

INFLUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO E DA COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

Sara Poças

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto (FPCEUP)
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP)
R. Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal
sarapocas@gmail.com

Júlio Gonçalves dos Santos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto (FPCEUP)
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP)
R. Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal
jpedrosasantos@gmail.com

Influências da globalização e da cooperação na educação e na formação de professores em Angola

Este artigo tem como objetivo discutir as influências da globalização e da cooperação para o desenvolvimento na educação e na formação de professores em Angola, em particular nas províncias de Benguela, de Cabinda e do Cunene. Utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa e os resultados apresentados decorrem da análise documental e de entrevistas semiestruturadas realizadas a vários atores nacionais e locais. Verifica-se assim que os parâmetros definidos para a formação de professores em Angola são fortemente influenciados pelos projetos de cooperação internacional nas suas concepções e práticas. Sugere-se a necessidade de monitorização e recontextualização da formação de professores em Angola, assim como a valorização da carreira de professor.

Palavras-chave: globalização, Angola, formação de professores, cooperação para o desenvolvimento

Influences of globalization and cooperation on education and teacher training in Angola

This article aims to discuss the influences of globalization and development cooperation on education and teacher training in Angola, particularly in the provinces of Benguela, Cabinda and Cunene. A qualitative methodology was used and the results stem from document analysis and semi-structured interviews conducted with various national and local actors. Thus, it appears that the parameters defined for teacher training in Angola are strongly influenced by international cooperation projects in their conceptions and practices. The need for monitoring and re-contextualization of teacher training in Angola, as well as valuing the teaching career, are suggested.

Keywords: globalization, Angola, teacher training, development cooperation

Recebido: 09 de junho de 2020

Aceite: 06 de julho de 2020

Este artigo tem como objetivo discutir as influências da globalização e da cooperação para o desenvolvimento na educação e na formação de professores em Angola, em particular nas províncias de Benguela, de Cabinda e do Cunene, e tem por base uma tese de doutoramento sobre formação de professores em Angola e a influência dos processos de cooperação para o desenvolvimento.

O conceito de globalização começou a ser mais utilizado apenas nas últimas três décadas, quer na literatura académica, quer na linguagem corrente (Giddens, 2005). Não sendo, de todo, um conceito consensual, Santos (2001, p. 32) define globalização como “um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”.

A globalização afeta sobremaneira os Estados-nação, levando-os a ter agendas e objetivos similares. Obviamente que a globalização também tem implicações no setor da educação, algumas das quais serão discutidas neste artigo, aplicadas ao contexto angolano, como a aceitação voluntária de políticas e de reformas educativas importadas, que não são mais do que a imposição de agendas globais, implementadas através de processos de cooperação realizados “de cima para baixo”, que não se adequam à realidade do país, e que este tem dificuldade em apropriar-se porque não são contextualizadas na realidade nacional nem local (Dale, 1999, 2007). Assim, cria-se uma tensão entre o global, o nacional e o local (Unterhalter, 2015) que também se verifica na formação de professores, onde há uma grande escassez de professores, o que potencia a aceitação dos critérios dos doadores internacionais em vez da valorização da carreira docente (Steiner-Khamsi, 2015).

É importante compreender que espaços de reflexão e de apropriação foram criados por Angola, a partir das propostas externas, para perceber como estas políticas foram implementadas e que capacidade teve o Sistema de Educação para absorver as inovações propostas. Assim, faz-se um enquadramento sobre globalização e cooperação para o desenvolvimento em educação, entrando de seguida na influência destas na formação de professores. É apresentada a metodologia utilizada para a recolha e análise dos dados, a caracterização das províncias em estudo, a caracterização da formação de professores em Angola e a análise dos dados, terminando com as considerações finais.

Globalização em educação

O conceito de globalização é muito utilizado, nos dias de hoje, nos discursos sobre educação, embora nem sempre de uma forma positiva (Charlot, 2007).

Como é natural, a educação também reflete os efeitos da globalização, essencialmente do modelo neoliberal. Um dos efeitos da globalização na educação é que os Estados seguem uma “agenda global estruturada para a educação” (Dale, 2004, p. 426), tendo os interesses económicos os seus efeitos sobre os sistemas educativos. Há também uma tendência para a uniformização das ideias, das estruturas e das políticas, sendo que “o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos” (Dale, 2004, p. 425), criando-se um “isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo” (Dale, 2004, p. 427). Para esta perspectiva contribuem organizações como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e a OMC (Organização Mundial do Comércio), entre outras, que assumem um papel relevante na definição dos princípios, das normas, das regras e dos procedimentos da cultura e da política mundial (Dale, 2004; Charlot, 2007).

Quando se fala de globalização e educação, é inevitável reconhecer o papel dos organismos internacionais que influenciam as políticas educativas nacionais, nomeadamente na produção e circulação de ideias, investigações e agendas políticas (Bonal *et al.*, 2007).

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

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

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

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

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

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

A quinta dimensão centra-se nos processos através dos quais se introduz a influência externa. Também se pode esperar que isto altere, pelo menos implicitamente, os processos de colaboração e de cooperação que acompanhavam as formas tradicionais. Mesmo assim, é importante reconhecer a diferença entre “empréstimo de políticas” e “aprendizagem de políticas” como processos e meios para introduzir ou implementar influências externas nos sistemas educativos e

o modo como se empregam, como modelos de mecanismos para introduzir efeitos externos. Como tal, a sua importância supera os processos que representam (Dale, 2007).

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

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

A oitava e última dimensão centra-se na forma como o efeito da educação é mediado pela mudança introduzida externamente. Normalmente, assume-se que estes efeitos são diretos, ou seja, assume-se que as transferências políticas afetaram a área política correspondente. Todavia, se nos limitarmos aos efeitos externos supostamente relacionados com a educação, passaremos por alto muitos dos efeitos mais significativos das influências supranacionais sobre os sistemas educativos nacionais. Assim, quanto mais nos limitarmos no nível das políticas públicas em educação, ou seja, em políticas e práticas que tenham uma relevância clara e direta sobre a política ou a prática educativa, maior será o risco de tornar óbvio o nível em que se cria a agenda para estas políticas, a da política educativa. Isto é cada vez mais importante quando o âmbito de possíveis influências externas se estende geograficamente (Dale, 2007).

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

- **Imposição:** atores externos obrigam alguns países a adotar políticas educativas específicas (o exemplo clássico é a condicionalidade ao crédito do Banco Mundial, do FMI e de outras agências de ajuda aos países devedores).
- **Harmonização:** um conjunto de países concorda mutuamente sobre a implementação de políticas comuns numa determinada área política (ex.: a configuração do Espaço Europeu para o Ensino Superior, em que os governos dos países signatários se comprometeram a reorganizar os sistemas de ensino superior dos seus países de acordo com os princípios da Declaração de Bolonha).
- **Disseminação:** os agentes externos usam a persuasão e o seu conhecimento técnico para convencer os países sobre a implementação de certas políticas (ex.: através de relatórios anuais, bases de dados de melhores práticas e assistência técnica).
- **Estandarização:** a comunidade internacional define e promove a adesão a um conjunto de princípios e padrões políticos que enquadram o comportamento dos países (ex.: testes internacionais de desempenho, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, sigla em inglês), contribuem para a padronização do conteúdo curricular a nível global).
- **Instalação da interdependência:** ocorre quando os países concordam em alcançar objetivos comuns para lidar com problemas que exigem cooperação internacional (ex.: mudança climática, EPT - Educação Para Todos) (Dale, 1999; Verger *et al.*, 2017).

As políticas globais de educação em países do Sul global sofrem influências globais de intensidade superior, pois estes países, essencialmente os mais pobres, têm uma grande dependência de ajuda externa em diferentes modalidades, como por exemplo, em termos de financiamento, informação e de especialistas e há também um grande espaço – material e ideológico – para os agentes externos definirem as agendas e as prioridades educativas destes países (Verger *et al.*, 2017).

Cooperação para o desenvolvimento em educação

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

- O global como um grupo de organizações transnacionais, que estão acima ou fora dos Estados-nação, com uma forte influência internacional: de uma perspectiva, o global pode ser pensado como um grupo de organizações, como por exemplo a estrutura da Organização das Nações Unidas (ONU) e as relações da Educação Para Todos (EPT). Nesta perspectiva, a cooperação para o desenvolvimento concretiza-se sob forma de empréstimo ou sob forma de cooperação para o desenvolvimento, por poderosas organizações globais que fazem exigências aos Estados-nação que recebem ajuda. A educação, sendo uma área importante de políticas públicas, é principalmente financiada por meio de contratos fiscais locais, mas também pode ser apoiada pela filantropia e por privados que abrem escolas, distribuem materiais didáticos ou financiam a comunicação social. Um objetivo comum em muitas ajudas, políticas públicas e iniciativas privadas é trazer a todas as crianças carenciadas um mínimo de participação educativa. Existe alguma dificuldade em definir o global como sendo sempre externo e distinto do nacional ou do local: isto estabelece uma dicotomia demasiado acentuada e implica também que o local seja sempre algo “paroquial”, a olhar para dentro, respondendo às prioridades e políticas nacionais, recetor de iniciativas globais de políticas educativas e pouco construtivo a nível global. Esta perspectiva sugere uma compreensão estática dos níveis global e nacional. Esta abordagem de imagem congelada é destacada no recurso ao uso de indicadores numéricos ou noções específicas de medição para gerir e avaliar a evolução destas relações globais e nacionais. Estes números são monitorizados e têm sido usados para avaliar o sucesso da cooperação internacional em torno do desenvolvimento – o poder dos números – que chegou, assim, a enquadrar poderosamente o que é definido como global e nacional e o leque de áreas em que a cooperação para o desenvolvimento na educação se desdobra.

- O global como conjunto de atitudes e disposições socioculturais: estas caracterizam o trabalho de pessoas, de organizações e de redes, localizadas global, nacional e localmente, que desenvolvem um conjunto de ideias sobre políticas e práticas educativas dentro dos Estados-nação. As ideias sobre governação transparente e prestação de contas em relação à educação dentro de governos e organizações não governamentais (ONG) refletem os pontos de vista de uma classe particular de defensores desta abordagem, que pode ser localizada nacionalmente, por exemplo, trabalhando num Departamento de Educação ou numa grande ONG com o objetivo de introduzir comités de gestão escolar que supervisionem a subvenção da ajuda e/ou captação de honorários do Governo. As ideias destes financiadores, do que foi descrito como cultura mundial, podem entrar em conflito com os defensores de outras abordagens sobre a governação escolar local, possivelmente uma associação de pais e professores, que pode ser sensível às associações de redes locais. Por vezes, estas associações são descritas como diferentes daquelas associadas à cooperação para o desenvolvimento e “retrogradamente” ligadas a corrupção, tradição ou paroquialismo. A noção de que o global está dentro do nacional e do local mostra como não há uma versão simples do global ou do local na educação ou em qualquer outra área e que as pessoas cruzam e misturam ideias de várias fontes. Assim, o dinheiro para a educação circula através de canais da diáspora: enviado “para casa” por trabalhadores migrantes para sustentar as matrículas escolares dos seus filhos ou equipar uma sala de aula na sua aldeia ou apoiar uma associação escolar. As ideias sobre educação também circulam com a melhoria das ligações. Os meios de comunicação ou colóquios internacionais sugerem formas específicas de construir ou de organizar uma escola. Estas ideias podem ser consideradas “globais”, mas podem ser apenas o resultado de diversas discussões sobre esse tema, à medida que as pessoas cruzam o mundo, literalmente, virtualmente e na sua imaginação. Nesta perspetiva, a pobreza ou a marginalização não é um conjunto de relações estáticas, definidas apenas pelos rendimentos. Uma pessoa pode ser classificada como pobre, ganhando pouco num país de alta renda, mas possuir muitas redes significativas no país de baixa renda em que nasceu, assim como por causa dos fundos que envia, possuir um estatuto considerável na sua comunidade.
- O global como um conjunto de ideias éticas sobre direitos, capacidades e obrigações: pensar sobre o que devemos uns aos outros, independentemente da nacionalidade e das crenças particulares e como entender os direitos,

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

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

Em 2015, foram definidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), fixados numa cimeira da ONU (Organização das Nações Unidas) que reuniu os líderes mundiais. Nesta cimeira foi adotada uma agenda ambiciosa com vista à erradicação da pobreza e ao desenvolvimento económico, social e ambiental, à escala global, até 2030, conhecida como Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (CICL, 2017; UNRIC, 2016), sendo que um daqueles objetivos (ODS 4) se refere explicitamente à educação. Dentro do ODS 4, a meta 4.10 é dedicada à formação de professores: “Até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento”.

Globalização e cooperação na formação de professores

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

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

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

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

A terceira razão pela qual os estudos sobre as políticas para professores suscitaram expectativas tão elevadas está relacionada com o financiamento: os salários constituem, de longe, a maior rubrica em qualquer orçamento nacional para a educação. Em mais da metade de todos os países do Sul global, a remuneração

do pessoal absorve 75% ou mais do orçamento nacional de educação, deixando muito pouco espaço para outras rubricas importantes, como ofertas de ensino/aprendizagem, manutenção de instalações, apoio direcionado aos alunos com necessidades económicas e aos alunos com necessidades educativas especiais e desenvolvimento profissional do pessoal. A situação é ainda mais precária nos Estados frágeis onde, além da dependência de salários de professores financiados por doadores, existe uma série de outras questões como, por exemplo, a falta de registo bancário e de sistema de distribuição. Assim, é também por razões financeiras que a formação de professores e a eficácia dos professores têm sido tratadas com prioridade nos estudos de políticas (Steiner-Khamsi, 2015).

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

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

Metodologia

Como já foi referido, este artigo foi realizado com base numa tese de doutoramento, em que se optou por uma abordagem de natureza qualitativa (interpretativa), de entre os paradigmas comumente utilizados na investigação em educação (Bogdan & Biklen, 1996; Cohen *et al.*, 2007), assumindo-se como um estudo multicaso (Amado & Freire, 2013; Yin, 2001).

As escolas das três províncias onde a pesquisa se desenvolveu (Benguela, Cabinda e Cunene) têm diferentes influências linguísticas, culturais e formativas e diferentes experiências no que se refere a projetos de cooperação. Também exis-

tem diferentes histórias de participação, de formação e de influência, havendo uma forte influência das orientações comuns emanadas pelo governo central de Angola.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas a 28 professores de ciências do ensino secundário¹ das três EFP das províncias em estudo, a quatro diretores/subdiretores pedagógicos destas EFP, a três membros das direções provinciais da educação (DPE) das províncias em estudo e a dois membros do Ministério da Educação, particularmente da direção do Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ) e do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). Entrevistaram-se também quatro Agentes da Cooperação (AC) e duas Coordenadoras Científico-Pedagógicas (CCP) do programa *Saber Mais* (o programa de formação de professores em Angola, da cooperação portuguesa), assim como dois especialistas de educação angolanos, com particular ligação à formação de professores.

Realizou-se análise das entrevistas, a fim de compreender quais os projetos de cooperação internacional existentes e qual a sua influência na educação e na formação de professores em Angola. Na análise, foi tido em conta o modo como os discursos presentes nos documentos enquadradores são apropriados pelos responsáveis e têm impacto nos modos como se organiza a formação de professores (Lopes *et al.*, 2004).

Os dados recolhidos integram um conjunto de conhecimentos, ideologias e valores do contexto em estudo, pelo que se procedeu a uma “análise em discurso” (Lopes *et al.*, 2004). A análise em discurso corresponde, tecnicamente, à análise de conteúdo, mas toma os textos como discursos. A análise de conteúdo foi de tipo interpretativo, possibilitando a extração e a sistematização de conhecimento que uma primeira leitura dos dados não permitiria (Esteves, 2006).

Após uma leitura flutuante das entrevistas com os informantes-chave referidos, foram definidas as categorias e subcategorias de análise, a partir das quais foram tratados os dados.

É de referir que, neste estudo, foram consideradas questões de ordem ética, essenciais aos processos de investigação em educação, como referem diversos autores (Cohen *et al.*, 2007; BERA, 2011; Brydon, 2006): respeito pelas pessoas, pelo conhecimento, pelos valores democráticos, pela justiça e equidade; pela qualidade da investigação em educação; e pela liberdade académica (BERA, 2011).

¹ A escolha de professores de ciências do ensino secundário prende-se com o âmbito do estudo de doutoramento que está na base deste artigo, que tinha como um dos objetivos “contribuir para a reflexão sobre a importância das práticas laboratoriais na formação de professores de ciências, e sua relação com o desenvolvimento”.

Formação de professores em Angola

Relativamente à formação de professores, foi aprovado, em 2007, o Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP), um documento que regula a formação de professores no país. Este plano foi elaborado por uma equipa multidisciplinar constituída por técnicos do Ministério da Educação de Angola e por técnicos do BIEF (*Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation*), no âmbito da cooperação belga, que prestaram assistência técnica e metodológica, o que é revelador da importância desta cooperação. O Plano foi implementado entre 2008 e 2015, tendo como objetivo que o Estado angolano pudesse atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e cumprir as metas de Dakar (MED, s.d.), não se conhecendo, ainda, a avaliação do mesmo.

Este documento aponta, também, para a mudança das metodologias de ensino na formação inicial de professores, visando que o ensino se descentre do professor e se centre no aluno (Roegiers, 2007). A metodologia centra-se na Pedagogia da Integração baseada na Abordagem Por Competências (APC), assumindo “novas propostas pedagógicas e metodológicas que conduzem a aprendizagens significativas e integradoras” (MED, s.d., p. 5), e num modelo de formação de professores que permita o “domínio de competências básicas indispensáveis ao ‘aprender a aprender’ ao longo da vida” (MED, s.d., p. 5). Através da pedagogia de integração/APC, “o aluno deve ser capaz de transferir as suas aprendizagens do contexto escolar para um contexto do quotidiano” (Roegiers, s.d., p. 10).

Nas definições de competências apresentadas por Roegiers (2007) e por Perrenoud (1999), apesar de estas serem polissémicas e relativamente controversas, considera-se que a APC em contexto escolar é, por um lado, o domínio do conhecimento científico adaptado ao perfil ou nível de escolarização do aluno e visa, por outro, a preparação do aluno para fazer uso desse conhecimento, nos diversos contextos ou situações da vida, para solucionar adequadamente os problemas com que se depara. Isto significa que o enfoque nas competências não invalida que se aposte na realização de um dos pressupostos incontornáveis do desenvolvimento das competências, que é a obtenção dos objetivos cognitivos, ou seja, dos conhecimentos que terão de ser mobilizados (Varela, 2012). O facto de a APC ter a sua origem no mundo do trabalho e poder traduzir lógicas inerentes à formação profissional tem causado alguma controvérsia (Varela, 2012; Pires Ferreira, 2013).

Posteriormente, em 2011, foi aprovado o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores (Decreto Presidencial n.º 109/11, 2011), com incidência na formação de professores da formação média normal. Este estatuto estabelece as normas gerais da formação de professores para a educação pré-escolar, para o ensino

primário (1.^a à 6.^a classe) e para o 1.^o ciclo do ensino secundário (7.^a à 9.^a classe), nas modalidades de formação inicial e formação contínua e de formação à distância. No documento está contemplada a formação de professores realizada em escolas do magistério primário e em escolas de formação de professores, que são escolas do 2.^o ciclo do ensino secundário (10.^a à 12.^a/13.^a classes). As primeiras, magistério primário, qualificam essencialmente para o exercício da função docente na classe de iniciação e em todas as classes do ensino primário. Por sua vez, as EFP qualificam para a docência em, pelo menos, duas disciplinas do 1.^o ciclo do ensino secundário.

Caracterização das províncias de Benguela, Cabinda e Cunene

Como já foi referido, o estudo realizou-se em três províncias de Angola: Benguela, Cabinda e Cunene, que serão caracterizadas de seguida.

Benguela

A província de Benguela apresenta uma área total de cerca de 39.000 km² e ocupa cerca de 3,19% do território nacional. Segundo o Censo 2014, tem 2.231.385 habitantes (8,7% do total de habitantes de Angola), sendo a terceira província mais populosa, com uma densidade populacional de 70,2 habitantes/km² (INE, 2016).

Relativamente ao setor da educação, a Tabela 1 apresenta o número de alunos e alunas que frequentavam o ensino primário, o 1.^o e o 2.^o ciclo do ensino secundário e o ensino superior nesta província, segundo o mesmo Censo 2014 (INE, 2016).

Tabela 1
Número de estudantes por género e por nível de ensino na província de Benguela

Nível de ensino	Masculino	Feminino	Total
ensino primário	165.569	139.379	304.948
1. ^o ciclo do ensino secundário	91.761	83.616	175.377
2. ^o ciclo do ensino secundário	62.253	55.434	117.687
ensino superior	9.333	7.556	16.889

Fonte: INE (2016)

Ao nível do 2.^o ciclo do ensino secundário, para além das escolas públicas do ensino geral, a província possui cinco escolas do ensino médio técnico. Destas, uma é escola do magistério primário e outra é escola de formação de professores (EFP), sendo que esta tem duas escolas anexas, a EFP do Dombe Grande e a EFP do

Cubal. Existem ainda a EFP do Lobito e uma Escola de Formação de Professores do Futuro da organização não governamental Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (EFPF-ADPP), que forma professores para o ensino primário para o meio rural.

A Universidade Katyavala Bwila (UKB), localizada na Região Académica II, que inclui as províncias de Benguela e do Cuanza Sul, integra o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Benguela, que forma professores para o 2.º ciclo do ensino secundário.

Cabinda

A província de Cabinda é um enclave e é a província mais a norte de Angola. Apresenta uma área total de cerca de 7.000 km², que ocupa cerca de 0,6% do território nacional. Segundo o Censo 2014, a província tem 716.076 habitantes (2,8% do total de habitantes de Angola), encontrando-se em décimo segundo lugar relativamente à população, com uma densidade populacional de 98,5 habitantes/km² (INE, 2016).

Relativamente ao setor da educação, e tendo por base o Censo 2014, a Tabela 2 apresenta o número de alunos e alunas que frequentavam o ensino primário, o 1º e o 2º ciclo do ensino secundário e o ensino superior nesta província (INE, 2016).

*Tabela 2
Número de estudantes por género e por nível de ensino na província de Cabinda*

Nível de ensino	Masculino	Feminino	Total
ensino primário	64.376	57.791	122.167
1.º ciclo do ensino secundário	47.611	38.835	86.446
2.º ciclo do ensino secundário	44.894	31.740	76.634
ensino superior	7.023	3.639	10.662

Fonte: INE (2016)

No nível de ensino médio, a província de Cabinda tem uma EFP onde se formam professores para o ensino primário e 1.º ciclo do ensino secundário (Neves, 2015), com uma escola anexa, no município de Belize, e uma EFPF-ADPP.

Cabinda conta com uma instituição de ensino superior na área da educação, o ISCED. O ISCED integra a estrutura orgânica da Universidade Onze de Novembro (UON), que atua na Região Académica III: Cabinda e Zaire (Neves, 2015).

Cunene

A província do Cunene situa-se no sul de Angola e faz fronteira, a norte, com a província da Huíla, a sul com a República da Namíbia, a oeste com a província do

Namibe e a leste com a província do Cuando-Cubango. Apresenta uma área total de cerca de 87.000 km², ocupando cerca de 7,0% do território nacional. Segundo o Censo 2014, a província do Cunene apresenta 990.087 habitantes (3,8% do total de habitantes de Angola), encontrando-se em oitavo lugar relativamente à população, com uma densidade populacional de 11,1 habitantes/km² (INE, 2016). É uma das regiões menos povoadas de Angola.

Relativamente ao setor da educação, e segundo o Censo 2014, a Tabela 3 apresenta o número de alunos e alunas que frequentavam o ensino primário, o 1.º e o 2.º ciclo do ensino secundário e o ensino superior nesta província (INE, 2016).

Tabela 3
Número de estudantes por género e por nível de ensino na província de Cunene

Nível de ensino	Masculino	Feminino	Total
ensino primário	49.162	50.800	99.962
1.º ciclo do ensino secundário	28.179	32.137	60.316
2.º ciclo do ensino secundário	12.718	11.186	23.904
ensino superior	1.251	880	2.131

Fonte: INE (2016)

Na província existem três escolas que formam técnicos médios, sendo que duas são de formação de professores: a Escola de Formação de Professores (EFP) para o I ciclo do ensino secundário e a Escola EFPF-ADPP, da ONG ADPP.

A oferta formativa de nível superior restringe-se a uma instituição pública, a Escola Superior Politécnica de Ondjiva, um polo da Universidade Mandume Ya Ndemufayo (UMN), que integra a Região Académica VI e abrange as províncias da Huíla, Namibe, Cunene e Cuando-Cubango. Tem sede na cidade do Lubango, província da Huíla, e oferece cursos nas áreas das ciências, apoiados pela cooperação cubana.

Análise dos dados

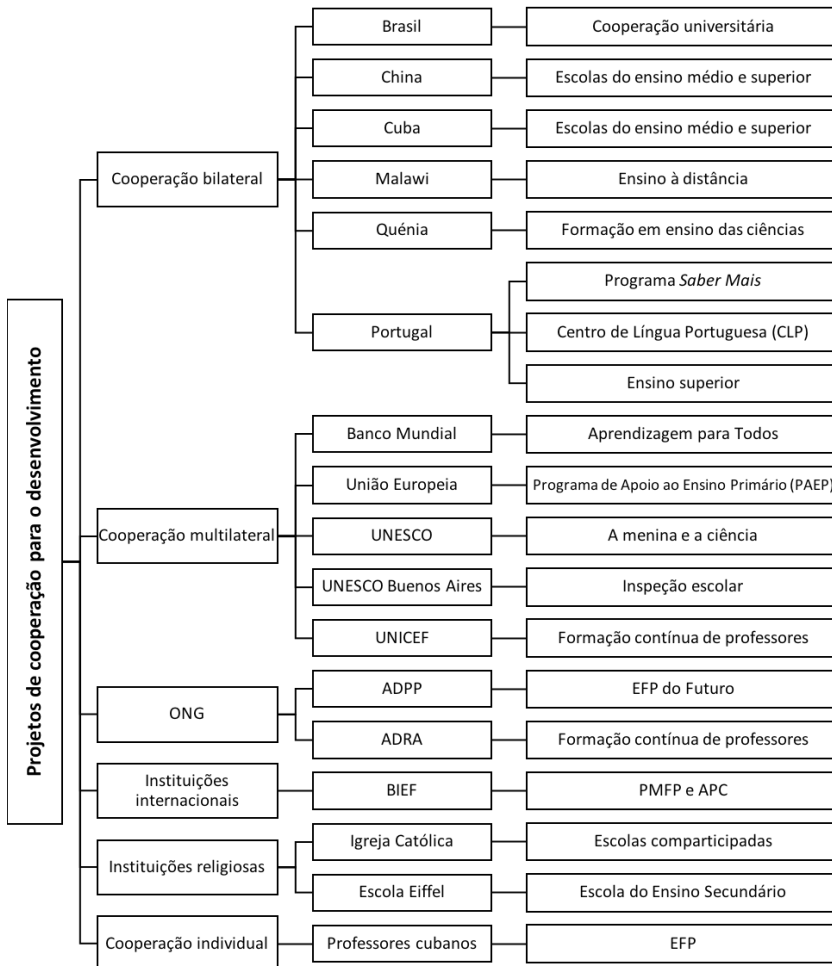
Faz-se, de seguida, uma análise dos dados, tendo em consideração os aspetos referidos pelos entrevistados, relativamente aos projetos de cooperação internacional, à adequação dos modelos implementados por estes projetos e à influência dos países de fronteira e dos países da CPLP, por se considerar que estes são os aspetos mais relevantes para a compreensão da problemática deste artigo.

Os projetos de cooperação internacional

De forma a organizar a informação relativa aos projetos de cooperação para o desenvolvimento, optou-se por dividi-los pelo tipo de organização que represen-

tam, a nível de agências internacionais, sob a forma de cooperação multilateral, a nível dos países, sob a forma de cooperação bilateral, ou por organizações da sociedade civil nacionais ou internacionais, onde se inserem ONG, Igrejas e outras organizações internacionais. Na figura 1 apresenta-se a sistematização de todos os projetos de cooperação internacional referidos nas entrevistas realizadas, da forma de cooperação (coluna 1), das organizações/instituições/países (coluna 2) e tipo de cooperação/atividades realizadas (coluna 3).

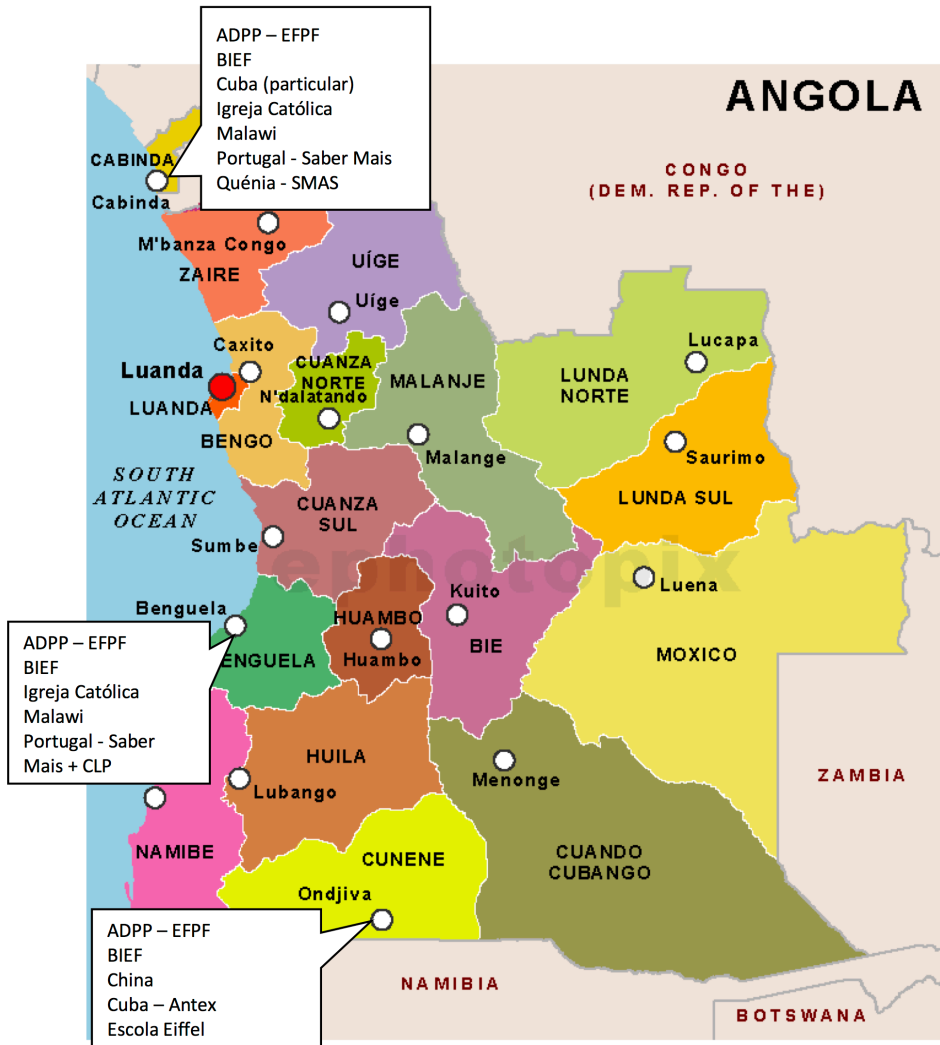
Figura 1: Síntese dos projetos de cooperação para o desenvolvimento referidos pelos entrevistados



Na figura 2 apresenta-se o mapeamento dos programas e projetos de cooperação internacional existentes em cada província, com base nos discursos dos informantes-chave. De notar que alguns desses programas e projetos são referi-

dos a nível nacional, como é o caso das agências de cooperação multilateral (BM, UE, UNESCO, UNICEF) e da cooperação entre universidades ou instituições de ensino superior.

Figura 2: Mapeamento dos projetos de cooperação para o desenvolvimento, com base nos discursos dos entrevistados, das províncias de Benguela, Cabinda e Cunene



Da análise dos projetos de cooperação, salienta-se o seguinte:

- Os programas e projetos de cooperação para o desenvolvimento são diversos e dispersos, sendo muitos deles vagos e sem fundamentação contextual, para além da que foi abordada pelos entrevistados, o que torna difícil fazer o seu enquadramento;

- Verifica-se que a maior parte dos programas e projetos de educação descritos são de formação contínua (Malawi, Quênia, *Saber Mais*, UE – União Europeia, BM – Banco Mundial, UNICEF – *United Nations International Children's Emergency Fund* (Fundo das Nações Unidas para a Infância), ADRA – Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente - Angola);
- Existem também alguns projetos de formação inicial (*Saber Mais*, ADPP, Igreja Católica);
- Existem ainda cooperações direcionadas para o ensino superior, a maior parte delas dentro da cooperação bilateral (Brasil, China, Cuba, Portugal), com a exceção da cooperação do ISCE Odivelas (Instituto Superior de Ciências da Educação);
- As cooperações apresentadas têm meios e financiamentos bem diferentes, não comparáveis, e que não vão ser analisados no âmbito deste artigo;
- As cooperações apresentadas têm políticas e ideologias que seriam interessantes de analisar caso a caso; porém, para a maior parte delas não há condições para o fazer, por falta de dados;
- Os países de fronteira têm influência sobre as dinâmicas das províncias vizinhas, no entanto estas dinâmicas não se verificam em termos de cooperação transfronteiriça institucional, mas sim em termos de cooperação cultural natural entre povos irmãos;
- A cooperação entre PALOP e CPLP é mais evidente na teoria do que na prática;
- Os países de língua portuguesa são, em muitos casos, privilegiados para a cooperação, devido à facilidade da língua;
- Verifica-se a existência, em menor quantidade, de cooperação com países africanos;
- Em termos de formação de professores, é evidente que os professores continuam a estar interessados em formação contínua;
- Apesar de ser sabido que existe no Ministério da Educação um Gabinete de Intercâmbio Internacional que coordena os projetos de cooperação internacional, verifica-se que existe alguma falta de coordenação e de articulação entre os vários projetos;
- Torna-se complexo aferir a sustentabilidade dos projetos de cooperação para o desenvolvimento apresentados devido à falta de dados da sua maior parte.

Influência das agendas das organizações internacionais

Relativamente às agendas das organizações internacionais, analisa-se de seguida a sua influência na educação e na formação de professores em Angola.

Em Angola, o Banco Mundial tem um projeto de apoio à educação, em parceria com o MED, que contempla a implementação das ZIP a nível nacional e o fortalecimento do sistema de avaliação, influenciando assim a implementação das suas agendas.

A União Europeia (UE), através do PAEP (Projeto de Apoio ao Ensino Primário), apoiou o ensino primário em Angola, com um projeto que terminou no ano de 2012 e abrangeu uma série de atividades para melhoria do serviço educativo a nível central, municipal e local, de implementação da Reforma Educativa no ensino primário em várias províncias de Angola (MED/UE, s.d.). Sobre este projeto, o subdiretor pedagógico EFP Benguela referiu que o nivelamento dos professores do ensino primário também foi apoiado pelo PAEP, com um pacote de formação previamente elaborado, mas que, entretanto, este apoio também acabou com o projeto.

A diretora-geral INFQ referiu que “a UNESCO, enquanto órgão da ciência e da educação, procura reforçar as capacidades institucionais de Angola e quase sempre disponibilizando peritos para auxiliar na definição das nossas políticas”. Referiu também o projeto da UNESCO “A menina e a ciência”, um projeto que trabalha as questões de género e o ensino das ciências, a fim de incentivar as raparigas no estudo das ciências.

A DPE Cunene referiu também o protocolo assinado entre o MED e a UNESCO Buenos Aires para a formação em supervisão, através do programa de revitalização da inspeção da educação, com um modelo de formação de cima para baixo: formação de formadores nacionais, que fazem a formação de formadores provinciais, que por sua vez vão formar os inspetores provinciais e municipais.

A UNICEF foi também referida pela diretora-geral INFQ no âmbito das questões da infância, nomeadamente no apoio ao ensino primário universal, com apoio financeiro e político. A diretora-geral INFQ referiu a importância de um documento do governo de Angola sobre a proteção da criança, que foi elaborado tendo em consideração os acordos de cooperação internacional, como a Convenção dos Direitos da Criança e os ODM.

Verifica-se, assim, que estes projetos atuam em áreas essenciais de influência das agendas e políticas educativas.

Adequação dos modelos de projetos de cooperação à realidade do país

Considerou-se relevante analisar a percepção dos entrevistados relativamente à adequação dos projetos de cooperação à realidade de Angola.

Sobre a adequação dos modelos de projetos de cooperação à realidade do país, a diretora-geral INFQ referiu que existem organizações privilegiadas na cooperação, “sobretudo a UNESCO e a UNICEF são os que mais trabalham porque acabam por fazer a monitorização de toda a ação educativa em Angola”. Além destas, referiu a relevância da cooperação com Portugal, sobretudo a nível de algumas instituições com que já há uma ligação e um conhecimento da realidade.

A DPE² Cunene explicou que nas formações ministradas através de programas e projetos de cooperação, há a preocupação de contextualizar, porém essa contextualização é feita a nível dos órgãos centrais, e é um processo longo até chegar aos beneficiários locais, inspetores e professores. Então a informação corre o risco de ficar perdida na cadeia vertical, de cima para baixo. Quando questionada sobre se considera que os modelos utilizados são adequados à realidade do país, a DPE Cunene afirmou que sim, porém considerando que nem todos os intervenientes se envolvem como esperado na implementação. Também refere a falta de monitorização na implementação: dá o exemplo da implementação das ZIP (Zonas de Influência Pedagógica), em que as questões políticas se sobrepõem às questões técnicas.

Sobre a contribuição da cooperação internacional para a melhoria das políticas educativas em Angola, a DPE Cunene considera que há esse contributo, embora ainda sem resultados pois considera que os processos educativos demoram tempo, e reforça os problemas na implementação.

O técnico ADRA referiu que as várias organizações que fizeram formação de professores de há 6 anos até então têm em conta o contexto. Reforçou o exemplo da ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo) e da ADRA (Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente – Angola).

A grande maioria dos professores referiu como tema prioritário para a formação contínua de professores as práticas laboratoriais, sendo que alguns professores especificaram temas de biologia como genética e microscopia e de química como química analítica, química orgânica e química física. Foram também referidos como temas importantes a APC e a formação pedagógica.

A CCP Cabinda referiu que não compreende porque é que quando alguém faz uma formação fora da província depois, no regresso, não partilha a informação, o conhecimento e a temática com os colegas.

² Diretora Provincial de Educação em exercício.

Numa perspetiva mais geral, o especialista de educação UnIA³ referiu que não é tratando tudo por igual na educação que se trabalha para o desenvolvimento de um país e que as agendas internacionais podem servir de referência, mas não deve ser a própria agenda do país. Esta perspetiva corrobora as perspetivas de educação e desenvolvimento internacional de Unterhalter (2015), de uma dialogia entre a perspetiva do global como um grupo de organizações transnacionais que estão acima dos Estados-nação, com uma forte influência internacional, e o global como um conjunto de ideias éticas sobre direitos, capacidades e obrigações.

Influência dos países de fronteira de Angola nos processos de cooperação

Tendo em conta que duas das províncias em estudo (Cabinda e Cunene) são províncias de fronteira, considerou-se pertinente analisar a influência dos países vizinhos (Congo e Namíbia), que foi referida explicitamente nas entrevistas por duas professoras da EFP Ondjiva.

A influência dos Congos (República Democrática do Congo - RDC e Congo Brazzaville) na formação dos professores foi referida por uma professora que é natural da província de Cabinda, pois muitos professores vão fazer as suas formações nestes países. Porém, esta não referiu nenhuma cooperação institucional, mas apenas que alguns professores estudaram na RDC. Relativamente à formação nestes países, a professora referiu não ser igual à de Angola: “Não é semelhante. Pelo que ele desenvolvia na sala de aula, nós percebíamos que o Congo Democrático oferecia mais condições na área de laboratórios do que em Cabinda. Ele falava mais em aulas práticas do que aulas teóricas”.

A influência da fronteira com a Namíbia sob o ponto de vista linguístico foi referida devido ao facto de que em ambos os lados da fronteira, a língua de união é o cuanhama, as pessoas acabam por falar a língua materna em vez do português, o que dificulta as aprendizagens dos alunos, que têm uma grande dificuldade na língua portuguesa. A professora referiu também um colega de biologia que fez a formação de biologia na Namíbia, mas como não tem domínio da língua portuguesa, está a lecionar inglês e não biologia.

O especialista de educação UnIA referiu que existem mais referências comuns entre Angola e a Namíbia, Congos e África do Sul, nomeadamente nas línguas maternas que se falam em ambos os lados da fronteira e que a escola deve trabalhar de uma forma “integracionista” e não “assimilacionista”.

Verifica-se, assim, que esta influência dos países vizinhos existe, mas não é institucionalizada.

³ Universidade Independente de Angola.

Cooperação a nível da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa) e dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e sua influência nas políticas educativas e na formação de professores em Angola

Dado que Angola é um país de língua oficial portuguesa, um dos entrevistados afluou a influência da língua portuguesa na cooperação, problematizando o conceito de “lusofonia”. O especialista de educação UnIA questiona este conceito, reiterado no contexto da CPLP, pois considera que a língua portuguesa não é de Portugal ou dos portugueses, mas é de quem a fala.

Venâncio (2015, p. 445) tem uma perspetiva mais aberta, considerando que “a lusofonia enquanto plataforma de entendimento pode, assim, desempenhar um importante papel de aproximação entre povos que usam e que, em termos identitários, se reveem, pelo menos em parte, na língua portuguesa.” Na verdade, lusofonia remete para uma alegada centralidade portuguesa, tendo por base a língua, mas que se transpõe para questões políticas.

Já relativamente aos PALOP, o especialista de educação UnIA considera que há uma identidade africana que é de todos, por terem passado pelo mesmo processo de colonização e de terem as mesmas origens Bantu, pelo menos de Angola e Moçambique e por terem passado por situações de guerra. Porém, constata-se que a nível dos PALOP esta cooperação não funciona.

Considerações finais

Os parâmetros definidos por e para Angola para a melhoria da formação de professores são sobremaneira influenciados pelas políticas de cooperação internacional já referidas, 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. Paxe (2014, p. 117) reforça esta ideia referindo que “principalmente depois de 1991, acentuou-se a adopção na política de educação em Angola dos modelos educativos ocidentais através de programas e projetos propostos por UNESCO, União Europeia e CPLP para [...] visar a legitimidade internacional na nova ordem mundial”.

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

Relativamente à formação inicial, é indiscutível a importância da ADPP na formação de professores para o ensino primário porque a sua metodologia de

ensino é apreciada pelos alunos porque já está completamente apropriada pelos locais em que existe.

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 (Paxe, 2014).

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 (Christie *et al.*, 2010). A situação agrava-se pelo facto de muitos estudantes que frequentam a formação inicial, quer a nível do ensino médio, quer a nível do ensino superior, não terem a intenção de se tornarem efetivamente professores, mas apenas de terminar um ciclo de ensino e conseguir uma graduação académica, como dão a entender vários dos entrevistados. A carreira de professor também não estava regulamentada, pelo que só recentemente há um sistema claro e transparente de progressão na carreira, sendo necessário monitorizar a sua implementação.

Será assim importante que as políticas educativas do país comecem a valorizar a profissão de professor, sob pena de continuar a não haver professores formados suficientes e, conseqüentemente, não se poder investir significativamente na qualidade da educação.

A outra grande questão é que as metas que são definidas internacionalmente, como os ODS e a agenda EPT, podem ser claramente desajustadas à realidade de muitos países, nomeadamente a Angola, e impõem pressão e prazos que poucos podem cumprir. Angola precisa, assim, de uma cooperação para o desenvolvimento que parta das necessidades das pessoas e das agendas nacionais e não de agendas internacionais estruturadas e importadas que influenciem o seu sistema de educação.

Referências

- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BERA (British Educational Research Association). (2011). *Ethical guidelines for educational research*. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1996). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., & Verger, A. (2007). La educación en tiempos de globalización: Nuevas preguntas para las ciencias de la educación. In X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, & A. Verger (Coord.), *Globalización y educación: Textos fundamentales* (pp. 13-35). Miño y Dávila Editores.
- Brydon, L. (2006). Ethical practices in doing development research. In V. Desai, & R. B. Potter (Eds.), *Doing development research* (pp. 25-33). Sage.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.
- Christie, P., Harley, K., & Penny, A. (2010). Case studies from sub-Saharan Africa. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 167-190). Open University Press.
- CICL (Camões, Instituto da Cooperação e da Língua). (2017). *Agenda 2030 - Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Autor.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6.^a ed.). Routledge.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. http://www.si.ips.pt/esce_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F334899515/Dale%20-%20Globaliza%E7%E3o%20e%20educa%E7%E3o.pdf
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: Un 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.
- Decreto Presidencial n.º 109/11. (2011). Estatuto do subsistema de formação de professores. *Diário da República*, n.º 98, I Série, 26 de maio de 2011. Imprensa Nacional de Angola.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. de Lima & J. A. Pacheco (Ed.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Giddens, A. (2005). *O mundo na era da globalização* (S. Barata, Trad.) (5.^a edição). Presença.
- INE (Instituto Nacional de Estatística). (2016). *Resultados definitivos do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014*. Autor.
- Lewin, K. M., & Stuart, J. (2003). *Researching teacher education: New perspectives on practice, performance and policy – Multi-Site Teacher Education Project (MUSTER)*. DFID. ageconsearch.umn.edu/bitstream/12882/1/er03049a.pdf

- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Coelho, O., Sousa, C., Silva, M. A., Rocha, R., & Fragateiro, L. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: Índícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 63-95.
- MED (Ministério da Educação de Angola). (s.d.). *Plano mestre de formação de professores em Angola*. Autor.
- MED/UE (Ministério da Educação de Angola & União Europeia (s.d.)). *Projecto de Apoio ao Ensino Primário – PAEP*. S.a.
- Moon, B., & Wolfenden, F. (2012). Teacher education in sub-Saharan Africa: Issues and challenges around teacher resources and practices. In R. Griffin (Ed.), *Teacher education in sub-Saharan Africa: Closer perspectives* (pp. 37-52). Symposium Books.
- Neves, A. C. D. (2015). *A formação de professores de Português do 1.º ciclo do ensino secundário em Angola: O caso de Cabinda*. Dissertação de mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81344/2/37139.pdf>
- Paxe, I. (2014). *Políticas educacionais em Angola: Desafios do direito à educação*. Tese de doutoramento em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artes Médicas Sul.
- Pires Ferreira, A. C. (2013). Reforma curricular e abordagem por competências em Cabo Verde: Perceções e questionamentos. In C. Pires Ferreira, A. M. Domingos, & C. Spínola (Orgs.), *I Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU 2013: Nas Pegadas das Reformas Educativas: Atas do I Colóquio cabo-verdiano realizado no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde* (pp. 36-47). Edições UniCV. . http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/atas_cedu_13_nas_pegadas_das_reformas_educativas.pdf
- Roegiers, X. (s.d.). *O que é a APC? Abordagem por competências e a pedagogia da integração explicada aos professores?* EDICEF.
- Roegiers, X. (2007). *Formar professores hoje (versão preliminar)*. Ministério da Educação de Angola.
- Santos, B. S. (2001). Os processos de globalização. In B. S. Santos (Org.), *Globalização: Fatalidade ou utopia* (pp. 31-106). Afrontamento.
- Steiner-Khamsi, G. (2015). Teachers and teacher education policies. In T. McCowan, & E. Unterhalter (Eds.), *Education and international development: An introduction* (pp. 149-168). Bloomsbury.
- UNESCO. (2004). *Education for all: The quality imperative*. EFA Global Monitoring Report. Autor.
- UNRIC (Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental). (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 Objetivos para transformar o nosso mundo*. Autor.
- Unterhalter, E. (2015). Education and international development: A history of the field. In T. McCowan, & E. Unterhalter (Eds.), *Education and international development: An introduction* (pp. 13-29). Bloomsbury.
- Varela, B. (2012). *Abordagem por competências no currículo escolar em Cabo Verde: Desfazendo equívocos para uma mudança significativa nas políticas e práticas educacionais*. UniCV. <http://hdl.handle.net/10961/2461>

- Venâncio, J. C. (2015). A lusofonia enquanto experiência estética: Considerações em torno da existência de um cânone lusófono. In M. L. Martins (Coord.), *Lusofonia e interculturalidade – Promessa e travessia* (pp. 433-449). Húmus.
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2017). Global education policy and international development: An introductory framework. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 3-31). Bloomsbury. <https://hdl.handle.net/11245/1.390439>
- Yates, C. (2007). *Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education*. UNESCO.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.^a ed.) (D. Grassi, Trad.). Bookman.