiva na prática e sobre a prática, por meio de performances que valorizem os saberes dos professores como a investigação ação e investigação formação.

Na sua quarta tese Nóvoa (2002) aponta a necessidade incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de partilha que viabilizem uma efetiva cooperação institucional e na quinta e última tese afirma que “a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo(...) investindo as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e enquadramento” (Novoa, 2002, p. 66).

Nesta mesma linha concepcional, a pensadora Pimenta (1996) acrescenta que a formação docente no que concerne a tendência reflexiva caracteriza-se pela reconhecimento tanto pessoal como profissional do docente e dos estabelecimentos de ensino, “uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continua dos professores (as), no local de trabalho, em rede de autoformação, parceria com outras instituições de formação” (Pimenta, 1996, p.16). A autora reconhece que a formação docente coaduna igualmente com a sua autoformação, tendo em consideração que o professor (a) encontra-se na condição de reformular conhecimentos iniciais adquiridos durante o percurso formativo ao se confrontar com as experiências no exercício prático, sobretudo no que diz respeito ao dia a dia escolar (Pimenta, 1996).

É nesta perspectiva que Eloisa Wiebusch (2014) chama o docente de sujeito aprendiz. Para a autora, ele deve merecer uma formação além de continuada e permanente, deve sempre preocupar-se conhecer e ir à busca de conhecimentos seja por meio da sua própria trajetória de vida como profissional, refletindo sobre si e sobre a sua prática pedagógica, permeado pelas teorias.

Em relação a formação docente, Masseto (2018), infere que em se tratando do emprego das Metodologias Ativas no Ensino Superior, um primeiro passo é a identificação dos objetivos de uma formação profissional. Portanto, esta formação é construída através de um processo de aprendizagem. Ainda de acordo com o autor, não se ensina uma profissão: “aprende-se”, desenvolve-se, conquista-se uma formação profissional com o desenvolvimento de conhecimentos, de competências e habilidades, e de atitudes e valores profissionais. Vários objetivos que para serem alcançados precisarão contar com a colaboração de uma diversidade de técnicas e métodos adequados para cada um deles. O sujeito que constrói esse processo de aprendizagem é o aprendiz em parceria e colaboração com seus colegas e com o professor.

Nesta senda Novoa (2003), aponta que A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Mas também o governo não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Para Paulo Freire (1993), infere que a formação permanente pressupõe que o formador e o formando se compreendam como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime.

Nas palavras do autor:

a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire, 1993a, p. 22-23).

A citação a cima nos faz pensar sobre o modelo de educação implementado em Angola, tanto no período colonial como no período pós independência. Num primeiro momento tivemos uma educação pautada num viés ideológico colonialista, na qual o ensino que os povos autóctones podiam ter era o básico e tudo em favor da cultura da metrópole. Por outro lado, nos pós independência não foi contrário, pois o governo adotou um sistema de educação marxista e leninista na qual metia em segundo plano o conhecimento endógeno, daí a ideia da formatação ideológica das populações locais em favor de um determinado partido. Quando devia ser o contrário, no sentido de pensar uma educação que prioriza as populações locais, sobretudo num sentido emancipatório.

De acordo com Novoa (2019) é preciso definir um campo estimulante, que escape à fragmentação atual das licenciaturas e que mobilize o conhecimento pertinente para formar os professores do futuro. Precisamos, nessa casa comum, do conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas (Matemática, Biologia, História...), pois quem os desvaloriza comete um erro fatal. Se não dominarmos estes conteúdos, as mais sofisticadas técnicas de ensino de pouco nos servirão. Precisamos, também, do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos. Mas esses dois tipos de conhecimento são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores.

Por isso, é tão importante a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente. Em suma, essa casa comum seria um espaço dentro da universidade onde os discentes dos vários cursos poderiam encontrar-se para fazer intercâmbio sobre as suas áreas formação. Portanto, ela é tão importante porque proporciona aos futuros docentes uma visão ampla sobre a interdisciplinaridade.

Por este fato, de acordo com Freire infere que:

é imperioso e urgente substituir esta educação tradicional por uma outra educação orientada para a criação de disposições mentais críticas e permeáveis, favoráveis à participação, à deliberação coletiva, à ingerência, ao autogoverno e, por essa via, favoráveis à democratização da vida social e à instituição de formas democráticas de governo. No entanto, para que tal aconteça, ainda de acordo com o autor, é necessário mudar a consciência ingênua, isto é, a consciência da existência bruta, articulada diretamente com as coisas, transcorrendo no nível das coisas e por isso mesmo destituída de subjetividade e de perspectiva de história, vinha cedendo lugar a novos esquemas de avaliação e compreensão dos fatos, a uma consciência crítica, caracterizada pelo desprender-se

ativo das coisas, pela aquisição de liberdade diante delas, pela historicidade (Freire, 2010, p. 36).

Com base no exposto, uma vez alcançada esta mudança, estaríamos em presença de uma superação, típica mudança de paradigma na qual o oprimido liberta-se do opressor, tal como infere Freire (1970), ou seja, a superação da contradição se faz em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, "formados" na experiência de opressores, tudo o que não seja seu direito antigo de oprimir, significa opressão a eles é justamente a mudança que buscamos no sistema educacional Angolano, particularmente na formação de professores. (Freire, 1970, p. 25)

Masseto (2003), em sua explanação sobre a questão docente universitária, no que tange a formação, infere que a ênfase na aprendizagem como paradigma para o Ensino Superior alterará o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe o papel central, de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem: buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores.

Já em relação ao ensino primário e secundário, que é a nossa discussão, o autor infere de modo geral que é preciso que haja parceria entre o professor e o estudante no processo de aprendizagem. Há preocupações docentes com relação à participação e ao envolvimento dos alunos com o conteúdo que está sendo ensinado. Isso pois, compreende-se o estudante como sujeito do processo e não como mero coadjuvante: "A docência existe para que o aluno aprenda" (Masetto, 2003, p. 23). Para que essa participação aconteça, envolve motivação e interesse dos alunos pelos conteúdos. Também é preciso dinamizar as relações entre discentes e docentes para facilitar a comunicação entre ambos a fim de que o alunado veja os professores como aliados na sua formação e não como obstáculo (MASETTO, 2003).

Sem dúvida, que essas ações necessitam ser realizadas com os outros participantes do processo: com os professores e com os colegas, pois, a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria nas trocas entre saberes, em contato com os outros e com o mundo. O professor terá substituído seu papel exclusivo de transmissor de informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno. Donde sua pergunta agora será: o que meu aluno precisa aprender de todo o conhecimento que tenho e de toda a experiência que tenho vivido para que ele possa desenvolver sua formação profissional?

Sobre este questionamento, Freire infere que:

a educação deve primar à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos [...] A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade (Freire, 1967, p.100).

O ângulo é outro. A variação foi de 180 graus. Esta afirmação é bastante válida do ponto de vista analítico. Durante séculos o sistema educacional bem como o sistema de transmissão do saber é o mesmo, pois o docente sempre esteve na posição de detentor do conhecimento, condicionando o educando a mero absorvedor de conteúdos, o típico tabula rasa. No entanto, Freire (1989), já vem fazendo uma série de críticas a este modelo, no sentido de olhar para o discente como alguém que está aí também para ensinar, ou seja, ensinar e aprender. Daí a necessidade de mudança deste paradigma que coloca o docente como o único detentor do conhecimento. Fazendo um contraponto com o nosso objeto de estudo, é possível observarmos que estes elementos tradicionais, concernentes ao ensino estão muito presentes no contexto Angola.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem

que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (Freire, 1996, p.22)

Embora essa abordagem seja direcionada ao ensino superior pensamos que ela, por tratar da fundamentação da formação docente, passa a ser referência para todos os níveis, portanto, inclusive para o ensino médio e para a formação de professores neste nível, uma vez que tais elementos supracitados aparecem constantemente no seio dos professores do ensino médio, ou seja, são lacunas que aparecem em evidência constantemente na formação docente em Angola.

Ivor Goodson e Rob Walker (1991), defendem a necessidade de investir na práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial as vidas dos professores, o que seria na realidade para esses autores, a realização de atividades teóricas e atividade práticas. Na verdade, a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leituras, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e identidade. Parece assim justificar-se uma formação continua alicerçada a experiencia profissional. Mas não se trata de mobilizar experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso falar de formação continua de professores é falar de criação redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito como totalidade, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico, ou seja, o sujeito pelo sujeito.

Por outro lado, Freire (1997), infere também que a educação, como forma de práxis, participa da produção das pessoas como seres que transformam o mundo a partir de uma intencionalidade. Ele antecipa mentalmente os objetos de sua ação. Logo os produtos de sua atividade vital têm dupla existência: ideal e material. Ideal, como atividade teórica que orienta sua ação efetiva. Material, como atividade prática, que torna real, concreto os objetivos de sua intencionalidade.

### 3.3 O PRINCÍPIO DA AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O princípio de autonomia pode ser entendido como sendo à capacidade que a pessoa possui para decidir sobre aquilo que ela julga ser o melhor para si. Porém, a autonomia não deve ser entendida como direito absoluto: seus limites são dados pelo respeito à dignidade e à liberdade dos outros e da coletividade.

No âmbito do ensino-aprendizagem, de acordo com Holec (1979/1981), a autonomia pode ser definida como a habilidade do indivíduo em se responsabilizar pelo seu aprendizado. Ele ressalta que essa habilidade não é inata ao ser humano, antes deve ser adquirida por meios “naturais” ou pela aprendizagem sistemática e formal.

Por outro lado, de acordo com Dickinson (1993), a autonomia está relacionada a uma atitude diante da aprendizagem da língua, sendo o aprendiz autônomo caracterizado por cinco capacidades: a) capacidade de identificar o que está sendo ensinado, isto é, consciência dos objetivos do professor; b) capacidade de formular os próprios objetivos de aprendizagem; c) capacidade de estabelecer estratégias de aprendizagem, de forma consciente; d) capacidade de monitorar o uso dessas estratégias; e e) capacidade de autoavaliar, ou seja, de monitorar o aprendizado. A posição do autor acerca da relação entre idade e autonomia é a de que, em contextos educacionais mais formais, os adultos parecem ter mais vantagem; todavia, em um contexto mais amplo, a noção de autonomia poderia ser aplicada a qualquer idade.

Dentro da perspectiva de autonomia que procuramos na formação de professores/as, o escrito de Paulo Freire (1996) sobre “Pedagogia da autonomia” é de suma importância para o nosso escrito, pois o autor apresenta propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade. Por outro lado, o escrito reúne experiências e novos métodos, que valorizam a curiosidade dos educandos e educadores, condenando a rigidez ética que se volta aos interesses capitalistas, que deixam à margem do processo de socialização os menos favorecidos.

Por mais que Freire não apresente uma definição concreta sobre a pedagogia da autonomia, ele mostra vários caminhos para a concreção desta pedagogia. Portanto, pensando na formação do-discente sua relação com sua cultura e saberes, sua relação com a sociedade e sua relação com o ensino, com a aprendizagem, bem como o papel político da educação, para Freire (1996), o professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do discência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 1996, p.15).

Corroboro precisamente com o autor, pois é fundamental a coexistência do antigo e o novo, na medida em que é possível absolver o positivo de ambos. Por outro, é preciso que os docentes passem a observar os discentes com outros olhos, sobretudo na perspectiva de proporcionar um ambiente de aprendizado baseado em trocas de experiências, que é justamente aquilo que tem faltado no processo de formação docente no Libolo, uma vez que podemos observar a falta de autonomia docente, pois muitos respondem única e exclusivamente a direção da escola, seguindo de forma fiel aquilo que está estabelecido no currículo.

#### **4 CULTURA E SOCIEDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A ideia de cultura é ampla. Todavia, a cultura corresponde a um conjunto de hábitos, costumes, crenças e conhecimentos de um povo ou um determinado grupo. De acordo com Laraia (2003), cultura é também o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, resultado da operação de uma determinada cultura. Neste sentido podemos dizer que assim como em outras esferas da sociedade, a cultura também está presente na educação.

Para termos uma ideia, em Angola existem várias culturas e podem ser divididas em Bantus e não Bantus, os bantus subdividem-se em nove grupos étnicos: Quicongo, Quimbundo, Lunda-Quioco, Umbundo, Ganguela, Nhaneca-Humbe, Ambó, Herero e Cuangar. Os não-Bantus estão subdivididos em: Khoisan (Hotentote-Bochimane) e vátua.

Todavia, a cultura desses povos não são representadas nos currículos das escolas, nem sequer a língua local é ensinada nas escolas (quando aparecem no currículo, aparecem de forma tímida, reducionista e sub-representadas), mas existem projetos para a difusão e massificação das linguais estrangeiras no país através da sala de aulas na educação, fato que constitui uma grande preocupação, uma vez que quando aprendemos outra língua também absolvemos a cultura daquela língua, e, se tratando de um jogo desigual do imperialismo, os povos tidos como colonizados tendem a questionar a sua cultura em detrimento da alienação cultural numa perspectiva de superioridade e inferioridade, e, neste jogo sabemos quem está na condição de “superior, o ocidente.”

Não podemos descurar que essa relação cultural também acaba afetando o professor, uma vez que antes de ser docente, o professor é um sujeito fruto daquela sociedade, criado e constituído por hábitos e costumes locais, logo, ele tende a reproduzir os elementos culturais que absolveu enquanto estudante.

Sobre essa questão da relação do docente com a cultura, o trabalho de Cangoi e Castanho (2016) merecem a nossa atenção especial e destaque ao nosso

referencial bibliográfico, atendendo que essas autoras além de abordarem sobre a formação inicial de docente, apresentam um entendimento sobre o professor (a) que atua no ensino de nível médio em Angola, especificamente na província (estado) de Cabinda.

A pesquisa desenvolvida por essas autoras traz como objetivo de estudo a intenção de “investigar os sentidos produzidos por alunos acerca da formação de professores, os motivos da escolha, expectativas e desafios de formação” (Cangoi e Castanho, 2016, p.3), o que acreditamos engrandecer e alargar a nossa visão sobre a formação de professor (a) para o ensino médio em Angola dentro de uma perspectiva cultural, uma vez que os sentidos de escolhas estão atrelados a cultura.

As autoras trazem à tona a necessidade de se discutir a formação de professores e a sua atuação em consonância com as atuais políticas educacionais do país. Para tanto se viu-se a necessidade de ampliar esse debate ouvindo-se os professores formadores e alunos de vários níveis de formação no país. Na qual vários alunos abordaram sobre a ideia do que deveria ser o professor ideal, em suas falas se evidenciou contraste com a realidade que eles apresentam e acreditam vivenciar em sala de aula.

Os discentes falaram sobre as dificuldades na relação com os professores, a falta de domínios dos conteúdos por parte de alguns professores, ao não interesse em adaptar as metodologias para melhor compreensão dos conteúdos, a injustiças em sala de aulas em especial na correção de provas, a falta de afeto com os alunos, a obrigatoriedade em decorar/memorizar a matéria e a falta de incentivo para com o aluno e de liberdade. Trazendo como resultado dificuldades de aprendizagem, dificuldade de inter PESSOAIS -relações entre professor e alunos, sentimento de injustiça e o anseio de serem melhores professores no futuro (Cangoi e Castanho, 2016, p.12).

Tendo em conta o exposto, urge a necessidade de pensarmos a cultura sociedade e sua relação com o ensino, com a aprendizagem, bem como o papel político da educação, Freire (1996), aponta que a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual E COLETIVA e de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é

problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

Ainda de acordo com Freire (1996), a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder-se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção.

A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática em uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (Freire, 1996, 25, p.25).

Pelas abordagens observadas, podemos constatar que é de grande importância a valorização e implementação de elementos da cultura local nos currículos como é o caso da língua, pois trata-se de um elemento importante para promoção de pertencimento étnico e conhecimento de si. Além do mais, é um caminho para combater o neocolonialismo e o avanço do neoliberalismo desenfreado na educação. A esta prática também podemos associar a ideia do papel da cultura na escola, tal como veremos a seguir.

#### **4.1 O PAPEL DA CULTURA LOCAL NA ESCOLA**

Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite (Barroso, 2015, p.1).

Com base no exposto conseguimos ter uma ideia profunda sobre a necessidade de trazer para a escola a dimensão cultural, fato que pouco se observa

no contexto das escolas em Angola. Na verdade, existem alguns elementos culturais que aparecem, embora de forma tímida em relação aos elementos culturais ocidentais. Por este fato, não podemos esquecer que o simbólico, parte essencial da comunicação humana, está relacionado com uma forma específica de expressão em tempos e espaços distintos, ele caracteriza determinadas culturas. (Domingues. 2011, p. 96)

A grande questão é que existem vários países africanos fazendo este movimento de trazer a cultura local para o chão da escola, mas em Angola é totalmente diferente, fato que constitui uma grande preocupação.

Os escritos de Amílcar Cabral (1972) sobre “O papel da cultura na luta pela independência” serão de grande importância, pois o autor não só delineia como enceta a implementação da cultura local para as bases de um novo paradigma educacional, emancipatório, humanista e progressista, mas veja nessa também a essência para erradicar os pressupostos do ensino colonial.

Segundo Amílcar Cabral, o interesse do homem pelo conhecimento de outros homens e de outras sociedades se deu no quadro do domínio imperialista. “Uma quantidade sem precedentes de informações, hipóteses e teorias” tinham-se acumulado particularmente “nos domínios da história, da etnologia, da etnografia, da sociologia e da cultura”, ligadas “aos povos ou grupos humanos submetidos ao domínio imperialista”. Assim “os conceitos de raça, casta, etnia, tribo, nação, cultura, identidade, dignidade e tantos outros”, tinham-se tornado “alvo de uma atenção crescente por parte” dos estudiosos do homem e das “sociedades ditas ‘primitivas’ ou em evolução”. Mas com o desenvolvimento da luta pela libertação, que era a negação do jugo colonial imperialista, tinha surgido “a necessidade de analisar e conhecer características dessas sociedades em função da luta e determinar os fatores que” tinham provocado essa luta, influenciando positiva ou negativamente sobre sua evolução. Desta feita, admite-se que qualquer tentativa que visa tornar claro o verdadeiro “papel da cultura no desenvolvimento do movimento de libertação” podia ser uma contribuição “para a luta geral dos povos contra o domínio imperialista” (Cabral, 1974, v.1, p. 235-236). uma forma de superar os pressupostos do ensino colonial. Freire (1978) infere que o novo sistema a surgir não poderá ser uma síntese feliz das duas heranças, mas

o aprofundamento em todos os aspectos melhorados do que se fez nas zonas libertadas, em que uma educação eminentemente popular e não elitista se desenvolveu. Em que, tomada nas mãos da população, tanto quanto está se deu às tarefas de apoio aos guerrilheiros, uma escola de trabalho, ligada à produção e preocupada com a formação política dos educandos, nasceu em resposta às exigências mesmas da luta de libertação e em que as crianças tinham de aprender, inclusive, como sobreviver aos ataques devastadores dos aviões inimigos.

Ainda de acordo com Freire (1987), uma educação que, expressando, de um lado, o clima de solidariedade que a luta provocava, de outro, o estimulava e que, encarnando o presente dramático da guerra, buscava o reencontro com o autêntico passado do povo e se dava a seu futuro. (Freire, 1978, p.18)

Tendo em conta o exposto, é urgente a necessidade de lutarmos no sentido de superarmos esses resquícios da colonização, para tal é preciso apostarmos numa formação docente adequada, permanente, crítica, assertiva e pautada numa legislação forte, como veremos no tópico abaixo.

#### **4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO DE ANGOLA**

A formação de professores na legislação Angolana estabelece as regras e princípios que regem o sistema educacional como um todo, determinando as bases da educação Em Angola.

De acordo com Ribeiro (1993), a responsabilidade da formação inicial de professores compete, cada vez mais, às instituições de ensino superior, com tendência para se abandonar o tipo de instituição de nível médio para a preparação de educadores e professores do 1º ciclo de ensino básico, último passo na consagração do modelo institucional de ensino superior para a formação de professores.

Segundo Chimuco e Pacheco (2021), no caso de Angola, a formação inicial de professores também é feita pelos institutos superiores de educação, mas ainda existe a tendência para que a formação inicial de professores seja realizada pelos

institutos médios normais de educação (IMNE), por conta da grande demanda populacional e procura de qualificação profissional.

De acordo com o relatório do INIDE (2003), embora a Lei de Bases n. 13/01, de 31 de dezembro, do sistema da educação determine que a formação de professores de todo ensino secundário venha a ser feita pelo ensino superior, tudo indica que, os professores do 1º ciclo do ensino secundário sejam ainda formados pelos institutos médios normais de educação (ponto 1 do Artigo 25º).

Com a reforma educativa, que começou a ser implementada no ano de 2002, logo após a sua aprovação, pelo conselho de ministros, um ano antes, primeiro em fase de experimentação, agora em fase de generalização por todo país, inicia-se um processo de busca de qualidade de ensino e de elevação de exigência a formação inicial de professores.

Para tal, os esforços atuais das escolas de formação inicial de professores, incluindo os institutos médios, registam algumas mudanças que constituem desafios e necessidade à formação inicial de professores, nomeadamente, a pertinência dos planos de formação; a melhoria do sistema de ensino; o acesso à educação; a erradicação do analfabetismo.

Entretanto, esse currículo é feito de tal forma que não leva em conta a cultura. De acordo com Manuel Ngio (2018), não existe uma estrutura semelhante nos programas de formação inicial de professores, apesar de um consenso generalizado quanto aos seus objetivos responder aos seguintes parâmetros: formar não apenas agentes, mas verdadeiros profissionais de educação; formar não apenas professores, mas educadores; formar não apenas funcionários ou burocratas no sistema educativo, mas investigadores no exercício da própria profissão.

De acordo com o órgão reitor da educação mundial, UNESCO (1966) recomenda que:

Todo o programa de formação de professores deve necessariamente compreender os seguintes elementos: a) estudos gerais; b) estudos dos elementos fundamentais da filosofia, psicologia e sociologia, aplicada a educação, assim como o estudo da teoria e da história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos

de ensino das diversas disciplinas; c) estudos relativos à esfera em que o interessado tem a intenção de realizar o ensino; d) prática relativos à esfera em que o interessado tem a intenção de realizar o ensino; d) prática de ensino e de atividades escolares sob direção de professores plenamente qualificados (UNESCO, 1966, p. 30).

Estamos plenamente de acordo com essa proposta no que diz respeito ao aspecto geral, porém, é imprescindível que a opção epistemológica seja assentada em uma pedagogia libertadora, que haja um equilíbrio no que tange aos conteúdos, e é necessário priorizar mais matérias didáticas que abordem a realidade e a cultura local em torno dessas propostas programadas.

Apresentando o currículo, de acordo com Calunga (2018), a formação de professores do ensino primário em Angola é função dos institutos médios Pedagógicos e Magistérios Primários como retratado anteriormente e a eles se exige a função social e a estratégia de mudança decorrente das dimensões políticas, culturais e pessoais, projetando os seus professores como mediadores entre a inovação curricular e as práticas educativas, adaptando os modelos de formação e permitindo que os formandos adquiram um saber e um saber fazer autónomo, individual, que reflitam sobre os processos e os produtos da sua atividade e que interiorizem a necessidade duma formação permanente. Segundo o currículo de formação de professores do ensino primário de Angola 2011 são considerados três vertentes de formação cujo resultado visa assegurar uma preparação teórico-prática do futuro professor do Ensino primário que terá de lecionar da 1ª à 6ª classe.

Ainda de acordo com o autor, o futuro professor deverá ter conhecimentos profundos nas várias disciplinas do ensino primário em primeiro lugar; em segundo lugar tem que ver com a aquisição de conhecimentos indispensáveis na área das ciências da educação, ou seja, uma formação específica para a docência, e em terceiro lugar uma progressiva integração e participação na vida escolar e na realidade do trabalho na sala de aula, isto é, uma formação profissional. O currículo de formação de professores do ensino primário de Angola 2011 define um perfil do professor do ensino primário resultado de uma formação profissional para a docência com qualidade e baseada nas necessidades da sociedade, e como tal no final da sua formação espera-se que o professor deva alcançar o seguinte perfil:

- Conhecer-se e saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua atuação na sala de aula e na escola;
- Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade escolar;
- Estabelecer objetivos específicos com base nos objetivos dos programas, das condições das instituições de ensino e do meio ambiente em que são inseridos.

A presente proposta é satisfatória, embora ela esteja vaga, está diretamente organizada para servir a cultura colonial, cabendo ao docente uma leitura crítica no sentido de buscar privilegiar a cultura local em uma perspectiva emancipatória, ao desenvolve-la em sala de aula através dos pontos propostos.

Entretanto, apesar de estarem estabelecidos estes critérios a realidade é diferente, pois a formação é bastante geral nos primeiros anos do curso e depois nos últimos anos é reservado à especialidade que abarca apenas duas disciplinas. Isto acontece nas escolas de formação de professores (EFP), que formam professores para o I ciclo do ensino secundário, porque nas escolas do Magistério Primário, o futuro professor é chamado a dominar uma gama de disciplinas, aliás, nestas escolas o professor é formado para lecionar todas as disciplinas do ensino primário (monodocência). Isto é, o programa curricular está estruturado em formação geral, formação específica e formação profissional. (Manuel Ngio, 2018, p.18)

De acordo com Chimuco e Pacheco (2023). a formação de professores converteu-se numa área de crescente preocupação e interesse, tanto para investigadores como para formadores. Cada vez há mais necessidade de prestar atenção a esta vertente formativa, para poder responder com eficácia aos desafios e as necessidades do sistema educativo. A preparação dos futuros professores para a vida nas escolas e nas salas de aulas – um dos objetivos da formação inicial tem sido discutido, redefinido e reenquadrada em virtude das transformações verificadas na sociedade da informação.

Ainda de acordo com Chimuco e Pacheco (2023), as escolas de formação de professores, em Angola de nível médio - formam técnicos médios de educação, cuja atuação será nas escolas do ensino primário (da 2ª às 6ª classes), cujo ensinamento de qualidade constitui a base do sistema educativo, bem como nas escolas do ensino secundário Iº ciclo (7ª às 9ª classes) preparados para o mercado de trabalho com formação básica. Nesta base, os institutos médios não fogem às exigências impostas pela reforma educativa e pela sociedade atual no que concerne à reestruturação de planos e programas académicos e modelos de formação de professores cada vez mais competentes, reflexivos e investigadores que sejam capazes de:

- Assumir uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam;
- Desempenhar um importante papel na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino;
- Eleger comportamentos adequados a cada situação, vinculando a teoria com a prática;
- Estabelecer relações socioafetivas que favoreçam um excelente ambiente de trabalho.

Tal proposta é bastante pertinente e demonstra um avanço naquilo é a luta contra hegemônica em prol de educação anticolonial. Em relação a formação contínua de professores, Quimbanba (2021), infere que para analisar as políticas de formação contínua de professores em Angola, importa esclarecer o entendimento assumido sobre o significado de formação contínua de professores. Porém, há a necessidade de ter clareza de que a formação contínua de professores na atualidade encontra-se em evidência nas agendas internacionais de educação, principalmente por ação de organizações como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

É evidente que as propostas dessas organizações são as propostas da cultura dominante, por este fato pouco privilegiam as comunidades locais. Portanto, é urgente a reformulação destas propostas equivocadas sob a bandeira da cultura

dominante em detrimento de propostas que privilegiam a cultura local através da valorização do conhecimento endógeno, só assim conseguiremos mudanças significativas na formação docente.

De acordo com Frigotto (1996), seguir à risca essas agendas seria como subordinação da educação à lógica econômica, por isso é necessário potencializar a educação como espaço de resistência e transformação, para tanto, é necessária que esta seja uma educação pública, gratuita e de qualidade, que promova a emancipação humana e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Formosinho (2009) este movimento “decorre de um conjunto complexo de condições históricas, de natureza social, cultural, científica e educacional que configuram a transição da modernidade para a pós modernidade na educação” (Formosinho, 2009, p.221), que tiveram início nos anos 70 nos Estados Unidos e nos anos 80 e 90 estendeu-se ao continente europeu.

Podemos chamar estes elementos de políticas de austeridade, pois de acordo com Coggiola (2006), são políticas neoliberais promovidas por instituições como o FMI e o Banco Mundial. Essas políticas, segundo ele, tendem a reduzir o investimento público em áreas sociais, incluindo a educação, em favor de ajustes fiscais e privatizações. Isso resulta em uma educação cada vez mais alinhada às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e humanista, tal como tem acontecido atualmente em Angola com o surgimento de várias universidades privadas, muitas delas ligadas à membros do governo.

Ainda de acordo com, Coggiola, a educação, sob a influência de instituições financeiras internacionais, serve para reproduzir as relações de produção capitalistas. O FMI e o Banco Mundial, ao impor reformas educacionais focadas em eficiência e custo-benefício, reforçam a lógica de mercado na educação, preparando indivíduos para o trabalho em vez de promover a emancipação intelectual e social.

Este movimento não é de todo mau para Angola, uma vez que em detrimento da globalização os países tendem a seguir certos movimentos identitários, porém, é preciso estar sempre atento para não viver só a bandeira da dominação epistemológica. Para tanto, devemos evidenciar o potencial da educação como

espaço de resistência através professores, estudantes e movimentos sociais, no sentido de contestar as imposições do FMI e do Banco Mundial, lutando por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que sirva aos interesses da maioria e não apenas das elites econômicas.

Para tal, uma saída seria, a necessidade de pensarmos em “complexos” que de acordo com Domingues (2011), é um conceito amplo, e, que em áreas distintas assumem especificidades, mas que guarda definições fundamentais comuns. Porém, esse conceito no campo da pedagogia surge como uma possibilidade para organizar o trabalho pedagógico na dimensão da formação de professores. Ainda de acordo com a autora, O complexo é uma forma de organizar os conteúdos no ensino de modo que articula os objetivos do ensino a uma formação política, ou seja, busca a atuação na sociedade, tendo em conexão: os objetivos do estado; os valores; a ética; a conduta, que em coletivo caracterizam uma determinada sociedade; os objetivos da educação como um todo; as preocupações cognitivas de formação; objetivos da instituição; o engajamento com as necessidades locais; a articulação de disciplinas aos objetivos de uma determinada disciplina. Que é justamente aquilo que falta no contexto educacional Angolano, tal como veremos ao longo do escrito.

## **5. A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ANGOLA**

O conceito de formação contínua espelha-se por nomenclaturas distintas, mas semelhantes em sua natureza, como “educação permanente”, “educação continuada” e “formação continuada” (Ferreira, 2003). Tradicionalmente estes termos encontram-se interligados, sendo que a “educação permanente” e “educação continuada” frequentemente associadas à formação de adultos, de um modo geral, enquanto a formação continuada é vista como uma componente de ordem profissional. Para Ferreira, (2003, p.20) a formação continuada ou formação contínua “(...) define-se como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho colocam [...]”.

A formação permanente em Freire é uma categoria de análise, ligada tanto ao processo formativo educacional quanto à dimensão ontológica de mulheres e homens. Conceito como aprendizado permanente dialoga com a vocação ontológica de ser mais, ou seja, a capacidade de superar o estado natural, de se recriar permanentemente, destaca mulheres e homens e suas características humanas. Para Freire, a educação permanente é aquela que a responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do docente. Formação que segunda na análise crítica de sua prática (Freire, 2003, p. 28).

Formosinho (2009) advoga que de fato há uma profusão terminológica utilizada no âmbito da formação contínua. Os termos formação em serviço, desenvolvimento profissional, treinamentos, renovação, reciclagem, aperfeiçoamento e melhoria entre outros termos constituem sem matizes, sinônimos a expressão formação contínua (in service education).

Entretanto, esta proliferação de termos deve-se à influência educacional que perspectiva o aperfeiçoamento, a melhoria e a renovação das competências, bem como a formação em serviço, os treinamentos, a reciclagem e o desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com Formosinho (2019) as tendências atuais na esfera da formação contínua centram-se na escola e no professor. Aproximando nitidamente a formação contínua as preocupações ligadas ao desenvolvimento profissional. A formação contínua de professores na perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo de professores é vista como um conjunto de oportunidades de aprendizagem adequadas às diversas necessidades, que devem ser apoiadas pela cultura escolar e ter bases em investigação e evidências empíricas.

Sachs (2009) propõe quatro abordagens que descrevem o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, que são: a re-instrumentação, remodelação,

revitalização e reimaginação, com objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos e apoiar a profissão docente de modo que seja forte e autónoma.

A re-instrumentação refere-se a visão prática do ensino em que o objetivo “é a relevância e aplicação imediata, (...) nesta ótica o professor torna -se o gestor da aprendizagem” (Sachs, 2009, p.104). Este modelo privilegia o desenvolvimento profissional como um fim em si mesmo representando o escolhido pelo Estado e Governo. Nesta ótica os termos praticidade e relevância que corroboram no desenvolvimento de ideologias instrumentais valorizando a abordagem técnica dos fornecedores e de consumidores (Sachs, 2009).

Na mesma direção, Mockler (2005) afirma, que a re-instrumentação consiste num spray do desenvolvimento profissional que desenvolve- se por meio “do profissionalismo controlado”. Os professores são designados como artesãos. Enquanto a Remodelação remete à prática do ensino em que o papel do professor é envolver ou entreter os alunos. Este modelo centra-se no aumento dos conhecimentos de conteúdo e dos conhecimentos pedagógicos. A preocupação é assegurar a continuidade das práticas antigas pelos professores remodelando assim comportamento, mas as atitudes e crenças são limitadas no processo de aprendizagem (Kennedy, 2005). Tal processo é semelhante é Angola, onde os docentes são controlados pela direção e muitas vezes pelos serviços de segurança do estado, por este existe a preocupação docente em assegurar a continuidade das práticas antigas em sala de aulas, ou seja, não instigar o pensamento crítico.

A Revitalização enfoca a aprendizagem docente, sobretudo a renovação profissional, as oportunidades para repensar e rever as práticas, portanto os professores tornam-se profissionais reflexivos (Schön, 1987). Enquanto a reimaginação tem como foco a visão transformadora do profissionalismo docente que visa desenvolver os professores como agentes criativos do desenvolvimento do currículo e de pedagogos inovadores (Mockler, 2005). Trata-se de um “modelo transformador ao nível das intenções e das suas práticas, com o objetivo de equipar os professores quer individualmente, quer coletivamente para atuarem como formadores, promotores críticos bem informados das reformas” (Sachs, 2009, p.110).

Nesta ótica a formação contínua de professores na atualidade (em outros contextos como Portugal e Brasil, daí a ideia de tentar levar esta ideia positiva para Angola), aponta para um processo de aprendizagem ao longo da vida que vai além das concepções e práticas de formação. As políticas de formação têm evoluído e fomentado o desenvolvimento de modelos e práticas de formação ligadas à ação docente e o seu “desenvolvimento profissional através de intervenções curriculares de investigações nos contextos da ação docente e no desenvolvimento psicológico como sujeito individual” (Formosinho, 2009, p.14). Porém, Estrela (2001, p.32) ressaltou e muito bem que a descontextualização da formação emana efeitos “perversos” como a tendência a:

[...] fazer um discurso generalista e universalizante (como se os problemas e os valores orientadores da formação fossem os mesmos nos vários continentes, nos diversos países, nos diferentes níveis de ensino), em manifesta contradição com o relativismo cultural e o papel atribuído aos contextos que se tende a professar em teoria (Estrela, 2001, p.32).

Neste sentido Martins (2014) advoga, que a formação de professores em qualquer esfera deve advir de investigações criteriosas e metodologicamente respaldadas, tendo em conta a evolução das sociedades. De um modo geral o futuro do desenvolvimento profissional contínuo, se circunscreve fundamentalmente em identificar as necessidades de formação contínua de professores, baseadas em investigação científica e com a participação dos atores envolvidos.

Por outro lado, pode se afirmar que é importante que os responsáveis que concebem e legitimam as políticas de formação contínua assegurem que os programas oferecidos correspondam às necessidades dos profissionais e proporcionem o desenvolvimento profissional.

Um elemento importante para o concretizar desta formação continua seria a autonomia. Para Freire a autonomia é central para o exercício e para auto-formação docente, mas também é horizonte formativo para os sujeitos da educação, ou seja, se quer formar, no processo de ensino e aprendizagem, sujeitos autônomos em todos os sentidos, além do político e material, também no sentido intelectual, formar estudantes que saibam pensar por si, em uma perspectiva crítica, o que,

notadamente, cabe também para a formação continuada de professoras e professores (Freire, 1981, p.135).

A formação continuada enquanto espaço de formação permanente dos professores e professoras, de acordo com Freire (2001), se aprofunda na análise de sua própria prática e tem uma dupla função: compreender o ser humano em processo de formação e como profissional em permanente formação. Nesta senda, a formação permanente do educador é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política dos sujeitos em formação;

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2001, p. 20).

A fim de aproximarmos o já produzido sobre nosso campo de estudo com diferentes produções atuais, decidimos fazer um levantamento bibliográfico inicial, da produção acadêmica sobre formação dos (as) professores (as) numa escola do ensino médio na província do Kwanza Sul-angola, o que segue no subcapítulo subjacente.

## **6- REVISÃO INTEGRATIVA: FORMAÇÃO DOCENTE NAS BASES DE DADOS**

De acordo com Sousa, Silva e Tavares (2010), a revisão integrativa é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências e análise de problemas metodológicos de um tópico particular. Neste sentido o passo a passo para a realização da nossa revisão foi a seguinte: elaboração da pergunta norteadora; busca ou amostragem na literatura; coleta de dados; análise crítica dos estudos incluídos; discussão dos resultados; apresentação da revisão integrativa.

Perante essa contextualização, o problema da nossa pesquisa consiste na seguinte questão: o processo de formação inicial ofertada para os docentes na Escola do Magistério Primário (EFP) assim como na Escola de Formação de Professores (EFP), lhes proporcionam conhecimentos suficientes para atuar no ensino médio no Kwanza Sul – Angola? Se não é suficiente, quais lacunas geram? Para responder tal questionamento fizemos alguns levantamentos, tal como veremos a seguir.

Para este levantamento bibliográfico utilizamos como fonte de pesquisa, os bancos de dados eletrônicos Google e SCIELO. Testamos ao todo 4 descritores: formação de professores em Angola; formação de professores na província do Kwanza Sul; Formação de professores no município do Libolo; Formação de professores nos países africanos de língua portuguesa (PALOP).

Para o critério de inclusão foram selecionados os textos que mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa por outro lado, para o critério de exclusão, foram selecionados os textos que menos se aproximavam com o nosso objeto de pesquisa pela peculiaridade do estudo, o que nos permitiram ter um panorama geral do que se tem discutido nessa área, e nos apontou para alguns resultados que discutiremos em seguida.

## 6.1 PLATAFORMA SCIELO

Apesar de não ter delimitado um período de tempo para essa pesquisa, os resultados apontaram para uma produção de cerca de 21 anos (2000-2021). Testamos o descritor formação de professores em Angola nas duas plataformas, SCIELO e GOOGLE resultou trinta e nove trabalhos, sendo todas pesquisas na área da Educação. Dos 39 resultados para a busca com o descritor *Formação de professores em Angola* selecionamos 6 pesquisas:

**Tabela 3** . Resultados de pesquisas com o descritor Formação de professores em Angola

| <b>Título</b>                                                                                                                                                                                                       | <b>Autor</b>                        | <b>Tipo de Pesquisa</b> | <b>Ano de Publicação</b> | <b>Instituição</b>                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|--------------------------|------------------------------------------------|
| <b>Estudo do perfil sociocultural dos alunos da Escola de Formação de Professores (EFP) Cabinda/ Angola - ingressos no período 2010-2013</b>                                                                        | Hamilton Polaco Sulo.               | Dissertação             | 2014                     | Universidade Federal de Minas Gerais           |
| <b>Formação do professor para educação ambiental em Angola: uma análise do currículo do curso de Ensino da Biologia do Instituto Superior de Ciências da Educação, ISCED-Cabinda da Universidade 11 de novembro</b> | Paulo Maldonado Suzi Buanga.        | Dissertação             | 2014                     | Universidade Federal de Minas Gerais           |
| <b>Formação pedagógica e ação docente: processo de colocação dos professores na Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Cabinda, Angola.</b>                                                               | Juliana NduloCumba Josefa           | Dissertação             | 2014                     | Universidade Federal de Minas Gerais           |
| <b>Reforma educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda.</b>                                                                                                                                   | Ndombele Mayembe                    | Tese                    | 2016                     | Universidade Federal de Minas Gerais           |
| <b>Docência no ensino superior no ISCED-Cabinda (Angola): formação de professores - atuação práticas pedagógicas.</b>                                                                                               | Francisco Antonio Macongo Chocolate | Tese                    | 2016                     | Universidade Federal de Minas Gerais           |
| <b>Formação docente em Angola (2001-2015): currículo e política de formação de professores para o Ensino de Jovens e Adultos.</b>                                                                                   | André Júlia Júnior                  | Dissertação             | 2017                     | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. |
| <b>A formação contínua dos professores na província do Cuanza-Sul: funcionamento do sistema e aspetos da</b>                                                                                                        | Jurema do Nascimento Lourenço Gando | Dissertação             | 2021                     | Universidade do Porto                          |

|                                                     |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------|--|--|--|--|
| vida pessoal, profissional e social dos professores |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------|--|--|--|--|

**Fonte:** Acervo do Pesquisador

É importante pontuar que a maior parte das pesquisas foram desenvolvidas na Universidade Federal de Minas Gerais, devido um Convênio de Cooperação Internacional entre a Universidade 11 de novembro (Cabinda, Angola) e a Universidade Federal de Minas Gerais, para promover o intercâmbio discente de caráter amplo em nível de pós-graduação e intercâmbio de docentes e pesquisadores. Em termos mais específicos, o projeto objetiva, prioritariamente, a qualificação do corpo docente efetivo da Universidade 11 de novembro, favorecendo a ampliação da titulação e o desenvolvimento da pesquisa, visando à criação, no futuro, de um Mestrado em Educação no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED). No quadriênio, foram formados 21 mestres e 08 doutores por meio desse convênio.

Dos trabalhos citados acima, destaco a pesquisa de Sulo (2014) que aborda sobre o Estudo do perfil sociocultural dos alunos da Escola de Formação de Professores (EFP) Cabinda/ Angola - ingressos no período 2010-2013, onde o autor procurou analisar a formação de professores em Cabinda. A pesquisa buscou também compreender quem são esses sujeitos, as suas origens socioculturais, o sentido que eles atribuem à sua formação, construindo, assim, um perfil sociocultural dos sujeitos pesquisados.

A partir das informações colhidas, Sulo (2014) suscitou compreender os motivos que os levam a procurar o curso de professorado, descrever a sua realidade sociocultural, entender suas condições sociais, bem como sua disposição pessoal e profissional para o exercício da profissão que buscam.

Para tornar possível este estudo, teve o universo empírico dos alunos da escola de formação de professores (EFP) de Cabinda. Foi escolhida uma metodologia do tipo quantitativa, com a aplicação de um questionário que permitiu a recolha de dados que resultasse na construção do perfil dos professores.

A partir dessa construção, Sulo (2014) procurou discutir a questão da formação de professores tendo em conta o contexto angolano, com uma incursão histórica abrangendo a primeira reforma educacional, logo após a Independência, e a segunda reforma educativa, que resulta da Lei 13/2001 - Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano.

Os resultados da pesquisa mostraram que esses alunos são jovens e pobres, na sua maioria homens, mas com uma grande representatividade feminina. Em sua maioria, não possuem vínculo laboral com qualquer instituição e vêm de camadas populares, com um nível socioeconômico muito baixo, e mostram-se vocacionados à formação de professores. Primeiramente, eles veem a sua formação como um realizar dos seus sonhos, já que inspiram vocação para tal, mas, por outro lado, o único caminho para superarem a condição de pobreza em que vivem. Consequentemente, a análise da avaliação que os alunos fazem do seu curso e dos seus professores revela que ela é positiva, na perspectiva de garantir a sua formação.

Dando seguimento, o pesquisador Buanga (2014) apontou em sua dissertação intitulada Formação do professor para educação ambiental em Angola: uma análise do currículo do curso de Ensino da Biologia do Instituto Superior de Ciências da Educação, ISCED-Cabinda da Universidade 11 de novembro, Cabinda/Angola, reflexões de um grupo de docentes e discentes do curso de Biologia da referida instituição, com o objetivo de identificar os entendimentos e práticas docentes com relação à dimensão local e global na temática ambiental. Por meio de pesquisa qualitativa foram analisados os conteúdos de relatos, planos de ensino e outro material como Proposta Curricular e os Cadernos do Professor.

A análise efetuada por Buanga (2014), indicou que os docentes e discentes estão mais familiarizados com aspectos locais. Quanto aos aspectos globais, os docentes e discentes reconheceram a sua importância de articular o local e o global nas práticas de educação ambiental. Porém, os docentes não demonstraram concretizar essas relações em suas práticas e os discentes informaram não terem contato com a articulação dessas relações durante o curso. Assim, o trabalho sugeriu a introdução da temática nos cursos de formação docente.

A pesquisadora Josefa (2014) em sua dissertação sobre Formação pedagógica e ação docente: processo de colocação dos professores na Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Cabinda, Angola, aponta sobre a urgente necessidade de se entender e explicar a problemática sobre a relevância da formação pedagógica na ação docente, tendo em conta o perfil heterogêneo que se verifica no corpo docente colocado nas escolas de Angola em geral, e, particularmente, na escola do 1º ciclo do Ensino Secundário de Luvassa, Cabinda, que foi o espaço eleito para a realização da pesquisa.

Esta heterogeneidade consiste na coabitação entre professores com e sem formação pedagógica, e professores que, mesmo tendo essa formação, trabalham com disciplinas que não são da sua área de conhecimento.

Josefa (2014) fez durante um ano letivo a observação de aulas de dois professores de Biologia, um com a formação pedagógica inicial e outro sem essa formação inicial, com o objetivo de estudar a relação entre o perfil profissional e as estratégias mobilizadas na sala de aula. Para complementar os dados coletados durante a observação das aulas, aplicou-se dois questionários a uma amostra de 67 professores, duas entrevistas, sendo uma com os dois professores, e a outra com quatro professores, com o intuito de explorar as representações que têm da profissão docente, incluindo as suas práticas profissionais e de letramento. Dado os resultados obtidos, relativizou-se, até certo ponto, a supremacia da formação pedagógica na ação docente, sem descartar a sua importância, sobretudo, no quesito de elucidar uma vez mais a necessidade de formação docente adequada para se estar em sala de aulas.

Mayembe (2016) em sua tese aborda sobre a Reforma Educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda. A autora, procurou compreender e descrever as práticas docentes no contexto da extensão da monodocência. Trata-se de uma pesquisa exploratória que fez recurso à análise documental, aplicação de questionários, assistência de aulas e realização de entrevistas, para a compreensão das mudanças ocorridas no sistema educacional. Buscou-se identificar as opiniões dos professores sobre sua atuação nas novas disciplinas e também sobre a reforma educativa. Procurou-se ainda conhecer como

os docentes estão reagindo a este processo de mudanças dentro e fora das salas de aula e quais são as opiniões da sociedade sobre o novo sistema do ensino.

Essas questões foram discutidas com base em estudos e pesquisas sobre políticas educacionais, formação inicial e continuada de professores, modelos de formação de professores, profissionalização docente, atividade docente, reformas educacionais e as condições de trabalho do professorado. Em relação à monodocência, utilizaram-se também situações reais do ensino combinadas com as opiniões da imprensa nacional e da observação em salas de aulas. Em seus resultados Mayembe (2016) destacou que, os professores não foram consultados sobre a mudança do sistema educacional; não participaram de uma formação que trabalhou conteúdos novos que não fizeram parte da sua formação; não concordam com a reforma educativa, com a monodocência, com a aprovação automática e sentem dificuldades em lecionar conteúdos novos.

Para lecionar as novas disciplinas, alguns docentes procuram colegas e consultam livros, enquanto outros as colocam em segundo plano. Os resultados apontaram ainda que, a formação inicial e continuada está em descompasso com as mudanças introduzidas pela reforma, as condições de trabalho são precárias, e há uma intensificação do trabalho docente. Os resultados revelaram também que, muitos professores que lecionam no ensino primário têm baixo nível de escolaridade e outros continuam a trabalhar da mesma forma que vinham trabalhando no sistema antigo.

Macongo (2016) em sua tese sobre Docência no ensino superior no ISCED-Cabinda (Angola): formação de professores - atuação práticas pedagógicas analisou as concepções de práticas pedagógicas de professores do curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda, Angola, procurando, desse modo, identificar os principais indicadores sobre a temática.

Enquadrada no campo de estudos da docência no ensino superior, partindo do referencial da consideração das múltiplas funções do professor universitário que envolvem o ensino, mas, também, da investigação e atividades de gestão, tanto quanto a consideração da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Para o efeito, Macongo (2016) levantou como problema a seguinte questão: quais conhecimentos teóricos os professores do curso de pedagogia do ISCED-Cabinda utilizam na organização e execução das atividades letivas em sala de aula para a formação de professores no nível superior? Em função a este questionamento, derivou-se uma formulação hipotética discriminada em: há um posicionamento de transmissores de conhecimento desconsiderando a subjetividade dos estudantes no processo ensino aprendizagem. A pesquisa teve como linha teórica a abordagem histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com ênfase no estudo de caso.

Para a coleta dos dados, Macongo (2016) elegeu dois instrumentos: entrevista semi-estruturada com professores do curso de pedagogia do ISCED-Cabinda, no caso quatro e grupo de discussão com estudantes do mesmo curso, no caso cinco. Para o efeito elaborou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada e para o grupo de discussão, que incidiu em temas fundamentais, nomeadamente na caracterização dos professores e estudantes, no levantamento de suas trajetórias formativas, nas funções de professor universitário; nas concepções, intenções e práticas da docência universitária. Com base na análise de conteúdo dos dados obtidos, foram identificados um conjunto de subcategorias e de indicadores que evidenciam uma mescla de concepções de práticas pedagógicas que se caracterizam como transmissores de conhecimentos e práticas contextualizadas.

A consideração contextualizada indicou segundo Macongo (2016) que os docentes começaram a preocupar-se em desenvolverem ações que vão além da dimensão técnica, constituindo-se também de conhecimento e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professores e estudantes. As práticas características deste modelo foram determinantes para a observância de um novo modelo, ou seja, a emergência de um novo olhar nas práticas dos docentes.

Júnior (2017) aborda em sua dissertação uma investigação e análise sobre a formação docente em Angola (2001 – 2015), especificamente a política de formação de professores de educação de jovens e adultos. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental apoiada em fontes

como documentos legais da República de Angola, legislação sobre educação, currículos escolares, dentre outros. Esses documentos visaram a análise e compreensão da política da formação docente. Partindo do pressuposto de que toda pessoa humana tem direito à educação e educação de qualidade, conforme assegurado nas normas nacionais e internacionais, tornou-se importante conhecer a maneira como tal direito é realizado no contexto atual de Angola.

Devido a condicionalidades diversas como pobreza, falta de acesso a informações, esse direito foi privado a muitos angolanos durante décadas. Agora, findada a guerra civil, o governo, através do Ministério da Educação, tem reduzido esforços para garantir e ampliar tal direito, por meio de reformas gerais do ensino.

No entanto, reforça Júnior (2017) garantir a qualidade educacional não exige apenas centrar as atenções em aspectos técnicos ou materiais da educação. É preciso preocupar-se, também, com os agentes implementadores de políticas, o professorado. Dessa forma, entendeu-se que reformar o ensino impõe reformar os aspectos que constituem a preparação dos agentes imediatos da prática pedagógica. Pode-se observar que em Angola, no entanto, apesar de se ter reformado o ensino, a formação docente constitui-se ainda grande preocupação e desafio. A preparação desses profissionais necessita de atualização, de qualidade, conforme assegurado nas normas nacionais e internacionais, tornou-se importante conhecer a maneira como tal direito é realizado no contexto atual de Angola.

Apesar de alguns trabalhos discutirem assuntos relacionados a educação em Angola, não encontramos nenhum diretamente ligado a formação de professores na província de Cuanza-Sul.

A tese da Jurema do Nascimento Lourenço Gando (2021) é a que mais se aproxima da temática formação de professores na província do Kwanza Sul, visto que a autora trabalha com questões relacionados ao funcionamento do sistema e aspetos da vida pessoal, profissional e social dos professores. Neste interim o trabalho da companheira nos possibilita pensar fora da caixa dentro de uma perspectiva afro centrada e endógena, cujo o objetivo é repensar a formação local.

## **6.2 PLATAFORMA- GOOGLE ACADÊMICO**

Com o descritor *Formação de Professores nos Países Africanos de Língua Portuguesa* (PALOP), localizamos três pesquisas. Os textos achados traziam elementos sobre a formação de professores nos países de língua oficial Portuguesa; Formação continuada, Colocação dos professores no ensino público, etc.

Os critérios de inclusão dos trabalhos estavam dentro do recorte da pesquisa, ou seja, trabalhos que falem sobre a formação de professores nos PALOP. Os trabalhos selecionados foram os seguintes:

| <b>Título</b>                                                                                                                                         | <b>Autor</b>                  | <b>Tipo de Pesquisa</b> | <b>Ano de Publicação</b> | <b>Instituição ou local de publicação</b>     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Formação de professores e trabalho docente em Cabo Verde.</b>                                                                                      | Maria dos Reis Moreno Tavares | Tese                    | 2014                     | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| <b>Experiências de ensino bilíngue em BUBAQUE, GUINÉ-BISSAU: Línguas e saberes locais na educação escolar</b>                                         | Etoal Mendes                  | Dissertação             | 2018                     | Universidade Federal do Rio Grande do Sul     |
| <b>A preparação didático-metodológica dos professores primários para o ensino do Português em Moçambique: estudo de caso no IFP de Nampula, 2017.</b> | Feliciano José Pedro          | Artigo                  | 2021                     | Revista Internacional em Língua Portuguesa    |

Tavares (2014) em sua pesquisa fala sobre Formação de professores e trabalho docente em Cabo Verde. A tese teve como propósito discutir a formação de professores e o trabalho docente em Cabo Verde. Objetivou-se, por meio da

pesquisa, problematizar e questionar como a formação de professores vem possibilitando a requalificação do trabalho docente e a ressignificação da relação e articulação teoria-prática em contextos formativos em mudança.

Para operacionalização da pesquisa teve como proposta metodológica aquela que aproxima e se caracteriza como pesquisa qualitativa, destacando o estudo bibliográfico e a análise documental. A análise dos dados coletados permitiu afirmar avanços significativos em diferentes contextos, tanto no âmbito da educação do ensino, quanto no âmbito da formação de professores, desde a independência do país, em 1975.

No entanto, segundo Tavares (2014), muito mais poderia ser feito se o país tivesse repensado sobre as diversidades de situações-problema mais complexas da contemporaneidade acadêmica, profissional, e questionado sobre o currículo e os planos de estudo que, em certa medida, poderiam responder aos desafios de trabalho em Cabo Verde e no mundo.

Conforme observamos anteriormente, os documentos assinalaram que a formação de professores não tem possibilitado, de forma apropriada, o desenvolvimento consistente do trabalho docente que se deseja. Os professores em seus percursos acadêmicos recebem, preponderantemente, informações teóricas e, por decorrência, apresentam dificuldades e limitações para articular teorias com o processo de construção da docência, ou seja, de estabelecer em seu cotidiano, a relação teoria-prática.

As razões podem estar relacionadas aos programas e currículos que encontram-se defasados, desarticulados e inadequados à realidade cabo-verdiana, tal como os de Angola, e, sobretudo à ação acadêmica, profissional e do mundo de trabalho. Sendo assim, a pesquisa considerou que há necessidade de se repensar as políticas públicas e as diretrizes do governo direcionadas para a formação de professores inicial e continuada com o intuito de aproximar ao que se almeja ser educação, ensino, formação e pesquisa, intensificando em última instância, contextos múltiplos e diferenciados de mudança e de transformação em Cabo Verde e no mundo contemporâneo.

Já Mendes (2018) aborda em sua dissertação sobre Experiências de ensino bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar. Na presente dissertação o autor analisa as experiências de ensino bilíngue nos Centros de Experimentação de Educação e Formação (CEEf) e no Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago de Ilhas Bijagós (PAEBB), em Bubaque, região de Bolama Bijagós, Guiné-Bissau. O autor também aborda a problemática da relação entre línguas e saberes locais, no processo de alfabetização e no currículo do Ensino Básico, com finalidade de reconhecer suas vantagens para a aprendizagem das crianças em escolarização inicial. No entanto, a discussão é baseada na institucionalização do crioulo e abriu a possibilidade de integrar os conteúdos e práticas culturais no currículo local.

A finalidade da introdução do crioulo como língua de ensino é reduzir a distância entre a escola e a comunidade, assim como descolonizar o próprio currículo, saber e poder (Quijano, 2005). O ensino bilíngue dos CEEf e PAEBB integra saberes comunitários para estimular aprendizagens, utilizando e reconhecendo as línguas locais na escola.

Essa premissa sustenta que as escolas devem associar-se à cultura autóctone e ao seu valor intrínseco. Entende-se que a inclusão dos saberes locais na escola pode facilitar aprendizagem e contextualizar os conhecimentos socioculturais locais. Com a introdução da língua local, o Crioulo, cria-se um espaço de convivência dos saberes local e universal e lança-se um repto aos educadores no sentido de serem responsáveis na produção e disseminação de conhecimento.

A base teórica do trabalho foi fundada no pensamento de Paulo Freire (1978), acerca da relação entre educação e cultura nos processos de alfabetização; Michael Apple (2000), base para pensar o currículo; Clifford Geertz (1997), para o conceito de cultura. O material empírico foi produzido em pesquisa de campo, com busca documental no Ministério de Educação e no escritório da Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos dos Arquipélagos de Bijagós (FASPEBI), na Guiné-Bissau, com recorte temporal entre 1986 e 2017. A produção documental para análise incluiu questionários sociolinguísticos e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes de duas escolas vinculadas à FASPEBI.

A partir da análise das experiências que agregam as línguas locais, destaca-se positivamente a integração do Criolo como língua de ensino e a fusão de conteúdos disciplinares com saberes da tradição local. No entanto, ressaltou-se a falta de formação superior e diplomada de professores no domínio de ensino bilíngue, a heterogeneidade de turmas, as dificuldades metodológicas e didáticas dos docentes.

Pedro (2021) aborda em sua pesquisa a preparação didático-metodológica dos professores primários para o ensino do Português em Moçambique: estudo de caso no IFP de Nampula, 2017. De acordo com o autor, o Português é língua oficial de Moçambique desde 1975, contudo, nem todos os moçambicanos têm a mesma relação com língua portuguesa. Segundo dados do Censo de 2017, apenas 47.4% da população fala Português e mais da metade da população moçambicana não fala esta língua. Para cerca de 12 milhões de moçambicanos, residentes na zona rural, o Português poderia ser considerado como língua estrangeira (LE).

Mas, devido à conjuntura histórico-social que determina o português como língua oficial, o estatuto de LE, para este grupo de cidadãos, não é aplicável, valendo apenas o de língua segunda (LS). Segundo afirma Vigner (2001), do ponto de vista de ensino/aprendizagem, a LS é uma prática instável e delicada pois ela situa-se na mediana entre Língua Materna (LM) e LE. Dependendo da atividade, as práticas de ensino de LS podem ser emprestadas à LM ou à LE. O estudo teve como objetivo analisar o processo de formação de professores primários em matérias de ensino do Português. Especificamente, pretendeu verificar o nível de preparação para fazer face à diversidade dos contextos (de alunos e dos estatutos que o português tem nas suas biografias linguísticas).

Em termos metodológicos, o estudo de Pedro (2021) foi qualitativo e descritivo. Os dados foram resultantes da análise do programa de formação e de questionários aos formadores de metodologia de Língua Portuguesa e aos formandos do Instituto de Formação de Professores de Nampula. Concluiu-se do que os módulos focalizam mais aspectos políticos em prejuízo de aspectos didáticos e que os formadores e, consequentemente, os formandos fixam-se muito nas propostas dos módulos, apesar de estes servirem como simples documentos orientadores.

Estes trabalhos se aproximam da nossa pesquisa dentro daquilo que são os nossos objetivos, sobretudo na questão da busca da valorização da cultura local e a valorização do conhecimento endógeno. Nesta senda estes escritos nos oferecem contribuições significativas como a necessidade urgente da integração das línguas locais nos conteúdos disciplinares, bem como a elaboração de um currículo que pautado a partir do conhecimento local.

Outros materiais provenientes de outras fontes do google, as quais chegamos por indicação, visto que não é fácil encontrar pesquisas relacionados ao nosso trabalho na internet dada a escassez de publicações, daí a necessidade de buscar esses materiais, no sentido de agregar mais a nossa pesquisa.

Essas Fontes e materiais foram fruto de busca pela internet de textos sobre o descritor a *Educação em África* cuja os textos selecionados se aproximam do marco temporal do nosso tema de pesquisa. Foram encontrados 19 textos e destes 5 se relacionam com a pesquisa.

**Tabela 4.** Resultados de pesquisas para o descritor o descritor Educação em África

| <b>Título</b>                                                                             | <b>Autor (es)</b>                        | <b>Tipo de Pesquisa</b> | <b>Ano de Publicação</b> | <b>Instituição ou Local de Publicação</b>             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------|
| <b>A formação inicial de professores em Angola: propósitos, desafios e oportunidades.</b> | Ermelinda Cardoso, Maria Assunção Flores | Capítulo de livro       | 2014                     | Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU) |
| <b>Um olhar sobre a formação de</b>                                                       | Rosa Silva;                              | Capítulo de livro       | 2015                     | Universidade de Cabo Verde                            |

|                                                                                                                                                                                                   |                                                                |             |      |                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------|------|----------------------------------------------------------|
| <b>professores em Angola</b>                                                                                                                                                                      | António Carvalho da Silva                                      |             |      |                                                          |
| <b>Dinâmicas de trabalho e relações de poder numa escola de formação de professores em Angola.</b>                                                                                                | CAPUMA, Manuel Orlando                                         | Dissertação | 2019 | Universidade do Minho                                    |
| <b>O contributo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora, para a qualidade do ensino em Angola: um estudo no Distrito Municipal de Educação da Ingombota-Luanda.</b> | Joana Benvinda Lameira Nascimento                              | Dissertação | 2020 | Universidade do Minho                                    |
| <b>A Formação de docentes do Cuanza Sul para a ensino-aprendizagem nas línguas nacionais</b>                                                                                                      | Joel Ramos, Ramírez Jerónimo Lufuakenda e Miguel Armindo João. | Artigo      | 2021 | Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente |

**Fonte:** Acervo do Pesquisador

Cardoso e Flores (2014) trata da questão da Formação inicial de professores em Angola: propósitos, desafios e oportunidades. Na comunicação as autoras fazem uma breve caracterização da situação atual do sistema de educação angolano face à reforma educativa iniciada em 2002. Seguidamente, refletem sobre a problemática do processo de formação de professores levado a cabo pelos Institutos Superiores de Ciências da Educação em Angola identificando alguns desafios e problemas. Terminando a comunicação com uma breve referência ao

projeto de investigação no qual estão inseridos que incide sobre a formação inicial de professores em Angola.

Silva e Silva (2015) ressaltam em sua pesquisa que ao alcançar a paz em 2002, Angola deu continuidade às mudanças educativas iniciadas em 1975, após a independência. Essas mudanças sugerem a introdução de novos materiais, de novas metodologias e, conseqüentemente, de um novo perfil do professor. Partindo da busca em descobrir o perfil do professor na pós-independência, os pesquisadores se empenham na busca em caracterizar os futuros professores de Língua Portuguesa, na província do Uíge, definir as suas expectativas face à formação acadêmica e identificar as suas perspectivas sobre a profissão docente.

Para o cumprimento destes objetivos, os autores optaram por uma metodologia do tipo qualitativo e como estratégia de investigação a recolha de fichas de caracterização (inquérito com perguntas abertas), junto de alunos do curso de Língua Portuguesa (ensino superior). A análise de conteúdo destes dados revelou um cruzamento entre a identidade e o estado-nação, um estatuto privilegiado na construção da sociedade, um conjunto de dificuldades linguísticas e materiais e o encarar da formação acadêmica como meio para superar essas dificuldades.

Outra pesquisa relevante à nossa tese, é a contribuição de Capuma (2019) sobre a Dinâmicas de trabalho e relações de poder numa escola de formação de professores em Angola. Neste trabalho de investigação, por meio de um estudo de caso único, Capuma (2019) procurou analisar as dinâmicas de trabalho e relações de poder que se estabelecem entre diversos atores numa Escola de Formação de Professores em Angola.

Neste estudo qualitativo, as relações sociais - que se estabelecem entre os elementos que constituem os diferentes grupos de interesse dentro de uma instituição de ensino do segundo ciclo de formação docente em Angola - são discutidas tendo como referência as abordagens dos modelos burocrático e político. Assim, considerando alguns documentos internos e externos e fazendo falar os atores que constituem o grupo da direção, dos professores, dos trabalhadores não docentes, dos alunos e dos pais/encarregados de educação, por meio daquelas

lentes, procurou-se obter, ao longo do estudo, respostas sobre a forma como se organiza uma Escola de Formação de professores em Angola e as relações de poder que se estabelecem dentro dela.

Nascimento (2020) fala sobre O contributo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora, para a qualidade do ensino em Angola: um estudo no Distrito Municipal de Educação da Ingombota-Luanda. A formação inicial e contínua e o desenvolvimento profissional constituem hoje uma das grandes questões em debate, pois determinam, em grande medida, o rumo da sociedade assim como assume uma preocupação dos profissionais das várias áreas face à globalização.

Atendendo a esta dinâmica, a educação não ficou alheia e foi implementando reformas no sistema educativo. A formação profissional contínua do corpo docente tem sido um ponto comum em todas as sociedades que, cada vez mais tem feito estudos com perspectivas centradas na identidade profissional e formação profissional permanente. Portanto, o escrito teve como tema central o contributo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora, para a qualidade do ensino em Angola: um estudo no Distrito Municipal de Educação da Ingombota-Luanda. O principal objetivo foi analisar o processo de formação contínua que tem sido levado a cabo pelas estruturas educativas no âmbito das estratégias das ZIP, a partir das percepções dos diretores, subdiretores e professores coordenadores, pois estas estruturas estão centradas na formação contínua dos professores para a melhoria da qualidade do ensino em Angola.

Para o aprofundamento e análise do tema, a revisão da literatura levou o autor a abordar a formação do professor hoje para o processo da sua profissionalização e desenvolvimento profissional e a formação de professores em Angola, nomeadamente o processo de formação inicial e contínua. Apresentando e descrevendo a estrutura e o funcionamento, objetivos e o processo de formação de professores nas ZIP. No estudo recorreu-se a metodologia de natureza quanti-qualitativa. Na pesquisa empírica e recolha de dados utilizou-se a análise documental e dois inquéritos por questionário adaptados: um destinado a professores coordenadores e outro a diretores e subdiretores aos quais responderam um total de 108 sujeitos.

Para o tratamento e análise dos dados recorreu-se ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 26 e à análise de conteúdo. Os resultados do estudo evidenciaram uma percepção positiva por parte dos respondentes sobre o impacto da formação continua dinamizada pelas ZIP no desenvolvimento profissional docente favorecendo a reflexão, partilha de experiencias, reformulação das práticas docentes. Os conteúdos abordados incidiram mais na pedagogia e didática do ensino. De acordo com a autora, não existem diferenças significativas entre a percepção dos professores e dos diretores; todavia, os diretores têm uma percepção mais favorável que os professores sobre o funcionamento da ZIP e sobre a melhoria alcançada após formação.

Ramos, Lufuakenda e João (2021) salientam em sua pesquisa as preocupações da educação angolana acerca da formação de docentes do Cuanza Sul para o ensino e aprendizagem nas línguas nacionais. Esta adquire maior importância no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Cuanza Sul. O plano curricular inclui este processo de formação de docentes, mas é escassa a preparação dos professores para desenvolver o mesmo nas escolas da província.

Enquadrado nestas ideias, os pesquisadores trazem algumas proposições de como aperfeiçoar a preparação dos docentes para o ensino das línguas nacionais nas escolas do Cuanza Sul. Para obter resultados, desenvolveu-se um estudo histórico lógico das línguas nacionais, a análise de documentos do plano curricular para diagnosticar a qualidade na formação dos professores e entrevistas a docentes.

A partir destes considerou-se a necessidade de melhorar às competências profissionais para o ensino das línguas nacionais, tendo em conta às carências linguísticas e didáticas dos professores para o desenvolvimento deste processo e critérios favoráveis a respeito da formação inicial e permanente dos professores neste campo de ação. Mediante as oficinas de socialização com especialistas comprovou-se a pertinência da estratégia. Estas facilitaram o aperfeiçoamento da metodologia proposta para sua aplicação com a finalidade de aprimorar a formação dos professores para desenvolver o processo de ensino.

Todos estes levantamentos textuais trouxeram contribuições significativas para a nossa pesquisa no sentido de podermos ter uma visão mais ampla sobre determinadas lacunas no que concerne a formação de professores em Angola. Portanto, as aproximações teóricas mostram de alguma forma as preocupações em sanar as várias debilidades naquilo que é o sistema de formação de professores no contexto de ensino na província de Cuanza Sul e de Angola de um modo geral e em alguns países dos países de língua oficial Portuguesa.

Desta feita podemos inferir que os textos supracitados foram de grande importância no sentido de podermos ter uma certa aproximação sobre aquilo que é a formação de professores em outros contextos africanos, sobre tudo na questão das dificuldades enfrentadas pelos docentes. Por outro lado, estas contribuições foram de grande valia no sentido de podermos observar em que é andam as políticas públicas educacionais em outros contextos fazendo um paralelo com o contexto educacional Angolano, tal como veremos no capítulo a seguir.

## **7. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ANGOLA**

Dentro daquilo que são as políticas de formação de professores em Angola, o texto de Brás e Scaff (2023), sobre “as políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios”, é importante para elucidar como se dá a implementação das políticas de formação de professores em Angola, pois os autores abordam sobre as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação de Angola para a formação de professores, desde a promulgação da Constituição da República, em 2010, até a aprovação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores da Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, em 2020. Na qual o Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio, estabelece o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, que define as normas gerais da formação de professores para a Educação Pré-escolar, para o Ensino Primário e Secundário, assim como para a formação de Agentes da Educação, nas áreas de gestão administrativa e pedagógica para as instituições de ensino primário e I Ciclo do Ensino Secundário” (Angola, 2011).

Ainda de acordo com os autores, o Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio, estabelece o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, que define “as normas gerais da formação de professores para a Educação Pré-escolar, para o Ensino Primário e Secundário, assim como para a formação de Agentes da Educação, nas áreas de gestão administrativa e pedagógica para as instituições de ensino primário e I Ciclo do Ensino Secundário” (Angola, 2011).

No que tange aos objetivos da formação, o artigo 4º do Decreto Presidencial n.º 109/11, estabelece que o subsistema de formação de professores tem como objetivos:

[...] 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 a distância (Angola, 2011).

Por outro lado, este estatuto 109/11, em seu artigo 1º, define que a formação de professores para a educação pré-escolar (educação infantil) e para o ensino primário seja desenvolvida sob a responsabilidade dos Magistérios Primários e das Escolas de Formação de Professores, por meio de formação inicial e continuada, podendo ser desenvolvida na modalidade presencial e à distância, enquanto a formação de professores para o ensino médio seria realizada nas instituições de ensino superior.

Embora a lei estabeleça que a formação de professores deve ser sólida com atualização permanente, na prática não é o que acontece, pois podemos observar que existem muitas lacunas no que tange a formação continua dos docentes. A maior parte dos docentes tendem a procurar mecanismos próprios para se atualizar, típico de um ensino meritocrático. Não descartamos a possibilidade de ser responsabilidade individual dos docentes capacitarem-se, porém, tendo em conta as condições precárias em termos de salário no contexto angolano fica muito difícil para a maior parte capacitar-se por si só, daí a necessidade de o estado intervir neste sentido. Quando isso não acontece podemos sentir os efeitos, pois a maior parte dos professores apresentam dificuldades técnicas em termos de

didática em sala de aulas e não só, dá a necessidade de se fazer cumprir a lei tal como ela está estabelecida no sentido de procurar capacitar cada vez mais os docentes.

De acordo com legislação educacional de Angola, o artigo 30º define que o ensino superior pedagógico se destina à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial.

Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência. (LBSE, 2001, p.12)

A legislação vigente (LBSE,2021), no seu artigo 43º, infere que o subsistema de formação de professores é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados a preparação e habilitação de professores e de mais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino.

De acordo com a mesma legislação no artigo 44º, os objetivos gerais do subsistema de formação são os seguintes: a) formar professores e de mais agentes de educação com perfil necessário a materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes sistemas de ensino; b) formar professores e de mais agentes educacionais com sólidos conhecimentos científicos e pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos; c) promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional, (Diário da República de Angola, 2020, p. 15).

A regulação da educação do Ministério da Educação envolve duas dimensões, uma institucional e outra autônoma ou situacional. A dimensão institucional trata-se de um conglomerado de ações que são levadas a cabo pelo governo ou hierarquia de uma organização que visa orientar e interagir com os atores sobre os quais exercem autoridade. Já a dimensão situacional encontra-se direcionada ao processo de produção de regras e também ao funcionamento do sistema, seus ajustes e reajustes que fomentam a criação de estratégias e ações de diversos atores em torno desta regra.

Nesta esfera as ações que suportam o funcionamento do sistema educativo são compostas por regulações que se anulam entre si ou, pelo menos, se afastam da sua intenção (princípios, objetivos, processos e resultados (Quimbamba,2021, p. 35)

As leis sobre a formação de professores em Angola existem, porém, são leis praticamente paliativas, do tipo, feitas para o Joaquim ver, tal como se diz no velho adágio popular angolano, ou seja, as leis não são cumpridas na prática. Atualmente em Angola ainda não foi estabelecido o ensino das línguas locais nas q\\escolas. Porém, tá na legislação a necessidade de formar esses profissionais para atuar nos vários níveis de ensino existentes.

Neste sentido, de acordo com Quimbamba (2021), o governo de Angola tem desenvolvido várias políticas públicas para a formação de professores através de parcerias institucionais. Segundo os dados apurados, as medidas de formação de professores entre os anos de 2001 a 2020, foram concebidas e materializadas pelo governo de Angola em parceria e protocolos de instituições internacionais e Organizações não Governamentais (ONG), como a Comunidade Europeia (CE), a Congregação dos Salesianos- Dom Bosco, o Conselho Norueguês dos Refugiados (CNR), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a UNICEFANGOLA, o Banco Africano do Desenvolvimento /Fundo Africano do Desenvolvimento (BAD/ FAD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), a Escola Superior de Setúbal, as Consultoras BIEF e The Bridge Global, a Associação de Desenvolvimento de Povos para Povos (ADPP), a Associação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA), a Fundação OPEN Society Initiative For Southern África (OSISA)e a Save The Children Dinamarca (SCD) (Campos, 2005). Sob a tutela do Ministério da Educação.

Pelo tempo que existem essas parcerias com as instituições internacionais é perceptível que isso não tem atendido as necessidades específicas de Angola. Existem aqui um grande vicio das instituições ocidentais em internacionalizar o seu nacional nos outros países como forma de modelo único, ignorando na maior parte das vezes os conhecimentos endógenos.

Este tipo de prática acaba não atendendo a cultura educacional em Angola. Daí a necessidade de enveredar por outros caminhos no sentido de buscar outras possibilidades em termos educacionais. Uma delas seria pensarmos numa educação afrocentrada, que tem como foco principal valorizar o conhecimento endógeno a partir das experiências das populações locais. Só assim abriremos a possibilidade de outros modelos de educação, buscando assim um modelo que atenda a cultura local. Caso contrário vamos continuar nesta senda de minimização dos problemas educacionais através de parcerias que nada mais fazem do que alienar através das suas epistemologias eurocentradas.

Ainda de acordo com a autora, o Ministério da Educação atua em três níveis de intervenção nesta política de formação contínua: no primeiro nível temos o Gabinete do Sr. Secretário de Estado para o Ensino Secundário e Técnico-Profissional. O Secretário de Estado para o Ensino Secundário e Técnico Profissional é que coordena as ações de formação docente no país (...) E depois no nível imediatamente a seguir temos o Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação que faz a Gestão Processual.

A Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino nº 13/2001, nos termos do artigo nº 26º consagra o Subsistema de Formação de Professores. Este Subsistema quanto a formação contínua de professores no artigo e 27º dos objetivos do Subsistema de Formação de professores, constava na alínea c) “desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação” e no artigo 30º sobre o ensino superior pedagógico no ponto 2 constava que este ensino “destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência”(LBSE Nº13/01, 2001).

Em 2008, foi aprovado o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação, o Decreto nº 03/08 de 4 de março de 2008. Este diploma encontrava-se congruente as especificidades e a complexidade do Sistema de Educação, sujeito a um processo de reforma e “configurado sob uma nova base conceitual na ótica da formação e valorização das competências

profissionais, enquadramento, gestão e motivação de quadros” (Decreto nº3/08, Diário da República, I série nº40, 2008).

Entretanto, de acordo com o Artigo 31.º, os principais pontos para a formação são:

- A formação do pessoal docente compreende a formação inicial e a formação contínua, previstas no diploma que regulamenta o subsistema de formação de professores.
- A formação inicial visa conferir a qualificação profissional para o exercício da função docente.
- A formação contínua visa desenvolver, qualificar e equiparar o pessoal docente e promover a eficácia e eficiência do sistema educativo, mediante a articulação entre as necessidades organizacionais e sociais e os planos individuais de carreira.

Em maio de 2011, pelo Decreto presidencial nº109/11 foi aprovado o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores (ESFP), que nos termos do artigo 2º, define a formação contínua como “um conjunto de ações e procedimentos intencionalmente organizados e creditados, levados a cabo pelos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de Professores, que visavam apoiar e melhorar a prática pedagógica dos professores e agentes de educação.

É muito curioso, o fato de os decretos serem estabelecidos no papel, mas na prática não acontecem! Por outro lado, o decreto supracitado não dá conta da defasagem na formação dos professores, por e simplesmente serem poucas as formações e também pelo fato de quase a maior parte dos docentes não participarem destas formações. *Porém, acreditamos que se houvesse um incentivo por parte do governo como estímulo para que os docentes participassem, a situação seria melhor. Mas não é isso o que acontece na prática, muitos docentes mesmo participando das formações ainda são obrigados a entrar em sala de aulas para repor as horas, quando na verdade as horas de formação já deviam constar como horas trabalhadas* (Relatos de um entrevistado, 2023). Penso que esse tipo de procedimentos vai contra tudo aquilo que representa o bem estar e as condições dignas de trabalho de um docente.

No artigo 5º do (Decreto presidencial nº109/11, 2011) a alínea c) Definiu como objetivos específicos do Subsistema de Formação de professores, “Organizar ações de formação contínua e a distância, visando a atualização de conhecimentos em matéria (...) e de gestão escolar e a reconversão profissional dos agentes de educação”. No artigo 11º decretou que “os Magistérios Primários podem ainda realizar ações de formação contínua e de ensino a distância, destinada aos professores e agentes de educação da Classe de Iniciação e do Ensino Primário, de acordo com uma programação elaborada para o efeito” No artigo 16º, estabeleceu que “as ações de formação contínua dos professores do ensino primário e do I Ciclo do Ensino Secundário realizar-se-iam nas Escolas de Formação de Professores, enquanto Centros de Formação Pedagógica, mediante uma programação para o efeito...” (Decreto presidencial nº109/11, 2011).

Todavia, segundo relato dos docentes, não é isso o que acontece na prática! Os magistérios primários quase que não têm condições para realizar tais formações contínuas, geralmente estas dependem de parcerias com instituições internacionais para efetuar tais formações contínuas aos docentes. Na prática, as instituições são reféns das instituições internacionais, pois não dispõem de recursos próprios para efetuar tais ações. Fato que poderia ser diferente caso o governo disponibiliza-se verbas adequadas as instituições de ensino.

Nos anos de 2013-2020, o Governo da República de Angola, aprovou novos documentos de suporte orientador definidos como medidas de política que correspondiam às necessidades prioritárias para o desenvolvimento da educação no país, designadamente, a Estratégia de Desenvolvimento Angola 2025, o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2013-2017, designado como o primeiro plano de médio-prazo elaborado no quadro da Nova Constituição do País em 2019.

Nesta perspectiva foi aprovada a Lei de Bases do Sistema de Educação nº17/16 de 7 de Outubro, o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) 2013-2020, o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2018-2020; o Decreto Presidencial nº205/18 que aprova o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD), a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº32/20 de 12 de Agosto e o Decreto Presidencial nº 279/20 do Regime Jurídico da

Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e do Ensino Secundário (Campos, 2005).

De acordo com o novo quadro normativo do Subsistema de Formação de Professores, houve a necessidade de se criar o Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, que foi aprovado o Decreto - Presidencial nº24/15 de 9 de janeiro de 2015, que criou o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Formação de Quadros de Educação (INFQE). Uma instituição pública, de âmbito nacional e sujeita à superintendência do Titular do Departamento Ministerial responsável pela Educação.

O seu objetivo é gerir e executar as políticas que visam a formação profissional do professor, técnicos pedagógicos e especialistas da administração da educação bem como criar estratégias para apoiar os docentes do ensino primário e secundário na sala de aula. A sua missão é organizar, coordenar, executar e monitorar as políticas de formação de formadores, professores, técnicos e especialistas em Educação (Decreto - Presidencial nº24/15, 2015).

Com este decreto não mudou muita coisa na prática sobre a formação de professores para o ensino médio, secundário e primário. Salve o fato de que atualmente as instituições já não farão por si só as formações continuas ou qualquer outro tipo de formação docente, para tal, haverá a necessidade de comunicar com antecedência o INFQE, este por sua vez organizará, coordenará, monitorará a formação e os envolvidos no ato, afim de que tudo esteja a ser feito dentro das normas estabelecidas por lei. É de fato uma medida plausível que poderá trazer elementos significativos ao longo do tempo.

A Lei do Sistema de Educação e Ensino nº13/01 foi revogada pela Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16 de 7 de outubro de 2016. No âmbito da formação contínua de professores houve as seguintes alterações nos objetivos gerais do Subsistema de formação de professores, o que era antes da revogação contemplado no artigo 27º na alínea c) passa a ser descrito no artigo 44º a alínea e) e foi acrescentada a alínea f) “promover ações de agregação pedagógica destinadas aos indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente”. Foi também acrescentado o

artigo 47º que no ponto 3 consta que a formação contínua de professores é assegurada predominantemente pelos Centros de Formação de Professores ou por instituições de ensino, autorizadas para o efeito” e o artigo 50º refere no ponto 5 que a profissionalização para docência pode ser ao longo da formação superior por intermédio de ações específicas de agregação pedagógica (Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16, 2016).

De forma a adequar o perfil dos Agentes de Educação aos princípios e objetivos priorizados nos diferentes Subsistemas de Educação e Ensino e em particular no Subsistema de Formação de Professores da Lei de Base nº17/16, de 7 de outubro, em julho de 2018, foi revogado o Decreto nº3/08 e foi aprovado o Decreto Presidencial nº160/18 que aprovou o Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação (Diário da República, I série nº95, 2018).

Sobre a formação inicial de professores, de acordo com Quinta, Brás e Gonsalves (2019), “nos princípios do 1º Congresso do MPLA, considerou-se prioritário instituir os estabelecimentos de formação de professores para o ensino pré-escolar, para os diversos níveis do ensino de base e para o I e II ciclos de formação de trabalhadores qualificados, permitindo atingir os objetivos determinados para o ensino na RPA.

Os anseios de um povo devem estar além das vontades políticas de um partido. Independentemente de qual partido esteja no poder, os anseios do povo devem ser coletivos, ou seja, essa ideia de que pelo fato do partido estar no poder, portanto, os anseios do povo devem seguir as suas ideologias, trazem malefícios irreparáveis, pois são ideias que nada mais fazem do que atrasar o desenvolvimento. Não é possível que em pleno século XIX ainda tenhamos que viver desta maneira, um partido político determinar aquilo que seria o modelo de formação de professores sem sentar à mesa com os demais membros de outros partidos, intelectuais e agentes sociais.

Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores, pobremente formados (Cardoso & Flores, 2009, p.657). Com o Decreto nº 40/80 de 14 de Maio 1977, o sistema educacional em vigor desde 1978—era composto em subsistemas que compreendiam as seguintes fases: Educação pré-escolar; Ensino

Básico (de três níveis –o primeiro, da 1ª à 4ª classe; o segundo, da 5ª à 6ª classe; e o terceiro, da 7ª à 8ª classe); Ensino Médio (dividido em Técnico e Normal); Ensino Superior (que inclui o Bacharelato até ao terceiro ano e a Licenciatura até ao quarto ano ou quinto ano, dependendo do curso); Ensino e Alfabetização de Adultos.” (Quinta, Brás e Gonsalves, 2019, p.38).

Ainda de acordo com os autores, a Formação de Professores (as) estrutura-se nos seguintes níveis com a duração de quatro a seis anos, respectivamente: Médio Normal e Superior Pedagógico. Compreende ainda ações no âmbito da formação permanente: a agregação pedagógica e o aperfeiçoamento. Deste modo, foram instituídos o ensino médio normal e o ensino médio técnico-profissional como objetivo da formação da mão-de-obra qualificada e de técnicos de nível médio de que o País necessita para o seu desenvolvimento económico e social (Quinta, Brás e Gonsalves, 2019, p. 38).

É sabido que Angola teve um longo atraso no desenvolvimento económico, político e social, fruto da colonização. Todavia, após a independência houve a necessidade de melhorar todos os aspetos supra citados em prol do bem estar das populações locais. Daí a necessidade de se apostar no ensino médio técnico-profissional, cujo o objetivo é fomentar a mão de obra qualificada para ajudar no desenvolvimento do país, medida positiva, sobretudo na ideia da nacionalização e valorização da mão de obra local.

Existem muitas controvérsias em relação ao ensino médio técnico profissional e os ensinos técnicos, pois em Angola os dirigentes tendem a ter uma postura neocolonialista, ou seja, ensino médio profissional e ensino técnico para as massas, porém, ensino superior para os seus filhos e familiares, de modo que estes ocupem os lugares de destaque e de tomadas de decisões do país.

Angola pelo seu histórico de escravização e colonização devia seguir um outro rumo, da igualdade, equidade e equitatividade, mas infelizmente não é isto o que acontece, fato que dificulta até hoje o desenvolvimento da educação e do país como um todo. Portanto, é preciso que se criem mecanismos que promovam a igualdade, através de concursos públicos para todos.

Por outro lado, os Institutos Médios Normais (IMN) formavam professores, tendo o curso a duração de quatro anos, ou seja, da 9ª à 12ª classes. O ensino médio técnico-profissional tinha o objetivo de formar técnicos médios em vários ramos e especialidades como a Saúde, Administração, Agricultura, Indústria, Petróleos, Serviços Sociais, Telecomunicações e Pescas, igualmente com a duração de quatro anos. Os formandos destas modalidades, no fim do curso, estavam preparados para lecionarem no 1º ciclo do ensino secundário ou mesmo no 2º ciclo do mesmo grau por causa da carência de docentes. Quanto à formação de docentes para o ensino primário, é assegurada pelos cursos básicos de formação docente, cujos candidatos ingressam com a 6ª classe, e têm a duração de dois anos. (Quinta, Brás e Gonsalves, 2019, p. 38).

Ainda hoje é possível observarmos que os docentes aptos para lecionar no ensino primário e básico são aquele cuja a formação é feita no ensino médio, existem também aqueles que mesmo tendo uma formação médio para docentes lecionam no ensino médio. Isto nada mais é do que uma amostra do quanto o governo Angolano não leva a sério a formação de professores, são mais de quarenta anos que existe a educação formal no contexto pós independência em Angola, e, por se tratar de um país rico, é inadmissível que os futuros docentes para as séries iniciais não passam por um curso de licenciatura, assim como em outros países, como o Brasil por exemplo, onde todo docente das series iniciais deve obrigatoriamente fazer uma licenciatura em pedagogia.

Existe no subconsciente de certos dirigentes e não só, a ideia de que se alguém conhece alguma coisa, se alguém sabe de alguma coisa, com facilidade consegue transmitir isso ao outro. E, não é verdade, porque profissão de catedrático não é o mesmo que transmitir conhecimento, tem toda uma complexidade muito maior para os pedagogos, pesquisadores e teóricos da educação. É claro que não se pode ser professor sem combinar três tipos de conhecimento: saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar – isso é central, se não se souber muito bem história, não se pode ensinar história; se não se souber muito bem matemática, não se pode ensinar matemática; ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter um conhecimento da profissão, saber como a

profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho. Sem esses tipos de conhecimento, é impossível ser professor. E quando se desvaloriza um deles, perde-se a dimensão do que é a formação de professores, daí a necessidade e urgência no sentido dos professores das series iniciais em Angola frequentarem um curso de licenciatura em pedagogia.

Para Alfredo e Tortella (2014), hoje, as modalidades para a formação de professores em menos de quatro anos, praticamente não se evidenciam, pelo que se forma professores de nível médio durante quatro anos nas Escolas de Magistério Primário (EMP) e Escolas de Formação de Professores (EFP), para, consequentemente, desempenharem a atividade docente no ensino básico. Talvez esta realidade seja admissível pelo fato de querer-se conquistar avanços graduais na estruturação e definição de níveis precisos para formar professores já que, atualmente, os sistemas educativos apontam a garantia e configuração de formação de professores em nível superior.

A este respeito, vale referir que a necessidade de se formar professores em nível superior é fundamental, pois, pode diminuir radicalmente o número de educadores despreparados para a sala de aula. Para isso, o professor necessitaria de uma formação consistente, e com uma preparação intelectual muito aprofundada. (Idem, p.128)

Ainda de acordo com os autores, “para isso, o professor necessitaria de uma formação consistente, e com uma preparação intelectual muito aprofundada [...]” (Santos, 2008, p. 19). Nesta linha de pensamento, Tardif (2010, p. 247) coloca a questão da produção de conhecimentos especializados, pois são “[...] adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente”.

Em Angola, segundo Peterson (2003, p. 42), parece haver algum otimismo no porvir, pelo fato de se “[...] reconhecer que no futuro, a partir de um plano estratégico, tal como acontece noutros países, o professor primário poderá ser formado no ensino superior ou universitário”, porém, tal plano poderia ser realístico ou efetivado quando se investir “[...] seriamente no sector da educação e a

sociedade civil ser encorajada a ter um papel cada vez mais atuante e envolvente na solução das tarefas educativas” (Alfredo e Tortella, 2003, p. 128).

Em relação a projetos de formação de professores em Angola por meio de cooperação internacional, Da Silva (2019), infere que ainda que a implementação dos projetos de cooperação internacional não seja sistemática e eficiente, estes projetos, pela via da importação de políticas, têm uma forte influência nas políticas de formação de professores, o que leva a uma necessidade de monitorização e recontextualização da formação de professores, principalmente da formação contínua.

Mas se conclui que o programa Saber Mais (visa promover a qualidade pedagógica no ensino e valorizar os recursos humanos, através da formação de professores e dos quadros técnicos do Ministério da Educação, por meio de intercâmbio com professores vindo de instituições portuguesas), tem contribuído para a implementação da metodologia da abordagem por competências, apresentada no PMFP, e para a melhoria das práticas laboratoriais dos professores de ciências. Este resultado indica que Angola precisa de uma cooperação para o desenvolvimento que parta das necessidades das pessoas, e não de influências de agendas internacionais importadas, e de valorizar o professor através da formação inicial e contínua e da progressão na carreira. De acordo com da Silva (2019) Em maio de 2011, pelo Decreto presidencial nº109/11 foi aprovado o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores (ESFP), que nos termos do artigo 2º, define a formação contínua como “um conjunto de ações e procedimentos intencionalmente organizados e creditados, levados a cabo pelos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de Professores, que visavam apoiar e melhorar a prática pedagógica dos professores e agentes de educação.

No artigo 5º (nº109/11) a alínea c) Definiu como objetivos específicos do Subsistema de Formação de professores, “Organizar ações de formação contínua e a distância, visando a atualização de conhecimentos em matéria (...) e de gestão escolar e a reconversão profissional dos agentes de educação”. No artigo 11º decretou que “ os Magistérios Primários podem ainda realizar ações de formação contínua e de ensino a distância, destinada aos professores e agentes de educação da Classe de Iniciação e do Ensino Primário, de acordo com uma programação

elaborada para o efeito” No artigo 16º, estabeleceu que “ as ações de formação contínua dos professores do ensino primário e do I Ciclo do Ensino Secundário realizar-se-iam nas Escolas de Formação de Professores, enquanto Centros de Formação Pedagógica, mediante uma programação para o efeito” (Decreto presidencial nº109/11, 2011). De acordo com o novo quadro normativo do Subsistema de Formação de Professores, houve a necessidade de se criar o Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, que foi aprovado o Decreto - Presidencial nº24/15 de 9 de janeiro de 2015, que criou o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Formação de Quadros de Educação (INFQE). Uma instituição pública, âmbito nacional e sujeita à superintendência do Titular do Departamento Ministerial responsável pela Educação. O seu objetivo é gerir e executar as políticas que visam a formação profissional do professor, técnicos pedagógicos e especialistas da administração da educação bem como criar estratégias para apoiar os docentes do ensino primário e secundário na sala de aula. A sua missão é organizar, coordenar, executar e monitorar as políticas de formação de formadores, professores, técnicos e especialistas em Educação (Decreto - Presidencial nº24/15, 2015). A Lei do Sistema de Educação e Ensino nº13/01 foi revogada pela Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16 de 7 de outubro de 2016. No âmbito da formação contínua de professores houve as seguintes mutações nos objetivos gerais do Subsistema de formação de professores, o que era antes da revogação contemplado no artigo 27º na alínea c) passa a ser descrito no artigo 44º a alínea e) e foi acrescentada a alínea f) “promover ações de agregação pedagógica destinadas aos indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente”. Foi também acrescentado o artigo 47º que no ponto 3 consta que a formação contínua de professores é assegurada predominantemente pelos Centros de Formação de Professores ou por instituições de ensino, autorizadas para o efeito” e o artigo 50º refere no ponto 5 que a profissionalização para docência pode ser ao longo da formação superior por intermédio de ações específicas de agregação pedagógica (Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16, 2016).

Com base nos expostos podemos observar que existe todo um aparato em termos que legislação que prevê a realização de ações que promovam a realização de ações de agregação pedagógica. Todavia, é possível observarmos no cotidiano

docentes a falta de formação didático pedagógica dos professores, insuficiências na formação didático pedagógicas, etc. Mas então se existe todo um aparato para que essa falta não exista o que está na base das dificuldades apresentadas? No momento só nos ocorre uma possibilidade, a ideia de deixar que certas instituições o façam por conta própria ou em parceria com o estado faz com que essas insuficiências aconteçam. É imprescindível que o Estado crie mecanismos para impulsionar tais ações através de financiamento diretos da educação para as escolas, só assim poderemos num futuro breve ver essa situação resolvida. Mais para a frente poderemos tecer mais subsídios sobre uma vez que a metodologia utilizada nos permitirá trazer tais subsídios, tal como veremos a seguir.

## **8 METODOLOGIA**

Metodologia nada mais é do que o estudo dos caminhos para se chegar a um determinado fim. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada uma forma de conduzir a pesquisa, mas para tal, ela precisa de seguir um conjunto de regras para ensino de ciência e arte, etc. Neste sentido, a nossa pesquisa tem a plena aprovação no Comitê de Ética sob o Parecer Consubstanciado do CEP: 5.978.313, o que nos permitiu desenvolver as metodologias utilizadas na presente pesquisa.

Para refletir sobre os objetivos que fundamentam esta pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, entendendo que tais elementos são muito particulares e ocupam um espaço profundo entre as relações subjetivas interpessoais, que não podem ser quantificados.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.32) os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. A pesquisa qualitativa permite o reconhecimento da subjetividade dos envolvidos na construção da pesquisa, através da valorização da experiência humana, da interação entre os indivíduos e através das diferentes formas como estes percebem e ressignificam a realidade.

Deste modo, ressalta Minayo (2016), infere que a abordagem qualitativa ao se aprofundar nesse espaço mais profundo das relações humanas, capta processos e fenômenos que não são perceptíveis e que não podem ser reduzidos à estatísticas e operacionalizações de variáveis.

Para aprofundarmos a nossa discussão a metodologia adotada será à pesquisa do tipo participante como instrumento útil para compreensão do processo de formação de professores/as através do seu caráter colaborativo. Esta abordagem de pesquisa colaborativa, nos permite considerar todos/as os participantes envolvidos como co-produtores da pesquisa, uma vez que todos/as são considerados fundamentais para o processo de construção de conhecimentos.

Entretanto, de acordo com o pensador Borda (1980) uma pesquisa participante refere-se, antes, a uma pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo que responde especificamente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. Com essa concepção Borda (1980) assevera ainda que a pesquisa participante é a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior, como definida e explicada por outros pensadores e pensadoras.

Neste interim, de acordo com Brandão (1985), a pesquisa participante é aquela em que os agentes de origem da pesquisa reconhecem-se, pessoal ou coletivamente, envolvidos e participantes em práticas sociais de um modo o ou de outro associadas aos contextos de vida das pessoas investigadas, e em cujo nome ela é realiza. Mesmo quando acaba sendo uma tese doutoral.

Uma pesquisa participante é também uma pesquisa militante. E este é igualmente o sentido em que desde a década dos anos setenta defendemos que a pesquisa participante não é uma atividade emancipadora em si-mesma e para si mesma. Tal como outras práticas, ela se constitui como um momento de um trabalho interativo, pedagógico e político como uma ação de educação popular, em sua dimensão mais ampla e mais freireanamente radical”. (Brandão, 1985, p. 8)

Nesse sentido, a pesquisa de campo foi realizada numa escola pública e periférica do ensino médio na província do Kwanza Sul – Angola. Este nível de ensino que, segundo Nguluve (2006), subdivide-se em pré-universitário, com tempo máximo de três anos (da 9ª a 11ª classe); o ensino médio normal, com tempo máximo de quatro anos (9ª a 12ª classe); e o ensino médio técnico, igualmente com tempo máximo de quatro anos (9ª a 12ª classe). Ainda de acordo com o autor, essa última modalidade de ensino técnico de nível médio intenciona ofertar uma formação técnica direcionada para o mercado de trabalho industrial.

A segunda modalidade, por sua vez, tem a responsabilidade de capacitar formativamente os interessados que almejam exercer a prática docência como trabalho profissional (Nguluve, 2006). Desse modo, pretendemos desenvolver a pesquisa de campo nesta última modalidade desse sistema de educação, limitando-se unicamente ao professor (a) que ensina no ensino médio e que não tem a formação universitária.

Com isso, os dados buscados estão alicerçados nas colaborações dos professores e professoras, já que as colaborações a serem buscadas procuram trazer as experiências vividas que os professores (as) têm em termos de formação profissional. Assim, o contexto sociocultural, históricos e políticos exercem importância na percepção que os profissionais têm em relação as suas trajetórias, aceitando-se as contradições e possibilidades que de correm dos métodos participativos.

Para interação com os docentes usamos a pesquisa participante, que de acordo com Brandão (1985), a pesquisa participante é aquela em que os agentes de origem da pesquisa reconhecem-se, pessoal ou coletivamente, envolvidos e participantes em práticas sociais de um modo o ou de outro associadas aos

contextos de vida das pessoas investigadas, e em cujo nome ela é realizada. Mesmo quando acaba sendo uma tese doutoral. Por outro lado, para a coleta dos dados utilizamos entrevistas, esta que de acordo com Heron (1981), é uma modalidade básica de investigação, no qual podemos descrever as narrativas sobre as nossas experiências. Portanto, entrevistamos porque temos interesse nas histórias de outras pessoas. Este seria, segundo Seidman (1991), o principal motivo de se realizar uma entrevista. Temos interesse pelo outro, por suas histórias, reflexões, ordenamentos dos fatos e acontecimentos.

A entrevista, segundo Lüdke e André, “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (1994, p. 34). As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes, e as transcrições estão repletas de detalhes e exemplos. Bogdan e Biklen (1994 p. 136)

A nossa atuação na escola campo foi delimitada em seis etapas durante um semestre. Portanto, relativamente as etapas de atuação no ano/2023, no primeiro semestre, ou seja, em março efetuamos a primeira etapa das nossas atividades com os docentes no Município do Libolo, na qual reunir com os professores para apresentação e discussão do plano de trabalho que seria realizado durante seis meses na escola, uma vez por semana com a duração de uma hora por cada encontro: ajustes e avaliação das demandas específicas de cada docente.

Na segunda etapa, maio, efetuamos um encontro e discutimos temas relacionados à formação de professores: discussão de textos. Na terceira etapa, abril, efetuamos encontro e discutimos sobre a formação de professores em Angola e políticas educacionais: discussão de texto. Na quinta etapa, junho, tivemos outro encontro, na qual discutimos sobre os desafios da formação de professores do ensino médio na província de Kwanza Sul: interação sobre os pontos de vista dos docentes. Na quinta etapa, julho, abordamos sobre textos relacionados à formação de professores do ensino médio: um paralelo entre Angola e Brasil. Por fim, na sexta etapa, agosto, efetuamos encontro para entrevistas individuais com os docentes participantes acerca dos assuntos abordados nos meses retratados.

Os dados coletados por meio da análise documental e dos questionários serão analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, que, no entendimento de Bardin (2009, p. 31), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Essa técnica permitirá a categorização das respostas e a identificação de padrões e temas recorrentes nas percepções dos participantes, garantindo, assim, uma interpretação precisa e contextualizada das informações obtidas.

Ainda de acordo com a autora, a análise de conteúdo refere-se à tarefa analítica de interpretação de dados. Isto é, um método muito empírico, dependente do tipo de «falar» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo (Bardin, 2011, p. 33).

Os participantes da nossa pesquisa são formados em cursos diversos, por exemplo:

A): tem formação em química com experiência docente de dez anos, com uma passagem de três anos pela coordenação da escola;

B): tem formação em física e atua em sala a sete anos;

C): tem formação em educação física e leciona a vinte anos;

D): possui formação inglês com uma experiência de 8 anos em sala de aula;

E): é formado em ciências biológicas e atua em sala de aulas a dez anos;

F): é formado em matemática e tem experiência de doze anos, passando também pela direção da escola;

G): é formado em inglês, possui experiência de oito anos em sala de aulas.

## **9 O QUE NARRAM OS DOCENTES SOBRE SUAS ATUAÇÕES NA ESCOLA**

Neste capítulo abordaremos sobre o que os docentes narram em relação a formação docente embora a maior parte dos docentes tenha se limitado em abordar

certos pontos com medo de represália da direção da escola, ainda assim podemos colher alguns subsídios tal como veremos mais a baixo.

**Figura 7.** Encontro com os Docentes



**Fonte:** Acervo do autor

Apresentar-se-á também os resultados obtidos neste trabalho empírico e realizar-se-á uma discussão dos dados obtidos em função das questões levantada durante as entrevistas:

- a) qual a sua visão sobre os professores que dão aulas no ensino médio sem ter uma licenciatura?
- b) qual o teu parecer sobre aqueles docentes que dão aulas no ensino médio sem ter concluído o ensino médio?
- c) qual a sua visão sobre aqueles professores que são formados para dar aulas nas series de base, mas que mesmo assim são deslocados para darem aulas no ensino médio?
- d) como docente como você vê a formação de professores no Kwanza Sul, especificamente no município do Libolo?

e). Como você avalia a participação do governo e da escola na formação de professores?

f). o que a escola tem feito para atualizar a formação dos professores? Em sua visão qual o papel da cultura na escola? g). Na sua visão os alunos entendem o papel da cultura local na escola? h) o que os professores tem feito para impulsionar a cultura local na escola?

Com base nas questões acima elaboramos alguns eixos para melhor compreendermos a visão dos docentes sobre o processo de formação docente. O primeiro eixo tem como objetivo compreender a Formação de Professores no município do Libolo e o segundo eixo tem por finalidade entender como ocorre o processo da Cultura Local nas Escolas.

### **Eixo 1. Formação de Professores no Município do Libolo.**

Este eixo visa compreender as concepções dos docentes acerca da formação de professores, bem como perceber qual a visão destes sobre os docentes que atuam em sala de aulas sem uma formação específica.

*[...] No nosso município, quanto ao processo de formação pedagógica diríamos que não tem um nível de verdade, está médio. na verdade, deveríamos ter mais outras escolas com especialidades. Temos apenas o magistério primário é já aqui o Liceu do Libolo e a formação de professores e arquitetos, professores, a parte de licenciado tinha que ter também mestrado, dotados de conhecimento de alguma outra matéria. Mas na inserção de algumas escolas médias, estamos a falar, tem professores por exemplo que têm a formação média, formados em uma determinada cadeira, e por isso a insuficiência de professores lecionam essa determinada cadeira. E nesse contexto vai também prejudicar não na sua totalidade, mas em termos de aquisição, em termos de conhecimento, estamos a falar que quem tem a licenciatura tem mais ferramentas para aquilo que é a transmissão de conhecimentos dotados naquela determinada área de ensino. Quem fez um ensino médio e está a lecionar esse ensino médio, então teremos uma formação ali com alguma deficiência. (Docente A)*

A narrativa do entrevistado (A) vai dentro daquilo que é uma das nossas preocupações, docentes dando aulas apenas com o ensino médio concluído, fato

que de certa forma impulsiona certas debilidades no ensino local. Por outro lado, a falta de cursos de formação docente no município constitui também uma grande preocupação para os profissionais locais, assim como a necessidade de fazer cursos de pós-graduação. Daí, a necessidade de uma educação permanente que alavanca cada vez mais o saber docentes através das suas ações coletivas e participativas, tal como infere Paulo Freire (2006), será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (Freire, 2006, p. 81).

*[...] Minha forma de ver o processo de formação pedagógica no município é ainda aquém das expectativas se tivermos em conta o processo em si é contínuo, é um processo que carece de aprendizado e partilha constante e este tem faltado... tem estado a faltar na minha maneira de ver. É verdade sim que, para além do magistério que forma professores, também o Instituto Superior Politécnico do Libolo, mas a exigência tendo a dimensão do município se tivesse formações que tendiam em Workshop por exemplo, sobre uma determinada cadeira de modo a coordenar os professores e partilhar experiência não ficaria mal, tem faltado também dentro da mesma disciplina parceria por parte dos professores, muitos deles até possuem a mesma formação. Alguns entraves quanto a isto e outros que ministram determinadas áreas de conhecimento sem uma formação sólida que deveriam então trocar experiências e poderem partilhar conhecimento. É verdade que quem formasse tem conhecimento prático e teórico, e quem labuta sem ter uma formação para tal, tem a prática e deles também poderia se aprender muito. Está falta de intercâmbio tem estado a dificultar para que o processo em si, seja ele mais assertivo e melhore significativamente a educação no Libolo. (Docente B)*

Assim como o docente (A), existe uma preocupação também por parte do docente (B), que é justamente a falta de cursos formação permanente de professores, principalmente a questão de fóruns e partilha docência. Embora esta não seja de todo uma responsabilidade governamental, é preciso que os docentes

se organizem entre si para promover tais intercâmbios, caso contrário a situação continuará na mesma. Nesta senda, concordando com Freire (1987, p. 47) é preciso refletir, que:

não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movimento na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.

Neste sentido é necessário haver uma ação docente no sentido de proporcionar um diálogo permanente entre os docentes, promovendo assim a partilha que tanto se almeja, caso contrário a situação continuará desandando, fato que preocupa bastante.

*[...] No que tem a ver com as lacunas ou relacionado com a qualidade, temos de facto professores muito bons agora no nosso município. Embora haja aquilo que o professor acabou de dizer, deveria ter muito mais interação do ponto de vista quer didático, quer do ponto de vista científico. Cadeiras particulares que muitas das vezes os professores em uma mesma cadeira trabalham assim de forma muito isolada e a ZIP<sup>12</sup> chamada Zona de Influência Pedagógica, devia ser concebida como um momento *cis generis*, um encontro em que as pessoas não viriam simplesmente para trazer algo tipo pré-elaborado, próxima semana farze-a isso, aquilo e tal... não. Devia ser um momento de debate, somos professores de disciplina... de por exemplo, química. Tá bom... leciono e encontrei dificuldade sobre isso, você tem encontrado também. Qual foi a estratégia que você usou para*

---

<sup>12</sup> A Zona de Influência Pedagógica (ZIP) é um “órgão de apoio metodológico, que congrega um conjunto de escolas próximas umas das outras, coordenadas a partir de uma escola de referência chamada ‘Centro de Recursos’ (Guia Metodológico de Apoio à ZIP, 2016, p. 4). ZIP circunscreve-se à uma área geográfica e procura promover a reflexão científica, pedagógica, profissional e o desenvolvimento curricular, com e para os professores; mobilizar os técnicos administrativos da educação a repensar, reinventar e relançar um ensino de qualidade, aceitável, refletido nos resultados de ensino e aprendizagem.

A ZIP tem a missão de capacitar os quadros da educação e ensino, descentralizar a ação formativa, estruturar centros de apoio pedagógico, otimizar a capacitação dos docentes, controlar e acompanhar as escolas proporcionando-lhes ferramentas e mecanismos de ajuda com vista a elevar o desempenho das mesmas.

A leitura das Zip à luz das teorias da Gestão Pública permite-nos perceber que as Zonas de Influência Pedagógica são um instrumento de administração, assente no florescimento do paradigma da Nova Gestão Pública que enfatiza a estratégia da descentralização e da reestruturação do serviço público com repercussões na conceção, organização e funcionamento dos sistemas educativos.

*sanar aquela dificuldade? Aí temos que debater e pode-se ter uma linhagem só, de modo, que das próximas vezes já tenhamos a ideia de resolução daquele problema.*

*Durante muito tempo verificasse a ausência de escola de formação de professores a nível de município. Eu acredito que estrategicamente falando, se calhar grande parte daqueles que são pessoas do quadro não teriam inicialmente feito uma formação média na área didática, na área de formação geral...e provavelmente em parte isso também iniba um pouquinho a qualidade da educação se em comparação com outros locais que as pessoas já saiam assim formados nessa matéria. Não que do ponto de vista científico não tenham qualidade, porque tem gente que terá feito formação geral e do ponto de vista de qualidade tem muito mais do que quem fez formação de professores. Embora devesse ser mais específico... acho que no sentido geral é um pouco disso aí. (Entrevistado C)*

Podemos observar que o entrevistado (C) também esboça uma grande preocupação em relação a falta do trabalho em grupo entre os docentes. Assim como Novoa (2019), advoga sobre a necessidade da existência nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Ou seja, essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores.

Entretanto, essa casa comum poderia também existir no seio das instituições do ensino médio, no sentido de promover maiores trocas entre os discentes. Pois, infere Novoa (2019), que essa troca é tão importante porque proporciona aos futuros docentes uma visão ampla sobre a interdisciplinaridade. Todavia, a deficiência e lacunas no que tange a formação de professores no município também constitui uma preocupação para os docentes, daí a necessidade de um olhar mais atento.

*[...] Tem sim a iniciativa dos próprios professores. Muitos professores começaram a gastar em formação geral pedagógica por iniciativa própria, com seus próprios fundos, fazendo então investimento nessa área que é para melhorar o processo*

*que no entender deles fica aquém do apoio da direção, salvo solicitação para ir. Fomos agora eu e o professor, e foi por meios próprios. Uma colega disse que se formos esperar da direção provincial municipal não terá graça, nunca vai se realizar. Eu reporteí a ele. Eu disse que o colega demorou muito para entender isto. Ou seja, para nós quem quer ser, entender o processo deve custear a sua formação, enquanto que deveria ser preocupação institucional porque a educação deveria ser vista de facto como orientadora das sociedades, aquela que pode então formar o indivíduo para ser um engenheiro mais produtivo, um político mais focado em resolver os problemas da maioria e assim sendo deixa muitos que não olham nessa perspectiva, criando cada vez menos sujeitos ativos no próprio processo, sujeitando-se a lecionar aquilo que eles recebem da super estrutura que vem já orientando o tipo de educação pelo que eles querem, que é ter homens que pensam pouco e são mais obedientes. (Entrevistado D)*

De acordo com a narrativa do entrevistado (D) os docentes no Município do Libolo tendem a fazer as formações continuadas por conta própria, isso pelo fato da escola não proporcionar, ou seja, a direção da escola não cumpre o seu papel de proporcionar a formação permanente dos docentes, e, se o faz, fá-lo de forma tímida, o que vai na contra mão daquilo que está estabelecido por lei, pois de acordo com Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino nº 13/2001, nos termos dos artigos nº 26º e 27º dos objetivos do Subsistema de Formação de professores, consta na alínea c) “desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação” constando ainda que este ensino “destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência” (LBSE Nº13/01, 2001).

Entretanto, é fato que não é errado os profissionais procurarem capacitar-se por conta própria através de encontros, palestras, etc. Todavia, tendo em conta a realidade salarial do professor local que é precária, faz-se necessário que a escola cumpra o seu papel de promover a formação continuada dos docentes, no sentido de preencher essas lacunas que tem afligido o professorado local.

*[...] A constituição é bela e tudo mais, temos um conjunto de leis em educação de qualidade e que nunca se repercutiu na vida do cidadão. A ideia mesmo é fragilizar*

*a educação, no sentido de formar homens simplesmente obedientes. Eu acredito que a qualidade da educação desperta, abre a vista, e torna a pessoa mais crítica, e se eu por exemplo, quero continuar no poder eu não posso te abrir as vistas. Tanto é que podemos verificar que a nível de programa, conteúdos para alunos, quer a nível de seminários são sempre as mesmíssimas coisas, talvez os temas que foram abordados há 2 anos são os mesmos do próximo ano e tudo mais... Com isso nós não vamos alcançar a qualidade da educação. Então, a meu ver faltaria mesmo aquilo que os colegas estão a dizer. A formação podia ser mormente específica e pronto. Física, vamos pegar quem tem mais experiência na matéria, área de química, português e tal, assim de forma muito mais específica e não só assim bem abrangente. Tipo eu, quando estive lá na escola do município no ensino secundário. Os temas quem esteve a abordar era um professor de francês. Ele esteve a lecionar o tema em francês. Entendemos que seja deveras importante e tudo mais o tema, aquele professor e não sei mais o que..., mas o que eu vou aprender como professor de química? Aquilo tinha que ser para professores de francês. Eu saí. Só estive ali mesmo por obediência. Então as coisas deviam ser assim muito mais descentralizadas. Sem contar que, não obstante dessa questão da especificidade, fosse bom também pensar nas condições materiais, porque até podem trazer pessoas especiais com muita qualidade para dar formação específica, tá bom, vamos aprender teoricamente. E depois dali o que é que vamos fazer na sala de aula? Não há meios materiais suficientes para materializar aquilo que nós temos na teoria e isso o governo não dá, então ficamos só na expectativa e tudo mais. (Docente E)*

Assim como os outros docentes o entrevistado (E), também está preocupado com a falta de colaboração docentes. Todavia, fica mais evidente na sua narrativa a falta de matérias para desenvolver as ações pedagógicas em sala de uma, pois de acordo com o mesmo as vezes mesmo que eles tenham formação fica difícil aplicar em sala por falta de condições. Podemos perceber que mais uma vez o Estado deixa de cumprir com suas responsabilidades, pois o professor quer fazer uma atividade diferente, porém os recursos são escassos, fato que faz com que o profissional acaba desanimando, tal como o docente entrevistado. Portanto, é imprescindível que a instituição garanta as condições matérias para que os docentes possam desenvolver as suas atividades de forma profícua...

*[...] Eu fiz o médio em educação física. Do ponto de vista das cadeiras específicas tivemos sim aulas suficientes até certo ponto. É... teve um ginásio, onde tínhamos as aulas práticas, tínhamos a quadra de handebol, quadra de basquetebol e das disciplinas específicas do curso, salvo alguns professores que por estarem naquela altura também a estudar, muitos não apareciam com frequência. Nas outras disciplinas como química, física, nunca cheguei a ir no laboratório, até porque a escola estava emprestada na altura. A escola era do ensino geral do primeiro ciclo e tinha lá também algumas salas que se utilizava para o segundo ciclo. Então não tínhamos grandes condições do ponto de vista das outras disciplinas, mas pelo menos para as disciplinas de especialidade como futebol, handebol, atletismo, improvisávamos aí. Não tinha um campo específico mais tínhamos a quadra para o basquetebol, onde praticávamos também o handebol, na ginástica também tínhamos lá o ginásio. Então são praticamente insuficiências que vem se repetindo. Se reparar também a questão, agora como professor estou a viver as mesmas dificuldades, ok. Sempre o laboratório, um problema aqui que os colegas já levantaram. Essa questão do laboratório é realmente um problema grave, muito grave, porque não se precisa chamar atenção para a importância de um laboratório. Você quer mandar, por exemplo, um determinado trabalho, os alunos tem essa dificuldade em ir acessar. Já se tivéssemos pelo menos o laboratório, poderíamos utilizar o laboratório. Às vezes você quer dar uma aula, por exemplo, de leitura. Os alunos não tem material suficiente, se já tivéssemos um laboratório com livros, então facilitaria (Docente F).*

O docente (F), traz a mesma preocupação em relação a falta de matérias na instituição. Todavia, este levanta uma questão muito mais contundente, pois de acordo com a sua inferência, durante a sua formação não pode fazer determinadas aulas práticas por falta de matérias e estrutura na escola, fato que se repete nos dias atuais na escola onde atua como docente. Daí a formação deficiente e o aparecimento de certas lacunas na formação docente. Este depoimento soa a alguém cuja tomada de consciência o faz denunciar a realidade local, mesmo só o risco de represália, fato que nos remete a Freire, quando aborda que a conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser

anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso que assumimos” (Freire, 1980, p. 28).

*[...] Já meu contexto fiz ciências sociais no médio, é um curso que a teoria se sobressai em detrimento da prática mas os professores que eu tive soube dar conta do recado, tanto mais é que eu lembro quando se deu aquele caso do Sr., pediram-nos para fazer análise sociológica daquele contexto. Tivemos outros professores, que foram assim muito práticos. No superior e outros cursos talvez pela sua natureza linguística inglesa e a prática é constante faltou sim meios para poder desenvolver mais, massa experiência foi boa. É essa realidade que temos estado aqui, adaptar com custos bastante acentuados, porque tens que ter o computador pessoal, tens que trazer uma coluna para poder então praticar o som, um projetor, e estava a trazer e tive que reduzir porque a pasta estava muito pesada. É preciso, como disse o professor estes elementos é que tem estado a nos atrapalhar. Quem não tem? E eu digo, que se eu tivesse falhado eu não seria culpado, porque os meios por onde eu passei não me criaram condições para estar ali, eu tive que aprender, sobreviver tal como muitas plantas devem superar-se em condições adversas. Tem sido um pouco a formação nessa perspectiva nossa, mas apesar de tudo ainda é possível ser diferenciado e aí chegar a ter um grau razoável de conhecimento e práticas pedagógicas. (Docente G)*

Tal como o docente anterior, o entrevistado (G) também esboça a mesma preocupação em relação a falta de matérias que auxiliem na prática docente, o que vem causando vários constrangimentos para os docentes. Estes elementos nos fazem questionar sobre o que está na base disso, embora saibamos que é justamente a falta de apoio por parte do governo local, realidade está que precisar ser contornada em prol do desenvolvimento da educação local.

## **Eixo 2. Como Ocorre o Processo da Cultura Local nas Escolas.**

*[...] Na minha maneira de ver cultura vai ser todo o valor ético, moral que é produzido de geração para geração. Ou seja, aquilo que começa de uma geração e vai perpetuando para outras gerações sem perder a sua praticidade, sem perder*

*o seu valor, preservando sempre a sua matriz inicial, vai ser cultura no meu ponto de vista. Ela é abrangente... (Docente A)*

O entrevistado (A), entende a cultura na escola dentro daquilo que é o senso comum, sendo um conjunto de valores que são preservados e passados de geração a geração. Tal afirmação corrobora com Duranti (1997), que infere que a cultura é tudo aquilo que o ser humano produz e que seria oposto à natureza. Cultura seria algo que os grupos humanos passariam para seus descendentes.

*[...] Bem... Concordo com o nosso colega e acrescentando um pouquinho eu podia me ater um pouquinho as ideias de eu acho que foi sociólogo. Parafraseando o que ele entendia de cultura, poderíamos falar que é conjunto de vários fatores como sendo a arte, a forma de falar, a forma de vestir, é... a forma de comer. Que comecem todas as inquietações, porque há quem diga que Angola não tem cultura. Mas a forma de falar, a forma de vestir, a forma de comer, são aspectos que corroboram para o conceito de cultura na concepção de (05:51?) para a qual eu também corroboro. E claro, né, Angola devia ser considerada como sendo um país multicultural porque a meu ver, especificamente (06:08 até 06:15?) tem alguma coisa própria da França, tem alguma coisa se calhar vão falar 'isso é Brasil' (Docente B)*

O entrevistado (B), corrobora com a afirmação do entrevistado (A), porém, faz uma chamada de atenção em relação a certos dizeres que afirmam que Angola não tem cultura. De acordo com o mesmo a cultura pode ser o conjunto de vários fatores como sendo a arte, a forma de falar, a forma de vestir, é... a forma de comer.

*[...] Bom acho que praticamente todas as visões sobre cultura quase que convergem. Mas eu gostaria de trazer aqui também a visão. Cultura podemos entender como um conjunto de tradições, técnicas e conhecimentos de um povo. Existem determinados traços que identificam pessoas ou grupos de pessoas então são esses elementos que vamos aqui ver e entender como traços culturais. Podemos ver determinados traços, por exemplo, traços linguísticos, tipos de danças específicas de um determinado grupo, então esses elementos todos que identificam um determinado povo, estamos aqui a entender como fatores culturais. Como disse bem o colega são hábitos que têm sido conservados de gerações para*

*gerações, ok. Então estes elementos aqui são aquilo que entendemos como cultura. Como os colegas já disseram, cultura é o conjunto de hábitos e costumes de uma determinada sociedade. No Kwanza Norte no município de (08:23?) naquilo referente aos hábitos e costumes daquilo que é realidade de tal município (Docente C)*

Assim como os demais entrevistados limitaram-se apenas em falar sobre o conceito de cultura, o entrevistado (C) também o fez. Todavia, este foi mais a fundo, inferindo a cultura como sendo o conjunto de traços linguísticos, tipos de danças específicas de um determinado grupo ou que identificam um determinado povo, corroborando com Franz Boas (1963) que via a cultura como todas as ações do homem face à natureza e aos outros indivíduos. Para Boas, o ser humano apreende o mundo sob a ótica de sua cultura, a famosa “lente” que de alguma forma molda nossa visão de tudo o que vemos.

*[...] Bom propriamente... falando especificamente no que é a minha disciplina língua inglesa, acredito que um dos objetivos, algo que eu faço quando ministro as minhas aulas naquilo que é o propósito das tarefas, eu procuro cultivar nos alunos o hábito de investigar. Não consigo trazer algo... Não aceito trazer algo numa aula com uma definição acabada. De modo a criar nos alunos aquela vontade de querer saber mais. Então acho que, há a necessidade de eles desenvolverem aquela vontade de querer ir buscar mais, além daquilo que o professor traz na aula. Bem, com relação ao que nós produzimos como cultura, indo um pouco contra várias opiniões que aqui gravitam de que Angola não tem cultura, eu já não olho assim. Estou a fazer essa ligação para poder dizer então o que nós produzimos. Por exemplo, há uma recusa de nos aceitar, talvez por aí poderei concordar. Como é que nós explicamos as mortes, explicamos com os conhecimentos científicos, nós continuamos a manter a explicação das mortes como no passado. Como é que nós, como é que o Português em Angola é influenciado? Como é que nós conseguimos perceber o professor pelo sotaque? É do Sul, é do Oeste, é do Leste? É porque os elementos culturais que advém das línguas maternas ainda são muito presentes. Estamos aqui agora a lutar com... o estado não quer aceitar que nós tínhamos que produzir próprias normas do ensino da língua portuguesa em Angola, por mais que*

*nós passemos na escola há estruturas linguísticas que obedecem às nossas línguas nacionais. A partir dos nomes, por exemplo, temos aí a discussão (12:42?) deveria entrar em determinados nomes angolanos ou africanos. Então há a espécie de uma recusa da cultura angolana, mas por ser tão forte é assim que... em 2018, creio eu, que eu fui obrigado a trazer (13:02) ou seja, a filosofia bantu sobre a morte, porque naquele ano depois de tanto tempo os caixões deixaram de ... voltaram a fazer (13:18?) no Libolo. E quando eu trouxe o texto para poder fazer compreender como é que os africanos explicam a morte foi um pouco um choque, porque foi num contexto escolar e que eles não estão muito acostumados a falar sobre as mortes, foi muito impactante para eles e só foram perceber um pouco mais aí a frente. Acredito que está simbiose, tal como as outras realidades vamos um pouco na África do Sul, tem por exemplo o tribunal tradicional tal como o tribunal convencional onde vão julgar os aspectos porque tem aspectos que não conseguimos explicar na justiça. Estivemos reunidos, acredito que em maio, também em um Simpósio realizado pelo (14:13?), se levantou também discussões acadêmicas em que (14:21?) afirmaram categoricamente que o feitiço existe. E depois o estado angolano por um lado não aceita, não assume, reconhece a presença da autoridade tradicional, mas tem coisas que ele não consegue refletir. Então é preciso que haja, como a escola é uma instituição onde o saber é organizado, onde a partir de métodos próprios consiga transmitir, o professor conhece as suas próprias culturas para poderem refletir na academia e poderem fazer com que a cultura esteja ela a não criar situações (15:10?) mas sim resolver os problemas do dia a dia (Docente D)*

O entrevistado (D) corrobora com os demais. Todavia, de acordo com o entrevistado o docente deve produzir a cultura em sala de aulas através do conhecimento, ou seja, é preciso trazer sempre elementos da cultura Angolana para que os Alunos aprendam mais sobre determinados hábitos e costumes locais. Para o docente é errado entrar para a sala de aula com o material acabado, é necessário instigar os discentes, ideia esta que corrobora com Freire (2023), sobre a necessidade de acabar com a educação bancária, pois os alunos são meros depósitos de conhecimento, é necessário que haja uma troca e instigação por parte dos docentes.

[...] O que o professor produz como cultura? Quando afirmamos de que cultura constitui conjunto de hábitos, costumes, forma de falar, de dançar, de comer, tudo isso vai constituir cultura. De outro modo quando você vê a cultura, você vê o povo, é isso que no passado era mais ou menos assim. (19:04), veja aí o modo de falar, esse é inglês. Então a cultura devia nos levar a identificar o povo e vice-versa. Antes era um disso, mas nos dias de hoje, isso tende a se perder. Então não é que não haja uma cultura é que hoje parece que somos um país multicultural, de tal modo que, há coisas do Sul que não se verifica no Norte, do Norte que não se verifica no Sul. Agora quem vem de outro país e vem para um acontecimento ele fez isso é aonde. Não é algo por exemplo, o professor (19:51?) acaba de dizer aqui é algo inerente a questão do Norte, quer dizer que tem que decifrar, Angola Norte, não é Angola (20:00). Quando definiam cultura ele queria nos transmitir isso, você pela cultura vê o povo no sentido geral. Estas a ver, então isso é que tem estado a se perder, o que produzimos como cultura. Bem... são aquilo que o professor também já esteve a referir a forma de pensar tem relação com a cultura, a forma de falar é cultura. Então eu particularmente leciono uma disciplina prática experimental, em que nas minhas aulas tem sido uma oportunidade de debate. Eu nunca cheguei com um conteúdo categoricamente organizado, não! Tenho a minha visão de como que isso é, entretanto, há aqueles que podem estar muito mais refrescados do que eu. A cultura crítica, eu tenho estado a levar isso na sala de aula. Tudo bem, trouxe aqui uma pergunta inicial de motivação e todo mundo vai esmiuçar aquilo que tem. E se calhar há aquela ideia de que o aluno encontra uma definição muito mais bem clara, do que aquilo que você trouxe, pensando que devia ser se calhar a mais bem formulada. Então essa cultura crítica, (21:22) ... pronto eu tenho estado a produzir a cultura nesse quesito. Modo de falar, as vezes até já me perguntaram: Estudaste mesmo em Angola? Mas porque, me falam? E tem alguns alunos que tendem a cair nesse modo de falar, o modo de analisar a prova, o modo de produzir texto do ponto de vista químico e tudo mais. Eu acho que isso corrobora para questões culturais, nessa vertente que eu tenho estado a produzir. E os pensamentos em química, eu tenho estado a contextualizar. Um exercício eu não vou lá distante, vamos trabalhar ali nosso município. Um menino residente na (22:09) fez assim, assim, assim e tal ... e a partir daí você começa a passar informação de como é que no passado era. Nas minhas provas eu homenageio

*alguns professores da Instituição, o professor Lucas fez uma operação tal... homenagem o Azagaia, nosso irmão moçambicano e tal... O Azagaia é um músico muito conceituado e tal. Então eu acho que cultura falta no currículo. (Docente E)*

Mais uma vez, assim como os demais docentes entrevistados, o docente (E) também concorda com os demais sobre a definição de cultura. Porém, é evidente na narrativa do docente uma grande preocupação em promover uma cultura crítica, para ele a escola deve produzir uma cultura crítica para os alunos no sentido de mudar a sociedade. Tal como infere Freire (2008) a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens de corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Daí a necessidade do impulsionar de uma cultura crítica na escola.

*[...] É de facto, a presença desses elementos que os professores vão começar a produzir não é a cultura. A título de exemplo, tal como ele faz, eu sou alérgico em trazer textos em inglês que não sejam nossos. Porque a língua inglesa para nós é uma disciplina estrangeira e o material didático que nós temos são todos eles também de outras realidades, vão falar de Cambridge, muito dos nossos alunos não terão a honra de estar aí, nós mesmos também dificilmente estaremos lá, então a partir daí que nós vamos começar a refletir de facto, os nossos traços culturais a partir da produção literária e textual, também como nas minhas atividades na sala de aula por isso é importante promover acultura crítica em sala de aulas . (Docente F)*

De acordo com o entrevistado (F), a cultura trazida em sala de aulas deve ser aquela que privilegia a realidade local, o mesmo ainda faz referência aos tipos de textos que devem passar em sala de aulas, ou seja, devem aqueles em que os alunos se revejam. Entretanto, este posicionamento nos remete a ideia de alfabetização de Paulo Freire (1999), na qual infere que a alfabetização deve ser organizada de maneira que as palavras sejam do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas

inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Neste sentido os textos trabalhados em sala de aulas de acordo com o docente devem ter a mesma premissa.

*[...] Particularmente na disciplina que eu leciono, temos estimulado estudantes a capacidade crítica, a cultura crítica. Porque naquilo que tem a ver com a cultura como expressão do saber, fica meio difícil (24:00 até 26:03 fala muito rápido) Bem, de todo conceito aqui introduzidos e nas ciências modernas deveriam resumida nas sétimas artes. E acredito que em breve nós poderemos começar a julgar o conhecimento dos nossos estudantes que ainda é bastante ínfimo daquilo que é a cultura, e tudo por causa da nossa indústria cultural. Se tivermos a falar das sete artes a que eles conhecem música que é muito mais presente, se calar das artes que eles mais têm conhecimentos. Mas já, artes visuais e plásticas é muito reduzido ainda... a literatura assim como tal, também é bastante limitada, para não falar do cinema que seria sétima arte e bem como a aquisição também das línguas. E aqui precisamente, essa limitação do conhecimento da África em si, nós temos na nossa escola. Se agraciado com curso de artes, que ainda não foi inserido a intenção de implementar, mas convinha mesmo que tivéssemos. Nós temos alunos péssimos de difícil compreensão de determinadas cadeiras porque estão mal enquadrados. (Docente G)*

Tendo em conta a abordagem do entrevistado (G), podemos observar que este está preocupado com a falta de cultura dos estudantes em conhecer o que é local. Para o entrevistado a cultura pode-se manifestar através das artes, músicas, dramaturgias, etc. Neste interim, Lutterfelds (1997) sugere que na cultura o centro da ideia pode ser procurado em diversas fontes: em atividades espirituais que se manifestam em formas simbólicas da vida humana, isto é, fala, mitos, arte, religião, ciência, moralidade; naquele segmento de realidade que faz sentido para o ser humano, quer como fundamento da sua atividade, quer na sua própria existência. Entretanto, para o docente entrevistado a falta de representação daquilo que são as nossas artes através do cinema e outros elementos faz com que os alunos tenham um conhecimento limitado da cultura por este fato é necessário mudar o quadro para assim desenvolver o conhecimento da cultura local nas escolas.

## 9.1 PRINCIPAIS LIMITES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

A partir da análise dos diálogos estabelecidos com os participantes da pesquisa, é possível constatar alguns elementos que constituem limites para a atuação docente no ensino médio. Dentre elas podemos destacar as seguintes:

- A falta de formação adequada dos professores, ou seja, existem docentes com qualificação insuficiente, muitos professores não possuem formação específica ou atualizada para lecionar no ensino médio, o que impacta diretamente a qualidade do ensino.
- Falta de Capacitação Continuada: A ausência de programas de formação continuada, o que dificulta a atualização dos docentes em relação às novas metodologias e tecnologias educacionais.
- Infraestrutura Escolares Precárias: Muitas escolas não possuem infraestrutura básica, como salas de aula adequadas, laboratórios, bibliotecas e acesso à internet, o que limita o desenvolvimento de atividades pedagógicas eficazes.
- Falta de recursos didáticos: Existe uma carência muito grande de materiais didáticos, como livros, equipamentos e tecnologias educacionais, fato que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.
- Salários baixos: A remuneração é insuficiente, baixos salários desmotivam os professores e podem levar à busca por outras atividades complementares, reduzindo o tempo e a dedicação ao ensino.
- Condições de trabalho precárias: A falta de segurança, transporte e outros benefícios básicos afeta a qualidade de vida dos docentes e, consequentemente, seu desempenho em sala de aula.
- Superlotação das Salas de Aula: As turmas contam com números excessivos de Alunos, pois tratam-se de turmas superlotadas que dificultam a atenção individualizada aos estudantes, o que prejudica o acompanhamento do aprendizado e a identificação de dificuldades específicas.
- Falta de Motivação e Reconhecimento: A desvalorização da Profissão, a falta de reconhecimento social e profissional da carreira docente é muito grande, fato que afeta a autoestima e a motivação dos professores.

- Falta de Incentivos: A ausência de políticas de incentivo, como premiações, progressão na carreira e apoio psicológico, contribui para o desânimo dos educadores.
- Problemas Curriculares: Currículo Desatualizado, o currículo do ensino médio muitas vezes não está alinhado com as necessidades do mercado de trabalho ou com as realidades locais, o que limita a relevância do ensino.
- Falta de Flexibilidade: A rigidez do currículo dificulta a adaptação dos conteúdos às necessidades específicas dos alunos e às mudanças sociais e tecnológicas.
- Dificuldades Socioeconômicas dos Alunos: A pobreza e a desigualdade fazem com muitos alunos enfrentam dificuldades socioeconômicas que afetam sua frequência e desempenho escolar, como a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família.
- Falta de Políticas Públicas Eficazes: A ausência de uma gestão Ineficiente, a falta de políticas públicas consistentes e eficazes para a educação dificultam a implementação de melhorias no sistema educacional.
- Falta de Investimento: O baixo investimento na educação limita a capacidade de superar os desafios estruturais e de formação docente.
- Problemas de Saúde e Bem-Estar: A falta de acesso a cuidados de saúde adequados pode afetar o bem-estar dos professores, impactando sua capacidade de ensinar, ou seja, aquilo que chamamos de estresse e Burnout, causado pelas condições desafiadoras de trabalho levam ao esgotamento profissional, reduzindo a eficácia dos docentes.

Claramente estamos em presença de uma proposta educativa embasada dentro de uma perspectiva neoliberal, que tem uma proposta de formação que privilegia a técnica em detrimento da cultura local e da realidade dos povos, quer uma formação homogênea, não crítica, mas que tenha capacidade de resolver problemas, porém, de forma pontual, desligado da realidade que o criou.

De acordo com Cumenha (2019) a história da educação angolana no período contemporâneo foi largamente influenciada pelo surgimento do neoliberalismo. Este sistema de doutrina se define como modo de governo e, quando utilizado no

contexto da educação, tende a objetivá-la em um mecanismo de formação-dinheiro. Para Mbembe (2014, p. 13)

o neoliberalismo caracteriza-se também pela produção da indiferença, a codificação paranoica da vida social em normas, categorias e números, assim como por diversas operações de abstração que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais.

Por sua vez, Moraes (1997, p. 1), infere que a doutrina liberal prega “a procura do lucro e a motivação do interesse próprio estimulam o empenho e o engenho dos agentes, recompensam a poupança, a abstinência presente, e remuneram o investimento”.

Neste sentido, Cumenha (2019) aponta que os discursos neoliberais vêm ganhando espaço e força em Angola, criando novos divisores de águas, nomeadamente: o fim da gratuidade da educação básica e de nível superior, o crescimento e monopolização da educação dirigida pelas instituições privadas e exorbitantes custos relativos às despesas escolares, que pesam nas costas dos pais para financiamento dos materiais didáticos. Tudo é comercializado e a educação angolana tem o seu preço.

Conforme já frisamos ao longo do texto, um dos elementos que muito influencia nesta perspectiva neoliberal são fatores de ordem externa, causadas através da adoção de políticas educacionais de outros contextos. Poças e Dos Santos (2020), abordam que os parâmetros definidos por e para Angola para a melhoria da formação de professores são sobremaneira influenciados pelas políticas de cooperação internacional, nomeadamente pelas agências de cooperação internacional como a UNESCO. Este aspeto é corroborado por Dale (2007) quando se refere à aceitação voluntária das reformas de influência externa, com a transferência de políticas que nem sempre são viáveis a nível nacional como o são a nível global.

Porém, não podemos ser ingênuos ao ponto de querer culpabilizar o movimento neoliberal como se este fosse imposto de forma coercitiva no contexto Angolano, é preciso termos coragem de dizer que tais tendências foram adotadas e introduzidas por dirigentes Angolanos visando única e exclusivamente o lucro sem

se importarem com as consequências de tais políticas para a sociedade, tal como infere Sogge (2017):

exportação e sob o patrocínio e proteção de um grande homem há muito no poder, membros da camada de elite angolana asseguram para si privilégios através de autonegociações. Eles se apropriam da terra e de imóveis dentro e fora da lei e organizam monopólios comerciais para si mesmos e seus amigos íntimos. O Estado subsidia seus estilos de vida, fornecendo a eles prioridade no acesso à assistência médica, escolaridade e outros serviços. Eles saqueiam as riquezas do país e as canalizam para o exterior e não hesitam em usar a repressão explícita e oculta para manter o status quo (Sogge, 2017, p.10)

De acordo com o exposto urge destacar que embora falar de neoliberalismo em Angola, de modo clássico e tradicional, seria incorrer num erro analítico e histórico; pode-se pensar, no entanto, na emergência de um sistema de capitalismo de Estado ao tempero angolano. A existência de um suposto dualismo ou polarização (socialismo versus capitalismo) não é tão latente nas disputas políticas entre os principais movimentos de libertação que travaram batalhas no campo ideológico e bélico. (Cumenha, 2019, p. 4)

Ainda de acordo o autor, a esquerda sempre foram à moda angolana, moldada de acordo com as conveniências do contexto da época. O neoliberalismo, da mesma forma, surge a partir de especificidades da história do país, e pode ser visto como extensão do domínio Estatal para o mercado, o público cobiçando o privado. Os empresários angolanos, precursores da iniciativa privada, fazem parte do movimento político que teve herança marxista e com isso se apropriaram de recursos e influências dentro dos dispositivos estatais para organização das condições liberais

Tendo em conta o exposto podemos dizer que os destinos da política educacional em Angola encontram-se numa encruzilhada, onde aqueles que deveriam fazer diferente tendo em conta o passado sofrido das populações utilizam o sistema para enriquecimento próprio. Por estes motivos, é preciso promover urgentemente uma educação anticolonial que vai na contra mão de todos os preceitos colonialistas e neoliberais, no sentido de quebrar tais limites, pois esses limites criam muitos entraves para o desempenho da atividade docente.

Para superar esses limites, é essencial também investir na formação e valorização dos professores, melhorar a infraestrutura escolar, atualizar o currículo, investir em políticas públicas que priorizem a melhoria da infraestrutura escolar, valorização e capacitação dos professores, adequação do currículo às necessidades locais e o aumento dos investimentos no setor educacional público e de qualidade.

Além disso, é fundamental envolver a comunidade e os atores locais no processo de melhoria da educação, garantindo que as soluções sejam sustentáveis e adaptadas ao contexto da província do Kwanza Sul, e implementar políticas públicas eficazes que priorizem a educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento da província e do país de um modo geral. A colaboração entre governo, sociedade civil e setor privado é crucial para enfrentar esses desafios e garantir uma educação de qualidade para todos os angolanos.

## **10 FUNDAMENTOS TEÓRICO PRÁTICOS QUE SUSTENTAM A AÇÃO DOCENTE**

Os fundamentos teórico-práticos que sustentam a ação docente em Angola, como em muitos outros contextos educacionais, são baseados em uma combinação de teorias educacionais, políticas públicas, práticas pedagógicas e aspectos culturais. Esses fundamentos visam garantir uma educação de qualidade, embora nem sempre alinhadas com as necessidades do país, porém, mais voltadas as demandas globais.

De acordo com Paxe (2014, p.24), esta ideia começou a vigorar principalmente depois de 1991, acentuou-se a adopção na política de educação em Angola dos

modelos educativos ocidentais através de programas e projetos propostos por UNESCO, União Europeia e CPLP para [...] visar a legitimidade internacional na nova ordem mundial.

Por outro lado, é preciso nos atentarmos que a história da educação angolana é um acontecimento novo. O modelo do sistema educativo e de ensino ainda está baseado nas estruturas das Leis de Bases de Educação inspiradas no modelo português. Com a nova reforma educativa, implementada no princípio de 2002, surge a intencionalidade de reestruturação do currículo para que se adeque ao padrão internacional. (Cumenha, 2019, p. 3)

Com base no exposto urge o seguinte questionamento: quais motivos permitiram que o governo Angolano adopta-se tais modelos? Para responder a este questionamento, Cumenha (2019) informa que é preciso percorrermos certos desdobramentos históricos, resultados de vários episódios, começando, brevemente, pelo período colonial e pela independência nacional tardia (1975). No período colonial, a gestão de educação não visava a distribuição da escolarização para os angolanos autóctones, considerados primitivos e reconhecidos apenas como sujeitos a partir do Estatuto do Indigenato (1926-1961). Esse decreto serviu como uma “legalização” da discriminação em Angola. Liberato (2014, p. 1009) viu este processo como uma política que se “assentava sobretudo na diferença entre o ‘nós’, raça portuguesa, e os ‘outros’, indígenas, separação legalizada pela nova política] do indigenato (1926) e pelo Ato Colonial (1930)”.

Além disso, a noção ideológica de raça “acentuou, assim, a separação entre os brancos, oriundos da metrópole; os brancos naturais de Angola; os africanos, civilizados e não civilizados” (Liberato, 2014, p. 1009). Resumidamente, a educação colonial angolana se estabeleceu, como em diversos países colonizados, a partir das práticas imperialistas, fundamentado pelas “lógicas escravagistas de captura e de predação como às lógicas coloniais de ocupação e exploração” (Mbembe, 2014, p. 16).

Ainda de acordo com Cumenha (2019), o grau de analfabetismo na sociedade negra angolana beirava as taxas de 70% a 85% no período colonial. Com a “expulsão” dos portugueses, houve a reutilização dos poucos recursos

abandonados, no entanto, sem muitos profissionais qualificados para repensar, reestruturar, remodelar e atualizar a Nova República. Além disso, no final do regime colonial, os portugueses operaram vários sucateamentos das infraestruturas escolares, hospitalares e áreas de necessidades básicas, visando a desmoralização do desenvolvimento da nova nação pós-independente. Atualmente o governo procura trilhar outros caminhos, porém, continua preso nas amarras do ocidente, uma vez que insiste na adoção e implementação de políticas educacionais pensadas em outros contextos, usando o falso pretexto de desenvolvimento.

A constituição da República de Angola garante o direito à educação para todos os cidadãos, estabelecendo a educação como um dever do estado e um direito fundamental, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 17/16), define os princípios, objetivos e organização do sistema educativo angolano, orientando a ação docente e as políticas educacionais.

No que tange as teorias educacionais existem várias correntes utilizadas no contexto educacional Angolano com destaque para o construtivismo, inspirado em teóricos como Jean Piaget (1973) e Lev Vygotsky (1988), o construtivismo enfatiza a aprendizagem como um processo ativo, no qual o aluno constrói conhecimento a partir de suas experiências e interações sociais.

Baseado nas ideias de Vygotsky (1988), essa abordagem destaca a importância do contexto social e da interação entre alunos e professores no processo de aprendizagem, por outro lado, Piaget (1973), infere que o desenvolvimento precede a aprendizagem

Neste interim, a pedagogia crítica Influenciada por Paulo Freire (1979), propõe uma educação libertadora, que promova a conscientização e a transformação social, aspectos relevantes para o contexto angolano pós-colonial. Ao refletir sobre a educação, Freire (1979) expõe também sua visão de homem. Para ele, o homem é sempre um ser inacabado ou inconcluso. Daí a importância da educação e sua necessidade permanente. Afinal, não necessitaria a educação se o homem fosse um ser acabado. Nessa constante transformação, o homem nunca sabe de maneira absoluta, não há seres educados e não educados, estão

todos se educando. Essa concepção leva-nos a refletir criticamente sobre a posição do educador que se coloca como um ser superior que ensina a um grupo de “ignorantes”, como que os domesticando. Tal prática significa a negação da própria educação e da própria cultura.

Para Freire o verdadeiro trabalho pedagógico não significa imposição das opções do educador aos demais. “Se atua desta forma (...), está trabalhando de maneira contraditória, isto é, manipulando; adapta-se somente à ação domesticadora do homem que, em lugar de libertá-lo, o prende”. (Freire, 1979, p. 49).

Como Freire (1997), diz, nós deveríamos não importar ideias, mais recriá-las. Dessa forma um ensino construtivista crítico não poderia ser entendido como receitas prontas a serem seguidas, mas como sugestões a serem examinadas pelos professores. Tal criticismo é crucial em todos os níveis da educação e deve estar presente, particularmente, durante programas de formação de professores devido ao seu efeito multiplicador. Um exemplo de sua utilidade é evitar os “especialismos estreitos” frequentemente observados entre experts, que, ao se aprofundarem num determinado aspecto, perdem a visão do todo e, muitas vezes, não percebem as implicações éticas de suas decisões.

Fato comumente observado nos cursos de formação de professores em Angola, seja ela formação inicial ou continuada. A formação docente em Angola é realizada em instituições de ensino superior e centros de formação de professores, com foco tanto na preparação teórica quanto na prática pedagógica, geralmente dentro de uma perspectiva ocidentalizada, viciada pelas ideias dos formadores estrangeiros dos países que fazem intercâmbio educacional.

Esse elemento faz com a maior parte dos docentes desenvolvam competências pedagógicas dentro de uma perspectiva bancária, que de acordo com Freire (2005), na concepção bancária da educação não há busca de transformação, de renovação do mundo, do conhecimento. As posições entre educador e educando são rígidas, o primeiro detém o saber, o segundo nada sabe. Tal rigidez acaba por impor ao educando uma postura de passividade diante do

conhecimento, que é concebido como algo estático, acabado, e não em constante transformação, em construção.

Freire (2005, p. 68), aponta para os perigos de tal concepção:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão 'bancária' da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como seres transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

Ainda de acordo com Freire, esta educação favorece os opressores. Os opressores constituem-se da classe dominadora, daqueles que detêm o poder. Estes, para dominarem "vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da 'ordem' opressora, com a qual manipulam e esmagam." (Freire, 2005, p. 68).

Neste sentido, os professores são formados para dominar metodologias de ensino, gestão de sala de aula, avaliação da aprendizagem e uso de tecnologias educacionais que muitas vezes não se adequam a realidade local, ou seja, são formados dentro de uma perspectiva neoliberal, que de acordo com Paxe. (2014, p.24), começou a vigorar principalmente depois de 1991, acentuou-se a adoção na política de educação em Angola dos modelos educativos ocidentais através de programas e projetos propostos por UNESCO, União Europeia e CPLP para [...] visar a legitimidade internacional na nova ordem mundial.

Esse elemento nos remete mais uma vez a Freire, ao inferir que a educação bancária favorece os opressores na medida em que estimula a ingenuidade e a falta de crítica dos educandos, visando a preservação da situação que lhes é favorável. Na visão de Freire, os opressores combatem qualquer tentativa de ação estimulante do pensar autêntico. Destaca também que a educação bancária possui ainda caráter paternalista, onde os oprimidos devem ser incorporados à sociedade, às estruturas, a fim de manter a ordem e a paz social, ou melhor, a paz privada dos

dominadores. “A questão está em que pensar autenticamente é perigoso” (Freire, 2005, p. 70).

Assim como Paulo Freire defende a educação problematizadora e libertadora, é preciso que tal formato educacional seja também adotada no contexto de formação docente Angolano, uma vez que nesta concepção almeja-se o pensar autêntico, que para ser assim, não pode ser imposto. Educandos e educadores comunicam-se entre si, estabelecem uma relação dialógica. “Desta maneira, o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogos com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2005, p. 79).

No entanto, não podemos perder de vista que um dos elementos para que tais mudanças aconteçam seria o impulsionar do respeito à diversidade cultural, uma vez que Angola é um país multicultural, com diversas etnias e línguas. A ação docente deve considerar essa diversidade, promovendo uma educação inclusiva e respeitosa das diferenças. De acordo com alguns docentes:

*há uma recusa de nos aceitar, talvez por aí poderei concordar. Como é que nós explicamos as mortes, explicamos com os conhecimentos científicos, nós continuamos a manter a explicação das mortes como no passado. Como é que nós, como é que o Português em Angola é influenciado? Como é que nós conseguimos perceber o Adilson pelo sotaque? É do sul, é do oeste, é do leste? É porque os elementos culturais que advêm das línguas maternas ainda são muito presentes. Estamos aqui agora a lutar com... o estado não quer aceitar que nós tínhamos que produzir próprias normas do ensino da língua portuguesa em Angola, por mais que nós passemos na escola há estruturas linguísticas que obedecem às nossas línguas nacionais. A partir dos nomes, por exemplo, temos aí a discussão deveria entrar em determinados nomes angolanos ou africanos. Então há a espécie de uma recusa da cultura angolana, mas por ser tão forte é assim que... em 2018, creio eu, que eu fui obrigado a trazer, ou seja, a filosofia bantu sobre a morte, porque naquele ano depois de tanto tempo os caixões deixaram de ... voltaram a fazer no Libolo.*

Dentro daquilo que foi a explanação do docente, podemos observar que existe uma tendencia de dar maior valorização de outra cultura em detrimento da cultura local, o que é errado. Daí a necessidade de promover e dar maior atenção a cultura local, para que assim possamos então formar cidadãos conscientes de

seus direitos e deveres, o que é um dos objetivos da educação angolana, alinhada com a reconstrução nacional e a promoção da paz.

Sobre esse elemento Freire (2005, p. 11) aponta que:

Tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos, então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

A fala na citação acima vai perfeitamente de encontro com o contexto Angolano, pois existe a necessidade da implementação de uma educação problematizadora, que questiona o sistema político local, bem como as políticas adotadas pelo regime durante os últimos 50 anos, buscando sempre por uma educação de qualidade, que prepare os cidadãos para os desafios do século XXI, tendo em vista também aquilo que são os anseios e os alinhamento com objetivos globais, sobre tudo na questão do desenvolvimento sustentável, visto que a educação em Angola está alinhada com o ODS 4, que visa "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, para tanto, é preciso que ela seja crítica e acrítica.

Todavia, Embora Angola esteja alinhado com o ODS 4, o país ainda não conseguiu cumprir nenhuma das metas, ou seja, o país não conseguiu ainda a erradicação da pobreza; acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares, não conseguiu atingir a fome zero e agricultura sustentável, saúde e bem-estar, educação de qualidade, igualdade de gênero, água potável e saneamento, energia limpa e acessível, bem como a promoção do trabalho decente e crescimento econômico.

Todo este fracasso se deve ao fato de o governo adotar políticas paliativas cujo objetivo é fazer a comunidade internacional ver, quando é preciso focar mais internamente projetando políticas que fato impactam as comunidades. Com isso não estamos querendo afirmar que as ODS não são importantes. A grande questão é que os seus modelos de implementação tendem a ter impactos demorados e

desiguais entre os países envolvidos, visto que em termos econômicos é mais fácil para certos países que tem maiores economias atingirem tais objetivos. Inclusive porque as ODS em nenhum momento questionam o modelo de produção econômica, o capitalismo.

Daí a necessidade de nos atentarmos muitas vezes a esses acordos, pois eles não nos beneficiam ou quando o fazem por meio de financiamentos temos que dançar a sua música implementando políticas segundo os seus ideais, fato que não ajuda em nada no desenvolvimento do país.

Pensando na educação essas ajudas nunca fazem investimento em uma educação libertadora, o que constitui um problema, porém, sabemos que por trás disso existe um projeto de dominação. Daí, a necessidade da busca e do desenvolvimento de uma consciência crítica, obtida através da construção de relações dialógicas entre educador e educando para uma “prática concreta de libertação e construção da história” (Freire, 2005, prefácio).

## **11 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A política de formação de professores em Angola tem sido um tema central no desenvolvimento educacional do país, especialmente após a independência em 1975 e ao longo dos anos de reconstrução pós-guerra civil (que terminou em 2002). A formação de professores é crucial para melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, para o desenvolvimento socioeconômico do país.

O trabalho buscou evidenciar o fato de atualmente haver um desvio acentuado na função de professor em Angola, particularmente na província do Kwanza Sul, município do Libolo. No entanto, verificamos que muitos profissionais que atuam no ensino médio não dispõem de uma formação específica para atuar neste nível de

ensino. Nesse interim, o problema da nossa pesquisa consistiu na seguinte questão: o processo de formação inicial ofertada para os docentes na Escola do Magistério Primário (EFP) assim como na Escola de Formação de Professores (EFP), lhes proporcionam conhecimentos suficientes para atuar no ensino médio no Kwanza Sul – Angola? Na qual concluímos que não, pois existem muitas insuficiências e lacunas causadas pela ausência de formação de professores de qualidade, falta de estruturas adequadas, bem como um processo de formação de professores pautada num viés local dentro de uma perspectiva crítica, etc.

Entretanto, para refletirmos sobre os objetivos que fundamentaram esta pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, entendendo que tais elementos são muito particulares e ocupam um espaço profundo entre as relações subjetivas interpessoais, que não podem ser quantificados. Essa opção metodológica constitui-se também no cruzamento da análise documental (bibliografia) com a informação resultante da pesquisa no campo, no qual realizamos entrevistas, efetuadas com recursos e técnicas de natureza qualitativa e quantitativa, onde podemos perceber por intermédio das entrevistas que muitos professores formados em programas acelerados ou emergenciais não recebem formação adequada, o que impacta a qualidade do ensino. Desse cruzamento descobrimos que a falta de formação adequada dos professores em Angola é um dos principais desafios do sistema educacional do país, com impactos significativos na qualidade do ensino e no desenvolvimento socioeconômico. Todavia, descobrimos também ao longo da nossa pesquisa, as relações implícitas nesse problema, com base nas informações dos resultados conforme consta a seguir:

### **Causas da Falta de Formação Adequada dos Professores**

- **Formação Inicial Insuficiente:** A formação inicial dos professores em Angola é frequentemente criticada por ser excessivamente teórica e pouco prática. Os currículos dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) são considerados "academicistas e enciclopédicos", com pouca ênfase em habilidades pedagógicas essenciais para a sala de aula. Além disso, a prática pedagógica é de curta duração, o que dificulta a preparação dos futuros professores para os desafios reais do ensino.

- **Falta de Formação Contínua:** A formação contínua dos professores é insuficiente, especialmente nas escolas privadas, onde não há programas específicos para atualização e desenvolvimento profissional. Isso limita a capacidade dos professores de se adaptarem às novas demandas educacionais e tecnológicas.
- **Baixos Salários e Condições de Trabalho Precárias:** Professores em Angola enfrentam salários baixos e condições de trabalho desfavoráveis, como falta de transporte, infraestrutura inadequada e salas de aula superlotadas. Esses fatores desmotivam os profissionais e reduzem as oportunidades de investir em sua própria formação e qualificação.
- **Falta de Alinhamento entre Políticas Educacionais e Prática:** As políticas de formação de professores nem sempre são implementadas de forma eficaz. Há uma desconexão entre as diretrizes do Ministério da Educação e os modelos de formação adotados pelas instituições de ensino, o que resulta em uma formação desalinhada com as necessidades reais do sistema educacional.
- **Impacto da Guerra Civil:** O legado da guerra civil angolana, que durou mais de 20 anos, ainda afeta o sistema educacional. A destruição de infraestruturas e a interrupção dos processos de formação durante o conflito deixaram sequelas que persistem até hoje, incluindo a falta de professores qualificados.

### **Consequências da Falta de Formação Adequada:**

- **Baixa Qualidade do Ensino:** A falta de preparação dos professores reflete diretamente na qualidade do ensino. Muitos educadores não possuem as habilidades necessárias para lidar com as demandas modernas da educação, o que resulta em um ensino descontextualizado e pouco eficaz.
- **Desmotivação e Abandono Profissional:** Professores mal formados e desvalorizados tendem a se desmotivar, o que pode levar ao abandono da profissão. Isso agrava a escassez de docentes qualificados, especialmente nas áreas rurais e remotas.
- **Elevadas Taxas de Abandono Escolar:** A má qualidade do ensino contribui para o abandono escolar, especialmente entre crianças em situação de

vulnerabilidade econômica. Sem professores capacitados, os alunos não encontram motivação para permanecer na escola.

- Despreparo para o Mercado de Trabalho o currículo escolar em Angola muitas vezes não está alinhado com as necessidades do mercado de trabalho. A falta de professores qualificados para ensinar habilidades técnicas e profissionais limita as oportunidades dos alunos de se prepararem para o futuro.
- Desigualdades Educacionais: A falta de formação adequada dos professores acentua as desigualdades educacionais entre as áreas urbanas e rurais. Enquanto as cidades podem ter acesso a professores relativamente mais qualificados, as regiões remotas sofrem com a escassez de profissionais capacitados.

Com base no exposto podemos concluir que, a formação contínua ainda é um desafio; a formação de professores contribuiu para melhorar a qualidade do ensino em algumas regiões, embora desafios persistam devido à falta de recursos e infraestrutura.; a distribuição de professores qualificados é desigual, com áreas urbanas tendo mais acesso a docentes capacitados do que as zonas rurais e remotas; em alguns casos, o governo recorreu a programas de formação acelerada para suprir a demanda, o que resultou em professores com formação insuficiente; etc.

O que explica isso é a falta de maior compromisso do Estado com a educação, particularmente com a formação docente. Para sanar tais problemas, uma das possíveis soluções seria, a implementação de programas de formação contínua para professores, com foco em práticas pedagógicas modernas que pensam a realidade local e no uso de tecnologias educacionais, aumentar os salários dos docentes e melhorar as condições de trabalho, incluindo infraestrutura escolar e acesso a materiais didáticos, Alinhar os currículos dos ISCED com as necessidades reais do sistema educacional, aumentando a carga horária de práticas pedagógicas e reduzindo o enfoque excessivo na teoria, bem como procurar, estabelecer parcerias com instituições internacionais que privilegiem o conhecimento local para capacitação de professores e troca de experiências educacionais.

A falta de formação adequada dos professores em Angola é um problema complexo, mas que pode ser enfrentado com políticas públicas eficazes e investimentos consistentes na educação. A melhoria da qualidade do ensino é essencial para o desenvolvimento sustentável do país. Portanto, é preciso compreendermos que a melhoria na formação de professores tem potencial para impulsionar o desenvolvimento do país, mas a falta de investimento contínuo e de infraestrutura limita esse impacto, neste sentido é necessário que haja mais investimentos na formação de professores, daí, a necessidade de investimentos em infraestrutura, materiais didáticos e capacitação, áreas que ainda precisam de mais atenção do governo.

Desta feita, podemos concluir que a política de formação de professores em Angola tem avançado, mas ainda enfrenta desafios significativos que precisam ser superados para garantir uma educação de qualidade para todos. A evolução na formação de professores em Angola tem sido marcada por uma série de reformas e iniciativas, influenciadas tanto por contextos internos quanto por agendas internacionais.

Após o fim da guerra civil em 2002, Angola iniciou um processo de reconstrução do sistema educacional, que havia sido severamente afetado pelo conflito. A falta de infraestrutura, recursos e professores qualificados era um dos principais desafios. Durante este período, o governo angolano implementou uma série de reformas para reestruturar o sistema educacional, incluindo a formação de professores através do Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP), lançado em 2008, foi um marco importante, estabelecendo diretrizes para a formação inicial e contínua dos professores. Implementação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, estabeleceu as bases legais para a formação de professores em Angola, definindo os requisitos e padrões para a formação inicial e contínua, algo que não tinha anteriormente.

Constatamos também uma evolução naquilo que é o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, este programa que visou capacitar professores em áreas críticas, como Matemática e Língua Portuguesa, e implementar um modelo de formação em cascata para atingir um maior número de profissionais. Já em relação ao Regime Jurídico da Formação Inicial de Professores

aprovado em 2020, observamos que este regime estabeleceu novas diretrizes para a formação inicial de professores, com foco na melhoria da qualidade e na adequação às necessidades do sistema educacional. Outra evolução constatada foi a cooperação internacional, especialmente com Portugal e agências como o Banco Mundial, essa cooperação teve um papel significativo na formação de professores em Angola, através de Projetos como o "Aprendizagem para Todos" (PAT) e o "Saber Mais" implementados para capacitar professores e melhorar as práticas pedagógicas, embora esta não seja o tipo de cooperação que devemos manter pelos motivos já abordados ao longo do texto, ainda assim não podemos ignorar os avanços significativos desta cooperação naquilo que é a formação docente.

Entretanto, através desse trabalho de pesquisa propomos ao governo de Angola a adoção e a implementação de políticas que tendem a assegurar as estruturas estatais educacionais na formação docente, políticas do tipo: Revisão e Modernização dos Currículos de Formação Inicial; Fortalecimento da Formação Contínua; Melhoria das Condições de Trabalho e Valorização dos Professores; Implementação de Políticas Baseadas em Evidências Científicas Locais; Fortalecimento da Governança e Gestão Educacional e Adoção de Modelos Colaborativos e Inovadores.

A doção dessas políticas serão boas para a educação e para a vida das populações na medida em que essas políticas poderão contribuir significativamente para a melhoria da formação docente em Angola, impactando positivamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento socioeconômico do país. É preciso chamar atenção mais uma vez que é crucial que essas políticas sejam adaptadas ao contexto local e monitoradas continuamente para garantir sua eficácia; e no plano do sistema jurídico normativo o enquadramento de políticas educacionais de formação docente serias e assertivas numa direção epistemológica crítica e acrítica da realidade social, ao invés de políticas paliativas tal como existe atualmente que nada mais fazem do que absolver e reproduzir modelos prontos pensados em outras realidades..

Por outro lado, sugerimos ao Ministério da Educação, garantir a prática de políticas que impulsionam maior qualidade na formação docente, através da

adoção uma proposta freireana para superação da educação bancária, tal como acontece em outros contextos como no Brasil, onde existe uma grande preocupação em trazer o local para o chão da sala. Sugerimos também ao governo, apoio a pesquisa científica na área da educação. No campo docente, esperamos que este trabalho possa ajudar futuras pesquisas sobre a formação de professores em Angola.

## 12 REFERÊNCIAS

ANGOLA. Ministério da Educação de Angola (MED). **Guia metodológico de avaliação das aprendizagens (fase de experimentação)**. Luanda : INIDE, 2003

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação de Angola (MED). **Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo**. Luanda: INIDE, 2003

ALFREDO, Francisco Caloia; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico**. EccoS-Rev. Cient.: São Paulo, 2014.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Revista Linguagem & Ensino, 9(2), 145-175, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v9i2.15642> Acesso em: Jan. 2022

BOAS, Franz. (s/d). "Introdução". In: Benedict, **R. Padrões de cultura** (Trad. Alberto Candeias). Lisboa: Edição "Livros do Brasil", Coleção Vida e Cultura.

BUANGA, Paulo Maldonado Suzi. **Formação do professor para Educação Ambiental em Angola**: uma análise do currículo do curso de ensino da biologia, do Instituto Superior de Ciências da Educação, ISCED--Cabinda, da Universidade 11 de Novembro. Cabinda--Angola. - 183 p. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. São Paulo. Educação e Pesquisa, 2002.

BUZA, Juliana Lando Canga; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Motivação ao magistério e identidade de professores que ensinam ciências em um país em reconstrução**: Angola/ Cabinda. Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio do Desenvolvimento Científico – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemáticas, s.d.

BRÁS, Chocolate Adão; SCAF, Elisângela Alves da Silva. **Políticas de formação de professores em angola**: trajetória e desafios. – Educação Temática Digital, Campinas, SP. v.25, e023052, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671233/32594>

CANGOI, Rosalina Mone; CASTANHO, SIQUEIRA, Marisa Irene. **Formação de professores em Angola**: sentidos produzidos por alunos de um curso de formação de professores. Educação em Revista: Marília, 2016.

CAPUMA, Manuel Orlando. **Dinâmicas de trabalho e relações de poder numa escola de formação de professores em Angola**. 179p. Dissertação - (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade do Minho, Área de Especialização em Administração Educacional, Portugal, 2019.

CARDOSO, Ermelinda; FLORES, Maria Assunção. **A formação inicial de professores em Angola:** propósitos, desafios e oportunidades. Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 2014. Um olhar sobre a formação de professores em Angola. Edições Uni-Cv, 2015.

CAVALCANTE, Rejane M. Duran Dirques. **A narrativa docente:** uma prática de formação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2011, p.113-126.

CUMENHA, Mendes Marcelino. **Educação e neoliberalismo em Angola:** desafios do ensino primário. Educação, vol. 45, pp. 1-20, 2020. Universidade Federal de Santa Maria.

CHICUMBA, Mateus Segunda. **A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais.** IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES, 2013.

CHIMUCO, Sandra Marisa Nascimento. **A Formação Inicial de Professores em Angola no contexto da Reforma Educativa:** um estudo no Instituto Médio Normal de Educação de Benguela. 294 P. (Tese) Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Educação. Portugal, 2014.

CHOCOLATE, Francisco António Macongo. **Docência no Ensino Superior no ISCED-Cabinda (Angola):** Formação de Professores - Atuação – Práticas Pedagógicas. UFMG, 397p., Tese – (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALE, R. Specifying globalization effectsonnational policy: A focuson the mechanisms. Journal of Education Policy, 14(1), 1-17, 1999.

DOMINGUES, Soraya Corrêa. **A dimensão da educação ambiental na teoria e prática pedagógica da formação de professores em educação física [tese] / Soraya Corrêa Domingues ; orientador, Elenor Kunz. – Florianópolis, SC, 2011. 319 p.: il., grafs., tabs. análisis de los mecanismos. In X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, & A. Verger (Coord.), Globalización y educación: Textos fundamentales (pp. 87-114). Miño y Dávila Editores.**

\_\_\_\_\_. Globalização e educação: Demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educação & Sociedade, 25(87), 423-460, 2004. Disponível em: [http://www.sci.ips.pt/esce\\_si/web\\_gessi\\_docs/download\\_file?p\\_name=F334899515/Dale%20-%20Globaliza%E7%E3o%20e%20educa%E7%E3o.pdf](http://www.sci.ips.pt/esce_si/web_gessi_docs/download_file?p_name=F334899515/Dale%20-%20Globaliza%E7%E3o%20e%20educa%E7%E3o.pdf)

DECRETO PRESIDENCIAL n.º 109/11. (2011). **Estatuto do subsistema de formação de Professores.**

DICKINSON, L. **Autonomy, self-directed learning and individualization.** In: BRITISH COUNCIL. ELT Documents 103: Individualisation in language learning. London: The British Council, 1978.

\_\_\_\_\_. **Self-Instruction in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DURANTI, A. (1993). **Intentionality and truth: An ethnographic critique.** Cultural Anthropology 8:214–45.

FELICIANO José Pedro. **A preparação didático-metodológica dos professores primários para o ensino do Português em Moçambique:** estudo de caso no IFP de Nampula, 2017. RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa - nº 40 – 2021. Disponível em: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/270>  
Acesso em: Fev. 2024

FERREIRA, Maria João da Silva Mendes. **Educação e Política em Angola.** Uma proposta de diferenciação social. Cadernos de Estudos Africanos, 7/8, 2005, p.105-124.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação Continuada e Gestão da Educação.** Cortez Editora. São Paulo, Brasil, 2003.

FIGUEIREDO, Carlos Filipe Guimarães. **Aspectos histórico-culturais e sociolinguísticos do Libolo:** aproximações com o Brasil. Humanitas: FAPESP. São Paulo, 2019.

FIGUEIROA, Alcina Maria da Silva. (2015). **Formação inicial de docentes- componente base da formação docente.** Saber & Educar, 20, 234-243.

FORMOSINHO, João (Coord.) **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto Editora, Portugal, 2009

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores:** Contextos e Perspetivas. Portugal: Edições Pedagogo Ltda. Coleção Educação e Formação, Portugal, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Editora Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. 2ª Edição.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 11ª Edição.

\_\_\_\_\_. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Editora Olho d'água, 2005. 7ª edição.

\_\_\_\_\_. **Educação e Participação Comunitária.** In: FREIRE, Paulo. Educação e Política. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 1997

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

GANDO, Jurema do Nascimento Lourenço Gando. **A Formação Contínua dos Professores na Província do Cuanza-Sul:** funcionamento do sistema e aspetos da vida pessoal, profissional e social dos professores. 107p. Dissertação- (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Portugal, 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel ; SILVEIRA, Denise Tolfo (Organizadoras). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAMILTON, Pulaco Sulo. **Estudo do Perfil sociocultural dos alunos da Escola de Formação de Professores (EFP) Cabinda/Angola - ingressos no período 2010-2013**. UFMG. 133p. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação – UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD9NYLD7/1/disserta\\_o\\_ha\\_miltosulo\\_vers\\_o\\_final\\_3\\_de\\_set.\\_2014.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD9NYLD7/1/disserta_o_ha_miltosulo_vers_o_final_3_de_set._2014.pdf) Acesso em: Abr. 2023

JARDIM, Juliana Gomes. **O uso da etnografia na pesquisa em educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2013.

JOSEFA, Juliana Ndulo Cumba. **Formação pedagógica e ação docente: o processo de colocação dos professores na escola do primeiro ciclo do ensino secundário em Cabinda, Angola**. - UFMG/FaE, 2014. 155f., Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre: Educação, 2007.

JÚNIOR, André Júlia. **Formação docente em Angola (2001-2015): currículo e política de formação de professores para o Ensino de Jovens e Adultos**. PUC, 94p. Dissertação- (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Concepções de vida e morte entre os povos primitivos**. 1976. Jornal de Pediatria, vol.37, fascículo 5/6, Rio.

LUTTERFELDS, W. (1997). „Schulkultur – **Ein neues Paradigma odereine Schein – Innovation?** Philosoph ische Bemerkungenzueinem Begriff der Schulpädagogik. In Seibert, N. (Org.), AnspruchSchulkultur. InterdisziplinäreDarstellungeinesneuezeitlichenschulpädagogischenBegriffs (pp. 67 – 79). BadHeilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

MARTINS, Isabel P. **Políticas Públicas e Formação de Professores em Educação CTS**. Uni-pluri/versidad, Vol. 14, N.º 2, Portugal, 2014.

MAYEMBE, Ndombele. **Reforma Educativa em Angola: A Monodocência no Ensino Primário em Cabinda**. UFMG, 301p., Tese – (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

MENDES, Etoal. **Experiências de Ensino Bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOCKLER, N. (2005). **Trans/forming Teachers: New Professional Learning and Transformative Teacher Professionalism**. Journal of In-service Education, vol. 31 (4), pp. 733-746. Kennedy, A. (2005).

MUDIMBE, Vincent Yves. **The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge**. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

NACARATO, Adair Mendes. **As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática**. Perspectivas da Educação Matemática, v. 8, n. 18, 18 dez. 2015.

NASCIMENTO, Joana Benvinda Lameira Do. **O contributo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora, para a qualidade do ensino em Angola: um estudo no Distrito Municipal de Educação da Ingombota-Luanda**. 93p. Dissertação (Mestrado) Universidade do Minho Instituto de Educação, Ciências da Educação - Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação. Portugal, 2020. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68579/1/Disserta%  
%c3%a3o Joana Benvinda Lameira do Nascimento.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68579/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Joana%20Benvinda%20Lameira%20do%20Nascimento.pdf) Acesso em: Nov. 2023

NEVES, Catarina. **Trilhos da educação e do português em Angola**. Porto. Revista da FLUP, 2016.

NETO, Manuel Brito. **História e educação em Angola: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)**. Campinas/SP-Brasil, 2005.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. pp. 13-33. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10451/4758>> Acesso em: Fev. 2024

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: EDUCA, 2002.

NGULUVE, Alberto Kapitango. **Política educacional angolana (1976- 2005): organização, desenvolvimento e perspecctivas**. USP. 218p. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação - FEUSP, São Paulo, 2006.

PACHECO, Ricardo Azevedo; CAMPOS, Rosana Onoko. **“Experiência-narrativa” como sintagma de núcleo vazio: contribuições para o debate metodológico na saúde coletiva**. Rio de Janeiro. Physis: Revista de Saúde Coletiva, 2018.

PARENTE, Andreia Garibaldi Loureiro. **Narrativas de uma formadora de professores e o ensino de conhecimento químico (ciências) nos anos iniciais**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2017.

PAXE, Isaac Pedro Vieira. **Políticas educacionais em Angola: Desafios do direito à educação**. 217 p. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2014.

PEDRO, Feliciano José. **A preparação didático-metodológica dos professores primários para o ensino do Português em Moçambique**: estudo de caso no IFP de Nampula, 2017. RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa - nº 40 – 2021,p.79-91

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor**. R. Fac. Educ.: São Paulo, 1996.

POÇAS, Sara; SANTOS, Júlio Gonçalves dos. **Influências da Globalização e da Cooperação na Educação e na Formação de Professores em Angola**. Cadernos de Estudos Africanos • janeiro-julho de 2020 • 39, 57-84. Disponível em: < <https://revistas.rcaap.pt/cea/article/view/30534>> Acesso em: Set. 2022

QUINTA, Joana; BRÁS; VIEGAS, José Gregório; GONÇALVES Maria Neves. **A Formação de Professores em Angola**: reflexões pós-coloniais. Revista TransVersos. Reflexões sobre e de Angola - Inscrevendo saberes e pensamentos. Edição n. 15,2019.

QUIJANO, Aníbal. **Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. Nepantla**: Views from South 1.3. Duke University Press, 2000.Disponível em: < <https://www.decolonialtranslation.com/english/quijano-coloniality-of-power.pdf>> Acesso em: Mar. 2022

QUITEMBO, Alberto Domingos Jacinto. **A formação de professores e os desafios da educação em Angola: algumas reflexões**. Disponível em:[https://www.researchgate.net/publication/344443143 A formacao de professores e os desafios da educacao em Angola algumas reflexoes](https://www.researchgate.net/publication/344443143_A_formacao_de_professores_e_os_desafios_da_educacao_em_Angola_algumas_reflexoes) Acesso em: Mar. 2023

RAMOS, Joel Ramírez Ramos; LUFUAKENDA Jerónimo, JOÃO Miguel Armindo. **A formação de docentes do Cuanza Sul para a ensino aprendizagem nas línguas nacionais**. - Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Vol XIII, Núm 1, jan-jun, 2021, pág. 364-383.

ROCHA, Joaquim; PAIXÃO, Fátima; GUIMARÃES, Sandra; JORGE, Fátima R. Formação inicial de professores em Angola: O que pensam os docentes do ISCED-Huíla. *In*: Fátima R. Jorge, Fátima Paixão & Paulo Silveira (Coords.). **A Escola de**

**Aprender: Contributos para a sua construção** - Volume II (pp. 59-70). Instituto Politécnico de Castelo Branco. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.711220802> Acesso em: Nov. 2024

RIBEIRO, C. António (1993). **Formar professores elementos para uma teoria e prática da formação**. 4ª Edição. Lisboa: texto Editora. Artmed: Editora.

SACHS, J. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. *In*: FLORES, A.; VEIGA SIMÃO, A. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Mangualde: Pedago, 2009. p. 99-118.

SILVA, Rosa; SILVA, António Carvalho da. Um olhar sobre a formação de professores em Angola. *In*: FERREIRA, Ana Cristina Pires. **Políticas e práxis da educação nas perspectivas e em contextos pós-coloniais**. Edições Uni-Cv, Cabo Verde, 2015

SOGGE, David. **Angola**: a "libertação nacional" frequenta Wall Street. Revista Eletrônica Outras Palavras. Tradução: Isabella Alves Lamas. 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/angola-a-libertacao-nacional-frequenta-wall-street/#comment-37886> Acessado em: Agost. de 2019.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto) biografia, identidades e alteridade**: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórum Identidades, 2008.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos (pp. 78-91). *In*: A. Nóvoa (Eds.), **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STEINER-KHAMSI, G. (2015). Teachers and Teacher education policies. *In* T. McCowan, & E. Unterhalter (Eds.), Education and international development: Na introduction (pp. 149-168). Bloomsbury. 2015.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SULO, Hamilton Pulaco. **Estudo do perfil sociocultural dos alunos da Escola de Formação de Professores (EFP) Cabinda/Angola - ingressos no período 2010-2013**. 133 f. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2014.

TAVARES, Maria dos Reis Moreno. **Formação de professores e trabalho docente em Cabo Verde**. PUC, 216 p. Tese- (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

TEIXEIRA, Francisco dos Santos. **Narrativas de Autoformação Docente: Desvelando Modos de Ser e de Fazer-se Professor**. 149 P. (Dissertação) Mestrado Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina, 2011.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. The ethnographical research interfaces in the education**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237> . Acesso em: fev. 2023

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: desafios e possibilidades na educação profissional e tecnológica** ANPED SUL: FLORIANÓPOLIS, 2014.

ZAU, Filipe. **Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento**. LISBOA: UNIVERSIDADE EDITORA, 1996.

### **ANEXOS – Acervo do Autor**

ANEXO BA – A escola campo



ANEXO BB – A escola campo



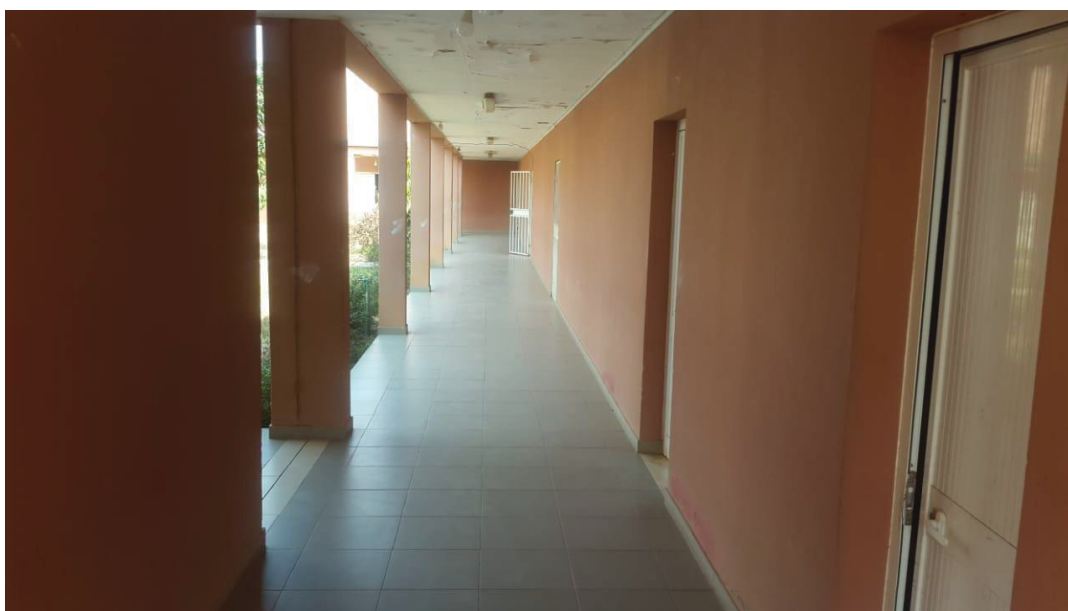
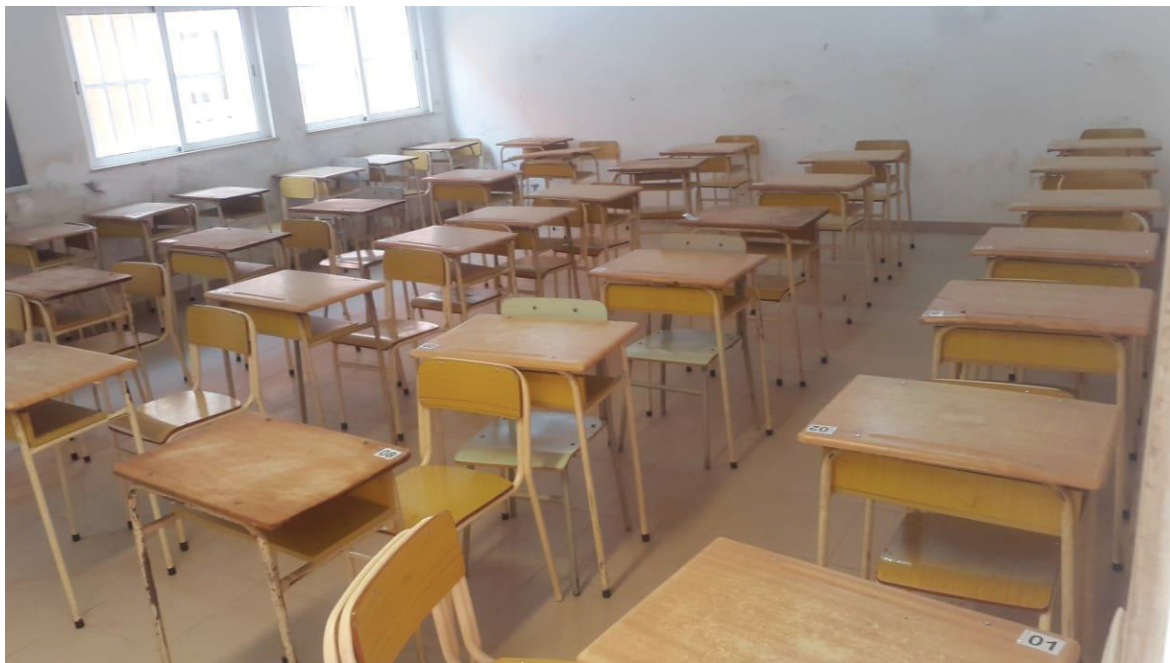
ANEXO BC – Campo Multiuso



ANEXO BD – Interior da escola campo



## ANEXO BE – Area de Estudos



## ANEXO BF – Encontro com os docentes





ANEXO CA – Bairro da Escola Campo







ANEXO– CB Casa de Hospedagem





## APENDICES- Transcrição das Entrevistas

**TRANSCRIÇÃO 1 - ÁUDIO 1:06:26**

**PESQUISADOR:** Apresentação inicial da pesquisa, objetivos e perguntas iniciais:

Como vocês entendem aqueles professores que dão aula no Ensino Médio, tem determinada formação, mas atuam numa outra disciplina? Quais são as lacunas e insuficiências no processo de formação pedagógica? Como é que se dá o processo de formação pedagógica?

**PROFESSOR 1:** No nosso município, quanto ao processo de formação pedagógica diríamos que não tem um nível de verdade, está médio. na verdade, deveríamos ter mais outras escolas com especialidades. Temos apenas o magistério primário é já aqui o Liceu do Libolo e a formação de professores e arquitetos, professores, a parte de licenciado tinha que ter também mestrado, dotados de conhecimento de alguma outra matéria. Mas na inserção de algumas escolas médias, estamos a falar, tem professores por exemplo que têm a formação média, formados em uma determinada cadeira, e por isso a insuficiência de professores lecionam essa determinada cadeira. E nesse contexto vai também prejudicar não na sua totalidade, mas em termos de aquisição, em termos de conhecimento, estamos a falar que quem tem a licenciatura tem mais ferramentas para aquilo que é a transmissão de conhecimentos dotados naquela determinada área de ensino. Quem fez um ensino médio e está a lecionar esse ensino médio, então teremos uma formação ali com alguma deficiência.

**PROFESSOR 2:** Rever áudio 03:46 até 05:05

**PROFESSOR 3:** Áudio muito baixo 05:07 até 05:52

**PROFESSOR 4:** (05:06 até 7:55) Minha forma de ver o processo de formação pedagógica no município é ainda aquém das expectativas se tivermos em conta o processo em si é contínuo, é um processo que carece de aprendizado e partilha constante e está tem faltado... tem estado a faltar na minha maneira de ver. É verdade sim que, para além do magistério que forma professores, também o Instituto Superior Politécnico do Libolo, mas a exigência tendo a dimensão do município se tivesse formações que tendiam em Workshop por exemplo, sobre uma determinada cadeira de modo a coordenar os professores e partilhar experiência não ficaria mal, tem faltado também dentro da mesma disciplina parceria por parte dos professores, muitos deles até possuem a mesma formação. Alguns entraves quanto a isto e outros que ministram determinadas áreas de conhecimento sem uma formação sólida que deveriam então trocar experiências e poderem partilhar conhecimento. É verdade que quem formasse tem conhecimento prático e teórico,

e quem labuta sem ter uma formação para tal, tem a prática e deles também poderia se aprender muito. Está falta de intercâmbio tem estado

a dificultar para que o processo em si, seja ele mais assertivo e melhore significativamente a educação no Libolo.

PESQUISADOR: 07:58

PROFESSOR 5: (09:10) No que tem a ver com as lacunas ou relacionado com a qualidade, temos de facto professores muito bons agora no nosso município. Embora haja aquilo que o professor (nome) acabou de dizer, deveria ter muito mais interação do ponto de vista quer didático, quer do ponto de vista científico. Cadeiras particulares que muitas das vezes os professores em uma mesma cadeira trabalham assim de forma muito isolada e a ZIP chamada Zona de Influência Pedagógica, devia ser concebida como um momento *cis generis*, um encontro em que as pessoas não viriam simplesmente para trazer algo tipo pré-elaborado, próxima semana farze-a isso, aquilo e tal... não. Devia ser um momento de debate, somos professores de disciplina... de por exemplo, química. Tá bom... leciono e encontrei dificuldade sobre isso, você tem encontrado também. Qual foi a estratégia que você usou para sanar aquela dificuldade?

Aí temos que debater e pode-se ter uma linhagem só, de modo, que das próximas vezes já tenhamos a ideia de resolução daquele problema. Durante muito tempo verificasse a ausência de escola de formação de professores a nível de município. Eu acredito que estrategicamente falando, se calhar grande parte daqueles que são pessoas do quadro não teriam inicialmente feito uma formação média na área didática, na área de formação geral...e provavelmente em parte isso também iniba um pouquinho a qualidade da educação se em comparação com outros locais que as pessoas já saiam assim formados nessa matéria. Não que do ponto de vista científico não tenham qualidade, porque tem gente que terá feito formação geral e do ponto de vista de qualidade tem muito mais do que quem fez formação de professores. Embora devesse ser mais específico... acho que no sentido geral é um pouco disso aí.

PROFESSOR: (11:53 Contribuição de outro professor sobre os pontos citados acima) A carga horária, quanto vale o magistério primário que é um dos fatores que pode não contribuir para o melhoramento do ensino. Estamos a falar que as nossas direções por exemplo, uma das maiores preocupações é que o professor tenha de ter o tempo suficiente ou estipulado pelo ministério. Estamos a falar de 20 tempos... e 20 tempos quando vão fazer o arranjo do professor tem de lecionar 2 períodos, ou 3 períodos e a dia acreditamos, que em algum período o professor poderá não ter aquela carga como teve no período anterior. Então para melhorar, acredito que um dos aspectos seria mesmo não olharem muito nisso, e que os professores estariam mais empenhados naquilo que faz, não com horários muito deturpados, como as vezes tem sido notado.

PESQUISADOR: (12:56 Segunda pergunta referente as formações pedagógicas)

PROFESSOR: (13:16) Sou novo estou a três anos na educação e nesses três anos que

estou como professor nunca tive... (nesse ponto outros professores interrompem...)

Na sequência outro professor complementa PROFESSOR: (13:45 até 19:26) Bem tivemos aqui em 2016 o I Seminário que foi um pouquinho abrangente mas foi da direção municipal e particularmente em 2021 por iniciativa própria para troca de novas experiências, e a língua inglesa felizmente tem esta graça de ter a partir da Associação de Professores de Língua Inglesa do Kwanza Sul, de vez em quando poder então ministrar pequeno refresco e o professor (Lucas) também tem estado a participar junto a nós. Mas de um modo geral é ainda muito pobre essa questão do refresco. É... diríamos que tem havido no princípio do ano letivo, onde os professores do ensino primário se planificam juntos, mas também ainda tem havido muita desordem... desordem por juntar todos os professores em um recinto pequeno. Nós aqui particularmente, é... não sei se vamos chamar de refresco, mas é uma espécie de uma obrigação da cadeira que temos que planificar e para além disso não tem havido. O que seria provavelmente, discutir sobre a ação dos métodos num plano geral e toda comunidade escolar deveria participar, o professor poderia participar com discussões de fórum didático pedagógico, não tem havido quase que no nosso município, salvo a opinião contrária.

Eu acho que do ponto de vista do programa do ministério nos intervalos, nas pausas letivas aquilo que o ministério chama de refresco, porque se você perceber quando os alunos estão em pausa o ministério diz que os professores estão em refresco... eu entendo que esses refrescos sejam para tratar situações por exemplo como o colega (nome) chamou, para tratarmos questões específicas a uma determinada disciplina. Os professores de química se encontram para partilhar aquela experiência ou dependendo da dinâmica da escola, se for uma escola com visão, convida um especialista em química para vir dar um subsídio aos professores. Eu entendo que o refresco devia ser nessa perspectiva. Só que infelizmente a nossa realidade tem sido mais para fazermos aqui a estatística e decretarmos aqui os dados, não que isso não seja importante, mas acho que refresco teria mais a ver com esse aspecto de superarmos aquelas dificuldades que temos a vir encontrar no processo daquilo que é do nosso dia-a-dia no trabalho com os alunos, partilha de experiência como tivemos agora no encontro Internacional de Língua Inglesa, onde pudemos beber experiências de pessoas de outros países apresentando dificuldades que nós temos vivido também na sala de aula e vimos ferramentas que eles utilizaram para superar essas dificuldades referente aquilo. Então esses encontros, refrescos deviam ser nessa vertente de procurarmos sempre superar alguma dificuldade.

Alega-se professor (PROFESSOR 3) falta de tempo para fazer encontros, mas os que estamos a participar tem nos mostrado que é simplesmente pensar devidamente pouco tempo e bem distribuído, e nós aqui na nossa escola temos muito, muito conhecimento apenas com os nossos professores, quase que não se

partilha, então se a direção municipal... eu por exemplo tomei a iniciativa de solicitar um encontro com os professores de língua inglesa, simplesmente o diretor municipal disse que esqueceram a solicitação, mandei o documento assinado para poder então encontrar e poder partilhar, falar precisamente dentro dessas deixas, pensando um avanço para a língua inglesa, mas infelizmente não foi possível.

Mas é verdade que as primeiras semanas que o professor (Lucas) deferiu tem a correção de provas, lançamento de prova é uma correria e tanta, que os professores já vêm cansados da obrigação porque é toda a turma e depois terão que fazer parte de refrescamentos onde discutisse estatísticas majoritariamente e depois vão para a planificação porque deve começar a lecionar. Então se o professor tivesse organizado melhor o pouco tempo que tem ia ser muito produtivo para o melhoramento do processo pedagógico em si. (19:26)

Outro professor: (19:32 até 19:55) Fala muito baixo não compreendi

Professor: (19:57 até 21:57) Tem sim a iniciativa dos próprios professores. Muitos

professores começaram a gastar em formação geral pedagógica por iniciativa própria, com seus próprios fundos, fazendo então investimento nessa área que é para melhorar o processo que no entender deles fica aquém do apoio da direção, salvo solicitação para ir. Fomos agora eu e o professor (Lucas), e foi meios próprios. Uma colega disse que se formos esperar da direção provincial municipal não terá graça, nunca vai se realizar. Eu reporte a ele. Eu disse que o colega (Lucas) demorou muito para entender isto. Ou seja, para nós quem quer ser, entender o processo deve custear a sua formação, enquanto que deveria ser preocupação institucional porque a educação deveria ser vista de facto como orientadora das sociedades, aquela que pode então formar o indivíduo para ser um engenheiro mais produtivo, um político mais focado em resolver os problemas da maioria e assim sendo deixa muitos que não olham nessa perspectiva, criando cada vez menos sujeitos ativos no próprio processo, sujeitando-se a lecionar aquilo que eles recebem da super estrutura que vem já orientando o tipo de educação pelo que eles querem, que é ter homens que pensam pouco e são mais obedientes.

PESQUISADOR: Na vossa opinião esse processo deveria ser melhorado como?

PROFESSOR: (22:13 até 25:00) Bem o colega tocou bem lá, no final do discurso.

Acreditamos que se trata apenas de uma opinião que na verdade, na praticidade até então é uma utopia. A constituição é bela e tudo mais, temos um conjunto de leis em educação de qualidade e que nunca se repercutiu na vida do cidadão. A ideia mesmo é fragilizar a educação, no sentido de formar homens simplesmente obedientes. Eu acredito que a qualidade da educação desperta, abre a vista, e torna a pessoa mais crítica, e se eu por exemplo, quero continuar no poder eu não posso te abrir as vistas. Tanto é que podemos verificar que a nível de programa, conteúdos para alunos, quer a nível de seminários são sempre as mesmíssimas coisas, talvez os temas que foram abordados há 2 anos são os mesmos do próximo ano e tudo mais...

Com isso nós não vamos alcançar a qualidade da educação. Então, a meu ver faltaria mesmo aquilo que os colegas estão a dizer. A formação podia ser mormente específica e pronto. Física, vamos pegar quem tem mais experiência na matéria, área de química, português e tal, assim de forma muito mais específica e não só assim bem abrangente. Tipo eu, quando estive lá na escola do município no ensino secundário (não entendi o nome). Os temas quem esteve a abordar era um professor de francês. Ele esteve a lecionar o tema em francês. Entendemos que seja deveras importante e tudo mais o tema, aquele professor e não sei mais o que...mas o que eu vou aprender como professor de química? Aquilo tinha que ser para professores de francês. Eu saí. Só estive ali mesmo por obediência. Então as coisas deviam ser assim muito mais descentralizadas. Sem contar que, não obstante dessa questão da especificidade, fosse bom também pensar nas condições materiais, porque até podem trazer pessoas especiais com muita qualidade para dar formação específica, tá bom, vamos aprender teoricamente. E depois dali o que é que vamos fazer na sala de aula? Não há meios materiais suficientes para materializar aquilo que nós temos na teoria e isso o governo não dá, então ficamos só na expectativa e tudo mais.

PROFESSOR: (25:03 até 27:21) A meu ver, a educação deveria ter sido direcionada tendo em conta a necessidade de cada um licenciado, por exemplo a do Libolo, qual é o potencial do Libolo? Se é agricultura, se é pecuária, tendo em conta a potencialidade daquela determinada região ...? Voz muito grossa não compreendi o restante.

PROFESSOR: (27:21) Falta de material é que tem influenciado no fracasso escolar, porque sem o material quando aluno estuda por exemplo na teoria, na prática não tem utilização, manda traçar, por exemplo uma circunferência no quadro, não sabe como traçar a circunferência, régua não sabe pegar em condições, não só o aluno, nós também professores.

PESQUISADOR: (27:49)

PROFESSOR: (28:01 até 29:23) Eu proponho para esclarecer está problemática três soluções. Primeiro que se coloque a educação no centro da sociedade, ou seja, deve ser o pilar da nossa sociedade, que é o Libolo. Segundo, deve haver formação. A formação poderá ser para graduar ou para poder refrescar mediante seminário, workshops, disponibilização de bolsa, pois o professor é o homem que vai levar, vai intermediar os ideais da sociedade e vai formar o homem novo que vai desenvolver. Por fim, e esse é o terceiro ponto, que o professor 4 trouxe, é as condições. E é a super estrutura que deve criar salas adequadas, laboratórios, criar bibliotecas para então poder ter acesso ao conhecimento prático e não só o teórico, com essas três eu penso que a educação estará, ou seja, o processo pedagógico será melhorado.

PROFESSOR: (29:25) Nos anos anteriores tinha uma biblioteca (29:32) ... e via-se mesmo alunos interessados naquilo que é o processo de formação na aprendizagem. Sempre que o professor manda-se dar assim uma pesquisa os

alunos recorriam diretamente a biblioteca e aqueles que tinham dificuldade de manusear manuais, porque

tem o livro, mas não sabe no que vai abrir, então foi ensinado enquanto iam na biblioteca e era muito bom o aproveitamento naquilo que se chama de aprendizagem.

PROFESSOR: (30:01) Se tivermos que falar dos países (do tal pai da educação?) sabe-se que mais de 80% da aprendizagem didaticamente falando processa-se pela observação. Quem vê é outra coisa, e nós queremos ver (? ) na Finlândia que é país com maior qualidade de educação, Brasil, Portugal que o José Pacheco faz referência na escola, na sua obra com a escola Ponte, uma visão sobre múltiplos olhares.

Fala a respeito do processo de ensino-aprendizagem no que tem que a ver com o estudo de fenômeno. Em alguns países hoje, o método em si não é usado para substituir a realidade. Nesses países há escolas que estudam fenômenos. Nós vamos estudar o que, é ir lá naquilo, ali vão estudar um conjunto de disciplinas, física, português, tudo a partir daí. Agora nós não estamos a pedir fenômeno, me dá só o que substitua esse fenômeno e isso século XXI nada é complicado, dizer da qualidade da educação.

PROFESSOR: (31:42) Só para acrescentar nisso que o colega está a dizer. Levar o aluno a produzir uma imagem simplesmente com argumentos teóricos é um exercício muito extremo, um exercício de matemática você tem uma fórmula mais rápida você quer que o aluno faça aquele processo. É basicamente isso, os meios facilitam, fazem chegar com muita facilidade aquilo que é o objetivo que se pretende. O (Adilson 32:11?) trouxe aqui a realidade de países bem sucedidos, embora eu não goste de olhar a educação nessa perspectiva, porque cada sociedade é uma sociedade. Cada sociedade quer um homem que quer um tipo de sociedade. Então, quer formar o homem de acordo com a sociedade que ele pretende. Estão de parabéns os países que conseguiram, como é o caso da Finlândia, conseguiram olhar para eles mesmos e introduziram a educação que está a funcionar para eles, e é verdade isso que nos falta, saber que tipo de sociedade nós queremos para termos o tipo de professor ideal e o tipo de alunos que vamos formar para desenvolverem está sociedade. Só para trazer aqui um pequeno respaldo, para nos certificar de que a ideia que a educação da Finlândia, de Portugal, do Brasil, se trouxesse para aqui deveriam encaixar a nossa realidade.

OUTRO PROFESSOR COMPLEMENTA: (33:17) Por exemplo, eu notei que aqui no município tem sido preguiçosos alguns professores de matemática, porque em Luanda enquanto colaborava no colégio naquela situação de planificação com proposta de prova víamos algo novo. No colégio onde eu colaborei, tinha uma professora não sei se se limitava em dar aula. Quando foi lá fazer a proposta, nenhum dos temas que o professor deu os colegas mencionaram para fazer parte da prova e ela depois meteu a mão na cabeça a dizer: “eu não estou a lecionar.” E ali saiu aprendendo-a, automaticamente como faltava um mês, teve que trabalhar

naquilo que são (34:03 .....?) Já no nosso município a formalidade, estamos sempre na formalidade.

PESQUISADOR: (34:20)

PROFESSOR: (34:47 No meu lado Física ???) nós temos um ensino médio claramente não havia condições de práticas laboratoriais, mais já no ensino superior houve uma tendência de melhorar nesse lado. Porque temos prática de disciplina de geometria, ou melhor ótica geométrica, eletrônica, física e matemática tivemos o laboratório. O professor que trabalhava no laboratório, tinha dificuldade no manuseamento de alguns dos instrumentos, mas graças a Deus, sim, trabalhamos um pouco.

PROFESSOR: (35:25) Eu fiz biologia e química no Ensino Médio formação de professores. Não é só que não existia, tinha ali um mini laboratório com algumas coisitas, em momento algum nós entrávamos quer para a área de biologia, quer para a área de química. Nem nunca pegamos microscópio, só ir ver. Saímos daí com absolutamente nada a respeito de prática. Bem, eu não descobri de todo o porquê. Primeiro, eu acho, deduzi não sei bem o porquê... deduzi que não tivesse condições suficientes para a prática e depois provavelmente alguns professores ficaram apenas na teoria, porque possivelmente não terão tido prática suficiente para nos transmitir. E isso acontece com alguns de nós professores, quando não domina um tema, pula. Ele pula ao invés de ser humilde o suficiente para ir pedir mais esclarecimento. No ensino superior felizmente, não é. Embora pouquíssimas vezes tivemos algumas aulas práticas. Uma boa parte da prática que hoje sei também que não são tantas, é pelo autodidatismo. Por isso que eu chamo sempre a atenção para alguns alunos. Eu acho que são três condições fundamentais para você ser um bom aluno sem as quais nem que Deus for teu professor você não vai ser: vontade, dedicação e autodidatismo. E eu digo, que nem que Deus for teu professor, alguns pensam que é muito radicalismo. Não! Jesus é Deus e teve doze discípulos e foi um dos primeiros professores a passar na terra. Mas os doze não aprenderam da mesma forma, até um lhe traiu. Então se você não tem essas condições, (37:24 ...?)

PROFESSOR: (37:28) Eu fiz o médio em educação física. Do ponto de vista das cadeiras específicas tivemos sim aulas suficientes até certo ponto. É... teve um ginásio, onde tínhamos as aulas práticas, tínhamos a quadra de handebol, quadra de basquetebol e das disciplinas específicas do curso, salvo alguns professores que por estarem naquela altura também a estudar, muitos não apareciam com frequência. Nas outras disciplinas como química, física, nunca cheguei a ir no laboratório, até porque a escola estava emprestada na altura. A escola era do ensino geral do primeiro ciclo e tinha lá também algumas salas que se utilizava para o segundo ciclo. Então não tínhamos grandes condições do ponto de vista das outras disciplinas, mas pelo menos para as disciplinas de especialidade como futebol, handebol, atletismo, improvisávamos aí. Não tinha um campo específico mais tínhamos a quadra para o basquetebol, onde praticávamos também o

handebol, na ginástica também tínhamos lá o ginásio. Então são praticamente insuficiências que vem se repetindo. Se reparar também a questão, agora como professor estou a viver as mesmas dificuldades, ok. Sempre o laboratório, um problema

aqui que os colegas já levantaram. Essa questão do laboratório é realmente um problema grave, muito grave, porque não se precisa chamar atenção para a importância de um laboratório. Você quer mandar, por exemplo, um determinado trabalho, os alunos tem essa dificuldade em ir acessar. Já se tivéssemos pelo menos o laboratório, poderíamos utilizar o laboratório. Às vezes você quer dar uma aula, por exemplo, de leitura. Os alunos não tem material suficiente, se já tivéssemos um laboratório com livros, então facilitaria.

PROFESSOR: (40:16) Já meu contexto fiz ciências sociais no médio, é um curso que a teoria se sobressai em detrimento da prática mais os professores que eu tive souberam dar conta do recado, tanto mais é que eu lembro quando se deu aquele caso do Sr. Benedito (40:54 ..... não entendi?), pediram-nos para fazer análise sociológica daquele contexto. Tivemos outros professores, que foram assim muito práticos. No superior e outros cursos talvez pela sua natureza linguística inglesa e a prática é constante faltou sim meios para poder desenvolver mais, massa experiência foi boa. É essa realidade que temos estado aqui, adaptar com custos bastante acentuados, porque tens que ter o computador pessoal, tens que trazer uma coluna para poder então praticar o som, um projetor, e estava a trazer e tive que reduzir porque a pasta estava muito pesada. É preciso, como disse o professor (Adilson) estes elementos é que tem estado a nos atrapalhar. Quem não tem? E eu digo, que se eu tivesse falhado eu não seria culpado, porque os meios por onde eu passeio não me criaram condições para estar ali, eu tive que aprender, sobreviver tal como muitas plantas devem superar-se em condições adversas. Tem sido um pouco a formação nessa perspectiva nossa, mas apesar de tudo ainda é possível ser diferenciado e aí chegar a ter um grau razoável de conhecimento e práticas pedagógicas.

PROFESSOR: (42:47) Ontem nós tivemos aí na (43:19...? não entendi) particularmente para o nosso contexto o óleo vegetal, fizemos uma reação de obtenção de sabão, felizmente conseguimos produzir cinco barras de sabão, e vão ficar aí na nossa direção e metemos metade nas casas de banho. E olha que depois da aula prática um aluno dissera: “Agora acho que encontrei meu negócio”. Não sou perito na área, mas aquilo que a gente tem estado a investigar conseguimos fazer e ele disse: “Eu acho que eu vou optar por essa área, eu não trabalho, tenho visto dificuldade, se possível vou tentar doravante fazer meu sabão”. Isso é qualidade, então é isso que nós queremos, que as nossas práticas inspirem, mais não tem sido fácil. Complementa outro PROFESSOR (44:17) Um professor empreendedor, o fez surgir com luzes de empreendedor coadunado com a política que se diz aí, você já aí, não em uma aula de empreendedorismo, mas deram essas luzes. Gostaria também de dizer ao professor (?) falou de que em Luanda trabalhava mais em detrimento aqui, passaste esta ideia. Não é Luanda, não é Libolo, não é qualquer lugar, ou seja, é... conversamos muito com o Adilson, a

inspeção não é o que me faz planificar. Então meu fim é outro, se nós olharmos sempre nisso aqui seremos sempre exigentes conosco e o processo vai sempre estar lento. Mais do que pensar que o diretor tem que mandar planificar porque vai vir a inspeção, temos que ter o plano de aula, todas as ferramentas que eu achar útil para melhorar o processo por si só eu devo fazer estando em qualquer parte. Às vezes esse sentimento talvez na qualidade de grupo ... aliás, de liderar um grupo, nota-se que alguns de fato tem que se puxar muito. Enquanto deveria sentir-se responsável o suficiente de modo a alavancar ou então ter uma performance e nisto temos estado a ouvir alguns comentários não muito bons, reclamações nessa área e uma delas é precisamente aquele que menos puxa, embora puxar pelo colega é meio que complicado. Então, devemos sempre olhar nesses elementos que o professor Adilson fez referência e aí nós estaremos sempre a lutar com um sistema e com as exigências, as famílias não querem saber se o Estado cria condições, a direção só quer que os seus alunos aprendam e nós somos aqueles a quem cobram diretamente. Então, nós temos conta a parte disso e devemos nos sentires honrados por causa disso. Professor (46:47): Para mim a parte das planificações, a minha sugestão, no intercâmbio que estamos a falar de professores de matemática, não importa a classe que leciona, que deve ter encontros mesmo se a direção não estabelece também um calendário. Devem ter encontro, de tal modo que não vá (47:08?) estudo de casa. Em termos de matemática como é ensinada nas escolas aqui a partir do ensino primário até o segundo ciclo, mas isso nunca... desde que eu entrei na educação, nunca houve. E aí o que tem havido é mesmo só aquele que tem planificação, obedecer ao chefe.

Diálogo: (Achei válido para a análise detalhar melhor, ressaltando as interações e emoções durante esse trecho da entrevista) Professor 1 (47:33): Sobre essa prática, recentemente eu estive a falar com o professor Raimundo da química, que já esteve conosco cá numa reunião do nosso curso, fosse bom se ao invés de esperar que os superiores lá que pensam no ensino, pudessem criar comunidade. Comunidade para a matemática a nível do município do Libolo. Poxa...

sem, no entanto, esperar que o meu chefe mandou, falou. Nós estamos a pensar isso para a área de química, acho que a área de inglês já tem a nível de Libolo. E a partir daí, vamos passar a ter encontros...

Professor 2 de inglês interrompe e complementa: Teríamos mais o chefe esqueceu as solicitações.

Professor 1: Ah é, pronto!

Todos presentes na sala dão risada.

Professor 1 continua: Então acho que se esperamos (48:31 até 48:34?), a muitos de nós está com a planificação de casa, aqui é só porque se não vier vão por falta e depois desconta no dinheiro. Professores riem novamente.

PROFESSOR: (48:46) se apresentou e explicou o motivo pelo atraso/ (49:11) Na

formação há pouco que se diga de mim, porque eu não tive oportunidade de fazer formação de professor. Então, mas para baixo eu fiz a formação religiosa, quando fui

para a universidade fiz a formação jurídica, estudei Direito Forense. Então eu, do pouco que eu acompanhei da entrevista pude entender que os colegas aqui presentes estão mais capacitados para apresentar argumentos suficientes para o encaminhamento da pesquisa que o colega faz aqui. É ... nesta questão vou referir-me aqui a questão dos diplomas. O Ministério da Educação tem um regime jurídico, e eu até gostei lá no fundo, quando ele dizia que não é a inspeção que te faz fazer um plano. Mas eu não ficaria com essa contribuição, olhando para o regime jurídico do Ministério da Educação têm vários diplomas ligados. É claro que toda atuação de um funcionário não é, depende daquele diploma, não é verdade? Porque nós não vamos fazer as coisas (50:23 até 50:26?), tudo que se faz é o que está lá. É isso que eu queria pelo menos chamar a atenção. Será que o plano ou a questão da planificação está tipificando na lei? (50:30 até 50:40 – rever trecho) Ok!

Devemos saber isso. É uma norma está lá porque se não for norma, não há necessidade de cumprir. Há uma norma que regulariza? Sim, ah ok! Porque o chefe não vai fazer uma coisa de forma arbitrária, ok. Isto será abuso de poder, abuso de confiança, brincar com a pessoa. Não pode fazer, e o chefe deve atuar de acordo com aquilo que está escrito. Então precisamos também olhar esse aspecto é importante. No regime jurídico (51:10 até 54:34? falou muito rápido) (54:36 até 57:41 - diálogo entre dois professores)

PROFESSOR (57:42): Tu trouxeste uma nova abordagem que não estamos focados, mais na nossa maneira de ver, o problema das leis em Angola não circulou; As leis estão todas elas tipificadas, e se lermos o decreto de criação dessa escola vem aí tipificando a título dessa escola os seus compartimentos. E... pronto. A não aplicação ou aplicabilidade daquilo que se idealizou é que hoje nos coloca aqui perante desafios desta educação que estamos a viver. Achando uma escola sem biblioteca, o decreto de criação diz que a escola tem biblioteca. Uma escola sem laboratório, mas o decreto de criação diz que a escola tem laboratório, então temos aqui esses contrastes. É a falta desses meios que causam um estrago no processo de ensino e aprendizagem. O legislador de facto pensou, colocou, mas quem deve executar não executa, e como as sociedades são dinâmicas, e a educação faz parte da sociedade, digamos, tem que formar, estamos aqui então nesta educação utópica. Em que os professores que são vítimas do processo têm que fazer das tripas coração. Pronto! Então aqui é uma questão muito profunda, e passa aquém das leis. Porque as leis estão claras, mas a educação deve ser de facto encarrada com a seriedade que se deve é as soluções que aqui propomos, e acreditamos que poderemos então receber melhoria depois na conclusão deste trabalho em si.

PESQUISADOR (01:00:10) - Considerações e acertos para o próximo encontro.

PROFESSOR 1 (01:03:03) - Estas horas eu estarei em aula, mas é... a direção sabe disso, então...

PROFESSOR 2: Esse é também outro problema, ou seja, o professor não estando na sala de aula neste momento está a ser produtivo.

PROFESSOR 1: Naturalmente. Não, mas eu digo isso porque, por exemplo, estamos aqui, se calhar alguém vai olhar por aí o professor não está, coloca falta. Já sabe que, tem uma lista de professores que vão estar no encontro...

PROFESSOR 2: Esse trabalho que nós temos que passar a fazer. Ou seja, nós devemos começar a olhar as coisas com olho de se ver mesmo. A comunidade escolar deve estar informada e os alunos, que o professor Adilson não veio à aula porque está a decorrer aqui uma investigação. Porque a nossa escola é também isto mesmo, esse processo. Agora quando estamos aí (01:04:12), porque já tem alguns que pensam como a direção, de que se tens aula deve dar aula e depois vem na investigação, ou seja, só participa na investigação quem está disponível e não deveria ser assim. Quem ter por contribuir e aí não devemos estar preocupados com a questão de falta e é de facto um trabalho sério de mentalidade que nós temos que, uma espécie de lavagem cerebral, olhamos a educação assim muito que estando preocupados com as faltas, professor Lucas veio aqui porque está livre. Livre ou por iniciativa própria... Nós estamos aqui, professor (01:05:09) que estão próximos da direção é importante que essa mensagem chegue.

PROFESSOR 1: É verdade!

PROFESSOR 2: (01:05:25)

TRANSCRIÇÃO ÁUDIO 1:10:43 - Tema: Cultura

PESQUISADOR: (pergunta inicial)

PROFESSOR: (03:44) Na minha maneira de ver cultura vai ser todo o valor ético, moral que é produzido de geração para geração. Ou seja, aquilo que começa de uma geração e vai perpetuando para outras gerações sem perder a sua praticidade, sem perder o seu valor, preservando sempre a sua matriz inicial, vai ser cultura no meu ponto de vista. Ela é abrangente... (04:40?)

PROFESSOR: (04:51) Bem... Concordo com o nosso colega e acrescentando um pouquinho eu podia me ater um pouquinho as ideias de (05:05?), eu acho que foi sociólogo. Parafraseando o que ele entendia de cultura, poderíamos falar que é conjunto de vários fatores como sendo a arte, a forma de falar, a forma de vestir, é... a forma de comer. Que comecem todas as inquietações, porque há quem diga que Angola não tem cultura. Mas a forma de falar, a forma de vestir, a forma de comer, são aspectos que corroboram para o conceito de cultura na concepção de (05:51?) para a qual eu também corroboro. E claro, né, Angola devia ser considerada como sendo um país multicultural porque a meu ver, especificamente

(06:08 até 06:15?) tem alguma coisa própria da França, tem alguma coisa se calhar vão falar 'isso é Brasil' (06:26 até 06:40?)

PROFESSOR: (06:45): Bom acho que praticamente todas as visões sobre cultura quase

que convergem. Mas eu gostaria de trazer aqui também a visão. Cultura podemos entender como um conjunto de tradições, técnicas e conhecimentos de um povo. Existem determinados traços que identificam pessoas ou grupos de pessoas então são esses elementos que vamos aqui ver e entender como traços culturais. Podemos ver determinados traços, por exemplo, traços linguísticos, tipos de danças específicas de um determinado grupo, então esses elementos todos que identificam um determinado povo, estamos aqui a entender como fatores culturais. Como disse bem o colega são hábitos que têm sido conservados de gerações para gerações, ok. Então estes elementos aqui são aquilo que entendemos como cultura.

PROFESSOR: (08:06): Como os colegas já disseram, cultura é o conjunto de hábitos e costumes de uma determinada sociedade. No Kwanza Norte no município de (08:23?) naquilo referente aos hábitos e costumes daquilo que é realidade de tal município (08:36 até 09:46 - fala muito rápido não compreendi)

PESQUISADOR (09:47): Segunda pergunta

PROFESSOR (09:58): Bom propriamente... falando especificamente no que é a minha disciplina língua inglesa, acredito que um dos objetivos. algo que eu faço quando ministro as minhas aulas naquilo que é o propósito das tarefas, eu procuro cultivar nos alunos o hábito de investigar. Não consigo trazer algo... Não aceito trazer algo numa aula com uma definição acabada. De modo a criar nos alunos aquela vontade de querer saber mais. Então acho que, há a necessidade de eles desenvolverem aquela vontade de querer ir buscar mais, além daquilo que o professor traz na aula.

PROFESSOR (11:05): Bem, com relação ao que nós produzimos como cultura, indo um pouco contra várias opiniões que aqui gravitam de que Angola não tem cultura, eu já não olho assim. Estou a fazer essa ligação para poder dizer então o que nós produzimos.

Por exemplo, há uma recusa de nos aceitar, talvez por aí poderei concordar. Como é que nós explicamos as mortes, explicamos com os conhecimentos científicos, nós continuamos a manter a explicação das mortes como no passado. Como é que nós, como é que o Português em Angola é influenciado? Como é que nós conseguimos perceber o Adilson pelo sotaque? É do Sul, é do Oeste, é do Leste? É porque os elementos culturais que advém das línguas maternas ainda são muito presentes. Estamos aqui agora a lutar com... o estado não quer aceitar que nós tínhamos que produzir próprias normas do ensino da língua portuguesa em Angola, por mais que nós passemos na escola há estruturas linguísticas que obedecem às nossas línguas nacionais. A partir dos nomes, por exemplo, temos aí a discussão (12:42?) deveria entrar em determinados nomes angolanos ou africanos. Então há

a espécie de uma recusa da cultura angolana, mas por ser tão forte é assim que... em 2018, creio eu, que eu fui obrigado a trazer (13:02) ou seja, a filosofia bantu sobre a morte, porque naquele ano depois de tanto tempo os caixões deixaram de ... voltaram a fazer (13:18?) no Libolo. E quando eu trouxe o texto para poder fazer compreender como é que os africanos explicam a morte foi um pouco um choque, porque foi num contexto escolar e que eles não estão muito acostumados a falar sobre as mortes, foi muito impactante para eles e só foram perceber um pouco mais aí a frente. Acredito que está simbiose, tal como as outras realidades vamos um pouco na África do Sul, tem por exemplo o tribunal tradicional tal como o tribunal convencional onde vão julgar os aspectos porque tem aspectos que não conseguimos explicar na justiça. Estivemos reunidos, acredito que em maio, também em um Simpósio realizado pelo (14:13?), se levantou também discussões académicas em que (14:21?) afirmaram categoricamente que o feitiço existe. E depois o estado angolano por um lado não aceita, não assume, reconhece a presença da autoridade tradicional, mas tem coisas que ele não consegue refletir. Então é preciso que haja, como a escola é uma instituição onde o saber é organizado, onde a partir de métodos próprios consiga transmitir, o professor conhece as suas próprias culturas para poderem refletir na academia e poderem fazer com que a cultura esteja ela a não criar situações

(15:10?) mas sim resolver os problemas do dia a dia (15:14?)

PROFESSOR (15:21 até 18:28 trecho com muitas interferências, não foi possível transcrever)

PROFESSOR (18:28): O que o professor produz como cultura? Quando afirmamos de que cultura constitui conjunto de hábitos, costumes, forma de falar, de dançar, de comer, tudo isso vai constituir cultura. De outro modo quando você vê a cultura, você vê o povo, é isso que no passado era mais ou menos assim. (19:04), veja aí o modo de falar, esse é inglês. Então a cultura devia nos levar a identificar o povo e vice-versa. Antes era um disso, mas nos dias de hoje, isso tende a se perder. Então não é que não haja uma cultura é que hoje parece que somos um país multicultural, de tal modo que, há coisas do Sul que não se verifica no Norte, do Norte que não se verifica no Sul. Agora quem vem de outro país e vem para um acontecimento ele fez isso é aonde. Não é algo por exemplo, o professor (19:51 ?) acaba de dizer aqui é algo inerente a questão do Norte, quer dizer que tem que decifrar, Angola Norte, não é Angola. (20:00) quando definiam cultura ele queria nos transmitir isso, você pela cultura vê o povo no sentido geral. Estas a ver, então isso é que tem estado a se perder, o que produzimos como cultura. Bem... é e aquilo que o professor (Lucas) também já esteve a referir a forma de pensar tem relação com a cultura, a forma de falar é cultura. Então eu particularmente leciono uma disciplina prática experimental, em que nas minhas aulas tem sido uma oportunidade de debate. Eu nunca cheguei com um conteúdo categoricamente organizado, não! Tenho a minha visão de como que isso é, entretanto, há aqueles que podem estar muito mais refrescados do que eu. A cultura crítica, eu tenho estado a levar isso na sala de aula.

Tudo bem, trouxe aqui uma pergunta inicial de motivação e todo mundo vai esmiuçar aquilo que tem. E se calhar há aquela ideia de que o aluno encontra uma definição muito mais bem clara, do que aquilo que você trouxe, pensando que devia ser

se calhar a mais bem formulada. Então essa cultura crítica, (21:22) ... pronto eu tenho estado a produzir a cultura nesse quesito. Modo de falar, as vezes até já me perguntaram: Estudaste mesmo em Angola? Mas porque, me falam. E tem alguns alunos que tendem a cair nesse modo de falar, o modo de analisar a prova, o modo de produzir texto do ponto de vista químico e tudo mais. Eu acho que isso corrobora para questões culturais, nessa vertente que eu tenho estado a produzir. E os pensamentos em química, eu tenho estado a contextualizar. Um exercício eu não vou lá distante, vamos trabalhar ali nosso município. Um menino residente na (22:09) fez assim, assim, assim e tal ... e a partir daí você começa a passar informação de como é que no passado era. Nas minhas provas eu homenageio alguns professores da Instituição, o professor Lucas fez uma operação tal... homenageio o Azagaia, nosso irmão moçambicano e tal... O Azagaia é um músico muito conceituado e tal. Então eu acho que cultura falta no currículo.

PROFESSOR (22:41): É de facto, a presença desses elementos que os professores vão começar a produzir não é a cultura. A título de exemplo, tal como ele faz, eu sou alérgico em trazer textos em inglês que não sejam nossos. Porque a língua inglesa para nós é uma disciplina estrangeira e o material didático que nós temos são todos eles também de outras realidades, vão falar do Cambridge, muito dos nossos alunos não terão a honra de estar aí, nós mesmos também dificilmente estaremos lá, então a partir daí que nós vamos começar a refletir de facto, os nossos traços culturais a partir da produção literária e textual, também como nas minhas atividades na sala de aula.

PROFESSOR (23:42): Particularmente na disciplina que eu leciono, temos estimulado estudantes a capacidade crítica, a cultura crítica. Porque naquilo que tem a ver com a cultura como expressão do saber, fica meio difícil (24:00 até 26:03 fala muito rápido)

PROFESSOR (26:28): Bem, de todo conceito aqui introduzidos e nas ciências modernas deveriam resumir nas sétimas artes. E acredito que em breve nós poderemos começar a julgar o conhecimento dos nossos estudantes que ainda é bastante ínfimo daquilo que é a cultura, e tudo por causa da nossa indústria cultural. Se tivermos a falar das sete artes a que eles conhecem música que é muito mais presente, se calar das artes que eles mais têm conhecimentos. Mas já, artes visuais e plásticas é muito reduzido ainda... a literatura assim como tal, também é bastante limitada, para não falar do cinema que seria sétima arte e bem como a aquisição também das línguas. E aqui precisamente, essa limitação do conhecimento da África em si, nós temos na nossa escola. Se agraciado com curso de artes, que ainda não foi inserido a intenção de implementar, mas convinha mesmo que tivéssemos. Nós temos alunos péssimos de difícil compreensão de determinadas cadeiras porque estão mal enquadrados. Nós temos muitas músicas na escola,

nossos estudantes, não temos dramaturgos, cineastas, desenhadores, é ainda muito limitado pelo que... desta forma a cultura como expressão de saber está mais por conta dos professores que passaram por uma formação e do lado deles, quase ou pouco se sabem em função da ignorância sobre a cultura como a grande impulsionadora das sociedades. Tenhamos como exemplo os Estados Unidos da América, é o país deste ponto de vista mais organizado e é por essa razão, é dos países da potência mundial porque souberam congregar valores, aliás, a cultura como expressão do saber. E hoje eles têm essa influência a partir das artes. A cultura Hip Hop de onde vem os happers estão presentes em todo mundo porque eles conseguiram passar essa influência.