

Desafios à formação docente no setor da educação em Angola

Challenges for Teacher Training in Angola's Education Sector

Desafíos para la formación del profesorado en el sector educativo angolense

Teresa do Rosário Carvalho de Almeida Damásio¹

Instituto Superior de Gestão, Lisboa, Portugal
trdamasio@ensinus.pt

João Pedro Magalhães²

Instituto Superior de Gestão, Lisboa, Portugal
joao.magalhaes@ensinus.pt

Resumo

Este artigo visa analisar as reformas introduzidas no sistema educativo em Angola ao longo dos últimos anos e o modo como as mesmas têm vindo a contribuir para a evolução do setor da educação no país e para a sua relação com o sistema de ensino europeu e internacional. Consequentemente, é feita uma análise sobre a profissionalização da atividade docente e as reestruturações feitas ao longo dos últimos anos, bem como os impactos que têm em contexto de sala de aula e no progresso do ensino em Angola. Após essa análise, avaliar-se-á a eficácia das metodologias de ensino aplicadas na formação de docentes em contexto prático, assim como a sua efetividade em responder às necessidades da população. Concluiu-se que é necessário refletir sobre o ensino e a aprendizagem em Angola, de forma a aumentar os indicadores de conclusão de ensino nos diferentes níveis e aumentar o nível de qualificação dos docentes, de forma a (1) aumentar o número de alunos matriculados por ano letivo, (2) aumentar a taxa de alfabetização, e (3) reduzir a taxa de abandono escolar.

Palavras-chave: Ensino, Angola, Profissionalização

Abstract

This article aims to analyse the reforms introduced into the Angolan education system over the last few years and how they have contributed to the evolution of the country's education sector and its relationship with the European and international education system. Consequently, an analysis is made of the professionalisation of teaching and the restructuring that has taken place over the last few years, as well as their impact in the classroom and on the progress of education in Angola. Following this analysis, the effectiveness of the teaching methodologies applied in the training of teachers in a practical context will be assessed, as well as their effectiveness in responding to the needs of the population. It was concluded that it is necessary

¹ Mestranda em Espaço Lusófono: Cultura, Economia e Política na Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa, Portugal.

² Mestrando em Espaço Lusófono: Cultura, Economia e Política na Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa, Portugal.



to reflect on teaching and learning in Angola, in order to increase the indicators of school completion at the different levels and increase the level of qualification of teachers, in order to (1) increase the number of students enrolled per school year, (2) increase the literacy rate, and (3) reduce the dropout rate.

Keywords: Education; Angola, Professionalisation of teaching

Resumen

Este artículo pretende analizar las reformas introducidas en el sistema educativo angoleño en los últimos años y cómo han contribuido a la evolución del sector educativo del país y a su relación con el sistema educativo europeo e internacional. En consecuencia, se analiza la profesionalización de la enseñanza y la reestructuración que ha tenido lugar en los últimos años, así como su impacto en las aulas y en el progreso de la educación en Angola. Tras este análisis, se evaluará la eficacia de las metodologías pedagógicas aplicadas en la formación de profesores en un contexto práctico, así como su eficacia para responder a las necesidades de la población. Se llegó a la conclusión de que es necesario reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje en Angola, con el fin de aumentar los indicadores de escolarización en los diferentes niveles y aumentar el nivel de cualificación de los profesores, para (1) aumentar el número de alumnos matriculados por año escolar, (2) aumentar la tasa de alfabetización y (3) reducir la tasa de abandono escolar.

Palabras clave: Enseñanza, Angola, Profesionalización

1. INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo o processo acelerado da revolução tecnológica veio trazer novos desafios para o setor da educação, desafiando a existência de novas metodologias de trabalho, novas abordagens pedagógicas e uma necessidade de reestruturar e pensar a profissionalização da carreira de docente. Os Estados devem desenvolver estratégias com base nas atuais necessidades dos alunos, para que se consiga estabelecer uma resposta efetiva aos novos desafios impostos pela conjuntura tecnológica e social.

A escola assume um papel preponderante como um elemento basilar para a democracia, tendo em conta os pressupostos educativos que lhe são inerentes, e a sua contextualização numa “sociedade dinâmica onde as novas tecnologias de informação, as alterações económicas, sociais, etc., introduzem uma problemática curricular que discute a formação do aluno como cidadão e membro de uma sociedade ativa” (Pacheco, 1991, p.69). Mais do que nunca, a educação é “um dos principais



pilares da equidade social e a sua democratização é condição fundamental para a modernização e desenvolvimento humano” (Carrer, 1996, p.246).

No contexto internacional, temos assistido a profundas discussões e reestruturações dos sistemas de ensino, constatando esta crescente necessidade de adaptação por parte dos Estados em desenvolver novas abordagens pedagógicas e metodológicas que se enquadrem nos novos paradigmas sociais e na agenda internacional, como é o caso dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Com base nesta caracterização do cenário internacional, analisamos o caso particular de Angola, assim como, a evolução cronológica do sistema de ensino angolano. No país em estudo, assiste-se a momentos pautados por avanços e retrocessos de estabilidade política, os quais se traduzem numa discrepância no acesso ao ensino.

As taxas mundiais de conclusão do ensino aumentaram entre 2015 e 2021 de 85% para 87% na educação primária e de 74% para 77% no primeiro nível da educação secundária. No caso da África Subsaariana os níveis de conclusão, na educação primária são de 64% e na educação secundária, no primeiro nível, são de 45% (UNESCO, 2023, p.27).

Em termos metodológicos, recorreu-se a uma revisão da literatura, com base numa interpretação de dados qualitativos, como, por exemplo, através de um estudo dos principais documentos jurídicos da área da educação, suportado por relatórios de instituições multilaterais. Assim, o âmbito do estudo incidiu sobre as reestruturações que têm decorrido no ensino angolano, ao longo das últimas décadas, com especial enfoque na formação de professores.

Esta análise inclui uma fundamentação sobre a construção da identidade do professor, em Angola, nas diferentes áreas do saber e os desafios para a carreira no futuro, bem como os impactos diretos que têm no setor da educação do país. Tal, passa por compreender a atual abordagem da estrutura pedagógica e metodológica dos cursos de Professores e a componente teórico-prática da formação, tendo em conta a aplicabilidade em contexto de sala de aula.



2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A Reforma Educativa em Angola

Neste item faz-se uma breve análise da evolução do sistema educativo e das diferentes reformas de que foi alvo ao longo das últimas décadas, bem como dos impactos que causaram nas dinâmicas educacionais do país.

Segundo Pacheco (2001), refletir sobre reforma é algo indispensável, pois implica um processo de mudança de paradigma, o qual geralmente é complexo e demorado. O pedagogo defende ainda que existem critérios necessários para a realização de uma reforma educativa, nomeadamente: (1) a aquisição de competências base; (2) o desenvolvimento de capacidades lógicas, criativas, de expressão, a multiplicação de possibilidades de escolha; (3) a evolução para uma sociedade em que a educação é considerada como um elemento basilar; e (4) a promoção de uma sociedade de informação (Pacheco, 2001).

As reformas educativas incluem as mudanças que ocorrem no âmbito curricular, as quais já se prolongam no tempo com o objetivo de “gerar condições para criar estruturas básicas essenciais ao sistema de ensino e implementar políticas educacionais que garantam a modernização do sistema e o desenvolvimento de inovações pedagógicas” (Tavares & Morgado, 2015, p.141).

Angola, até conseguir conquistar a sua independência em 1975, era um país com uma educação em desenvolvimento, resultado da ausência de condições, como recursos humanos devidamente qualificados, infraestruturas, material didático e pedagógico, além de um sistema que não conseguia dar uma resposta efetiva às necessidades da população. Assim, no período pós-independência, na década de 1970 e 1990, inicia-se uma profunda reestruturação do sistema educativo, tendo como consequência diferentes mudanças, desenvolvidas pelo Governo. Nesta época, perspetiva-se a educação como elemento basilar para a construção de um “Homem Novo”, passando a existir uma consciencialização sobre a sua importância como fonte de crescimento e desenvolvimento socioeconómico para um país. A grande Reforma Educativa acontece com a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação ou a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro (LBSE) (Quintas, 2018).

Em 1973, já eram visíveis os resultados das reformas levadas a cabo pelo Governo, nomeadamente com a entrada de um grande número de crianças no ensino, passando de um total de 512.942 alunos matriculados para 1.026.291, nesse mesmo ano, desde a pré-primária até aos quatro primeiros anos de escolaridade. Havia ainda um total de 25 mil professores que se encontravam distribuídos por todo o país, correspondendo a cerca de um professor para cada 41 alunos, no entanto apenas 7% dos professores, que exerciam funções no ensino primário, tinham as habilitações mínimas (Zau, 2009).

Zassala (2012) afirma, no entanto, que em 1975 a taxa de analfabetismo era estimada nos 85%, sendo considerada uma das mais elevadas do mundo. Mas nos anos subsequentes, entre 1976 a 1986 já tinham sido alfabetizados 1.048.136 cidadãos angolanos. Contudo, devido à falta de condições económicas e de estruturas pode constatar-se que 80% dos alfabetizados não conseguiram dar continuidade aos seus estudos. É perante a conjuntura política e social mundial que o governo angolano começa a canalizar um maior investimento na área da educação, adotando uma nova política que tinha como fim contribuir para a formação e desenvolvimento de “um novo cidadão angolano, com uma nova personalidade, moldada nas ideias nacionalistas, conduziu à aprovação e tentativa de implementação de reformas que erradicaram a literacia existente no País” (Quintas, 2018. p.15).

Em 1976, inicia-se um período de alfabetização com campanhas de sensibilização nas escolas, empresas, fábricas, como resultado de uma estruturação do ensino em cinco etapas (1) o ensino primário, que era composto por quatro anos, antecedido por um ano de ensino pré-primário; (2) seguem-se quatro anos dos quais dois do II nível, que correspondem à 5.^a e 6.^a classe e dois correspondentes ao III nível referentes à 7.^a e 8.^a classe; (3) o curso médio, 9.^a, 10.^a, 11.^a e 12.^a classe, ou ainda chamado de PUNIV³, que visava preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, existindo uma componente mais prática; e o (4) ensino universitário (Liberato, 2014).

Embora o número de alunos tenha crescido, aquilo que se verificou foi que o nível de formação dos docentes não conseguiu acompanhar este crescimento. A carência, uma vez mais, de infraestruturas, recursos humanos e materiais impediu o crescimento sustentado do ensino: “Para além do contexto de guerra civil, a gratuidade da instrução, o baixo número e qualidade de professores existentes e as poucas instituições educativas herdadas da administração colonial, geraram uma explosão

³ Ensino pré-universitário



escolar, que, a partir de 1981, ameaçou estrangular o sistema educativo.” (Pequena resenha histórica das políticas educativas em Angola entre 1845 e 2001, 2020)

Perante estas situações e com o agravamento da guerra civil que destruiu as poucas infraestruturas que existiam no país nos anos subsequentes, verificou-se uma diminuição do número de alunos inscritos no ensino base. Foi necessário adotar novas estratégias para colmatar estas situações, como, por exemplo, através da redução do número de horas que os alunos estavam nas escolas. Passou a existir turnos de manhã e de tarde, a fim de permitir uma potencialização e reaproveitamento dos espaços, para que um maior número de discentes pudesse ter acesso às salas de aula que se encontravam disponíveis para lecionar (Quintas, 2018).

Uma das primeiras grandes revoluções na área da educação foi a institucionalização do ensino de base de oito anos, sendo os quatro primeiros anos obrigatórios e gratuitos, os quais, progressivamente, se foram estendendo para os oito anos como resultado das novas medidas económicas as quais contribuíram para a aposta em novas infraestruturas, modelos pedagógicos e tecnologias, melhorando-se, assim, a qualidade do ensino. A Escola Base é considerada o alicerce do Sistema Educativo Angolano e tem como principais fundamentos dar a cada jovem, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos de idade, as ferramentas essenciais de instrução geral e de sociabilização (Zau, 2000).

Em 1991, é assinado o acordo de Bicesse⁴ que veio trazer uma vez mais alterações políticas e económicas, voltando a existir uma intenção de reestruturar o sistema educativo angolano e colocar fim ao “muito do teor ideológico-partidário” (Zau, 2009, p.279). Por conseguinte, começa-se a assistir ao aparecimento das instituições de ensino privadas como alternativa à escola pública. Adicionalmente, torna-se obrigatório o pagamento das taxas administrativas.

Em 1992, voltou a existir um conflito armado, tendo como resultados: (1) mais de um milhão e meio de crianças ficaram de fora do sistema educacional; (2) taxas de escolarização muito baixas; (3) elevadas taxas de analfabetismo; e (4) elevados índices de reprovação (Liberato, 2014).

Outro dos problemas que tiveram impacto sobre o crescimento e desenvolvimento curricular do ensino foi a proporção de professores qualificados, que, desde 2015, tem

⁴ Acordos de paz assinados entre as duas partes em conflito, nomeadamente o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA).



vindo a aumentar, embora continue a existir uma discrepância entre as regiões e os diferentes níveis de ensino. Segundo o mais recente relatório global de educação da UNESCO (2023), a África Subariana foi a região que registou um maior aumento a nível de indicadores de educação, no entanto, existe ainda um espaço considerável para melhoria. No caso do ensino pré-primário, a proporção de professores qualificados aumentou de 53% em 2015, para 60% em 2020. No segundo nível do secundário, aumentou de 59% em 2015, para 65% em 2020. Todavia, os indicadores estatísticos na área da educação continuam a estar abaixo dos valores de referência para 2030, uma vez que as metas para o ensino pré-primário são de 84%, no ensino primário e no primeiro nível do ensino secundário são de 92% e no segundo nível de 89%.

Na formação de professores existem diferentes critérios que são avaliados e bastantes díspares entre os países: “(...) comparar os requisitos de formação é, sem dúvida, ainda mais difícil, pois não há uma classificação internacional Padronizada de Programas de Formação de Professores (International Standard Classification of ISCED-T)” (UNESCO, 2023, p.33).

No processo de desenvolvimento curricular, o professor assume um papel enquanto referencial, “uma vez que se assume como um elo de ligação entre aquilo que está previsto em termos teóricos e o que acontece em termos práticos” (Quintas, 2018). O professor tem a capacidade de gerar mudança, na medida em que não se cinge apenas a implementar o currículo apreendido nas suas formações, pois, está incumbido da função de interpretar textos e os programas pedagógicos, adaptando-os com base na sua experiência. É importante que haja uma análise crítica e reflexiva sobre o impacto que o currículo pode ter para os discentes, dado que as decisões do professor são tomadas em função do seu conhecimento prático, mas que é estruturado com base no “seu conhecimento profissional e de várias coordenadas formais que se apoiam na teoria da decisão” (Quintas, 2018, p.43).

O docente é um protagonista que assume o controle das decisões, permitindo que os alunos consigam adquirir novos conhecimentos, não colocando em causa o desenvolvimento de outras competências que vão além do currículo e da sua formação, mas, esperando-se que as mesmas sejam apreendidas ao longo do percurso escolar. Assim sendo, torna-se fundamental analisar a evolução da profissionalização da atividade do professor para que se possa entender os impactos e desafios que as escolas têm de enfrentar.



2.2. A profissionalização da actividade docente

A educação é indissociável da profissionalização da atividade de docente, existindo uma obrigatoriedade na adaptação das estratégias e reformulação das práticas pedagógicas, uma vez que tais alterações influenciam diretamente a estrutura educacional do país.

Os currículos têm um espaço delimitado para liberdade pedagógica, e a sua concretização depende de todos os elementos envolvidos no processo educacional, havendo necessidade de um empenho e co-responsabilização dos vários atores envolvidos, nomeadamente, do professor. Porém, o seu contributo não depende apenas do seu grau de autonomia, mas também da “sua preparação pessoal e profissional para lidar com as funções que lhe são atribuídas ao nível do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem” (Quintas, 2018, p.45).

De acordo com o que veio consignado no Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento de 2002 é aprovada a Lei n.º 4/75, de 9 de Dezembro, que introduziu o sistema de ensino geral e a formação técnica e profissional, tendo o Estado o papel de oferecer a educação a todos os cidadãos angolanos. Mas só com a aprovação do Decreto de Lei n.º 26/1977 é que se consolidou a política educativa “como um direito assente nos princípios da universalidade, da igualdade de oportunidades no acesso à escola e a continuação dos estudos, bem como a sua gratuidade no sentido mais amplo” (PNUD, 2002, p.26)

Segundo Zau (2002), a formação de professores de nível médio, em Angola, decorre nas Escolas de Formação de Professores (EFP), que têm início em 1978 e são constituídas maioritariamente por docentes nacionais e estrangeiros, os quais são responsáveis por formar professores durante quatro anos para o ensino básico. A formação de professores acontecia nos Institutos Normais de Educação com obtenção do grau médio, cujo objetivo era formar técnicos médios que, por sua vez, eram professores. Após a conclusão da 11.ª classe poderiam lecionar no Ensino de Base. Os docentes seriam assim capacitados para dar aulas nas quatro primeiras classes, bem como lecionar uma ou duas disciplinas específicas dos últimos quatro anos.

Era ainda possível recorrer, entre 1977 a 1979, aos Cursos de Formação Acelerada (CFA) ou de Requalificação, que permitiam formar pessoas num curto espaço de tempo, para que rapidamente pudessem suprir a grande necessidade de professores que se fazia sentir no Ensino Base. O objetivo é que todos os jovens que tivessem

apenas a 6.^a classe pudessem rapidamente ingressar nas escolas e começar a lecionar. Existiam ainda os Cursos Provinciais de Superação (CPS) que tinham como fim aperfeiçoar técnicas e metodologias a todos aqueles que vinham do sistema colonial que eram comumente denominados de monitores escolares (Zau, 2002).

Nos anos subsequentes, foi-se assistindo a uma alteração da nomenclatura sobre os cursos de formação de docentes, nomeadamente, como Curso de Formação Básica Docente (CFBD), cujas alterações representam a constante atualização do sistema educativo angolano como resultado da cooperação e influência dos países estrangeiros e das organizações internacionais, como as Nações Unidas, o Banco Mundial, entre outras. A formação de professores expressa pela Lei n.º 17/16 (2016), na subsecção I, artigo 46.º, e pelo Decreto n.º 109/11 (2011), afirma que existem diferentes instrumentos legais para regular a formação dos docentes no Ensino Básico e Superior (Cavalo, A., & Pereira, F., 2020).

O sistema educativo angolano sofreu várias alterações ao longo dos anos, que foram sendo acompanhadas pelo processo de profissionalização dos docentes, tendo-se verificado melhorias significativas ao longo dos últimos anos, embora, persistam algumas lacunas, no que concerne à “formação pedagógica, didática e metodológica, que se ajustem aos desafios do ensino, bem como a pouca articulação dos saberes académicos com os saberes profissionais docentes” (Cavalo, A., & Pereira, F., 2020, p.127). Ou seja, existe um desajuste entre a parte teórica e prática na formação dos docentes. A parte teórica encontra-se desajustada, repetitiva e bastante abstrata face à realidade da profissão, quando colocada em prática e em contexto de sala de aula.

O processo de profissionalização de docentes, atualmente, revela-se, em geral, pertinente para a realidade angolana, com especial consideração sobre a formação de professores do Ensino Primário. Mas “a prática revela que tais políticas não estão a produzir os efeitos desejados dentro dos princípios de uma educação de qualidade em termos do processo de ensino-aprendizagem” (Cavalo, A., & Pereira, F., 2020, p.127).

No panorama geral, a formação de professores no Ensino Primário e Superior necessita de profundas alterações. Neste momento, o cenário é considerado problemático, os saberes profissionais encontram-se desajustados aos planos de estudo das Instituições de Ensino Superior - IES. A LBSE do sistema de educação prevê dois níveis de formação dos docentes: o nível médio e o superior, que se destina à educação pré-escolar, ensino geral, educação especial e educação de adultos tendo como base “uma formação com perfil atinente à materialização integral dos objetivos gerais da



educação, com elevada capacidade técnico-científica e um desenvolvimento de ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes da educação” (Chimuco, 2014, p.111)

O estatuto de formação de docente é definido pela LBSE n. 013 e estabelece uma normativa sobre a formação de professores, sendo esta de carácter flexível, dinâmico, existindo a possibilidade de haver vários modelos de formação, preparando assim os profissionais de acordo com as necessidades afetas a cada sistema de educação numa ótica de “desenvolvimento da formação de docentes de modo sequencial e coerente” (Chimuco, 2014, p.111).

O professor tem uma componente motivacional no trabalho que desenvolve e é importante que a transmita aos alunos e os incentive através de diferentes estímulos a aprender, assim sendo, tal componente é importante que seja desenvolvida no plano de formação da carreira de docente. “Sem motivação não há aprendizagem, uma vez que não há motivo para que isso aconteça. Pode ocorrer aprendizagem significativa sem livros e sem uma porção de outros recursos” (Quintas, 2018, p.46). A maioria dos teóricos educacionais apontam o fator de motivação intrínseca e extrínseca como elementos imprescindíveis para o processo pedagógico.

É importante que a formação do professor inclua diferentes áreas dentro do currículo para que os docentes estejam devidamente preparados para os diferentes desafios que vão encontrar ao longo da sua carreira. Os cursos que frequentam devem dotá-los de competências chave para moldar a sua forma de atuação juntos dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento e formação: “Professores bem (in)formados são fundamentais para uma orientação/formação competente dos estudantes” (Quintas, 2018, p.46).

3. METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo, procedeu-se à recolha de dados qualitativos com base na revisão de literatura da bibliografia existente, através de diferentes autores reconhecidos e que escreveram as suas obras com base em análise de dados concretos. Recorreu-se a artigos científicos presentes em revistas e dissertações, que nos levam a inferir conclusões de reflexão crítica, as quais se encontram esplanadas na secção dos resultados.



Através desta metodologia, contrapomos diferentes visões e levantamos algumas questões que consideramos relevantes no âmbito do estudo em causa, face aos resultados que são apresentados.

4. RESULTADOS

A análise bibliográfica levada a cabo permitiu destacar alguns resultados pertinentes sobre o tema em estudo, nomeadamente, o facto de o atual número de professores em Angola não acompanhar a taxa de natalidade da população, conduzindo a uma falta de professores com as qualificações apropriadas, como aqui já foi mencionado. Em 2006, de acordo com a UNICEF, apenas 22% dos professores do 1º Ciclo de Ensino tinham mais de 12 anos de escolaridade (Silva, 2019). Similarmente, dados da UNICEF (2023), permitem-nos inferir que 22% das crianças não se encontram matriculadas no sistema ensino, e 48% não terminaram o ensino primário, inferindo-se ainda um nível de desigualdade significativo no acesso à educação entre meio urbano e meio rural, que ainda perdura no tempo.

Em Angola, a responsabilidade de formação dos professores compete fundamentalmente ao Ensino Superior, embora subsista a tendência para a mesma ser efetuada por “institutos médios normais de educação” (Silva, 2019). Para além das instituições de Ensino Superior, esta formação pode também ser atribuída pelos institutos superiores de educação (Chimuco, 2023). De acordo com os dados da UNICEF, verifica-se que 48% das crianças não terminam o ensino primário, o que, desde logo, permite identificar um problema de desigualdade social no acesso ao Ensino Superior.

Por conseguinte, e como evidenciado por Silva (2019), os dados relativos ao investimento do Estado angolano, na educação, possibilitam verificar que este é 5% mais baixo do que a média da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral. Semelhantemente, Silva (2019) também constata que, não obstante o aumento do número de escolas e o aumento do número de alunos, ainda subsistem escolas com condições precárias e aulas ao ar livre, o que não possibilita um desenvolvimento educacional e cognitivo dos alunos em condições materialmente sustentáveis.

Relativamente a esta questão, argumenta Chimuco (2023) que, embora a LBSE n.º 13/01 (2001) explicita a obrigatoriedade da formação de professores do Ensino



Secundário pelo Ensino Superior, denota-se que os professores deste grau ainda são formados pelos institutos médios normais de educação.

De acordo com Silva (2019), a reforma educativa implementada em 2001 não teve os devidos efeitos desejados, por ter ocorrido uma falta de investimento na formação de professores. Assim, consequência de uma falta de professores qualificados e formados, surge o Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP), cuja principal crítica tem sido, segundo Silva (2019), a falta de monitorização da sua implementação. Para Steiner-Khamsi (2015), a falta de professores qualificados continua a ser um problema contemporâneo no país, que impede um investimento significativo na educação no contexto angolano. Outros fatores influenciadores são a falta de condições de trabalho e a remuneração salarial baixa. A não-regulamentação da carreira de professor também parece constituir-se enquanto um problema, agudizada pelas lacunas na formação de professores do ensino primário, sendo este, o nível no qual os professores têm menos formação (Silva, 2019).

A regulamentação da formação de professores em Angola é constituída, não só pela Lei de Bases do Sistema Educativo, mas também pelo Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. Um dos desafios apontados por Silva (2019) consiste no paradoxo que se gera pelo facto de haver professores que, embora ainda estejam a frequentar a formação inicial, já se encontram a lecionar.

No que concerne à formação contínua, um dos desafios fundamentais identificados foi a ausência de uma avaliação de impacto dos seminários de curta duração na formação dos docentes. De acordo com Silva (2019), mais de 6.440 professores participaram em sessões de formação contínua entre os anos de 2003 e 2011, apesar de estas ações se caracterizarem por alguma irregularidade e por não estarem disponíveis em todo o país, voltando-se a verificar uma desigualdade no acesso a este tipo de formações.

O papel de políticas e projetos de cooperação internacional, e o seu devido desenvolvimento na área da formação de professores, parece ser consensual, uma vez que existem organizações não governamentais (ONG's) responsáveis pela área de formação de professores, a qual deveria ser responsabilidade única do Estado. Por exemplo, a organização "Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo" (ADPP) visa conciliar o conhecimento das práticas da comunidade local com uma matriz participativa de formação de professores (Silva, 2019), desenvolvendo um trabalho meritório na área de formação de professores.



O fenómeno de transferência de políticas públicas entre as realidades supranacionais e os diferentes Estados é cada vez mais frequente. Para além da convergência de políticas, através de normas e recomendações internacionais materializadas em legislação nacional, deve também haver uma incorporação das recomendações internacionais em *praxis* desenvolvida por profissionais de primeira linha, como é o caso dos professores.

Segundo Quintas (2018), o professor deve ser entendido como um ator que contribui de forma ativa para o desenvolvimento do currículo em sala de aula, através de um conjunto de competências que Pacheco (2001) aborda, como: (1) definição e operacionalização dos conteúdos e objetivos curriculares; (2) decisão sobre os conteúdos a trabalhar, nomeadamente, sobre quais os temas a serem mais trabalhados e aprofundados; (3) definição e organização sobre metodologias de trabalho e atividades com base no currículo definido para a disciplina; (4) quais os materiais curriculares a serem usados; (5) escolha dos recursos educativos que mais se adequa àquela disciplina e realidade; e (6) definição e implementação dos instrumentos de avaliação.

Chimuco (2014) defende que todos os professores devem ser dotados de competências base, nomeadamente: (1) científicas nas suas especialidades; (2) pedagógicas; (3) didáticas; (4) pessoais; e (5) sociais. No entanto, aquilo que se tem verificado é que, na maioria dos programas de formação de professores, continua a existir uma maior importância da aprendizagem de conhecimentos teóricos, em detrimento de modelos de aprendizagem mais flexíveis. Ou seja, continua a descuidar-se conhecimentos práticos, que possam ser aplicados em contexto de sala de aula. Noutros exemplos da lusofonia, só os docentes que tenham o nível de mestrado podem exercer a profissão de docência, contrariamente, ao que acontece em Angola.

5. DISCUSSÃO

A formação de docentes continua a ser um elo importante para que a educação, não só em Angola, mas no mundo, possa desenvolver-se e preparar os cidadãos para a construção de uma sociedade mais informada e competitiva.

Face aos resultados apresentados, destaca-se que um dos problemas da formação dos docentes o facto das Escolas Superiores Pedagógicas e os Institutos Superiores de Ciências é preparem os professores para lecionarem uma área de especialização,



apesar de, na prática, acabarem por lecionar diferentes disciplinas para as quais não foram devidamente preparados, quer numa componente prática, quer científica (Cavalo, A., & Pereira, F., 2020).

Continuamos a assistir a uma formação de professores, para exercerem a atividade no ensino básico, em quatro anos, ou seja, forma-se docentes essencialmente através do nível médio nas Escolas de Magistério Primário (EMP) e em Escolas de Formação de Professores (EFP) para este ciclo de formação. Embora, tudo aponte para uma necessidade emergente da profissionalização de professores com nível superior, mas, devido à falta destes profissionais, têm-se criado mecanismos para suprir tais necessidades. Verifica-se uma falta de preparação do professor quando é colocado a exercer funções nas escolas; os cursos de formação acabam por não estar elaborados de acordo com as competências que são necessárias desenvolver nesta profissão, não trabalhando áreas que vão para além do currículo. Um professor tem de ser dotado de uma série de competências heterogéneas que vão muito além do currículo que têm de lecionar: “O professor necessitaria de uma formação consistente, e com uma preparação intelectual muito aprofundada” (Santos, 2008, p.19).

A importância da formação do professor é um tema que tem sido debatido ao longo dos anos, existindo um problema estrutural na profissionalização dos docentes relativamente à relação teoria-prática, na medida em que, pouco ou quase nada, “tem contribuído para que o professor lide melhor com as questões da sala de aula, levando-o, inclusive, a deixar de lado todas as ilusões e ambições e, possivelmente, não acreditar mais tarde, na formação continuada (Carrer, 1996, p.250).

Para que esse conhecimento seja alcançado, é necessário apostar na produção de conhecimento especializado que só é possível através de uma longa formação, a qual, na maioria das vezes, culmina com o acesso ao Ensino Superior. Mesmo existindo um certo otimismo por parte dos cidadãos angolanos, na medida em que o professor primário pode vir a ser formado no ensino superior, na prática, tal não acontece, pois ainda há uma necessidade de motivar os cidadãos a investir na educação superior, fazendo com que estes prossigam os seus estudos (Alfredo Francisco & Tortella Jussara, 2014).

O artigo de Chisingui & Costa (2020) baseia-se num caso de estudo que visa analisar a forma como professores de Biologia implementam a agenda dos ODS em contexto escolar, comparando-as com a forma como os planos pedagógicos estão conceitualmente construídos. Chisingui & Costa (2020) demonstram, assim, a



relevância da agenda internacional no desenvolvimento de conteúdos curriculares locais, na realidade angolana.

Contudo, Silva (2019) aponta um desajustamento entre a realidade nacional angolana e a tentativa de impor objetivos internacionais que se encontram desligados do contexto nacional de Angola. Os objectivos-chave de tais agendas encontram-se desajustados das verdadeiras necessidades da população. De facto, esta é uma crítica clássica às metas internacionais relativas ao desenvolvimento e cooperação. Muitos países não conseguem alinhar totalmente as suas realidades nacionais com os objetivos internacionais propostos, resultando numa incompatibilização que pode comprometer a eficácia das iniciativas globais. Esta crítica destaca a importância de se considerar as particularidades de cada nação ao estabelecer metas globais, reconhecendo que abordagens padronizadas podem não atender às complexidades locais.

Além disso, é essencial analisar como estes desajustes podem ter um impacto sobre o desenvolvimento e a cooperação em Angola. A imposição de metas supranacionais que não estão alinhadas com as necessidades da população pode resultar em investimentos e recursos direcionados para áreas que não são prioritárias para o progresso interno, levantando questões sobre a eficácia de tais iniciativas internacionais.

Uma possível abordagem para mitigar este desajustamento seria promover uma maior participação e consulta local ao definir objetivos e estratégias de desenvolvimento. A colaboração entre as partes interessadas locais e os formuladores de políticas internacionais é fundamental para garantir que as metas estabelecidas promovam efetivamente o progresso sustentável, respeitando as particularidades e desafios específicos enfrentados por cada país.

Perante a análise em estudo são feitas algumas recomendações, que devem ser tidas em conta no âmbito dos desafios à formação de docentes: (1) apostar, por parte do governo, em incentivos para o desenvolvimento de cursos de formação melhor preparados em termos tecnológicos e curriculares; (2) incentivos, através de campanhas de sensibilização, para o acesso ao ensino superior; (3) desenvolver avaliações aos docentes que permitam um maior controlo sobre as metodologias aplicadas em contexto de sala de aula; e (4) apostar numa abordagem mais técnica aplicada aos cursos de formação de docentes.



6. CONCLUSÃO

A análise aprofundada dos resultados expostos revela uma série de desafios contextuais ao sistema educacional de Angola, particularmente no âmbito da formação de professores. Um dos problemas centrais reside na discrepância entre o número atual de professores e a crescente juventude da população angolana. Esta disparidade resulta numa insuficiência de professores com as qualificações adequadas.

Em adição ao argumento anteriormente apresentado, a falta de investimento na formação de professores é evidenciada pelos dados que indicam um investimento estatal 5% abaixo da média da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral, como exposto por Silva (2019). Esta questão tem uma influência direta sobre o número de professores disponíveis, mas também compromete as condições materiais das escolas, contribuindo para o persistente problema de escolas com condições materiais e logísticas a melhorar. Além disso, como argumentado também por Silva (2019), a falta de monitorização efetiva da implementação do Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) implica uma gestão mais eficaz, de modo a alcançar-se os objetivos propostos.

Outro desafio substancial é a desigualdade no acesso à educação entre áreas urbanas e rurais. Dados da UNICEF apontam para uma disparidade notável, com aproximadamente 48% das crianças a não concluir o ensino primário, evidenciando uma heterogeneidade no acesso à educação, com base na distinção entre zonas urbanas e rurais (UNICEF, 2023). Uma tal disparidade é agravada pela falta de regulamentação eficaz da carreira de professor, especialmente ao nível primário.

É recomendável que o governo angolano reavalie o seu compromisso financeiro com a educação, especialmente no que concerne à formação de professores. Aumentar o investimento na área da educação não só permitirá a formação adequada de educadores, mas também garantirá condições materiais sustentáveis nas escolas, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integrado dos alunos.

Relativamente à compatibilização entre a agenda internacional, objetivos nacionais, promoção de uma abordagem participativa e consultiva que envolva as partes interessadas locais na definição de objetivos e estratégias de desenvolvimento, é essencial para alinhar as metas internacionais com as necessidades específicas de Angola. Isto implica que os recursos sejam direcionados eficientemente para áreas prioritárias, contribuindo para um progresso mais alinhado com a realidade local.



A formação contínua é uma peça fundamental para aprimorar as competências dos professores e garantir uma educação de qualidade. No entanto, de acordo com os argumentos identificados por Silva (2019), recomenda-se uma revisão abrangente de tais sessões, garantindo que sejam regulares, abordem as necessidades específicas dos professores e estejam disponíveis em todo o país, reduzindo as desigualdades no acesso a esse tipo de formação. Além disto, a formação deve priorizar dinâmicas práticas que sejam verdadeiramente aplicáveis ao contexto de sala de aula.

A cooperação internacional pode desempenhar um papel positivo na transformação do sistema educacional angolano. Organizações não-governamentais, como a Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), demonstram como a integração de práticas comunitárias locais pode enriquecer a formação de professores.

O fenómeno de transferência de políticas públicas entre realidades supranacionais e Estados individuais destaca a importância da consideração das particularidades locais. Uma abordagem mais inclusiva, que envolva profissionais de primeira linha, como os próprios professores, na definição e implementação de políticas educacionais, pode ajudar a superar as lacunas entre objetivos internacionais e a realidade angolana.

Em conclusão, a transformação do sistema educacional em Angola requer (1) investimento prioritário na formação de professores, (2) revisão de políticas educacionais, (3) promoção da formação contínua acessível e (4) uma cooperação internacional fundamentada nos princípios dos direitos humanos. Ao adotar tais recomendações, Angola poderá criar um ambiente educacional mais equitativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfredo, F., & Tortella, J. (2014). *Formação de Professores em Angola: O perfil do professor do ensino básico*. Eccos Revista Científica, n.33, 125-142.

Assembleia da República. (2001, 31 de Dezembro). Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, Lei Bases do Sistema de Educação e Ensino (2001). *Diário da República*, (65) 1ª Série.

Carrer, A. (1996). Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas. *Revista Faculdade de Educação*, (22)2, 246-251.



Cavalo, A., & Pereira, F. (2020). Saberes profissionais e formação inicial de professores, em Angola. *Cadernos de Educação*, (64), 125–149.

Chimuco, S. (2014). *A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/36558>

Chimuco S. M. N. (2023). *A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/36558>

Chisingui, A. V., & Costa, N. (2020). *Teacher Education and Sustainable Development Goals: A Case Study with Future Biology Teachers in an Angolan Higher Education Institution*, *Sustainability* (12) 8, 3344. <https://doi.org/10.3390/su12083344>

Jornal Angola. (2020, 28 de outubro) *Pequena resenha histórica das políticas educativas em Angola entre 1845 e 2001*. [Artigo de jornal]. <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/pequena-resenha-historica-das-politicas-educativas-em-angola-entre-1845-e-2001/>

Liberato, E. (2014). *Avanços e retrocessos da educação em Angola*. *Revista Brasileira de Educação* 19 (59), 1003-1031.

Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto Editora.

Pacheco, José (1991). A Reforma do sistema educativo: Alguns aspetos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 69-83.

PNUD. (2002). *Angola: Os desafios pós-guerra*. Nações Unidas.

Quintas, F. (2018). *Decisões Curriculares dos Professores na Organização dos Processos de ensino-aprendizagem. Estudo Exploratório no Contexto da Reforma Educativa em Angola*. (Dissertação de Mestrado) Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59087/1/Feliciano%20Kuyayala%20Quintas.pdf>

Santos, Roberto. (2008). *Alguns passos na formação de professores no Brasil* (2ª Ed.) Campinas: Papirus, 17-30.

Silva, S. I. P. F. (2019). *Formação de professores em Angola: conceções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento*. (Tese de Doutoramento) Universidade Aberta.

<https://hdl.handle.net/10216/123471>

UNESCO. (2023). *A tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Relatório de monitoramento global da educação - resumo*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por

Educação | UNICEF Angola. <https://www.unicef.org/angola/educacao>.

Zassala, C. (2012). *Orientação Escolar e Profissional em Angola* (2ª Ed.). Luanda: Mayamba Editora.

Zau, F. (2009). *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Movilivro.

Recebido em 28 de Maio de 2024
Aceite em 15 de Novembro de 2024



Este artigo está licenciado sob a licença: [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Ao submeter o manuscrito o autor está ciente de que os direitos de autor passam para a Revista Científica de Estudos Multidisciplinares do Planalto Central.