



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARGARIDA MARINA SABINO CHIPUCA MUANDA

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO SISTEMA DE ENSINO
ANGOLANO**

Londrina
2019

MARGARIDA MARINA SABINO CHIPUCA MUANDA

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO SISTEMA DE ENSINO
ANGOLANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPEDu), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia da Cunha Malheiros Santana.

Londrina
2019

MARGARIDA MARINA SABINO CHIPUCA MUANDA

A FORMAÇÃO DOCENTE NO SISTEMA DE ENSINO ANGOLANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDu), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Andréia da Cunha Malheiros
Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Londrina, 28 de fevereiro de 2019.

Ao meu esposo Anselmo, homem cuja determinação pela busca da realização de sonhos é para mim fonte de inspiração para concluir mais esta etapa da minha vida. À minha filhinha Myrian, cuja companhia me ensina muito a compreender o valor de cada minuto, de cada hora e de cada momento, te amo muito.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha vida e minha força, pela coragem e motivação para prosseguir nessa jornada.

Ao meu esposo Anselmo a quem amo muito, pela compreensão, paciência e ajuda enquanto me dediquei a este trabalho.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Andréia da Cunha Malheiros Santana, que pacientemente, orientou-me. Só eu sei o quanto ela fez para que eu continuasse, a ela a minha mais sincera gratidão.

À CAPES pelo apoio e incentivo por meio da bolsa, minimizando muito os encargos desta pesquisa.

Aos meus irmãos Vieira e Cristina Nené, que muito se esforçaram para que essa pesquisa fosse uma realidade.

Ao meu grande amigo Abenício, que me forneceu materiais essenciais para a confecção deste trabalho.

Ao meu amigo e irmão Gideão, que muita ajuda me prestou no processo de construção desse trabalho.

Ao casal amigo Edson e Dorian, parceiros incansáveis na realização dos nossos sonhos.

Às universidades angolanas que com muita consideração me cederam os materiais necessários para o prosseguimento deste estudo.

Aos professores, Marta Silene Ferreira Barros e Edson do Carmo Inforsato, que prestaram seu precioso trabalho compondo a banca de avaliação.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para que este sonho fosse uma realidade...

A todos, o meu muito obrigada.

HAVEMOS DE VOLTAR

Às casas, às nossas lavras
às praias, aos nossos campos
havemos de voltar

Às nossas terras
vermelhas de café
brancas de algodão
verdes dos milharais
havemos de voltar

Às nossas minas de diamantes
ouro, cobre, de petróleo
havemos de voltar

Aos nossos rios, nossos lagos
às montanhas, às florestas
havemos de voltar

À bela pátria angolana
nossa terra, nossa mãe
havemos de voltar

Autor: (António Agostinho Neto. Recortes
do Poema “Havemos de Voltar”.)

MUANDA, Margarida Marina Sabino Chipuca. **A formação docente no sistema de ensino angolano**. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

O debate em torno da formação de professores vem se intensificado cada vez mais nos últimos anos. A necessidade de formar profissionais competentes que atendam as crescentes demandas do campo educacional tem suscitado constantes reflexões em torno da forma e do contexto no qual esses profissionais vêm sendo formados, é o que podemos afirmar a partir do alto número de pesquisas encontradas nos bancos de dados como Capes, *Google Acadêmico* e *Scielo*. O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre a formação de professores em Angola e articular esta etapa da educação com as que a antecedem. Os dois cursos escolhidos foram Pedagogia e Letras, a fim de verificarmos quais caminhos o processo de formação docente tem tomado em relação a esta área de atuação social. O trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa, conforme apontam Ludke e André (1996), e Bardin (2010). A perspectiva teórica que amparou a leitura dos dados se pauta na visão de Gatti (2010a, 2010b), Liberato (2012, 2014) Saviani (1997), Torres (2000), Coraggio (2000), Saviani (1998), entre outros. Os resultados apontaram que os problemas vivenciados nos cursos de formação de professores são na verdade um reflexo de uma realidade mais ampla, cujas nuances se fazem sentir tanto no sistema educacional em geral, quanto no subsistema do Ensino Superior em particular. Os dados mostraram também que a formação no curso de Pedagogia apresenta uma característica ambígua, pois abarca dentro de si muitas vertentes profissionais. Já o curso de Língua Portuguesa é mais pontual em sua finalidade. Os dois cursos indicaram ainda problemas como a escassês de vagas para formar mais professores, tendo em conta os desafios do país na luta contra o analfabetismo, a baixa qualidade na formação, a defasagem escolar nos níveis que antecedem a educação superior, e a baixa escolarização de grau superior por parte da população adulta.

Palavras-chave: Angola. Formação docente. Sistema educacional angolano. Atuação docente.

MUANDA, Margarida Marina Sabino Chipuca. **The formation of teachers in the angolan system of education**. 2019. 233 p. Dissertation (Master Degree in Science of Education) – State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

The debate over teacher education has intensified in recent years. The need to prepare competent professionals who meet the growing demands of the educational field has brought reflections about the way and the context on which these professionals are being formed. This is what we can affirm from high number of researches found in the databases such as Capes, Google Scholar and Scielo. The aim of this research is to understand how the formation of teachers in Angola occurs and then articulate this stage of education to the previous ones. The two courses chosen were Pedagogy and Portuguese Language, in order to check out what are the ways the process of teachers formation have had in relation with this area of social performance. The work was developed through qualitative research, according to Ludke & André (1996) and Bardin (2010). The theoretical perspective of reading data was through the vision of Gatti (2010a, 2010b), Liberato (2012, 2014), Saviani (1997), Torres (2000), Coraggio (2000), Saviani (1998) and others. The data were analyzed by the technique of content analysis proposed by Bardin (2010) and Chizzotti (2006). The results pointed out that the problems experienced in teacher formation courses are, in fact, the reflection of a wider range of the reality, which can be felt in the educational system in general and also in the subsystem of Higher Education in particular. The data showed also that the formation in the course of Pedagogy, presents an ambiguous characteristic, since it covers a wide professional range. In contrary, the Portuguese Language course is more punctual in its purpose. The two programs also pointed problems such as the shortage in vacancies for teachers' formation, taking into account the country's challenges against illiteracy, poor quality in educational system, school deficits at the levels that precedes higher education, and low schooling of higher education in adult population.

Key words: Angola. Teachers formation. Angolan educational system. Teachers work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Organograma da primeira reforma educativa angolana após a independência.....	33
Quadro 2 -	Princípios norteadores da formação de professores.....	55
Quadro 3 -	Pesquisas acadêmicas de Mestrado	91
Quadro 4 -	Pesquisas acadêmicas de Doutorado.....	91
Quadro 5 -	Pesquisas apresentadas.....	91
Quadro 6 -	Trabalhos apresentados.....	97
Quadro 7 -	Número de habitantes angolanos por província.....	106
Quadro 8 -	Cursos geralmente oferecidos pelas universidades brasileiras ao PEC-G.....	122
Quadro 9 -	Número de alunos angolanos inscritos no PEC-G	122
Quadro 10 -	Número de alunos angolanos aprovados no PEC-G	123
Quadro 11 -	Estudantes angolanos bolsistas no estrangeiro.....	128
Quadro 12 -	Pública 1: Grade Curricular de Pedagogia.....	171
Quadro 13 -	Pública 2: Grade Curricular de Pedagogia.....	171
Quadro 14 -	Privada 2: Grade Curricular de Pedagogia	172
Quadro 15 -	Pública 1: Grade Curricular de Língua Portuguesa.....	175
Quadro 16 -	Pública 2: Grade Curricular de Língua Portuguesa.....	175
Quadro 17 -	Número de vagas anualmente	176
Quadro 18 -	Total de inscritos.....	176
Quadro 19 -	Número de vagas anualmente/Total	178
Quadro 20 -	Número de vagas anualmente por curso	178
Quadro 21 -	Número de vagas anualmente	178
Quadro 21 -	Número de vagas anualmente	178
Quadro 22 -	Total de inscritos.....	179
Quadro 23 -	Número de vagas anualmente	179
Quadro 24 -	Total de inscritos.....	180
Quadro 25 -	Número de vagas anualmente	181
Quadro 26 -	Total de inscritos.....	181
Quadro 27 -	Carga horária dos dois cursos	189
Quadro 28 -	Carga horária dos estágios	189
Quadro 29 -	Períodos oferecidos	190

Quadro 30 -	Carga horária dos dois cursos	190
Quadro 31 -	Carga horária dos estágios	190
Quadro 32 -	Períodos oferecidos	190
Quadro 33 -	Carga horária do curso	191
Quadro 34 -	Carga horária dos estágios	191
Quadro 35 -	Períodos oferecidos	189
Quadro 36 -	Carga horária dos dois cursos	191
Quadro 37 -	Carga horária dos estágios	191
Quadro 38 -	Períodos oferecidos	191
Quadro 39 -	Total de concluintes	201
Quadro 40 -	Número de concluintes	202
Quadro 41 -	Número de concluintes nos últimos anos.....	202
Quadro 42 -	Índice de evasão do curso	201

SUMÁRIO

1	ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: APRESENTAÇÃO GERAL DA PESQUISA	11
2	A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO EM SEUS CONTORNOS LEGAIS E HISTÓRICOS: SUA ARTICULAÇÃO COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	16
2.1	CARACTERÍSTICAS NATURAIS E SOCIAIS DE ANGOLA: A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO ANGOLANO.....	16
2.2	O PERCURSO HISTÓRICO DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO: DA COLONIZAÇÃO AOS DIAS ATUAIS	24
2.2.1	A Regulamentação do Sistema De Ensino	28
2.2.2	O Período Intermediário: a Educação Pós-Independência (1975-2001)	31
2.3	A NOVA LEI DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO ANGOLANO E O CONTEXTO ATUAL: DOS DESAFIOS GERAIS À FORMAÇÃO DOCENTE	37
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS TEÓRICOS GERAIS E ASPECTOS ESPECÍFICOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANGOLANOS	52
3.1	ASPECTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITO, PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES.....	52
3.2	O PAPEL DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	58
3.3	ASPECTOS ESPECÍFICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ANGOLA.....	64
3.3.1	A Qualificação dos Professores para Atuar nos Cursos de Formação de Professores em Angola.....	72
3.3.2	Dilemas, Lutas e Conquistas na Formação e Profissão Docente em Angola.....	75
1.5	O BANCO MUNDIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA	80
1.6	A ATRATIVIDADE PARA A CARREIRA DOCENTE NA ATUALIDADE	89
	CAPÍTULO 4 - O ENSINO UNIVERSITÁRIO ANGOLANO	100
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: O ENSINO UNIVERSITÁRIO PÚBLICO E PRIVADO.....	100

4.2	A PROPORÇÃO POPULACIONAL E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA	105
4.3	OS PROGRAMAS DE BOLSAS DE ESTUDO E A RELAÇÃO COM MOBILIDADE ESTUDANTIL: CRITÉRIOS DE DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS INTERNAS E EXTERNAS	113
4.4	O PROGRAMA ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO NO BRASIL	118
4.5	O PROGRAMA DE ESTUDANTES - CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO	123
4.6	OS NOVOS TEMPOS E A FORMAÇÃO SUPERIOR NO EXTERIOR: A VOLTA E A REINSERÇÃO NO PAÍS.....	125
5	MATERIAIS E MÉTODOS.....	130
5.1	MATERIAIS.....	130
5.2	MÉTODOS.....	131
6	APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	140
6.1	OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES REFERENTES ÀS UNIVERSIDADES ANGOLANAS.....	140
6.2	APRESENTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	142
6.3	OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS PESQUISADOS	144
6.4	A GRADE CURRICULAR DOS CURSOS PESQUISADOS.....	166
6.5	ANÁLISES DOS DADOS ESTATÍSTICOS DAS QUATRO UNIVERSIDADES PESQUISADAS.....	175
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
	REFERÊNCIAS	210
	ÂPENDICE 1 – Instrumento de pesquisa: Solicitação enviada via internet junto a quatro instituições universitárias angolanas	218
	ANEXOS.....	219

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno da formação de professores vem se intensificado cada vez mais nos últimos anos. A necessidade de se formar profissionais competentes, que atendam as crescentes necessidades do campo educacional tem suscitado constantes reflexões em torno da forma e do contexto no qual esses profissionais vêm sendo formados, é o que podemos afirmar a partir do alto número de pesquisas encontradas nos bancos de dados como Capes, *Google Acadêmico* e *Scielo*.

Ao inserir as palavras “formação de professores” no banco de dados da Capes, num período dos anos 2013 a 2017, fomos surpreendidos por um número de aproximadamente 37.000 pesquisas, já no *Google Acadêmico* o número é de 43.500, e na base de dados da *Scielo* é de 780 trabalhos¹. Este fator revela que existe um interesse por parte dos pesquisadores em discutir mais sobre a temática, o que de certa forma demonstra uma preocupação com a maneira como os docentes vêm sendo preparados para este ofício.

O histórico em torno desse campo de formação revelou dois aspetos que podemos considerar interessantes: por um lado demonstra a preocupação em se criar novos caminhos para se ter profissionais formados com base em uma preparação que leve em consideração as necessidades reais da educação escolar em seu sentido amplo, bem como na observação das práticas realizadas em sala de aula. Por outro lado, revelou os obstáculos que muitas vezes esses programas apresentam.

Nesta pesquisa, propusemo-nos a apresentar este desafio na perspectiva da realidade angolana, inclusive sob a análise do trânsito dos estudantes angolanos para o exterior. Por meio da observação em alguns sites oficiais, como é o caso do site da Embaixada do Brasil, pudemos constatar a existência de alguns programas estudantis conveniados que também estão participando na formação de quadros angolanos.

Este é o caso do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que oferece oportunidade de bolsas a estudantes angolanos nas mais diversas áreas do conhecimento para se formarem no Brasil. O envio de estudantes angolanos para o Brasil se enquadra também nas preocupações daquele sistema

¹ Dados pesquisados aos 07 de Abril de 2018.

para promover uma profissionalização de seus cidadãos, a fim de responder aos desafios postos pela dinâmica daquela sociedade, no que se refere às suas necessidades multidimensionais.

Diante destas afirmações surgiu a seguinte questão: Como ocorre o processo de formação docente em Angola?

Assim, o objetivo deste trabalho é identificar como acontece o processo de formação de professores em Angola, a fim de compreendermos quais caminhos este processo tem tomado em relação a docência, que é uma importante área de atuação social.

Nosso interesse pauta-se em saber como esse processo tem acontecido ao longo da história, uma vez que, a educação se constitui numa das maiores preocupações daquele governo, tendo em conta a alta porcentagem do analfabetismo e da defasagem escolar naquele país.

Desta forma procuramos: 1) Apresentar o sistema educativo angolano em seus contornos legais e históricos, bem como sua articulação com o processo de formação docente; 2) Mapear o ensino universitário angolano no processo de formação da população angolana, assim como todos os órgãos que o país usa para favorecer a formação superior dos angolanos; 3) Detalhar as informações formativas levantadas junto das instituições universitárias angolanas para possibilitar sua respectiva análise. Por meio destes objetivos específicos, podemos visualizar e compreender o percurso do sistema educacional angolano em alguns de seus momentos históricos para situarmos na atualidade os dados em relação a profissionalização docente.

Sendo Angola um país jovem, se levarmos em consideração a sua situação política e social como nação independente, é possível enxergarmos certos anseios para a reconstrução e reorientação do mesmo. Estes muitas vezes têm se traduzido no desejo da formação de seus cidadãos, uma vez que naquele país já se concebe a ideia da educação como uma via importante na recuperação e superação das crises pelas quais o país passou.

Assim, por meio dos registros estatísticos dos estudantes e da análise deste material, podemos perceber o lugar que a área educacional ocupa na Angola atual. A porcentagem dos estudantes inscritos e matriculados nos cursos de formação docente pode, talvez, apontar o significado que se dá a formação nesta área profissional.

Essa pesquisa surgiu a partir de uma mudança de objetivo a quando do primeiro levantamento de dados que fizemos, pois, pretendíamos analisar a atração da docência por parte de estudantes angolanos que estão inseridos no Programa PEC-G, firmado entre Angola e Brasil. Porém, ao fazermos nosso levantamento estatístico, percebemos que não havia estudantes matriculados em cursos de formação docente, ainda que tais editais apresentassem tal modalidade.

Tendo em vista os objetivos apresentados foi possível alterar o foco da pesquisa, sem comprometer as nossas intenções. Outro motivo associado para a escolha do novo direcionamento foram as minhas origens, e pesquisar aquele sistema seria algo de mais valia para o enriquecimento das minhas experiências estudantis. Sendo o Brasil o país onde resido atualmente e que tem registrado um número alto de pesquisas nessa área, surgiu também o interesse em saber como tem se dado este processo no sistema educacional angolano.

Minha própria história se insere naquele contexto. Sou angolana e fui formada por uma instituição pública de Ensino Superior em Angola. Meus estudos universitários se deram em uma época de reconfiguração estrutural por conta da reforma do sistema do ensino, na altura, muito recente. E não apenas isso, mas também em um momento crucial de recuperação social, pois o país acabara de firmar o acordo de paz, pondo fim a toda tensão política, em 2002.

Na época em que estudei, por se tratar de uma universidade pública, e considerando a situação do país, as vagas eram limitadas. Na instituição em que me formei cada curso oferecia uma quantia de 40 a 50 vagas anuais para os ingressantes. Os desafios eram imensos, e havia uma afluência muito grande de alunos, principalmente para os cursos de docência, que eram mais amplamente oferecidos.

Apesar de ter crescido em centro urbano, região tranqüila quanto à tensão política, lembro-me desde pequena como a realidade macro influenciava o nosso sistema escolar. Problemas como cancelamento de algumas aulas e greves de docentes foram algumas realidades que vivenciei. Com o fim do conflito, isto é, de 2002 para cá o país vem se reestruturando e reestruturado o seu sistema de ensino.

Quanto ao Ensino Superior, atualmente este ramo conta com inúmeros cursos. Já a formação docente tem sido uma das áreas mais comentadas neste sentido. Mas cabe ressaltar que pouquíssimas universidades privadas oferecem esse tipo de formação.

Assim, pela vontade de atuar na docência universitária quando regressar surgiu o meu interesse em saber como se tem se consolidado essa área de formação em Angola, e se com a abertura de vários outros cursos esta formação ainda chama atenção entre os angolanos que buscam uma profissão. Este trabalho é também uma oportunidade que tive para rever e ter um contato mais próximo com o sistema de ensino de origem, pois resido no Brasil há oito anos.

Uma vez que pretendo voltar brevemente para atuar naquele sistema, compreender o processo de educação e formação docente em Angola tratou-se, também, de uma grande oportunidade para me aproximar novamente da realidade que me formou, e que farei parte novamente.

Desta forma, esta pesquisa pretende contribuir para uma análise do lugar a que está designado à formação docente na atualidade, e em particular para estudantes angolanos, já que se trata de uma área crucial para o desenvolvimento do país e também de atuação social. Queremos com isto incentivar um repensar contínuo nos pontos e contrapontos que norteiam a formação docente enquanto uma parcela de ensino inserida em um sistema de educação, que por sua vez se inscreve numa realidade social mais ampla, porém específica contextualmente.

Pretendemos, assim, apresentar possibilidades que ajudem a traçar mais caminhos para a compreensão das questões educacionais, sejam em âmbito local ou internacional, por meio da visualização dos diversos fatores que interferem sobre esta, pois cremos que esta compreensão estrutural impulsiona também na reflexão dos aspectos que implicam a formação docente, que por sua vez se farão sentir nas aprendizagens dos alunos.

Estamos cientes das limitações de nosso trabalho no tocante as respostas que nos conduzam a uma clareza do que apresentamos em nosso objetivo, mas ainda assim pretendemos seguir e apresentar nossos dados. O que desejamos é apenas compreender a maneira como esta formação tem acontecido em Angola.

Assim, o percurso metodológico desta pesquisa se deu por meio da pesquisa qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986; BARDIN, 2010), a qual acreditamos ser mais oportuna para o prosseguimento do nosso trabalho, uma vez que a mesma nos oferece uma maneira peculiar de abordar o fenômeno que pretendemos estudar, trata-se da possibilidade de pesquisá-lo a partir de uma nuance mais social, pois abordaremos o processo de educação levando em consideração aspectos sociais, políticos e inclusive migratórios, na busca de uma profissão. Estes aspectos se

tornaram os fatores principais para a escolha desta forma de abordagem.

Assim, trata-se de uma pesquisa documental por meio da qual buscamos analisar Estatísticas e Propostas Pedagógicas referentes aos cursos de Pedagogia e Letras – Língua Portuguesa de quatro instituições universitárias angolanas, sendo duas públicas e duas privadas.

Nisto, adiantamos em esclarecer que a falta de alguns dados no levantamento dos mesmos se tornou numa das grandes limitações, uma vez que, nem todas as informações que solicitamos nos foram cedidas. Mas ainda assim, procuramos realizar nossa análise por meio do que nos foi disponibilizado.

A interpretação dos dados se deu por meio da perspectiva teórica de Coraggio (2000), Gatti (2010, 2010a), Liberato (2012, 2014), Saviani (1997), Torres (2000), entre outros que também foram trazidos para a nossa discussão, para que nossa análise tenha certa coerência com os elementos que nos levaram a escolha da abordagem qualitativa.

Desta forma, no capítulo 1, fazemos a introdução do trabalho apresentando seus elementos constitutivos e uma síntese do que foi retratado ao longo da pesquisa.

No capítulo 2, apresentamos o sistema educativo angolano em seus contornos legais e históricos, para possibilitarmos: clareza no conhecimento daquele sistema de ensino e de seu contexto social, seus desafios históricos e atuais, bem como a articulação desses fatores com a formação docente daquele país.

No capítulo 3, fizemos um mapeamento do ensino universitário angolano e dos programas de formação superior bem como de sua articulação com a educação em geral, e com a formação docente em particular.

O capítulo 4 abordou a metodologia proposta para a elaboração do caminho metodológico seguido.

Já o capítulo 5 apresenta a análise e discussão dos dados, bem como a estrutura da formação docente nas quatro universidades analisadas. Em seguida, tecemos as considerações sobre o trabalho.

2 A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO EM SEUS CONTORNOS LEGAIS E HISTÓRICOS: SUA ARTICULAÇÃO COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo pretende apresentar o contexto angolano de um modo geral, para a partir deste fazermos um paralelo com a estruturação do seu processo educacional em geral, e a formação docente em particular.

Assim, dados históricos que consideramos pertinentes na construção do processo de preparação de professores serão apresentados para compreendermos os caminhos pelos quais passou e o estado atual desta tendo em conta os vários fatores que a influenciaram ao longo dos anos.

2.1 CARACTERÍSTICAS NATURAIS E SOCIAIS DE ANGOLA: A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO ANGOLANO

O desenvolvimento deste tópico surgiu da necessidade de situar a educação angolana dentro do contexto social que a caracteriza, pois entendemos a educação como uma política social, mas que também está relacionada a outras questões específicas do contexto, é o que autores como Ludke e André (1986), bem como Saviani (1997), denominam de determinantes sociais, que são os aspectos que implicam na construção e manutenção da educação em determinado lugar.

Uma vez que o contexto social angolano foi durante certo tempo caracterizado pela violência provocada pelas guerras, especificamente nas regiões do interior do país, achamos coerente mostrar como foi esta no passado, e como é atualmente. Assim, este ponto traz alguns dados de Angola e de sua realidade social.

Angola é um país cujo contexto é atualmente alvo de pesquisa por parte de muito de seus estudiosos. Apesar de existir um interesse externo de se pesquisar esse país em suas tendências sociais e políticas, sua trajetória agora é também palco de estudos de seus próprios moradores mostrando assim o despertar pela busca de um conhecimento peculiar acerca dessa realidade a fim de que seja possível compreender os seus desafios atuais e as maneiras de superação destes.

Este interesse crescente por pesquisar o cenário angolano pode ser resultado da nova época que o país vivencia desde 2002, a quando do fim da luta

armada, fazendo com que se abrissem amplas possibilidades para a reestruturação do seu sistema educacional. Um exemplo disto é que, ao elencarmos as palavras chaves “desafios do sistema educativo angolano” no *Google Acadêmico* temos 8.700 resultados. Ao mudarmos as palavras chaves para “formação de professores em Angola” o número é ainda mais expressivo, pois 23.700 achados sob esta inscrição².

Estes números podem representar a expressão de um anseio em relação em relação à compreensão do contexto daquele processo educacional, e do seu sistema como um todo. Achamos necessário apresentar esta pesquisa para mostrarmos o estado atual da educação, e assim apresentarmos com mais clareza as especificidades de sua formação de professores.

E, uma vez que este trabalho pretende compreender a maneira como os angolanos que buscam formar-se fora do país encaram a profissão docente, achamos por bem tecer uma recapitulação histórica do processo educacional daquela nação para que possamos visualizar como o mesmo se construiu desde a época colonial até aos dias atuais.

Gatti (2008) aponta que a formação docente é um desafio cujas lutas são vivenciadas de diferentes formas em cada momento da história, trazendo consigo seus conflitos e anseios para a superação destes, e no contexto angolano isto não foi diferente, seu percurso também sentiu os dilemas sociais de sua realidade ao longo dos anos. Assim, para que possamos perceber a continuidade ou descontinuidade de suas políticas educacionais e as influências sofridas ao longo do tempo, nos propomos a apresentar primeiro a história de seu processo educacional, para depois abordarmos a sua articulação com a formação docente, pois como afirmam Lüdke e André (1986), o processo educacional (como um todo) sofre as determinações sociais em que se insere.

Sendo que a formação docente está inserida no sistema educativo, cremos que neste caso específico de Angola é necessário mostrarmos como o país chegou ao processo formativo atual, pois, como apontam os autores existe uma articulação que emana do fato destes dois fenômenos (educação e formação de professores) serem oriundos das relações sociais. Assim, passemos a apresentação do contexto angolano e de seus contornos na construção do seu sistema de ensino desde a era

² Acesso aos 28/06/2018.

colonial até aos dias atuais.

Angola é um país pertencente ao continente africano, propriamente no sul do mesmo denominado África Sub-Saariana. Essa região é composta por 47 países situados abaixo do deserto do Saara. Acima do Saara estão mais outros 7 países que juntos formam atualmente um continente de 54 países independentes.

É limitada ao norte pela República Democrática do Congo e pela República do Congo³. Ao leste sua fronteira é com a República da Zâmbia, ao sul pela República da Namíbia e ao ocidente é banhado pelo Oceano Atlântico, sendo este um ponto crucial na movimentação econômica do país. Em sua extensão territorial possui 1.247.000 km² distribuído em 18 províncias⁴ respectivamente.

Figura 1 - África e sua divisão política, com todos os países destacados em diferentes cores



Fonte: Misoafricpt.⁵

“As matérias-primas do subsolo angolano são sem dúvidas a garantia para uma riqueza incalculável.” (ALONSO, 2002, p. 50). Caracterizada pela abundância de riquezas naturais tais como diamantes, cobre, ferro, granito, manganês, prata e

³ Dois países distintos.

⁴ Equivalente aos “Estados” brasileiros.

⁵ <https://misoafricpt.wordpress.com/2012/03/19/mapa-atualizado-da-africa-2012/>

vários outros minerais de crucial importância, tudo isto faz com que sua localização geográfica seja, sem dúvidas, uma das mais prósperas do planeta, sem deixar de mencionar que sua costa marítima é avantajada por baías e restingas que permitem a implantação de estruturas portuárias e pesqueiras. A exploração de peixes e diversos frutos do mar é outro adicional, sendo esta uma das principais fontes alimentícias da população litorânea.

Outra fonte de riqueza é a região leste cujo solo é repleto de diamantes, sem contar com as outras regiões nas quais a exploração ainda não é possível por diversos fatores de ordem econômica. Subtraindo a região sudoeste que é desértica (o Deserto do Namibe) as demais são férteis e possuem várias fontes aquáticas que irrigam o interior do país de ponta a ponta trazendo a possibilidade do desenvolvimento agrícola. “A agricultura como atividade principal centra-se no cultivo do café, cana-de-açúcar, milho, algodão, cereais, amendoim, sésamo, sisal, bananas, etc.” (ALONSO, 2002, p. 50).

A região do extremo norte possui a segunda maior floresta do mundo, a chamada Floresta do Mayombe, cuja dimensão só perde para a Floresta da Amazônia no Brasil, esta é rica em madeira e seu solo é composto por diversos minerais valiosos. E por ser também uma região litorânea sua costa possui petróleo em abundância o qual se constitui na principal fonte do Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Neste sentido, Angola pode ser considerado um país rico e próspero, com muitas possibilidades de ascensão, porém socialmente, ao que tudo indica, a realidade é contrária em relação ao que pode ser arrecadado de todas estas fontes disponíveis para a população, seu contexto político e econômico não fazem jus a sua imponência natural, é o que nos revelam os dados a seguir.

Figura 2: Mapa de Angola e sua divisão territorial e administrativa



Fonte: Mapa de Angola/ thujamassages⁶.

Angola é um país que ao longo dos anos vem lutando para construir a sua própria história. Com uma população de aproximadamente 25.789.024 distribuída pelo território inteiro, dos quais 63% residem na área urbana e 37% na área rural (ANGOLA, 2016), busca resgatar suas características peculiares com vistas a afirmar-se cada vez mais. Seu *status* como nação independente é datada aos 11 de Novembro de 1975, após a destituição da força colonial portuguesa de sua governação (ANGOLA, 2010).

Uma vez que todo contato humano deixa suas marcas, a língua portuguesa se constituiu como língua oficial do país, sendo esta o veículo de comunicação em todos os setores públicos. Apesar de ser um país multilinguístico, com diferentes idiomas regionais, é o português que rege todos os setores, inclusive o processo educativo (ANGOLA, 2003a, 2010), como se lê na Constituição da República (ANGOLA, 2010, p. 9) Art. 19: “1. A língua oficial da República de Angola é o português.”.

Os idiomas nacionais não são utilizados na escola, exceto em alguns casos

⁶https://www.google.com/search?q=mapa+de+angola&client=firefox-bab&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjFgnSuODfAhUDF5AKHTU6CcwQ_AUIDygC&biw=1366&bih=654#imgsrc=IUITN3vJkspudM

de educação de jovens e adultos de áreas rurais. Apesar de serem bastante usados esses não substituem o português no que se refere ao tratamento de questões oficiais.

Uma vez que em cada região se fala uma língua diferente essa adesão contribui também para uma maior fluência comunicativa entre todos os angolanos, pois em muitos casos, principalmente para as gerações mais velhas dá-se o caso destes, em seus momentos de lazer ou em casa usarem as línguas regionais, e em seus locais de trabalho, a língua portuguesa. Desta forma, houve uma concordância para que esta fosse o principal veículo de comunicação a fim de se evitar entraves inclusive para o desenvolvimento da nação. Quanto a questões religiosas o país se divide entre as religiões cristãs e as de cunho animista.

A capital do país é Luanda, ali é elaborado todo o plano estratégico para o seu direcionamento (ANGOLA, 2010). Esta é também a principal região do país com intensa movimentação em todos os sentidos tornando-se assim a região mais populosa do país, pois sua condição atrai para lá muitos angolanos, e inclusive um alto número de estrangeiros, que desejam mais oportunidades.

Considerando a sua data de promulgação como nação independente, em 1975, Angola pode ainda ser considerada jovem, com vários processos sociais em formação, trata-se assim de um país cuja história vem sendo reconfigurada tendo em conta dois fatores importantes: (i) o longo período de colonização portuguesa, cerca de cinco séculos, e (ii) o conflito político e armado que após a independência se arrastou por quase trinta anos. Este conflito assolou o território em diferentes lugares impossibilitando todo o movimento social, político e econômico em busca da estabilização e superação dos problemas, e não apenas isto, mas também dificultou a busca pela readaptação de seu comando a quando da destituição de Portugal da liderança (ANGOLA, 2003a, 2010; LIBERATO, 2014).

Atualmente, Angola está integrada em um bloco econômico e político de quinze nações, denominado SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral, em português, porém a sigla aqui está em inglês: Southern Africa Development Community). Inicialmente, este bloco foi criado para atender às expectativas dos países do sul do continente no que concerne a sua “libertação econômica”, na época em que muitos destes estavam se libertando dos sistemas coloniais que os governavam (UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO, 2015). Atualmente, é uma coligação que tem por finalidade a ajuda mútua para a resolução

de interesses comuns por meio de planos estratégicos, que através de acordos bilaterais, procura criar vias que se destinam a facilitar a mobilidade política e econômica entre os países membros. Dentre estes interesses estão principalmente o livre comércio e o turismo para o fomento das economias destes países (SADC, 2010.)

Com a sua entrada nesta organização em 1980, a nação encarava uma nova fase na luta pela estabilização nas diferentes vertentes. Neste sentido, André (2017) afirma que a inserção na SADCC⁷ foi um ponto crucial para a nação em termos políticos e econômicos, pois fez com que o país vislumbrasse momentos de ascensão. Sua entrada nesta organização subentendia um momento de aprender a caminhar de modo independente. Não obstante a isto, o clima tenso e sombrio em que o país se encontrava já ameaçavam seu futuro, a briga interna entre as lideranças principais e participantes diretas da revolução e da independência não conseguiam chegar a um acordo para a governação.

Em sua abordagem,

A independência de Angola não foi o começo da paz, mas de uma nova guerra aberta. Muito antes do Dia da Independência, a 11 de Novembro de 1975, já os três movimentos nacionalistas que tinham batalhado contra o colonialismo português lutavam entre si pelo controle do país, e em particular da capital, Luanda (ANDRÉ, 2017, p. 23-24).

Desta forma, o período de transição se caracterizou pela luta bélica, que provocou diversos desvios de foco tendo em conta a nova realidade a ser vivenciada. Esse desvio gerou inúmeros retrocessos, além daqueles que foram causados pela saída brusca de Portugal do poder.

De acordo com Alonso (2002), que também abordou os retrocessos do sistema educativo nesta época, o mesmo afirma que não houve vantagem nenhuma no investimento da guerra civil, pelo contrário houve perda de tempo e de recursos econômicos tão necessários ao país. Para ele a guerra intensificou uma queda que já havia sido iniciada pelo escravização e consequente colonização. Afirma ainda que, vivenciou-se nesse período um claro desvio de foco em relação ao que era essencial ao país, tal como o avanço econômico, a saúde e a educação, entre outros setores sociais.

⁷ Atualmente SADC

As consequências dessas desarmonias se fizeram sentir no sistema educacional, que nesta época estava se reconstituindo. Uma vez que havia dispersão de recursos e de atenção, a reforma educativa assumida no período de pós-independência entrou em colapso, não chegando a produzir o resultado esperado (LIBERATO, 2014). Segundo a autora, este faliu porque todos os recursos do país estavam sendo investidos na luta armada.

Esta afirmação também pode ser lida em um dos instrumentos legais do governo, o qual mostra a impossibilidade em manter os crescentes níveis de procura pela população notados após a independência. Os mesmos apontam que, em 1974 estudavam apenas meio milhão de angolanos, já em 1980 esse número cresceu para 1,8 milhões de cidadãos. Mas fatores políticos impediram esse crescimento, assim,

Não foi possível manter esses indicadores, pois que o país, apesar de independente continuou em guerra com acções armadas, cujas consequências se faziam sentir principalmente nas zonas rurais. Efeitos profundamente nocivos reflectiram-se nas infra-estruturas escolares. Inúmeras escolas foram destruídas (ANGOLA, 2003a, p. 2)

Assim, situações como: 1) escolarização deficiente na era colonial para grande maioria da população, resultando no alto nível de analfabetismo e defasagem escolar nos anos subseqüentes; 2) o trauma da “despaternalização” a quando da libertação colonial, interrompendo bruscamente vários processos sociais por falta de transição prévia, bem como; 2) a guerra civil que trouxe a esquiva de atenção das questões realmente essenciais na pós-independência, entre outros fatores, caracterizaram o contexto angolano, e foram a plataforma da estrutura educacional da Angola atual, delegando a esta inúmeros desafios até aos dias de hoje (CARDOSO e FLORES, 2009; LIBERATO, 2012, 2014).

Assim, conforme estes dados apresentados entendemos que a compreensão do processo educacional e da formação docente deve ser precedida por uma análise do contexto, pois tanto a educação, quanto os processos de ensino que derivam desta são determinados em grande escala pelas particularidades do meio em que está inserida. Esta apresentação do contexto foi para mostrarmos como as dificuldades vivenciadas no sistema educativo angolano não são recentes, mas são também produto de uma história que sofreu sérias interrupções fazendo

com que houvesse um grande retrocesso, ou na linguagem de Gatti (2013), uma descontinuidade geral, afetando sua construção e afirmação singular.

Nosso foco é a formação docente, mas estamos cientes de que esta se subscreve num plano maior que é o contexto em que se encontra, por isso descreveremos agora a construção do processo de educação em Angola, da colonização até este momento, e assim mostrar sua articulação na afirmação da formação de professores que o país tem atualmente.

2.2 O PERCURSO HISTÓRICO DO SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO: DA COLONIZAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

Podemos introdutoriamente afirmar que o processo educacional angolano não foi linear. Em seu início, seus objetivos não estavam vinculados ao desejo de escolarizar o povo por motivos nobres, mas, seus pressupostos se assentavam mais numa política de controle e de uma produção mais eficaz para os colonizadores. A expansão portuguesa sobre o território foi um de seus impulsionadores. É o que apontam os autores consultados.

Samuels (2011), afirma que não é possível traçar uma linha histórica da educação em Angola sem destacar a escola e seu papel, tendo em conta a forma como estas foram projetadas na era colonial. Naquele sistema, o ensino se centrava apenas na aprendizagem do necessário para que houvesse um ajustamento entre os dois grupos, os dominadores e os dominados, não considerando que a educação transcende a mera instrução.

Em seu exaustivo estudo sobre a história do ensino em Angola, Samuels (2011) aponta que a necessidade de resgatar a história da educação angolana está no fato desta não ter sido alvo específico de investigação durante a época colonial. Para o autor, a educação contemporânea em Angola é produto daquilo que foi intentado pelos portugueses, por isso alerta a necessidade desta volta ao passado, para que seja possível reescrever de forma mais coerente as necessidades da realidade educativa de hoje.

Em relação ao nosso objetivo esse resgate é fundamental, pois nos mostra os caminhos percorridos até que se firmasse o processo de formação docente que o país tem. Por esse motivo, vale recapitular de forma breve o que alguns autores abordaram acerca desse processo educativo. É também necessário para

percebermos alguns desafios recorrentes que podem ser superados com a observação de alguns fatores históricos que indiquem as particularidades que corroboram para a construção de um sistema que atenda as necessidades mais reais do país.

Os trabalhos consultados nos apontam que muito do que se viveu em Angola enquanto colônia foi resultado da mudança de relações entre Portugal e suas terras além mar. Os conflitos da época, tais como algumas perdas de poder e hegemonia territorial, bem como certas ameaças fizeram com que os colonizadores comesçassem a se posicionar de forma diferente em relação aos seus subjugados, a fim de que não fossem seriamente prejudicados quanto a sua liderança sobre estes povos. É neste contexto que surgem as leis que impactaram o processo educativo angolano da época.

Brito Neto (2005), aponta que um dos motivos que contribuíram profundamente nessa mudança de relação de Portugal com Angola estavam baseados em fatores econômicos, tal como afirma:

A partir do século XIX, os interesses políticos e econômicos mais se manifestaram no nível das potências europeias. A realização substancial do capital exigia a ocupação efetiva dos territórios, a abolição teórica da escravatura, a “proteção” da mão-de-obra e a organização da máquina administrativa (BRITO NETO, 2005, p. 32).

A organização dessa máquina administrativa exigiria um processo capaz de continuar a inclinar o povo das colônias a se comportarem de acordo aos interesses das novas formas de produção. Assim a educação começa a se tornar um tema em foco nos assuntos relativos a ocupação total das colônias portuguesas em África. Vale lembrar que nesse período Portugal estava vivendo tempos de letargia em relação à ocupação incisiva do território angolano, mas estavam tristes, pois alguns anos antes (em 1822) haviam perdido de seus braços “um filho”,⁸ o Brasil, em razão da sua independência, e por esse motivo “[...] a relação com Angola tinha que mudar” (SAMUELS, 2011, p. 29).

Assim, houveram dois grandes incentivos para que Portugal mudasse a sua relação com os seus subjugados: primeiro as conferências dos colonos europeus no final do século XIX, e em segundo, a invasão por parte de outras potências que

⁸ Expressão usada pelo autor.

também almejavam se instalar em suas colônias. Em outras palavras, a sua lentidão ocupacional precisava ser superada para instalar novos projetos de dominação.

Assim, o primeiro grande e principal impulsionador se tratava das duas grandes conferências européias que visavam a redistribuição das colônias e a organização para sua exploração no continente africano. Houve uma grande pressão que fez Portugal abandonar o seu antigo plano de expansão territorial que ia além de Angola, o denominado Mapa Cor – de – Rosa (esta era a cor indicativa do território português), se concentrando apenas nas que já estavam sob sua jurisdição.

Somente em finais do século XIX, após a Conferência de Berlim (1884-1885) e a Conferência de Bruxelas (1889), é que o Governo Colonial Português se preocupou mais com a ocupação efetiva da colônia para realização do capital, e, em muitos casos, por pressão dos interesses econômicos de outras potências colonizadoras, sobretudo da Inglaterra, da Alemanha e de França (BRITO NETO, 2005, p. 32-33).

Assim, Portugal se viu obrigada a reforçar suas estratégias a fim de reafirmar o controle tão disputado. Nesse caso, a educação dos nativos seria um dos fatores mais importantes para a implementação das ideias de afirmação territorial e política. A grande questão é que essa educação consistia apenas em ensinar algumas instruções básicas por se crer que o negro era incapaz de ser intelectual (BRITO NETO, 2005). E, o outro motivo para que Portugal se reerguesse rapidamente foi a chegada das missões evangélicas, que pretendiam evangelizar os nativos e também alfabetizá-los.

Para Samuels (2011) este é um dos momentos mais cruciais para a construção do projeto educacional angolano (1878-1904), pelo fato de ter sido uma época que, em termos educacionais, foi caracterizada por intensas movimentações e concorrências para a escolarização do povo, já que, de um lado estavam as juntas missionárias e do outro os portugueses. Os primeiros tinham como objetivo, trazer a “luz divina” ao povo, ao mesmo tempo em que abriam escolas e os ensinavam a ler, a escrever e a aprender novas profissões. Do outro, estavam os portugueses que com a chegada dos missionários sentiram-se desafiados a investir com mais rigor na colônia angolana, para além dos novos rumos que desejavam dar a sua economia.

Mas esta escolarização não teve grandes benefícios, pois os europeus enxergavam a educação para os africanos apenas como um método de aculturação⁹, algo que modificaria os seus hábitos e costumes. Os motivos para isto estavam ligados principalmente à abolição da escravidão, uma vez que a produção estimulada pela violência física se tornou condenável. Assim, viu-se na educação (aculturação) um novo meio levar os subornados ao serviço pesado, pois não podiam arriscar a perda da dinâmica produtiva e o devido lucro.

Zau (2011a) segue afirmando que os colonizadores haviam criado uma forma de perceber o africano e sua escolarização. Era o conceito de “assimilado.”

O assimilacionismo, um princípio reitor da política de educação colonial em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, tinha como propósitos os seguintes: mudar valores e hábitos culturais africanos por europeus como forma de perpetuar a administração colonial; proporcionar aos africanos uma formação voltada, quase que exclusivamente para a religião e a actividade laboral, mas que evitasse a concorrência no mercado de trabalho com os portugueses, bem como qualquer aspiração política dos africanos a um maior sentido de autonomização (ZAU, 2011a, p. 13).

Esse conceito foi predominante quando começou-se a pensar em processos de ensino para os povos africanos. Tal conceito demonstrava claramente a visão dos colonizadores em relação aos colonizados, afirmando que, os africanos apesar de não serem completamente “normais” como os povos europeus, ainda assim eram capazes de assimilar seus hábitos e costumes (ZAU, 2011a).

Para o autor, as implicações disso foram a construção de uma educação deficiente cujos efeitos prevalecem até hoje, pois nesse sistema não se observava nada além do que eles julgavam ser necessário para o povo nativo aprender, tudo se resumia numa intervenção superficial, que trabalhava outros processos mas não a educação na sua essência.

O conceito de educação transcende a mera instrução, pois esta abarca em si diversos fatores que precisam ser observados durante o seu processo, tais como: a cultura, o tipo de sociedade, os tipos de relações existentes, as formas de produção, além do ensino a ser ministrado oficialmente (SAMUELS, 2011). Entender o conceito de educação é pertinente para se dirigir o processo com coerência.

⁹ Aculturação: Processo através do qual um indivíduo adquire ou se adapta à cultura de determinada sociedade. (PRIBERAM, 2018). Acesso em: 30 abril, 2018.

A educação não é vazia, mas é um elemento que expressa um complexo de outros fenômenos determinantes dentro de si. Saviani (1997, p. 108) diz que “isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica”, e não como um fenômeno desconectado do tempo.

Essas afirmações vêm negar uma visão educacional meramente instrucional, voltada apenas para uma aprendizagem do básico. A compreensão da totalidade da educação é o entendimento de que um sistema ajustável e coerente não pode desconsiderar o contexto, mas, passa inclusive pelo conhecimento e valorização das determinantes do meio para qual está sendo projetada.

2.2.1 A Regulamentação do Sistema De Ensino Angolano

Nos meados deste mesmo século XIX já havia se percebido que era o momento de criar um sistema de ensino próprio para as colônias, com a finalidade de sanar os problemas detectados.

Alonso (2002) afirma que o ensino oficial surge, em Angola, nos meados do século XIX, considerando-se como ponto de partida o decreto de 14 de Agosto de 1845, muitos anos após a independência do Brasil. A promulgação da lei marcava assim uma nova etapa, uma linha divisória entre um ensino religioso, para um de cunho não religioso, levando-se em consideração que nesta época as ordens religiosas já tinham sido destituídas das funções desenvolvidas nas colônias.

Segundo o autor, duas visões marcavam a época de estruturação desta política: por um lado estava a corrente daqueles que afirmavam que a educação deveria ser catequizadora, e por outro, estavam os que a queriam completamente separada deste viés. Já no quesito social, este documento visava trazer um consenso entre estas duas linhas de pensamento.

Quanto às suas funções oficiais esse documento clareou as responsabilidades o Governo colonial, que seria o responsável pela organização e manutenção deste ensino, além de apresentar os dois níveis estabelecidos: o elementar (no Brasil, ensino fundamental) e o complementar (no Brasil, ensino médio), este segundo deu origem a escola principal (ALONSO, 2002).

Zau (2011a) afirmou que estes dois níveis correspondiam ao que posteriormente se denominou de primeiro e segundo grau. Os dois autores apontam ainda que, o mesmo documento apontava em seu currículo as matérias que deveriam ser lecionadas nestas escolas (ALONSO, 2002; ZAU, 2011a).

O criador da lei foi Joaquim José Falcão, o então ministro do Estado, da Marinha e do Ultramar, e foi assinada pela rainha D. Maria II. Falcão. Por meio desta lei houve a criação de algumas escolas, dentre elas a mais importante foi a Escola Principal de Instrução Primária. E não apenas isso, mas esse decreto estabeleceu também o Conselho Inspetor de Instrução Pública (LIBERATO, 2014).

A autora afirma ainda que, os idealizadores desta reforma a pensaram para atender às necessidades das colônias, que há tempo muito pleiteavam por um ensino mais estruturado, para suprir os entraves como o envio dos filhos à Portugal para a seqüência dos estudos, bem como na escolarização efetiva para os nacionais. Porém, a motivação maior era a consolidação da aprendizagem da língua e da cultura portuguesa entre os subordinados.

Mas, um dos maiores destaques desta primeira reforma recai para a criação da Escola Principal, que há muito tempo se debatia e se pensava para as colônias. A mesma foi projetada com atribuições de ensino de nível secundário. Seu programa previa um ensino de múltiplas disciplinas (ALONSO, 2002; SAMUELS, 2011; ZAU, 2011a).

Quando à Escola Principal, foi adoptado o sistema de três cadeiras. Os programas eram os seguintes: "Primeira Cadeira: gramática da língua portuguesa, acompanhada de exercícios de aplicação, orais e escritos, história e história pátria, geografia geral e comercial, língua francesa, inglesa, ou árabe (segundo os interesses e necessidades de cada território). Segunda Cadeira: aritmética e geometria elementar e sua aplicação à escrituração mercantil e à agrimensura, noções elementares de ciências, físicas e naturais, e sua aplicação á indústria, à agricultura e ao comércio. Terceira Cadeira: Elementos de economia política e industrial, agricultura e economia rural, desenho linear (ZAU, 2011a)

A importância desta escola estava no fato de ter atribuições legais de um ensino secundário. Mas, uma das grandes críticas era o excesso de academicismo, considerada por alguns como sendo uma instituição inócua para a realidade da colônia naquela época. Apesar de seu currículo parecer repleto de disciplinas

práticas não houve um ensino prático, e muito menos um equilíbrio entre as disciplinas teóricas e práticas (SAMUELS, 2011).

O outro destaque desta lei era a fiscalização das escolas, e do sistema como um todo. Provavelmente, este destaque da fiscalização estava vinculado aos problemas que se encontravam na base da estruturação da escola local, pois, além dos desajustes como falta de estruturas físicas, o baixo salário para os docentes e vários embates que os colonizadores enfrentavam vivendo nas colônias.

Notava-se ainda uma falsa ilusão de sucesso provocada pela adulteração das estatísticas sobre as matrículas e o rendimento dos alunos. Estas rasuras muitas vezes eram feitas por alguns professores a fim de darem uma imagem de resultado confiante de seu trabalho (SAMUELS, 2011).

Não há dados específicos mencionando se já ocorria a formação de docentes na própria colônia, mas Samuels (2011) afirma que na maioria absoluta dos casos estes eram mandados de Portugal para Angola. Afirma ainda que haviam alguns poucos nativos considerados “autodidatas”, que se dispunham a ensinar o seu próprio povo, mas, nessa época os docentes vinham da metrópole.

Considerando que era uma época em que se decidiu firmemente a disseminação da língua e da cultura portuguesa através do ensino, o mais viável era fazê-lo com professores que já eram detentores desta cultura. Assim, nesse período, ainda não havia um processo de formação docente bem estruturado em Angola.

Outra data importante para cristalização do processo é o dia 30 de Novembro de 1869, com a promulgação do segundo decreto sobre o ensino em Angola. Na verdade, este era uma prolongação do que já se havia tentado no antigo decreto, trazendo de uma forma mais incisiva tais orientações.

Este documento afirmava que “que competia ao Estado a obrigação de dar provimento à criação e instalação de escolas em povoações com alguma relevância, incluía também normas para fiscalizar a actividade docente.” (ZAU, 2011a), não era o objetivo levar esta instrução para todas as regiões, apenas aquelas com maior potencial econômico, e uma presença considerável da população colonizadora. Em suma, essa nova promulgação se centrava principalmente na inspeção escolar que já havia sido experimentada na lei anterior, porém de forma inicial e insuficiente, agora, com o novo decreto começava a ser realizada com mais consistência (ZAU, 2011a). E mesmo assim, com uma abrangência menor do que deveria ser.

Os projetos de implantação continuavam. Três anos após a segunda reforma, em 1872, dá-se a fundação da Escola Industrial, cujo foco era totalmente profissional. Sua função era de preparar os africanos para os serviços essenciais, porém seu ensino foi programado para não suplantar a instrução primária. Por isso, apesar do investimento, essa escola nunca chegou a funcionar de acordo ao objetivo proposto. Ou seja, esta criação era ilusória e aconteceu só no papel (SAMUELS, 2011).

Mas, Samuels (2011) afirma que isto era estratégico, pois os colonizadores temiam uma insurreição dos nativos, uma vez que o ensino avançado os daria mais condições de entenderem a realidade e assim lutarem mais por seus direitos. Nesse sentido, uma instituição fictícia era um plano ideal.

Segundo Brito Neto (2005), até a metade do século XX continuavam as implementações de novas ordens e decretos. Porém, levando-se em consideração que a esta altura já haviam focos de convulsões sociais que anos depois culminariam na independência das colônias, muitas destas reformas já foram afetadas por tais turbulências.

Nesse caso, as instabilidades provocadas pelas lutas por independência fizeram com que muitos planos para o sistema de educação fracassassem, pois as atenções agora eram outras. Assim, logo após essa época surge uma nova fase, a época da reformulação da educação conforme os propósitos do povo local, dando lugar a reforma educacional que durou até o final de 2001.

2.2.2 O PERÍODO INTERMEDIÁRIO: A EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA (1975-2001)

A libertação de Angola, da força colonial, através do processo de independência trouxe consigo distintas sensações, se por um lado havia a alegria da liberdade de um sistema opressor, por outro lado havia os desafios que a “despaternalização” brusca trouxera consigo, assim, novos planos precisaram ser traçados e colocados em ação em todas as esferas sociais e políticas do país, principalmente no que se referia à educação formal da população.

É assim que em 1975, quase um mês após a independência é promulgada a primeira lei da reforma educacional do sistema de ensino, Lei nº 4, de 9/12/1975. Essa lei trouxe a reestruturação geral do sistema e ditou o organograma das etapas

de ensino: o Ensino de Base, o Ensino Médio e o Ensino Superior. (LIBERATO, 2014).

As mesmas se distribuíam em:

- a) Ensino de Base: ensino pré-primário, que tinha como objetivo a preparação da criança para a inserção na jornada escolar. O primeiro nível, o segundo nível e o terceiro nível. Estes três são equivalentes ao atual ensino fundamental.
- b) Ensino Médio: subdividido em ensino pré-universitário, normal e formação profissional.
- c) Ensino Superior: Cursos de formação docente, da saúde e técnicos.

Quanto à sua estrutura organizacional não houve muitas alterações, isto é, em relação aos anos de escolarização, mas quanto aos seus ideais mudou categoricamente, pois o maior foco desta lei se assentava na criação de princípios da nacionalização e igualdade da educação através do abandono das ideias portuguesas que eram altamente excludentes. Os mesmos foram substituídos pela adoção de princípios sociais mais benéficos para a nova Angola.

Essa estrutura não diferia muito, contudo, da instituída pela política colonial de ensino. Também nesse caso, como vimos, se manteve a educação pré-primária, bem como o uso do termo “classes” para designar cada ano desse nível de ensino. Manteve--se igualmente a preferência pelo ensino técnico, denominado de “ensino médio”, opção que podia estar relacionada com o fato de se dar continuidade aos programas então ensinados, assim como ao aproveitamento das infraestruturas pré-existentes (LIBERATO, 2014, p.1019-1020).

Neste novo momento, a luta pela igualdade educacional ditou os caminhos que tal reforma seguiria, já que este era um aspecto que pouco se vivenciou no regime colonial. Como formas de fazer uso das estruturas deixadas o interesse se voltava para ampla difusão da educação fazendo com que se atribuísse pouca relevância para questões meramente administrativas. Não que estas não tivessem importância, mas, outros problemas desafiavam o contexto exigindo um olhar mais específico, pois o maior problema a se vencer naquela altura era o alto grau de analfabetismo produzido pelo sistema anterior.

Quadro 1 - Organograma da primeira reforma educativa angolana após a independência

NÍVEIS DE ENSINO	ETAPAS			
	1º Nível	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe
2º Nível	5ª Classe	6ª Classe		
3º Nível	7ª Classe	8ª Classe		
Ensino Médio	PUNIV ¹⁰	9ª, 10ª, 11ª, 12ª		
Ensino Superior	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º ou 6º Ano

Fonte: Elaboração própria a partir de Liberato (2014).

As modalidades de ensino médio eram: os cursos de Formação Industrial, o Instituto Médio de Saúde (IMS), o Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) e o Ensino Pré-universitário (PUNIV). Todas estas vertentes de ensino médio davam acesso direto ao ensino universitário. Essa estrutura era válida para todo o país.

Apesar da grande ênfase aos cursos industriais, talvez para contrapor as grandes necessidades do país, a universidade era um espaço de grande importância para o prosseguimento dos estudos e para o avanço formativo e intelectual. Nesta época, havia uma única instituição universitária, a Universidade Agostinho Neto (UAN), que se subdividia nas diferentes regiões do país, e compreendia os seguintes ramos:

[...] educação, medicina, economia, engenharia, agronomia, ciência e direito. Os objectivos fundamentais deste subsistema são os de assegurar a investigação científica e a formação de quadros superiores capazes de participar activamente no desenvolvimento socio-económico do país (CAMARA, 1998, p. 110).

A universidade já era um ponto de preocupação educacional desde a implementação da reforma na pós-independência. Mas esta será tratada mais adiante, quando abordarmos sobre o ensino universitário.

Assim, essa primeira reforma tinha como objetivo primário a distribuição igualitária do ensino e ao mesmo tempo, a reestrutura para o combate ao alto nível de analfabetismo produzido pelo sistema excludente da era colonial, cujos números chegavam aos 85% da população adulta, após a saída dos portugueses (LIBERATO, 2014).

Com uma taxa assustadoramente alta de não escolarizados no país o governo viu-se obrigado a implementar com certa urgência programas de educação

¹⁰ Sigla para “Ensino Pré-Universitário”, com três anos de duração.

de jovens e adultos para reduzir o impacto desta defasagem. Neste sentido, aprovou-se a Campanha Nacional da Alfabetização¹¹ por todo o país, que teve o seu início em 1976 e durou até 1999.

Mas a instabilidade do país em relação a sua situação política e governamental, especificamente com a questão da guerra levou tanto a reforma, quanto a campanha a não surtirem tantos efeitos, já que, as estatísticas mostraram que “desse efetivo alfabetizado 45% terá regressado ao analfabetismo” (ALONSO, 2002, p. 109). Ou seja, o processo de alfabetização que ocorreu logo após a independência não surtiu o efeito que se esperava, uma vez que havia muitos impaces que contribuíram para o tal insucesso.

Uma das hipóteses deste insucesso está nas grandes e constantes movimentações da população fugindo das regiões nas quais os conflitos eram mais intensos, isto é, das áreas do interior para o litoral. Outra questão foi a “atenção insuficiente da pós-alfabetização, como etapa de consolidação da alfabetização, particularmente no meio rural, onde os materiais didáticos são escassos ou inexistentes.” (ALONSO, 2002, p. 109).

Uma vez alfabetizadas essas pessoas eram largadas a sua própria sorte, não haviam estratégias que as levassem a fazer uso do que haviam aprendido, tornando tal aprendizagem obsoleta. Na verdade, já era uma alfabetização deficiente, e isso por dois motivos: O primeiro é o que o autor cita, a falta de material didático, principalmente para lidar com o público rural, tendo em conta que em Angola há uma enorme variedade lingüística, o que necessita de uma atenção diferenciada para o povo de cada região, com material próprio.

A outra questão pode estar ligada a falta de docentes bem formados, pois, tendo em conta o estado de emergência da época, até voluntários eram aceites como docentes. Estes, em alguns casos nem sequer tinham uma formação específica, e em outros casos, haviam participado de cursos dos “Cursos de Formação Aceleradas”, criadas pelo governo naquela época, para tentar sanar os altos índices do analfabetismo entre a população (JOSEFA, 2014).

Esses fatores, e não só, fizeram com que a população que já havia sido alfabetizada de um modo deficiente, e em idade totalmente discrepante de tal ensino, viesse a ter uma regressão em relação ao processo de aprendizagem sob o

¹¹ A “Alfabetização” no sistema educativo angolano se refere apenas à Educação de Jovens e Adultos, e não à crianças em idade escolar.

qual foram submetidos, resultando em um caos no qual quase a metade desse público não teve o aproveitamento esperado.

Pelo fato de ter tido outras prioridades ganhando espaço na atenção governamental a reforma promulgada decresceu, os princípios tão sonhados de melhoria e reconstrução da democracia através da educação estavam fadados ao fracasso.

Assim, o investimento na educação diminuiu gradualmente (substituído que foi pelo investimento em defesa militar) e as medidas que, à partida, se tinham apresentado como revolucionárias, encontraram muitas limitações na sua aplicação prática (LIBERATO, 2014, p. 1012).

Nessa época, a formação dos docentes para atuar na educação básica era feita nas escolas normais, denominado Instituto Médio Normal de Educação (IMNE). Atualmente, tal instituto é designado de Escola de Formação de Professores.

Apesar da grande explosão de inscritos no sistema de educação nos anos que sucederam a independência grandes dificuldades foram notadas, pois, para além das estruturas altamente precárias pela falta de investimento, a qualificação docente era uma das áreas grandemente fragilizadas. (ANGOLA, 2003a; LIBERATO, 2014). Segundo documento oficial, nesse período havia um número muito reduzido de docentes para atender a crescente demanda estudantil.

Em 1980 havia um total acima de 1,8 milhões pessoas matriculadas no sistema, mas aponta também que até ao levantamento feito, “em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores pobremente formados.” (ANGOLA, 2003a, p. 2). Ou seja, o que vemos não é apenas um porcentual numericamente destoante em relação à demanda, mas também uma carência formativa, resultado, sem dúvidas das condições do contexto.

A realidade nessa altura era de intensas movimentações de tensões políticas e partidárias que causavam uma enorme dispersão de atenção, as prioridades eram a garantia de uma estrutura bélica que comportasse a situação, e isso naturalmente gerou uma atenção muitíssimo reduzida à educação, e conseqüentemente à formação docente. (LIBERATO, 2014). Neste sentido, não houve escapatória, havia grandes obstáculos para a construção de um processo formativo consistente.

Cardoso e Flores (2009, p. 660), afirmam que fatores de ordem econômica e social, e outros problemas são um grande impasse na formação docente em Angola, “tornando-o improfícuo na consecução de seus objectivos.” Neste caso específico, não apenas os números de professores formados eram reduzidos, mas também a qualidade da formação destes tornara-se questionável.

É necessário considerar que a formação docente é a etapa que visa a preparação global do professor, esta fase compreende uma instrumentalização teórica e prática compacta que o permitirão ter uma identidade profissional, assim como o favorecerão articular-se pedagogicamente no exercício dessa função, se esta acontece de forma deficiente lacunas podem aparecer inclusive nas aprendizagens dos alunos (GATTI, 2010a).

Neste segmento, García (1999) aponta que o processo de formação de professores deve ser claro em estabelecer as concepções teóricas e metodológicas por meio das quais o futuro docente será formado, para que se tenha clareza do perfil de professor que devemos esperar. Em sua opinião, a definição do currículo formador deve apontar o caminho pelo qual o sujeito em formação depois de percorrê-lo exiba as características profissionais requeridas pelo contexto ao qual será inserido.

Devido ao contexto social, as questões sobre a qualidade da formação docente, o currículo e as condições formativas foram negligenciadas, pois a dispersão de atenção era enorme. Nas áreas do interior do país, onde as crises eram mais intensas por conta da guerra, havendo inclusive risco de vida que gerava medo e fuga, a população era impelida a se mudar para áreas mais tranquilas.

Não apenas isto, mas também provocava certa resistência aos habitantes de localidades urbanas a se mudarem para tais regiões a fim de trabalhar com aquelas pessoas, desta forma, muitos professores se negavam a trabalhar em regiões violentas. Assim, o maior problema estava nas condições adversas do contexto, e a preparação docente deficiente que havia era apenas produto destas divergências.

A formação fragilizada é um dilema. O problema constatado por alguns autores em relação à má preparação docente está no fato de que, historicamente, esta também se apresenta como um dos fatores ligados ao fracasso na escola, não que por si só justifique este mal, porém há uma relação entre o tipo de formação docente e a qualidade das aprendizagens dos estudantes. O que se percebe tanto no caso de Angola, assim como em outros lugares é que as deficiências formativas

no magistério são em sua maioria um reflexo de uma realidade conflituosa mais ampla (CARDOSO e FLORES, 2009; GATTI, 2010a; SAVIANI, 1997; TORRES, 2000).

Com a mudança na orientação econômica e a abertura ao multipartidarismo, no início dos anos 90, um novo sistema precisou ser organizado, uma vez que o antigo já não convergia com a nova visão com a qual o país se comprometera, tornava-se então necessário um estilo de educação que abarcasse os novos planos projetados. Assim, a estrutura de ensino apresentada prevaleceu até o final dos anos 90, sendo substituída por uma nova forma de organização, apresentada pela **Lei nº 13/01** do sistema educativo angolano, aprovada aos 31 de Dezembro de 2001 (ANGOLA, 2001a).

Nossa digressão histórica pelo sistema educativo angolano ao longo dos tempos teve como fundamento principal a tessitura do caminho que o mesmo percorreu a fim de compreendermos o sistema atual em funcionamento. Insistimos na necessidade de entendermos que o tipo de educação que se vive naquele país é também uma continuidade do que se viveu em outros tempos. (SAMUELS, 2011).

Como Samuels (2011) havia afirmado, a história da educação em Angola se confunde com a própria história de Angola, por isso, mencionar algumas datas é também costurar os caminhos que o sistema educacional percorreu, e consequentemente a formação docente, uma vez que são realidades que se afetam mutuamente.

Assim, podemos afirmar que estaremos agora em condições de dialogar sobre o ponto mais alto desta revisão que é o novo processo de educação em Angola, bem como a formação docente conforme a nova lei.

2.3 A NOVA LEI DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO ANGOLANO E O CONTEXTO ATUAL: DOS DESAFIOS GERAIS À FORMAÇÃO DOCENTE

O atual sistema educativo angolano é previsto por lei e amparado pelos órgãos oficiais que o regulamentam. A Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei N.º 13/01 vem balizá-lo como um todo apresentando as novas e principais diretrizes que devem reger o mesmo (ANGOLA, 2001a). Num plano geral, esta lei aborda as profundas mudanças sofridas pelo país em relação ao seu sistema sócio-económico e os impactos que estas geraram de modos a ser necessário uma

reconfiguração de todo o sistema.

Na sua apresentação, o documento aponta a existência de pelos menos três necessidades primárias: escolarizar as crianças na idade certa, redução do analfabetismo da população adulta, e uma terceira que está vinculada ao funcionamento interno do próprio sistema que é a sua eficácia, como se lê: “Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo” (ANGOLA, 2001a, p. 2), o governo vem apresentar uma nova forma de educação.

Os dois primeiros grandes problemas apresentados no documento são a defasagem escolar, cuja medida tomada é a luta para as escolarizar as crianças na idade certa e o analfabetismo de jovens e adultos.

O analfabetismo faz parte de um conjunto de conceitos que têm a ver com a exclusão que se vivencia no processo de escolarização. Esta se dá quando existam forças que repulsam certo indivíduo de ter acesso ou de permanecer no sistema escolar. Normalmente é designado por meio de um conjunto de termos que constituem o que chamamos de fracasso escolar, provocados principalmente por fatores sociais tais como alto nível de pobreza, exclusão racial e social, ausência de escolas em certas localidades, repetências, evasão escolar, entre outros. Como aponta Ferraro (2004), em simples palavras, são nomenclaturas que dizem, que certo indivíduo não teve acesso à escolarização, e se teve, não foi na idade em que deveria ter, como ele mesmo afirma:

[...] estes conceitos representam dois olhares sobre os mesmos fatos ou situações que, no linguajar corrente, costumam ser denominados analfabetismo, não-acesso à escola, reprovação, repetência, defasagem nos estudos, evasão, etc. (FERRARO, 2004, p. 48).

Em relação ao analfabetismo¹², os primeiros dados logo após a independência apontavam que ele atingia 85% da população. Nos finais dos anos 90 e início dos anos 2000, época da reformulação da antiga lei, o número de alfabetizados rondava a casa dos 2,5 milhões cidadãos em 1998, e cerca de 4 milhões no final de 2001, respectivamente, cerca de 18% e 28%,

¹² O conceito “Alfabetização”, no sistema angolano, refere-se apenas a Educação de Jovens e Adultos.

aproximadamente.¹³

A defasagem idade/etapa escolar é também um dos problemas que se verifica no sistema angolano, suas porcentagens são altas quase atingindo a casa dos 60%. Como um dos sintomas do fracasso escolar, e de um modo mais amplo, do sistema educativo, a defasagem dá-se quando os alunos apresentam descompasso de pelo menos dois anos de atraso em relação ao padrão esperado (FERRARO, 2004).

Os fatores geradores destas defasagens estão na sua maioria ligados principalmente ao que acontece dentro da própria escola, que de uma forma mais ampla são questões produzidas pelo contexto social em que ela se encontra (FERRARO, 2004).

Estima-se um atraso escolar em **58.5%**, ou seja, pode-se considerar que quase metade das crianças e jovens na faixa etária dos 12 aos 17 anos não se encontram integrados adequadamente em programas de ensino correspondentes a sua idade (ANGOLA, 2014b, p. 27, grifos do autor).

De acordo com o mesmo documento, em questões numéricas afirma-se que mais de 2 milhões de pessoas se encontram nesse desnivelamento, tendo como consequências um grande congestionamento no ensino primário, uma vez que estas acabam permanecendo mais tempo do que o necessário nesta etapa.

Na primeira década do milênio, quanto ao acesso, o número de matriculados no ensino secundário (1º e 2º Ciclos) ainda era bastante baixo, isto é, acima de 60% das crianças que terminavam a primeira etapa (ensino primário) não se matriculavam na etapa subsequente (ANGOLA, 2014a). Cabe ressaltar que, nesta altura, o país estava saindo recentemente de sua tensão política de mais de trinta anos. Levando em consideração as constantes deslocções das populações das áreas rurais onde tais conflitos eram mais intensos, e os recursos acadêmicos eram mais escassos, não se deva estranhar que poucos anos depois os índices negativos ainda sejam altos.

Por exemplo, em 2008, o número de jovens matriculados no ensino secundário era de 575.557 indivíduos, em 2012 porém, dez anos após cessarem

¹³ Como não achamos os dados específicos dos anos 70 à 90, esse cálculo foi feito a partir do censo populacional cujo resultado foi lançado em 2002, que pode ser achado no documento oficial (ANGOLA, 2003b).

completamente as tensões políticas, esse mesmo número dobrou para 962.222 (ANGOLA, 2014a). Sem dúvidas, o fim da guerra foi de certa um dos principais alavancadores de melhorias no sistema, já que esta era a principal promotora da dispersão da atenção das demandas dos diversos setores educacionais, o término desta soou como um ar de alívio cuja repercursão se fez sentir na educação de modo geral (ALONSO, 2002; CARDOSO e FLORES, 2009; LIBERATO, 2014; SAMUELS, 2011).

Até 2008, a taxa de pessoas analfabetas era de 65,6%, reduzindo os 67% registrados em 2005, com distinções entre as áreas rurais e as urbanas, estas últimas com mais vantagens. Em 2009, os dados apontaram uma redução para 33% (ANGOLA, 2014a). De 2005 para 2008, três anos portanto, houve apenas uma mudança de 2,6% de melhoria, porém, um ano depois os mesmos saltaram de 65,6% para 33%, ou seja, teve uma redução de 32,6%.

Esses dados causam um certo estranhamento pelo fato de que, de 2005 para 2008, três anos portanto, houve apenas um mudança de 2,6% de melhoria, porém, um ano depois os mesmos saltam de 65,6% para 33%, ou seja, teve uma redução de 32,6%. Não cabe neste trabalho fazermos uma pesquisa acurada sobre o analfabetismo, pois o nosso foco é a formação docente, mas isto nos deixa com certa curiosidade em saber o que aconteceu nesse ano para que os dados dessem este salto impressionante.

Tabela 1 - Dados do analfabetismo em Angola ao longo dos anos

Analfabetismo Em Angola	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
	1975	1996	2005	2008	2009	2012	2017
Porcentagem	85%	60%	67%	65,6%	33%	27%	24,7%

Fonte: Adaptação própria a partir das publicações apresentadas ao longo deste subcapítulo

A variação apresentada acima entre a taxa registrada nos anos 1996 e 2005, pode ser um reflexo do efeito do que já havia sido anunciado, cuja justificação estava nas más condições do contexto daquela época, pois o documento afirma que, “no ano lectivo de 1996, da população angolana em idade escolar dos 6 aos 14 anos, cerca de 70% corria o risco de cair no analfabetismo, por falta de oportunidade

de acesso à rede escolar” (ANGOLA, 2003a, p. 3). Ou seja, essa queda aconteceu, e se refletiu na senso posterior, que é o de 2005.

Nesse sentido questionamos: Seria a melhoria das condições sociais? Políticas? Financeiras? De habitação? De saúde? Ou uma outra coisa? Abrimos com estas questões a possibilidade de mais análises sobre os fatores que influenciaram na modificação abrupta desses números.

Esses dados estão conforme o material apresentados ao longo desse ítem, e causam uma sensação de desconfiança, uma vez que, que de 2008 à 2017 estas estatísticas vêm descendo abruptamente. O estanhamento sobre o qual nos referimos acima está atrelado justamente ao fato de haver uma superação muita rápida dos mesmos em muito pouco tempo.

A relevância de apresentá-los está no fato de serem fatores que implicam na formação docente, pois compreendemos que ao fazerem parte das determinantes sociais daquela realidade, estas vão impactar na maneira como se estruturará o que se julga ser necessário para a qualificação dos professores que iram lidar com estas demandas.

Assim o fizemos, pois entendemos que as questões da formação de professores estão interligadas com as questões desafiantes da educação no sentido geral, que por sua vez estão também relacionadas ao contexto no qual está inserido, tal como apontaram Ludke e André (1986) ao afirmarem que a educação emerge da sociedade, e que sente o impacto que as determinantes sociais impõem sobre ela.

Mas, em 2017 o ministro da educação afirmou que os dados do analfabetismo de jovens e adultos eram atualmente de 24,7% (AGÊNCIA LUSA, 2017). Um fato a destacar nesta entrevista é a questão “salário” para os professores alfabetizadores cadastrados nesses programas. O próprio jornal apontou que o ministro reconhecia as dificuldades que estes enfrentavam ao não receberem o devido pagamento.

A causa estava na crise em que o país está mergulhado deste 2014, “[...] com a baixa do preço do petróleo no mercado internacional, não têm sido pagos os subsídios a alfabetizadores e facilitadores, bem como para a aquisição dos materiais didáticos.” (AGÊNCIA LUSA, 2017). Afirmou ainda que esta situação era “uma demonstração clara do espírito de sacrifício, que caracteriza os alfabetizadores, facilitadores, formadores e todos os agentes envolvidos no processo.” (AGENCIA LUSA, 2017).

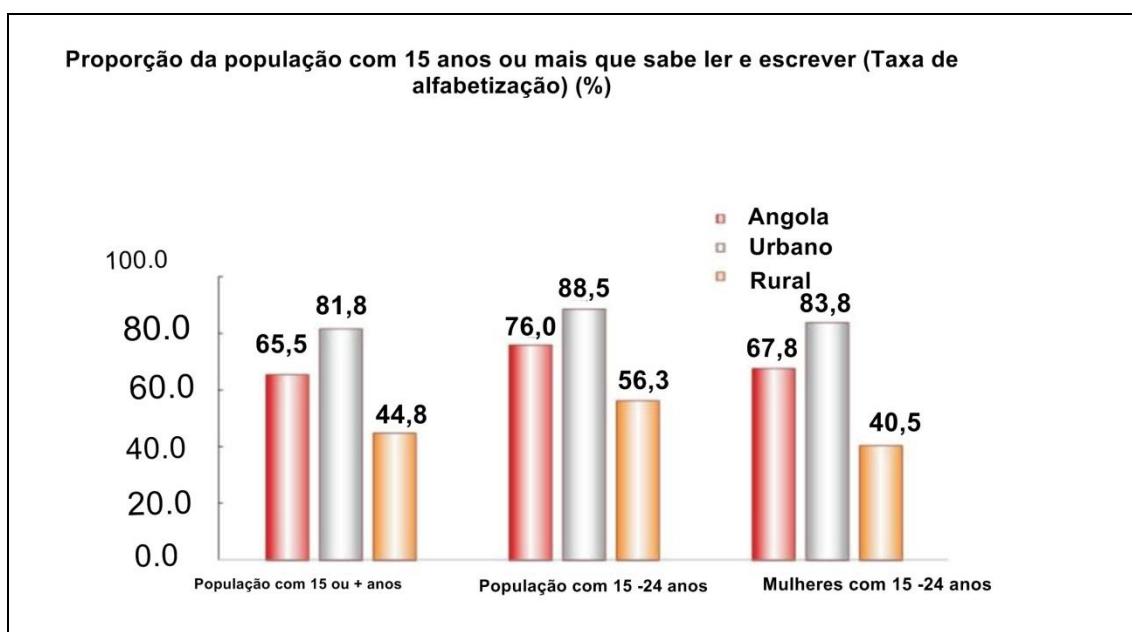
Essa afirmação que incentiva o heroísmo docente mesmo quando seus direitos são negados vai num sentido compensatório ao qual muitas vezes se tenta mergulhar a ação docente. Gatti (2010) já apontara que, muitas vezes há um discurso que aponta o magistério como uma questão apenas de vocação na qual o sacrifício, principalmente em relação ao salário, é a sua principal marca. Ainda que se reconheçam as fragilidades do contexto, há que se entender que a questão financeira sempre foi um problema para a categoria. A tendência de se incentivar o “amor a camisa” em detrimento de um salário digno vem seguindo a história da docência há muitos anos.

GATTI (2010), em seu estudo sobre a atratividade para a carreira docente com alunos do ensino médio, uma das principais conclusões a que chegou a autora é que, um dos fatores que mais decepciona as novas gerações, e as desanima a seguirem esta carreira é principalmente a questão salarial, pois os alunos entrevistados tinham a sensação de que tornar-se professor é a mesma coisa que abraçar a “pobreza”, é optar por um trabalho que não oferece garantia de vida (GATTI, 2010). Nesse sentido, discursos como esses parecem animadores e heróicos, mas ao se observar essa questão em linha longitudinal, esse, desmerece e acentua a imagem negativa que se tem da docência.

A entrevista sobre a situação dos docentes citada acima é semelhante a uma outra que o mesmo ministro havia concedido anteriormente (AGENCIA LUSA, 2017), em que afirmou que em 2012 o governo angolano colocou em funcionamento um plano estratégico de revitalização da alfabetização, formando 19.418 técnicos alfabetizadores de jovens e adultos, ultrapassando os 7.644 que haviam sido formados antes deste plano. Em 2012, os dados do analfabetismo rondavam a casa dos 27% em todo o país.

Apesar dos dados serem animadores não podemos nos equivocar sobre a gravidade da realidade desta iliteracia, pois os números de adultos que acabam recuando no processo de alfabetização é alto provocando em vários casos um analfabetismo funcional, sem contar que nestas estatísticas prevalece a vantagem numérica positiva sobre as áreas urbanas em detrimento das rurais (ANGOLA, 2014a). Não podemos nos esquivar do fato de que as necessidades sociais e acadêmicas vivenciadas nos meios rurais tem sido um grande entrave, na superação deste mal, já que, como aponta o próprio documento, é possível “[...] notar regressões e um analfabetismo literal ainda elevado” (ANGOLA, 2014a, p. 25-26).

Figura 3 - Índices da primeira década dos anos 2000 mostrando a vantagem da escolarização da população urbana sobre a população das áreas rurais



Fonte: Angola (2014b).

Desta forma, para dar continuidade na erradicação do analfabetismo foi criado o Instituto Nacional da Educação de Adultos (INEDA), que tem por finalidade aumentar e melhorar os programas de ensino para os adultos. Este órgão vem substituir o ex-Instituto Nacional da Educação de Alfabetização, com a ex-Direcção Nacional da Educação de Adultos (ANGOLA, 2001). Assim, para atender a esta finalidade a educação de jovens e adultos foi organizada como um dos subsistemas da educação (ANGOLA, 2001).

O histórico aponta que este setor tem sofrido muitas quedas e constantes baixas em seus resultados ao longo dos anos. Uma das justificativas dadas no documento é o fato de o país ter começado este do zero, ou seja, diferente do sistema educativo geral que foi uma herança colonial, com a educação de jovens e adultos não se deu da mesma forma, foi uma experiência completamente nova para a nação, e por conta disto problemas como escassês de material didático eram, e ainda são, grandes barreiras. A questão das línguas nacionais é também outro impasse, já que nas populações rurais muitos adultos se comunicam mais facilmente em seus idiomas regionais sendo necessária a criação e adaptação de material específico para estes.

O subsistema de educação de adultos, previsto no novo organograma do

sistema educativo é o responsável por este ensino. Em seus objetivos busca desencadear processos educativos formais, não-formais e informais que contribuam para a superação do analfabetismo através da alfabetização e da pós-alfabetização de jovens e adultos baseado no princípio da universalização da educação básica obrigatória (ANGOLA, 2001, 2014a).

Segundo a especificação de quase todos os documentos legais aqui apresentados, nesses programas de educação de jovens dar-se-á uma atenção especial à mulher, que por fatores culturais sempre esteve atrás dos homens nos processos de escolarização, sobretudo, nas áreas rurais. Outro grupo que também terá um olhar mais atento são os veteranos de guerra, pois sua condição de guerrilheiros impediu muitos de participarem do processo educacional.

Como formas de acelerar este processo de alfabetização de jovens e adultos o governo estabeleceu parcerias principalmente com ONGs, igrejas, entre outras instituições, para poder responder ao alto número de pessoas nessas condições. A formação dos alfabetizadores e avaliações dos programas são de responsabilidade do Ministério da Educação, afirmando ser esta uma via para que estes programas sejam realmente credíveis. (ANGOLA, 2001)

Para a formação deste corpo docente é apontado que:

Em termos de docência, o Subsistema da Educação de Adultos sobrevive da colaboração docente quer na pós-alfabetização, quer no II e III níveis, não tendo professores específicos, estendendo-se igualmente essa situação ao processo de alfabetização devido às suas características de amplo movimento sócio-educativo (ANGOLA, 2001, p. 16).

Em muitos casos esses professores são voluntários que recebem uma formação técnica para se tornarem docentes deste setor, pois não existe uma formação específica para estes (ANGOLA, 2001).

Apesar da justificativa apresentada no próprio documento não é coerente que uma parcela do ensino “sobreviva” (conforme linguagem da citação acima) de colaborações e processos voluntários. Esta situação pode colocar esse tipo de educação numa condição de precarização, provocando ainda mais o retorno ao analfabetismo ou alfabetização funcional, como já fora apontado em outros documentos oficiais (ANGOLA, 2014a; 2003).

O descompasso econômico e social que foi causado pela guerra desde a independência até o início dos anos 2000, fez com que durante algum tempo se mantivesse o alto número de analfabetismo, e não apenas isso, mas inviabilizou até mesmo a formação de docentes para atuar em todos os níveis. Com o agravamento dessa situação aliado a pressa de se lidar com este conflito o próprio governo se visse desorientado nas estratégias para lidar com essa parcela da população, que por sinal era a maioria, numa condição subescolarizada.

Assim, a ceitação de voluntários, tal como afirma Josefa (2014), para tentar lidar com esse conflito foi uma das saídas. Naquela época, os voluntários não precisavam ter nenhuma preparação, bastava a disposição para tal, pois a crise de docentes era mais intensa. Atualmente ainda existe esse voluntariado, porém são obrigados a passar por uma formação técnica para esse fim.

Desta forma, podemos observar que ainda há um certo abandono desse subsistema, uma vez que, para se atuar neste ainda há essa possibilidade do voluntariado, principalmente para as regiões mais rurais do país, onde raramente pessoas formadas se interessam em atuar. Permanece então certo desfavorecimento em relação à estes.

Mas já há um avanço nesse sentido, pois na nova lei, os alunos formados nos cursos normais podem atuar com esse público, o que de certa forma é uma mudança em relação ao voluntariado sem nenhum preparo, tal como ocorreu anteriormente. Houve certo progresso, mas ainda precisa ser revisto e reavaliado com um olhar criterioso.

Assim, cabe um posicionamento firme em relação ao que se pretende para tal subsistema, a fim de que este não cumpra apenas funções estatísticas, pois apesar de não ser o único fator condicionante, a formação docente que aborde as questões específicas de cada grupo escolar é uma das condições para garantir uma boa aprendizagem (GATTI, 2010a; GARCÍA, 1999; SAVIANI, 1997).

Prossequimos mostrando os elementos chaves que impulsionaram a reforma que vemos naquele sistema de ensino desde Dezembro de 2001.

Na lei em destaque, a LBSE n°13/2001, lemos o motivo da última reforma da educação em Angola. Este é um conjunto que se divide entre a superação do analfabetismo, da defasagem escolar, e a mudança na orientação econômica e configuração partidária do país. Em semelhança dos dois primeiros obstáculos está também o terceiro motivo, que está realcionado à nova organização econômica, ou

seja, as novas formas de produção adotadas pelo país também impactaram na criação de uma nova forma de educação (ANGOLA, 2001a, 2003a).

1) A Finalidade da Educação na Nova Lei

O próprio documento mostra como as mudanças na estruturaração da economia impactaram na maneira de escolarizar crianças, jovens e adultos, pois a partir destas dos novos métodos de produzir e movimentar os recursos econômicos outros direcionamentos precisaram ser dados, e assim, outras finalidades precisaram ser estabelecidas para o tipo de educação a ser adotado. Esta reconfiguração está expressa na apresentação que justifica a necessidade da última reforma.

Tal como afirma, lemos:

Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema sócio-económico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana (ANGOLA, 2001a, p. 2).

Esta é a uma das justificativas que está na base da nova reforma do processo educativo em Angola. Como lemos, uma das causas para a mudança da educação que se exercia até então, para além de outros dois motivos trazidos no próprio instrumento legal (altas taxas de analfabetismo e defasagem), um outro fator é a questão econômica. Este também foi uma determinante que influenciou o sistema educativo a assumir novas formas.

Sem dúvidas a forma de organização econômica é um fator profundamente importante que afeta diretamente a educação. Neste sentido, Saviani (1997) aponta a existência de um processo de influência recíproca entre os processos de educação e as formas de produção econômica, ou seja, ao mesmo tempo em que as formas de produção da sociedade influenciam o processo de educação, por sua vez, essa educação, produto dessas transformações influencia e participa das novas formas de produção dessa mesma sociedade.

Este, afirma que existe uma relação direta entre a educação de um país e

sua finalidade enquanto sistema, com as formas de produção econômica, e vice-versa, não há maneira de separá-las, uma está conectada a outra.

Nesse caso, a mudança necessária que foi efetuada na definição, no âmbito, bem como nos objetivos de todo o sistema educacional foram produtos da nova forma de produção, daí afirmar-se que existe um movimento de influência recíproca entre esses dois setores sociais (SAVIANI, 1997). O autor aponta que, nesta lógica, há a necessidade de um olhar crítico e consciente que permita observar as contradições que podem advir desta situação.

Assim, é preciso constantemente reavaliar o papel da escola, do currículo e da docência a fim de que estes estejam a serviço da finalidade da educação, que, segundo o autor, se pauta na socialização do saber sistematizado ao longo dos anos, para tal, “ela necessita organizar processos, descobrir formas, adequadas a essa finalidade.” (SAVIANI, 1997, p. 89). Esse descobrimento é produto de uma reflexão crítica e contínua que se atenta na compreensão de que a educação é influenciada pelas determinantes sociais, dentre as quais, as formas de produção e organização econômica.

2) A Definição da Educação na Nova Lei

Seguindo na apresentação da LBSE nº13/2001, vemos que, em conexão com a sua finalidade estão a definição, o âmbito e os objetivos daquela educação, traçadas legalmente pelos órgãos oficiais.

Assim, em relação a definição, a referida lei aponta a educação como um processo que visa preparar o indivíduo nas diferentes esferas, tais como política, econômica e social, que se estende nas relações familiares, de trabalho, de construção técnica e científica, bem como nas manifestações culturais e esportivas.

Mostra ainda que esta educação é um conjunto de estruturas e modalidades que convergem na construção de uma sociedade cada vez mais livre e justa pautada no progresso social (ANGOLA, 2001a).

3) O Âmbito da Educação na Nova Lei

Quanto ao âmbito aponta que o sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional cujo plano e experiências são produtos, inclusive, de aquisição por

observação internacional. Este abrange todo o território nacional, e seu planejamento, definição e coordenação é de exclusiva competência do Estado¹⁴ “competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.” (ANGOLA, 2001a, Art. 2).

É necessário fazermos uma observação sobre este aspecto. As experiências externas têm o seu valor na medida que permitem aos países menos experientes a possibilidade de enxergar caminhos ou vias pelas quais podem se pautar ao construir seus próprios sistemas, porém, é necessário que haja semelhanças nos contextos para que o passar de experiências não seja um processo incoerente por falta de compatibilidade entre os mesmos. As palavras de Torres (2000) ressaltam a necessidade do cuidado que é necessário ter ao buscar nestes casos, pois, pode fazer com os países mais desfavorecidos acabem por importar experiências que os mais desenvolvidos já estão deixando para traz.

Torres (2000), quando aborda a influência internacional sobre os países não desenvolvidos não nega a importância da troca de experiências educacionais entre os países, mas adverte por um olhar mais criterioso, afirmando que cada realidade, por mais que se pareça a uma outra, tem a sua singularidade, e que esta deve ser levada em consideração no ato de se criar o seu sistema educativo. Um dos perigos apontados nesse tipo de situação é a possibilidade da generalização das compreensões, que muitas vezes pode se ocultar, “em grande medida, no desconhecimento e na falta de sensibilidade em relação à cultura como dimensão chave e inevitável da política educativa.” (TORRES, 2000, p. 149).

Ou seja, na reestruturação e planejamento de qualquer processo educativo não se pode ignorar as particularidades do contexto em questão, pois os fatores singulares influenciarão as tendências do sistema a ser implementado. Não existe problema em buscar experiência externa, mas é necessário, em conjunto com estas uma análise realista sobre os elementos que se vão importar de outros lugares e realidade em questão.

Com base no pensamento de Torres (2000) podemos afirmar que a posição de Angola em buscar a experiência internacional pode ter duas facetas: por um lado

¹⁴ Diferentemente do Brasil, Angola é uma nação de organização política soberana, a qual é exercida sobre todo o território angolano derivando deste fator a designação de “Estado” (ANGOLA, 2009).

pode ajudar na superação de muitas crises de seu sistema educacional, caso estas experiências sejam observadas e aplicadas de forma flexível, mas por outro lado, pode haver uma grande derrocada caso os critérios avaliativos para a implementação das mudanças não sejam considerados em relação ao seu contexto atual.

Em sua visão, a questão depende da maneira como se perceberão essas experiências externas, se serão vistas como uma base de conhecimento e incentivo para a construção de um projeto educativo próprio, ou se serão encaradas como uma encomenda que se julgue estar pronta para aplicar em seu sistema. Assim, os resultados positivos da educação são oriundos da combinação das várias determinantes sociais, e dentre as mais influentes estão as características particulares da realidade direcionada.

4) Os Objetivos da Educação na Nova Lei

Quanto aos objetivos, entre os vários traçados, a LBSE nº13/2001 aponta que o sistema educativo angolano visa:

a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País (ANGOLA, 2001a, p. 3)

São também objetivos a formação do cidadão capaz de compreender de forma crítica os problemas da realidade local e internacional, o desenvolvimento de uma consciência pessoal e social que convirjam na sua participação ativa da busca de uma sociedade cada vez mais tolerante, pacífica, livre e democrática (ANGOLA, 2001a).

5) Os Princípios da Educação na Nova Lei

Assim, os princípios regentes desta educação são: Integridade, laicidade, democraticidade, gratuidade e obrigatoriedade (ANGOLA, 2001a). Esses princípios são os mesmos adotados a quando da libertação colonial, com o objetivo de se reduzir consideravelmente o analfabetismo e promover maior escolarização para a

população. Assim, pretende-se continuar a aperfeiçoar as campanhas de erradicação do analfabetismo, do iletramento e a luta para a escolarização na idade certa.

6) O Organograma da Educação na Nova Lei

Desta forma, a presente reforma trouxe o novo organograma e as suas subdivisões, através de um sistema unificado. Se na reforma pós-independência não se revogara a antiga estrutura da era colonial, na atual houve mudanças. Assim, a divisão se deu da seguinte forma:

1. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:
 - a) Subsistema de educação pré-escolar;
 - b) Subsistema de ensino geral;
 - c) Subsistema de ensino técnico-profissional;
 - d) Subsistema de formação de professores;
 - e) Subsistema de educação de adultos;
 - f) Subsistema de ensino superior.
2. O sistema de educação estrutura-se em três níveis:
 - a) Primário;
 - b) Secundário;
 - c) Superior (ANGOLA, 2001a, p. 5)

De acordo estas especificações cada subsistema apresentou a sua reconfiguração própria, por meio das reformas curriculares de cada nível. Quanto a isso, o documento afirma, no artigo 60 que: “Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.” (ANGOLA, 2001a, p. 22).

Esta apresentação serviu para contextualizar a última reforma geral do sistema educativo angolano e os passos em que se encontra a educação em Angola. A importância disto reside no fato de entendermos que os desafios vivenciados na formação docente daquele país não é algo solto da realidade, mas uma continuidade de tudo o que vem sendo vivenciado no sistema como um todo, desde a era da colonização, pós-colonização, guerra e pós-guerra, chegando-se aos dias de hoje.

Com a compreensão dos ideais que estão dirigindo o sistema de educação angolano de forma macro é possível apresentarmos dados específicos da situação em que se encontra a formação docente. Uma vez que queremos perceber a atratividade da carreira docente por parte dos alunos angolanos achamos necessário apresentar primariamente os aspectos contextuais gerais e atuais, seus dilemas e possibilidades em relação à realidade do país.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TEORIA GERAL E ASPECTOS ESPECÍFICOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

O presente capítulo pretende apresentar os aspectos conceituais gerais da formação de professores, bem como busca apresentar esta formação especificamente na realidade angolana.

Desta forma, fizemos uma recapitulação de alguns conceitos sobre a formação de professores e seu enquadramento teórico, bem como procuramos fazer essa articulação geral com a realidade da formação docente angolana.

3.1 ASPECTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEITO, PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

A formação de professores é conhecida como a área de preparação dos profissionais que irão atuar no campo educacional, trata-se do tempo em que os novos formandos são inseridos no mundo docente por meio de princípios, objetivos e concepções ligadas a esta área de atuação. Esta formação acontece de duas formas: inicial ou contínua.

Atualmente, muitos autores têm se dedicado ao estudo desta área do saber explorando suas fragilidades e possibilidades a fim de que este processo aconteça cada vez mais de maneiras a que seus participantes sejam formados tendo em conta a sua função, bem o que se espera da educação em geral. Esta pode acontecer obedecendo as diferentes concepções formativas.

Apresentando o seu campo conceitual, García (1999) aponta que a formação de professores é uma área que:

[...] deve responder a princípios de sistematização, orientação para metas, organização, acompanhamento e controlo como qualquer outro processo educativo. Neste sentido, a formação de professores reúne, diferencia e desenvolve os conhecimentos adquiridos em relação à planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo.” (p. 14).

Esta formação deve visar o acompanhamento ao seu estudante por meio do processo de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que o permitirão desenvolver sua função tendo em conta as exigências essenciais do processo de ensino-aprendizagem. Na visão do autor há a necessidade desta área dar respostas

aos elementos norteadores durante esta formação, pois estes favorecerão não só a aquisição, mas também o exercício destes conhecimentos no desenrolar da sua prática.

Desta forma, com base nos elementos norteadores esse tempo de preparação se apresenta como um momento de construção e desconstrução dos conceitos que seus participantes trazem consigo ao adentrar a tais formações, pois o autor compreende que os formandos têm dentro de si ideias e noções prévias em relação ao que farão durante a sua atuação.

Nesse sentido, Cunha (2013) introduz seu conceito afirmando que a formação docente é um campo ausente de neutralidade. Para a autora:

“em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional.” (CUNHA, 2012, p. 612. grifos do autor).

Isto significa que a trajetória de vida do sujeito em formação também tem implicações sobre a sua formação e, conseqüentemente, sobre a sua prática. É necessário compreender essa característica deste campo a fim de se lidar com tais nuances, uma vez que, são elementos capazes de influenciar sua jornada formativa e também sua atuação, bem como levam a produzir novos conceitos baseados nessas perspectivas. Assim, é preciso afastá-la da ideia de que esta seja meramente técnica para se compreender o conjunto de fenômenos que podem influir sobre esta (CUNHA, 2012, p. 612. grifos do autor). Em sua visão, a formação de professores é uma preparação que se apresenta como um campo de possibilidades de desenvolvimento profissional, e que, tal como dito anteriormente, se desenvolve em dois espaços preferenciais, na formação inicial e na formação continuada. Essas possibilidades estão atreladas ao conhecimentos (teóricos e práticos) que este formando vai recebendo enquanto participa do processo.

Nesse sentido, tanto Cunha (2013), quanto García (1999) corroboram numa mesma visão sobre um princípio muito importante da formação docente, que é a compreensão de que esta formação é um processo inacabado, e que por isso, deve acompanhar o desenvolvimento do professor ao longo de sua carreira, que não acontece apenas na formação inicial, mas que se dá também de forma permanente. É um contínuo, pois acontece não só numa formação acadêmica, mas que envolve toda a trajetória de vida do estudante-professor.

Na visão de Cunha (2013), os estudos e as investigações sobre a formação

de professores devem cada vez mais ampliar o seu espaço de abrangência, isto é, devem levar em consideração as questões políticas e epistemológicas, assim como entender que essa profissão se exerce em um espaço próprio: na escola ou na universidade. Não há como separar o professor dessa esfera, pois sua atuação normalmente se dá nesse contexto singular, daí a necessidade de levar em consideração esses fatores durante a sua preparação, como afirma, são raras as vezes em que os professores exercem sua função fora destes dois espaços.

Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico. (CUNHA, 2013, p. 612).

Isso implica numa formação que não ignora o contexto em que este sujeito atua (tratando-se de formação contínua) ou vai atuar (pensando na formação inicial), pois sua função se exerce nesse lugar. Isso significa que a formação deve considerar que o professor é formado nos dois âmbitos, no curso formador e no chão da escola simultaneamente. Não se trata aqui de afirmar que é durante o serviço que este ganha as reais características de sua tarefa, isso seria incorrer para um grande equívoco, mas de entender que é um processo simultâneo, pois, após a saída da graduação este se encaixará em uma estrutura institucional onde desenvolverá suas funções.

Com base nessa perspectiva podemos perceber que, essa instituição em que o formando fará parte é um espaço onde se entrelaçam culturas, visões de mundo, anseios, enfim, em um espaço onde “gentes” se cruzam, se defrontam e até se confrontam, e este formando precisa ter consciência desses fatores e que estes influenciarão sua profissão. E ligado a isso, também se entende que esse lugar é influenciado pelas dinâmicas do contexto macro em questão. Estas, também terão sua influência sobre o seu trabalho.

Na visão de Cunha (2013) tudo isso precisa ser pensado no processo de construção do novo docente, porque ajudam a trabalhar as tendências atuais que muitas vezes trazem visões polarizadas no estudo do assunto, oscilando entre o ensino e a escola em alguns casos, e noutros, centrando o seu olhar apenas na figura do professor. É necessário que haja uma compreensão da totalidade dos fatores que tendem a influenciar, o docente em formação, a instituição em que este

fará parte, bem como todo o processo em que ele está inserido.

Em consonância com a compreensão conceitual, no âmbito da formação de professores é necessário também considerar os princípios orientadores deste processo. Estes, estabelecem os critérios de organização com o objetivo de que a formação leve o professor a questionar as suas crenças e equívocos, que muitas vezes trazem de sua trajetória, evitando que os transportem para a sua prática.

Segundo García (1999), os princípios de sistematização e de orientação da formação de professores devem levar em consideração alguns aspectos importantes.

Quadro 2 - Princípios norteadores da formação de professores.

PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Conceito	Definição
- É um contínuo.	- Processo de desenvolvimento contínuo da carreira docente.
- Deve integrar processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.	- Leva em consideração o desenvolvimento curricular e busca estratégias para melhorar o ensino.
- Faz ligação entre os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola.	- Adota como referência o contexto em que os docentes estão inseridos.
- Promove articulação entre formação de professores em relação aos conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.	- Trabalha o conhecimento didático do conteúdo.
- Integra teoria-prática.	- Leva em consideração as duas dimensões formativas.
- Procura isomorfismo entre formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva.	- Relação entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico.
- Considera o princípio da individualização.	- Conhecimento das características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais dos formandos, ou grupos maiores.
- Considera o princípio da indagação e desenvolvimento do conhecimento.	- Deve levar os docentes a questionar crenças e práticas institucionalizadas.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de García (1999).

O autor aponta que os princípios da formação de professores não se esgotam nessa lista, estes são apenas alguns sobre os quais devem se assentar esse processo. Tais princípios se constituem em norteadores que dirigirão o processo a fim de que o desenvolvimento conceitual por meio da apresentação da teoria e da prática se esteja sobre uma base sólida que confira estrutura válida à própria formação.

Essa validade se percebe pela compreensão de que, enquanto componentes do processo esses princípios expressam algo muito maior, pois entendemos que os princípios são os marcos orientadores de qualquer processo formativo. Estes são subjacentes ao processo todo, e carregam em si as concepções que estão na base da sua criação.

Entre os princípios apresentados acima, atualmente, talvez o mais polêmico seja a dificuldade da integração entre teoria e prática, o que tem gerado muito debate no campo educacional. Mas, ao mesmo tempo, perceber que esse processo é um *contínuum* retira a ideia de estaticidade e de processo acabado, que muitas vezes tem sido associada aos programas de preparação de professores. Neste sentido, torna-se um imperativo a compreensão das concepções orientadoras da formação de professores, o que permitirá o estabelecimento dos princípios norteadores que dirigirão o processo.

Desta forma, Esteves (2001) aponta que são várias as concepções sobre a preparação docente, bem como os perfis que cada uma destas pretende formar. Aponta que atualmente, a falta de esclarecimento das concepções formativas bem como o esclarecimento de suas vertentes tem causado um grande mal-estar nessa área.

Segundo a autora, esse conflito tem se intensificando porque, cada vez mais o trabalho docente vem se tornando complexo, e porque esse campo muitas vezes fica estático nas tradições e rotinas internalizadas institucionalmente ao invés de investir “na investigação e no exame crítico aprofundado dos currículos e dos programas que são oferecidos pelas instituições formadoras.” (p. 237). Esta situação faz com que o processo da formação de professores, muitas vezes, não responda as finalidades que lhe são conferidas, pois se atém a questões secundárias.

Nesse sentido, Esteves (2001) e Gatti (2010a) afirmam que as fragilidades dos processos de formação de professores se refletem no campo de atuação destes,

tendo como seu principal sintoma a baixa aprendizagem dos alunos. Mas, Esteves (2001) ainda salienta que estes conflitos não são simples de serem vencidos, pois,

Autores há que consideram que essa base de conhecimento científico é ainda muito lacunar e insuficiente e, por isso, incapaz de influenciar decisivamente as políticas e as práticas de formação de professores. Outros, reconhecendo, por seu lado, as insuficiências do conhecimento científico, consideram que o mesmo é já susceptível de permitir a identificação, a problematização, a explicação e/ou a compreensão de muitos aspectos críticos envolvidos no todo complexo que é a formação de professores e de sugerir soluções mais ajustadas para essa mesma formação (ESTEVES, 2001, p. 217-218).

Neste caso, a solução viria pelo estabelecimento do currículo (concepções, princípios, objetivos) e todos os seus componentes formativos, para dar ao processo uma identidade que servirá de base de atuação para os seus participantes. Outro aspecto importante é que, criar uma base sólida de conhecimentos para esse campo científico permite influenciar as políticas e as práticas formativas.

Na classificação de Esteves (2001), os modelos de formação de professores, isto é, suas concepções e os perfis neles embutidos são: orientação crítica/social, orientação pessoal, orientação tecnológica, orientação prática, orientação acadêmica. A opção de cada um destes, consciente ou inconscientemente determina as “convicções e ideias sobre o que é e sobre como se forma o conhecimento profissional dos professores.” (ESTEVES, 2001, p. 225).

Assim, a definição das concepções e princípios formadores, por meio de um currículo claro e transparente faz com que não se perca de vista a finalidade da formação de professores. E, uma vez que não há como fugir das tensões e conflitos que a sociedade apresenta, pois isto lhe é inerente, cabe formar o professor de maneira a que este saiba se posicionar diante dos fatores que influenciam o contexto escolar e todos os sujeitos que fazem parte desta.

Desta forma, é necessário estabelecer claramente o currículo dos programas formativos, mas também se atentar a estes, “atualizá-los”, levando em consideração as constantes transformações sociais a que qualquer processo humano está sujeito. Investigar de forma aprofundada nos currículos e dos programas possibilita detectar as fragilidades dos mesmos, a fim de que não sejam formados docentes deficientes, pois tais lacunas aparecerão no processo de ensino-aprendizagem.

Isso, também foi apontado por Cunha (2013)¹⁵, quando falou da não neutralidade que envolve o processo formativo docente, alertando que “certamente, há tensões e compreensões subjetivas em jogo.” (CUNHA, 2013, p. 611). Implica em sair do limbo das ideias e caminhar para o esclarecimento da opção feita a fim de evitar qualquer incoerência que venha a prejudicar todo o processo formativo, assim como a atuação do professor.

3.2 O PAPEL DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se por um lado existe a grande necessidade de superar o vácuo existente na formação docente, por outro lado, através da demarcação do conceito, dos princípios e das concepções que existem, há a urgência de se esclarecer o currículo e o seu papel na formação de professores. Nesse sentido, deve-se procurar a demarcação deste a fim de que estejam claramente estabelecidas as visões que se pretendem seguir na formação desses professores.

Na visão de Saviani (1997), o currículo “é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, [...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo.” (SAVIANI, 1997, p. 19 e 23). O autor destaca o aspecto nuclear para apontar que, o estabelecimento do currículo implica no afastamento daquilo que é secundário, devendo se concentrar apenas naquilo que é essencial. Afirma que, na composição do currículo muitas vezes, há um perigo, que consiste na supervalorização dos acessórios ao invés do investimento profundo naquilo que é necessário para o próprio processo de aprendizagem.

Saviani (1997) alerta contra a dispersão no tempo e nas atividades propostas, evitando dar demasiada ênfase ao secundário em detrimento do primário, pois, quando o currículo se preocupa com detalhes se perde em sua finalidade, que é o processo de formação de seus estudantes.

Na preparação para a carreira docente, isso implica em pensar que, na elaboração do currículo é preciso antes de tudo, definir, tanto o trajeto formativo que o futuro docente irá percorrer até atingir as “competências” necessárias para exercer sua profissão, assim como estabelecer todos os componentes que intervêm na sua constituição, pois, a formação enquanto via de preparação para a ação docente

¹⁵ Op. cit.

deve contemplar a integralidade de saberes e procedimentos que possibilitarão ao professor desdobrar-se de forma inteligente e coerente em sua função.

Por isso, a definição de um currículo que observe um processo e uma formação teórica e prática, e também a realidade do contexto escolar, é o caminho que permite a formação para uma atuação efetiva em todos os âmbitos, principalmente na sala de aula. Desta forma, o percurso de uma formação se inicia pelo estabelecimento do currículo que dirigirá o processo, ainda que em alguns casos não haja discursos claros ou mesmo documentos escritos.

Assim, podemos conceituar o currículo como

[...] a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada.” (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Uma vez que o currículo na sua essência possui uma dimensão prática, que pode ser caracterizada pela maneira como é aplicada na realidade, requer de nós atenção e análise profunda, para que suas implicações não recaiam sobre o processo formativo como uma avalanche catastrófica.

Assim, ao abordar as diferentes concepções curriculares que formam o docente, em particular para a formação inicial, Esteves (2001) aponta que, essa necessidade se pauta na compreensão de que, conceituar o currículo:

- permite-nos analisar as situações de formação e avaliar se as semelhanças e diferenças entre elas são reais ou, apenas, aparentes; quais as concepções predominantes e quais as influências secundárias; que consistência tem o edifício curricular apresentado, entre os fins proclamados e as estratégias de formação efectivamente postas em marcha;
- permite-nos reconhecer quais são as alternativas que, de facto, temos quando pretendemos criar (ou rever) um currículo de formação inicial de professores, subordinando a estrutura do curso à concepção de formação a privilegiar, e não o contrário (ESTEVES, 2001, p. 222)

Nessa lógica, entendemos que o clareamento das concepções curriculares estão diretamente ligadas à compreensão de todo o processo formativo, e permite-nos fazer análises em torno do percurso deste, observando cada situação formativa à luz de tudo o que foi planejado neste. Nos possibilita também clarear as influências

secundárias que, como apontou Saviani (1997), acessórios, que quando não problematizadas podem ofuscar o papel das questões prioritárias.

Entendemos também que, a definição das concepções ajuda a apontar o perfil de professor que se quer formar, ao mesmo tempo em que revela se existe conexão entre o que se pretende e o processo formativo em andamento. E ainda, possibilita ver as alternativas a quando da sua criação ou revisão através da subordinação do curso à concepção, e nunca o inverso (ESTEVES, 2001). Isto é, o programa de formação deve ser elaborado em consonância com a concepção elegida, e não o contrário, pois, este é apenas um componente do currículo.

Também é interessante pensar no destaque da formação inicial que Esteves (2001) faz. Talvez isso esteja ligado ao fato deste ser o primeiro contato do docente com a sua preparação para a atuação nessa área, o que torna ainda mais urgente que se estabeleçam os nortes claros, para que estes enfrentem menos crises no processo de transição entre a saída da formação e a entrada na profissão.

Corroboram com a afirmação de Romanowski e Martins (2013) quando apontam que:

A formação assume maior relevância para os professores iniciantes, pois é nesta fase que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para experiente, de identificação, socialização e aculturação profissional (MARTINS, 2013, p. 2)

Não que o estabelecimento do currículo para a formação continuada não seja relevante, pois este é sempre necessário, apontar o caminho a seguir, mas, o fato é que, o docente em serviço já está em contato ativo com o trabalho, e pode até já ter superado as crises de adaptação e transição, porém para o iniciante na carreira esse processo ainda está vigente.

Segundo Romanowski e Martins (2013), os primeiros anos da docência propriamente dita são muito intensos para o professor iniciante, chegando muitas vezes a serem traumatizantes, pois pode haver uma brusca discrepância e entre as expectativas que este teve durante a sua formação e o que ele encontra na realidade escolar, podendo causar em alguns o desejo de desistir da profissão.

Nesse sentido, a elaboração de um currículo que prepare o professor inclusive para lidar com questões desta natureza na formação inicial, o facilitará na sua inserção no ambiente de trabalho, estando livre das figuras fantasiosas de que

muitas vezes se reveste essa profissão (ROMANOWSKI E MARTINS, 2013, p. ?), e estando pronto para as novas experiências, porém com o equilíbrio requerido para esse começo.

Vemos que, estabelecer e esclarecer as concepções curriculares, bem como o próprio currículo enquanto instrumento é, na verdade, buscar a coerência para a formação de professores, e assegurar a estes certa segurança no seu processo de aprendizagem da docência. É considerar que este formando ainda que seja um futuro professor, durante a sua formação ele é também estudante, e que sua formação deve ser programada de maneiras a lhe dar bases concretas para a sua função (futura ou não).

Assim, cabe também pensar é um outro aspecto ligado a isso, que é a necessidade de avaliação e renovação do currículo. Se cremos que a sociedade não é estática, e que cada momento da história traz seus fatores determinantes que impactam sobre os seus processos, então estabelecer um tempo para a revisão deste instrumento é indispensável.

Desta forma, é possível nos conscientizarmos que, o desenvolvimento do currículo está intimamente ligado à necessidade da compreensão tanto das concepções existentes, quanto da conjugação destas com os fatores sociais, estruturais, institucionais, formativos, pessoais, e não só. Passa pelo entendimento das peculiaridades do contexto, de cada teoria, e dos aspectos nelas embutidos.

Entendemos então que, para que o currículo alcance a sua finalidade precisa sofrer remudelações periodicamente, a fim de se perceber se este ainda está respondendo as necessidades nele imprimidas. Um currículo que sofre mudanças tendo como parâmetro a análise da realidade do contexto está mais apto para permitir nos docentes formandos a criação das qualificações desejáveis para a sua função.

Nessa discussão, Muñoz (2013) nos fala que a finalidade fundamental da formação de professores é:

O aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo. [...] pode ser definida de modo amplo, como o processo que melhora os conhecimentos referentes às estratégias, à atuação e as atitudes de quem desempenha essa profissão (ou a desempenharão, no caso da formação inicial) [...] (MUÑOZ, 2013, p. 495).

Essa definição do que seja a finalidade do processo de formação de professores,

traz em si a necessidade da compreensão de que falar de currículo formador é pensar nas aprendizagens dos sujeitos docentes. Por essa causa disso, o mesmo deve ser maleável, e nunca rígido e imutável, pois a sociedade muda, as épocas passam e o modo de vida das pessoas se reconfigura constantemente.

Nesse sentido, o currículo pelo qual é formado o professor está na base da diferenciação entre o ensinar enquanto manifestação humana e a docência exercida por profissionais preparados para esta função. Desta forma, vemos que para entendermos o currículo, e desenvolvê-lo duas coisas precisam estar claras: a compreensão do conceito do próprio currículo e as concepções nele subjacentes.

Porém, existe outro aspecto que também é fundamental nesse processo que é a visão do docente sobre a importância das reconfigurações curriculares. É claro que não deixamos de considerar fundamental a participação de seus alunos nesse processo, já que, todo o processo de aprendizagem deve (ou deveria) envolver o próprio aluno, porém, como estamos focados na formação do professor e no exercício da sua função, queremos, no momento, abordar esta temática apenas fixados na participação do docente em particular.

Segundo Torres (2000), com a influência dos órgãos internacionais em vários países, em particular nos menos desenvolvidos, existe uma tendência muito grande da verticalização na elaboração do currículo, já que, muitas vezes tais políticas educacionais já vêm “prontas”, sem muitas vezes se analisar o contexto, e muito menos considera a opinião dos professores, que na prática, serão o que vão lidar mais diretamente com este instrumento. Nesse sentido, uma das maneiras mais coerentes de se pensar a construção ou reconstrução do currículo é ouvindo os próprios docentes.

Ao entendermos que o professor não é um ser estático, mas um sujeito cuja vida é permeada por várias circunstâncias, compreendemos também que este influenciará o próprio instrumento na sua aplicação, então, é necessário permitir sua participação na construção ou reconfiguração do mesmo, tendo em mente que sua posição nesse processo é indispensável.

Segundo Muñoz (2013), no contexto atual, qualquer mudança ou alteração curricular deve estar nas mãos dos professores, uma vez que são estes que materializam o currículo, lidando diretamente com as constantes transformações sociais que se manifestam de forma mais concreta na sala de aula, no contato com seus discentes, pois,

O professor é o agente mais próximo do currículo. Para ele ou ela, o currículo é seu instrumento de trabalho e, claro, é quem tem a melhor compreensão do que é necessário para melhorá-lo. Se os professores recebem essa oportunidade, são capazes de desenvolver propostas que melhoram as escolas e o ensino; se ela for negada, o ensino cairá na reprodução, transmissão e rotina (MUÑOZ, 2013, p. 499).

O cotidiano dos professores vai além dos aspectos teóricos de sua função, eles se deparam com situações práticas da vivência dos alunos, se confrontam com a realidade e com as tensões da instituição escolar, sendo assim, nada mais coerente que permitir que seja ele quem apresente o que realmente é necessidade educacional para aquele determinado contexto escolar.

Nesse sentido, a formação de professores deveria também oportunizar ao docente a construção da sua autonomia profissional de tal maneira que este não se intimide em situações nas quais precise dar a sua opinião em relação ao andamento do processo educativo.

Sobre qualquer ótica, a formação docente deve também a observar a realidade para a qual este docente está sendo preparado para atuar, uma vez que ele sempre precisará se posicionar em relação a sua práxis (CUNHA, 2013; GARCÍA, 1999; PIMENTA & LIMA, 2006). É imprescindível prepará-lo de forma plena, dando-lhe a oportunidade de envolver com o campo teórico e prático durante tal processo, a fim de que, uma vez formado, se sinta capaz de agir de maneira coerente com o que a realidade pede.

Então, colocar o professor nos processos de mudanças curriculares necessárias é também uma possibilidade de permitir-lhe uma reflexão acurada de sua função e de seu desenvolvimento profissional. As participações ativas nos remanejamentos do currículo o ajudarão na compreensão da necessidade da melhoria de sua atuação.

A voz do professor enquanto sujeito do processo não deve ser deixada de lado, pois é ele quem enfrenta diariamente as tensões que cercam o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o currículo deve orientar o trajeto de formação docente, e precisa também ser responsável por criar nele a capacidade de enxergar a realidade e de intervir nela, se posicionando firmemente, exercendo seu direito de participação na construção destes documentos.

São tantas as questões que ocupam a discussão do currículo e de seu papel na formação do docente. Sintetizando podemos entender que, o currículo é

um instrumento que carrega consigo as concepções e visões de uma determinada perspectiva de mundo, este possibilita organizar de maneira lógica e coerente os caminhos a seguir durante um processo formativo.

Permite organizar princípios norteadores da maneira como as ideias destes podem ser materializadas durante os processos de formação. Outra coisa é que, este não é um objeto neutro, pois é permeado de concepções que têm há ver com os interesses de determinada pessoa, grupo ou instituição.

Sua implementação nos processos de formação de professores deve permitir aos formandos um preparo que leve em consideração uma boa inserção nos conteúdos, métodos e práticas escolares, a valorização dos formandos enquanto sujeitos ativos, e o contexto em que estes estão imersos ou que vão atuar futuramente, bem como a conscientização da necessidade de renovação e desenvolvimento do currículo tendo em conta as constantes mudanças sociais.

3.3 ASPECTOS ESPECÍFICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ANGOLA

Os aspectos históricos apontam que a formação docente em Angola teve início durante o período colonial embora não tenha se dado de forma linear ao longo dos tempos. Alguns registros apontam que esta se faz sentir naquele território desde os tempos em que o país ainda era colônia portuguesa sendo alvo de certos investimentos, para que se efetivasse como uma área restrita de formação no sistema educacional nacional.

Segundo Zau (2011a), a história da educação angolana deve andar de mãos dadas com a formação docente, uma vez que são estes dois aspectos que intervêm diretamente na sociedade através da formação de cidadãos “tendo em vista a construção política da identidade nacional e o desenvolvimento do país.” (ZAU, 2011a, p. 14). O autor afirma que o docente é um dos agentes sociais cuja função é crucial na formação de mentes que influenciarão a sociedade, sendo necessária a observação de sua formação em seu sentido geral.

Para este, o conhecimento da história da educação traz-nos uma percepção mais completa do contexto e de como se deu a construção do processo de formação docente, que constitui-se em um¹⁶ dos pilares para a superação de problemas

¹⁶ O grifo serve para relembrar o que os autores usados neste texto vêm pontuando em relação às vantagens de uma boa formação docente, principalmente a formação inicial, porém rebatendo a ideia

recorrentes vivenciados no processo de escolarização.

Tal como em outros lugares, a formação em Angola também enfrentou, e ainda enfrenta desafios de diversas naturezas, tais como o pouco financiamento, o descaso em relação ao seu planejamento, e ainda aspectos ligados a desvalorização da profissão. Um dos exemplos dessa trama é citado por Samuels (2011).

O autor destaca que, em um orfanato de Luanda que nos finais do século XIX formava meninas órfãs, após certo tempo de escolarização havia um processo seletivo, a fim de que as mais velhas “fossem usadas como professoras primárias nas áreas negligenciadas da cidade e que lhes fosse pago um pequeno salário, para que as raparigas¹⁷ ganhassem dinheiro para se tornarem melhores partidos para o casamento.” (SAMUELS, 2011, p. 84).

Numa breve análise podemos ver que alguns aspectos transparecem neste pensamento. Primeiro a desvalorização da docência ao fazer-se uma seleção baseada na idade, como se esta em si justificasse a maturidade e a competência para a docência. Segundo o “enclausuramento” dos novos docentes mandados em áreas inóspitas, pois, em muitos casos as áreas mais valorizadas, muitas vezes, já estão ocupadas pelos docentes mais experientes.

Em terceiro lugar está a tão discutida questão do salário, que não raras vezes é a fonte principal do abandono da profissão por muitos docentes. E ainda, uma visão “coisificante” aliada a não compreensão da finalidade da profissão que é demonstrada no ato de ceder tanto o trabalho quanto o salário às docentes para que estas sejam *boas opções para o casamento*.

Esta última questão carrega em si uma dose de desmerecimento do sexo feminino ao aliar o valor da mulher à apenas a sua situação matrimonial. Outra questão, talvez a mais crucial é a baixa qualidade da formação destas meninas. É necessário nos lembrarmos que esta instituição era um orfanato, ou seja, era uma espécie de “escola” para atender a um ensino geral. A mesma não tinha sido projetada para formá-las para a docência, apenas para lhes ceder escolarização.

Desde os tempos idos que a docência é alvo de luta de reconhecimento como um espaço profissional, com objeto, conceito e teorias próprias, para se ter

de que a formação docente é o único determinante capaz de fazer desaparecer todos os problemas do sistema educativo.

¹⁷ Termo comumente usado em Angola e Portugal para se referir a meninas ou a mulheres mais novas.

nesta esfera de trabalho pessoas com as características e qualidades docentes. A noção equivocada de que saber ensinar equivale a ser professor é ainda uma das grandes lutas a se transpor (GARCÍA, 1999).

O conceito de educação transcende o conceito de ensino (SAVIANI, 1997), assim como, o conceito de docência se sobrepõe ao senso comum sobre o ser professor. A compreensão de profissionalidade docente deve ser levada em consideração nessa conceituação (GATTI, 2010a).

O processo de formação docente deve ser permeado da responsabilidade de criação de uma base sólida que alavanque o conceito da profissionalidade para a categoria. Assim como García (1999), Gatti (2010a) afirma que essa profissionalidade consiste na compreensão dos conhecimentos e habilidades que são necessárias ao exercício do magistério, de tal maneira que o docente seja “um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.” (GATTI, 2010a, p. 1360).

Com a noção da profissionalidade docente, isto é, do conhecimento do objeto, conceitos e teorias que envolvem este setor estaremos saindo das ideias vazias e equivocadas das várias figuras distorcidas que são impressas ao professor, tais como bombeiro, quebra-galho, missionário, técnico, tampa-buraco, entre outras (GATTI, 2010a, p. 1360).

Em sua visão, o remédio para isso está num processo de formação que prime a profissionalização, ou seja, uma preparação que leve o docente a lutar pela autonomia, por meio da qual possa mover-se e mostrar à sociedade a singularidade e o valor deste ofício, que deve pautar-se na criação de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação que espantarão para longe as caricaturas associadas à sua imagem.

Saviani (1997) aponta que é necessário que o docente tenha o que ele chamou de competência técnica, que em suas palavras “compreende domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar.” (SAVIANI, 1997, p. 36), ao mesmo tempo em que abarca “[...] o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir; é, pois, o saber-fazer.” (SAVIANI, 1997, p. 43).

Com base nesta afirmação entendemos que este saber não é aleatório ou genérico, mas é um conhecimento próprio e objetivo para o exercício do magistério,

ou seja, é uma compreensão ampliada, crítica e consciente da realidade educacional que permitirá ao docente intervir nela para a mudança da realidade. Uma preparação deficiente não levará a essa percepção, pois é em si mesma vazia e destoante do que deva ser a função docente.

Para Saviani (1997) o trabalho docente exige do profissional o uso de método, planejamento, avaliação. Estas habilidades só são possíveis de se adquirir caso o docente seja formado intencionalmente para isto (GARCÍA, 1999).

A discussão atual do assunto no sistema angolano é também trazida na LBSE nº 13/2001 que aponta que: “O subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.” (ANGOLA, 2001a, p. 11).

O documento aponta que esta formação deve ser feita depois da 9ª classe, em quatro anos nas escolas normais, e posteriormente em escolas e institutos superiores de ciências da educação. Os cursos normais podem organizar formas intermediárias de um ou dois anos tendo em conta a especialidade adotada pelo estudante.

Seus objetivos se pautam em:

- a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- c) desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação (ANGOLA, 2001a, p. 11).

Quanto a sua estrutura, a educação média normal acontecerá nas escolas normais, que prepararão o docente especificamente para a educação pré-escolar, e o ensino primário, isto é, para a educação regular, de adultos e especial. Já a formação na educação superior, que tem como designação “ensino superior pedagógico”, habilitará o docente a trabalhar fundamentalmente com o ensino secundário, e eventualmente com o ensino pré-escolar ou especial. Esta permite também a agregação pedagógica para docentes que provêm de instituições que não tenham como finalidade a docência (ANGOLA, 2001a, p. 12).

Conforme documento oficial que traz a Reforma Curricular do Ensino Primário, a estrutura desta formação fica assim distribuída:

O subsistema de Formação de Professores estrutura-se nos seguintes níveis com duração de 4 a 6 anos, respectivamente:

Médio Normal

Superior Pedagógico

Compreende ainda acções que se enquadram na formação permanente:

Agregação Pedagógica

Aperfeiçoamento (ANGOLA, 2003a, p. 4)

Esta formação acontece presencialmente nas instituições públicas de ensino médio normal e também presencialmente nas escolas ou institutos superiores pedagógicos. Um número muito reduzido de escolas e universidades privadas oferecem esses cursos. Ainda não há registro da preparação docente à distância, uma vez que este tipo de ensino ainda se encontra em fase de experimentação em algumas instituições do país.

A matriz teórica curricular é embasada pelas teorias construtivistas, tal como se aponta em documentos oficiais (ANGOLA, 2003a). O currículo é único e obrigatório em todo o território nacional (ANGOLA, 2001a). Já a carga horária do docente para atuação no ensino geral (educação básica) é de 37h semanais em seu total, divididas em: um máximo de 5h letivas por dia, um período mínimo de 7h e máximo de 12h semanais de permanência na escola para o cumprimento de atividades não letivas. O horário passa a ser oficialmente de seis dias, alternando os sábados (ANGOLA, 2018).

No âmbito do investimento na formação, foi lançado, em 2018, no Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED), o primeiro curso intensivo de agregação pedagógica, que visa fornecer aos docentes em serviço, cuja formação no ensino superior não visava à formação didático-pedagógica, um aparato a fim de que estes adquiram conhecimento teórico e prático da ação docente.

O coordenador do curso em entrevista a um órgão da imprensa, afirmou que o curso será direcionado apenas aos docentes que já se encontram lecionando, isto é, para aqueles que não foram formados em nenhum curso de ciências da educação (CALUETO, 2018). O mesmo terá a duração de seis semanas, equivalentes à 120 horas.

Seu currículo terá 14 módulos, dos quais 30% teórico e 70% prático. (CALUETO, 2018).¹⁸ Este lançamento é semelhante aos que já vêm acontecendo em outras instituições universitárias de Angola, mas vale fazer um destaque específico desta por se tratar do instituto pedagógico público da capital do país, sendo assim a instituição com mais visibilidade do país.

Um dos elementos que merece destaque está na possibilidade de uma análise em relação a estas formações. Chama-nos a atenção a forma como foi distribuída a carga horária desta. Esta porcentagem apresentada neste curso pode representar um ponto conflituoso na distribuição do tempo, pois vemos uma super vantagem para as horas dedicadas a prática. Chama a atenção ver como tão pouco tempo será dispensado ao conhecimento teórico. Podemos afirmar que estes números talvez apontem na direção da desvalorização da teoria em detrimento da prática.

Diante disso, lembramos o que diz Duarte (2003) sobre esta supervalorização da prática, apontando que existe uma tendência atual de se enveredar por este caminho, a epistemologia da prática, que para este é um modismo educacional que se julga ser uma saída importante para a superação dos conflitos no espaço escolar. Para ele, nessa linha de pensamento há uma mudança de importância dos saberes da vida escolar, em particular na formação docente.

Nisto cabem algumas perguntas para reflexão: 1) Se os participantes já são docentes em serviço, não seria mais coerente permitir-lhes o acesso teórico para que entendam em que estão baseando suas práticas?; 2) É possível esperarmos melhoras na qualidade do ensino se o docente não tem conhecimento sólido dos conteúdos a serem ministrados e das teorias pedagógicas? São apenas algumas questões para refletirmos e avaliarmos acerca do caminho que queremos seguir.

Isso não significa que a prática não tenha o seu lugar no processo formativo e na atuação docente. Nesse aspecto García (1999) aponta que um dos principais fatores que se deve levar em consideração na formação docente é justamente a conexão entre teoria e prática. O autor demonstra que não se trata apenas de um ou de outro, mas “incluem as dimensões de conhecimento, destrezas, habilidades, ou

¹⁸ A nomenclatura “LICENCIATURA” em Angola é usada para se referir à todo e qualquer tipo de graduação diferenciando-se do Brasil que usa termos específicos para cada tipo de graduação, exemplo: BACHAREL vs LICENCIATURA.

competências, e atitudes ou disposições.” (GARCÍA, 1999, p. 81). Ou seja, é um conjunto.

O autor também chama atenção para se fugir do “mito da prática” como sendo a principal formadora do docente, e reitera a unificação das duas dimensões. Nesse caso, talvez um maior equilíbrio entre os dois componentes, isto é, teoria e prática, seria uma via a se pensar, nem a supervalorização da prática, nem a supervalorização da teoria, mas um equilíbrio entre as duas, permitindo ao professor o desenvolvimento dos seus conhecimentos e a escolha dos melhores métodos de ensino.

A epistemologia da prática é o caminho que atualmente vem sendo seguido e adotado em muitos currículos. Esta vem sendo divulgada como uma inovação para o ensino em muitos países, e Angola não foge a regra.

Segundo Duarte (2010), é uma tendência das duas últimas décadas nas quais vem sendo negado tudo o que tenha uma conotação de uma pedagogia considerada tradicional. Segundo este, tais teorias imprimem nos processos educativos uma visão do aprender simplesmente a partir da prática, o que tem embutida a ideia de aprender apenas, com base nas experiências instantâneas.

Com uma visão voltada quase que exclusivamente para a prática, desconsiderando o conhecimento acadêmico como algo engessado e tradicional, essas vertentes propagam a crença de que a prática em sala de aula tem um valor muito mais expressivo que o conhecimento teórico. E se observarmos os dados acima, do curso de Agregação Pedagógica que foi citado, iremos perceber claramente como este está articulado a tal discurso, que é na verdade o discurso da matriz formadora adotada na formação de professores do país.

Como aborda o Duarte (2010), o problema destas visões está pautada na percepção de que o conhecimento teórico é em si tradicional, e logo, problemático se inserido no currículo com certa ênfase. Sendo assim, no processo de formação o que deve ser valorizado são

[...] conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 37).

Esse senso de utilitarismo acaba por gerar uma urgência na própria formação, fazendo crer que realizar atividades práticas e rápidas é mais vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem. Mas como o autor já afirmou, essa tendência é parte de uma discussão que acompanha o compasso da sociedade atual, caracterizada pelo pragmatismo em todas as esferas relacionais.

Nesse sentido, o tipo de currículo adotado tem privilegiado tal perspectiva, o que nos levou a questionar acima, se este docente já está em atuação não seria mais coerente lhe permitir a vivência com um campo teórico que lhe seja desconhecido a fim que este tenha percepção das ideias sobre as quais está ancorando as suas práticas. Sem dúvidas que a resposta é positiva em relação as questões colocadas acima, uma vez que a formação docente também deve preparar o docente de maneiras a ter uma percepção ampliada do seu trabalho, e não apenas de suas práticas.

É isso que vêm defendendo Bezerra e Silva (2006). Os autores afirmam que ao se abondar a percepção de que a atuação docente é tão abrangente ao ponto de ser caracterizada como uma categoria, a categoria trabalho pedagógico, aloja-se no seio destes a visão de que a prática pedagógica se suplanta ao conceito de trabalho, pois:

Na medida em que se entende/compreende ou mesmo se reduz o significado do trabalho a uma prática, desloca-se o eixo da problematização do trabalho pedagógico, como atividade humano-intelectual, entendido como práxis humana, para um protocolo de atividades, meramente burocráticas, que podem ser executadas por qualquer indivíduo, desde que seja treinado para isso [...] (BEZERRA E SILVA, 2006, p. 3).

Reafirmamos que, não se trata de invalidar a prática pedagógica na formação e na atuação do professor, mas de conscientizá-lo de que esta deve estar agregada a noção de trabalho, que é uma concepção muito mais abrangente, do que simplesmente a noção da prática. Por isso, a formação que apenas visa a instrumentalização pedagógica pode ser inócua, no sentido de que não se atenta as bases do conhecimento teórico como parte integrante desse processo.

É o que Pimenta e Lima (2006) apontam, a prática é também teórica, e que a interação entre as duas deve ser levada em consideração no processo de formação de professores, pois, a não compreensão disso implica muitas vezes em

lacunas no processo de aprendizagem desses professores, bem como na sua atuação, gerando muitas grande angústia na sua atuação diária.

Ao que se mostra, ainda que não seja uma prática efetivada, aos poucos os processos de aligeiramento da formação docente em Angola estarão ganhando espaço, gerando cursos de formação rápida, que aliás, o próprio histórico mostra que tais cursos um dia já foram utilizados, o que pode fazer com que estes retornem apenas com uma nova roupagem mais atualizada.

3.3.4 A QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

As duas modalidades formativas apresentadas acima (Superior Pedagógico e Médio Normal), tal como já abordamos, são categorias de professores que vão atuar na Educação Básica. Já a formação para aqueles que vão atuar nas licenciaturas acontece de forma diferente.

Conforme o Decreto n.º 90/09 de 15 de Dezembro do Conselho de Ministros que traz as “Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior”, vemos expressa a regulamentação sobre a formação de todos os docentes que vão atuar nos cursos de graduação, abrangendo todas as licenciaturas.

No documento em questão lemos no Art. n. 94, que, quanto a qualificação,

1. O corpo docente das universidades e institutos superiores é assegurado essencialmente por mestres e doutores.
2. O corpo docente das academias é assegurado essencialmente por doutores.
3. O corpo docente das escolas superiores é assegurado essencialmente por licenciados e mestres.

Essa distribuição leva em conta a própria estrutura do subsistema, que divide as instituições em quatro tipos: a) universidades; b) academias; c) institutos superiores; d) escolas superiores, cada uma com suas atribuições. Aqui, chama-nos a atenção as escolas superiores que em seu rol de docentes há a atuação também de licenciados, diferente das outras três categorias que, por lei, só admitem mestres e doutores.

Conforme a LBSE n. 13 de 2001, a formação de professores em nível superior acontece “nos institutos e escolas superiores de ciências de educação” (ANGOLA, 2010, p. 11), tendo nesse caso as três categorias de docentes

(licenciados, mestres e doutores). Todos os cursos para a preparação docente devem estar vinculados a instituições da área de “Ciências da Educação”, não sendo mais admitida a formação de professores fora dessa esfera de ensino.

Por conta das necessidades que o país vivenciou no início da sua reestruturação, houve a urgência de se admitir pessoas formadas em qualquer área do saber para a docência, porém aos poucos essa realidade vem sendo readaptada, já que, já vão alguns anos desde que o país tem sua independência.

Esse novo decreto também traz a garantia acerca da formação continuada de professores do Ensino Superior, e não só, apontando que, quanto às competências no domínio acadêmico, para além de outras atribuições, visa também: “apoiar a promoção da formação permanente dos docentes, investigadores e gestores das instituições de ensino superior.” (ANGOLA, 2010, p. 7). Assim, tanto a formação inicial, quanto a contínua, para a atuação nesse nível de ensino estão garantidas legalmente, sendo dessa forma um direito e um dever para estes.

Segundo Cunha (2013, p. 612), “por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público”. Cada país apresenta a sua legislação específica, e, em relação à Angola, a formação inicial dos docentes das licenciaturas acontece nos cursos de licenciatura, de mestrado e de doutorado, conforme decreto acima.

Quanto a formação continuada, a autora aponta que esta, [...] refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo (CUNHA, 2013, p. 612). Segundo a autora, pode ter iniciativa pessoal ou institucional, e nesse segundo caso, normalmente são as universidades e escolas que mobilizam tais formações.

No caso de Angola, para além das iniciativas individuais, a própria legislação garante ao professor universitário a participação nessas formações, o que é um passo positivo, pois fomenta cada vez mais o aperfeiçoamento do pessoal, gerando cada vez mais pesquisas que venham a contribuir para o avanço da área educacional, e conseqüentemente a superação de muitos desafios.

Conforme Muñoz (2013), essa formação “[...] deve ajudar a recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes quando se atua na instituição, na aula e nos esquemas teóricos que sustentam esse equilíbrio.” (MUÑOZ, 2013,

p. 496). Ou seja, essa formação garante um renovo necessário ao avanço da própria educação no geral.

Atualmente, com o aumento da mobilidade dos angolanos ao estrangeiro em busca de qualificação profissional, o número de mestres e doutores tem crescido muito, aumentando cada vez mais o contingente de pessoal formado em graus maiores de ensino para atuar na Educação Superior em geral, e nos cursos de formação docente em particular.

As mudanças que o país tem vivenciado nos últimos anos têm possibilitado tal elevação numérica de professores com qualificações cada vez mais elevadas. Esta situação tem se transformado num grande benefício, já que, os cursos de mestrado e doutorado em Angola, muitos destes, ainda se encontram em processo de implementação. Porém são avanços muito necessários à condição do próprio sistema.

Outra preocupação que este documento também vem sanar é a questão do vínculo institucional dos docentes, em qualquer área, trata-se da organização e do esclarecimento nesse sentido. Com a abertura de várias instituições de nível superior nos últimos anos, houve também a urgência de se regulamentar tal situação para evitar uma grande movimentação por parte dos professores, principalmente daqueles que já estão efetivados.

Neste sentido, o documento aponta que.

1. O quadro de pessoal docente das instituições de ensino superior deve ser constituído por, pelo menos, 40-60% de docentes em regime de efectividade, cujo horizonte temporal para sua materialização é determinado por despacho do órgão de tutela.
2. É permitida a colaboração da função docente numa outra instituição de ensino superior, desde que autorizado pelo titular do órgão executivo da instituição onde o docente é efectivo.
3. É vedada ao docente a colaboração em mais de uma instituição de ensino ou de outra natureza, para além da instituição onde é efectivo (ART. N. 96).

Fica claro que estas medidas têm por finalidade evitar a dispersão de atenção por parte dos docentes efetivados, uma vez que o acúmulo de atividades por exercer a função simultaneamente em muitas instituições pode comprometer a qualidade do próprio ensino, e esta, é também, um dos principais desafios do próprio sistema, como o decreto afirma na sua introdução.

A superação dos desafios ligados a qualificação dos professores desse

nível, bem como o combate a falta de qualidade dos cursos, são na verdade a grande luta do subsistema, para além claro, da necessária ampliação das estruturas físicas para a abertura cada vez maior de vagas e fim de que o número de formados cresça no país.

Os cursos de formação de professores também estão envolvidos nessa realidade, assim como toda a categoria docente, o que tem suscitado muitas reconfigurações do sistema em geral, e do subsistema em particular, bem como de cada instituição local, e em de cada curso.

3.3.5 DILEMAS, LUTAS E CONQUISTAS NA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE EM ANGOLA

O documento oficial “Exame Nacional da Educação para Todos”, do governo angolano, apontou que um dos focos para a superação dos vários problemas referentes à educação é o investimento na formação docente, como se lê: “Com vistas a melhorar a qualidade do Ensino de Base, o Executivo vai empreender acções para melhorar a formação de professores [...]”¹⁹. (ANGOLA, 2014a, p. 3).

Os dados retirados deste documento mostram que até a data desta afirmação o total de professores da educação básica era de 278 mil, sendo 153 mil lecionando no Ensino Primário e classe de iniciação, e os outros 125 eram docentes do Ensino Secundário. Em 2013, uma outra fonte apontou que:

A taxa líquida de escolarização em Angola aumentou para o dobro nos últimos anos, passando de 38,1 por cento em 2001 para 76,3 por cento em 2012 [...]. Essa progressão foi mais acentuada entre as raparigas cuja taxa de escolarização cresceu de 35,3 por cento em 2001 para 75,4 por cento em 2012 contra uma evolução de 41 por cento para 77,2 por cento entre os rapazes no mesmo período (PANAPRESS, 2013).

Um ano depois, em 2014, o documento do “Exame nacional da Educação para Todos” trouxe uma porcentagem de melhora dos dados dizendo que maior parte das crianças angolanas estava no sistema. Assim, com a afirmação de que 79% das crianças em idade escolar já se encontravam matriculadas no ensino primário o governo agora se voltava para a formação de professores como uma das

¹⁹ A pontuação entre parênteses é parte do documento do qual se retirou esta citação. Não se trata de pontuação proposta pela autora.

metas para se superar os dois elementos desafiadores citados anteriormente em relação à escolarização angolana que são o analfabetismo e a defasagem escolar.

O mesmo documento afirma que o governo pretende trabalhar na melhoria da qualidade do ensino de base através do investimento na preparação daqueles que terão como função a profissão docente na educação não universitária. Esta proposta é até certo ponto promissora, pois, pesquisas apontam que em muitos casos os problemas relacionados às aprendizagens dos alunos estão relacionados à formação docente, principalmente com a inicial, que não raras vezes, acontece de forma dispersiva e sem isomorfismo em relação à realidade à qual é direcionada (GATTI, 2010a; GARCÍA, 1999; UNESCO, 2004; TORRES, 2000).

Seguntos estes, a aposta na formação docente deve ser encarada como uma das parcelas que afeta a aprendizagem, mas não isoladamente. Não há problemas em relação a esta atitude, porém sempre se deve ter o cuidado para não se atribuir poder em excesso a preparação do professor como se a melhoria desta conseguisse banir todos os conflitos decorrentes da educação escolar.

Por outro lado, as porcentagens que mostram a regularização das matrículas não são necessariamente a garantia de permanência das crianças na escola, como afirmara Patto (1996), é possível até que haja um mesmo ponto de largada para os diferentes alunos que ingressam ao sistema escolar, mas, em muitos casos, poucos chegam até ao final da corrida.

Neste sentido, a estatística do acesso não pode ser considerada um dado final de êxito, até porque, por meio de dados levantados anteriores o próprio documento apontou que os indivíduos matriculados nos anos anteriores ao senso apresentavam altos níveis de defasagem, (ANGOLA, 2014a), ou seja, a matrícula, enquanto ação isolada, não garantiu a alfabetização das crianças.

Em Angola, os holofotes estão atualmente centrados no professor e na sua formação numa associação contundente sobre o assunto. Multiplicam-se os discursos pelas entidades oficiais do governo, os quais reiteram que esse é o caminho para a melhoria da educação. Nisto, a nova ministra da educação reafirmou que o caminho da qualidade do ensino está na boa formação docente. Não obstante esse discurso, dezesseis anos após a reforma insatisfações ainda tomam conta da categoria (LUSA, 2017).

No decorrer do Encontro Nacional de Educação (ENE)²⁰, no primeiro semestre de 2018, os agentes da educação contestaram os desafios impostos pela reforma, afirmando que não se criou uma base sustentável para a aplicação das medidas da mesma, gerando, inclusive, a possibilidade de “evasão” do sistema por parte de alguns docentes. Dos problemas destacados estão a questão da monodocência²¹, na 5ª e 6ª a má distribuição da merenda escolar e a excessiva carga imposta sobre os ombros dos docentes.

Neste mesmo encontro, várias vozes se levantaram para protestar contra estas condições, ao reafirmar que o sistema precisa de reforma como um todo, e não apenas nas questões que envolvem o docente:

Desde que foi implementada, em 2002, a reforma educativa tem causado acesos debates, havendo até professores que estejam a pedir a sua “reforma” imediata, principalmente em virtude da monodocência. Os participantes no ENE afirmam que ainda não se criaram as condições para a sua implementação e os resultados não têm sido satisfatórios (MANANÇA, 2018, grifo do autor)^{22, 23}.

Na visão dos agentes da educação que estavam presentes neste encontro, algumas medidas para a solução deste problema passam pela inserção de novos docentes para as primeiras letras, aqueles formados nos magistérios primários, e a redução de até 35 alunos por sala de aula, além da boa distribuição da merenda

Outra crítica nessa linha já havia surgido em 2007, cinco anos após a reforma, na voz de um dos presidentes do sindicato de professores²⁴, ao afirmar que o problema estava na falta de investimento no sentido geral. Como representante, afirmou que o problema não é apenas o investimento na formação docente, mas nos cidadãos, na infra-estrutura, ou seja, em tudo o que forma e afeta o sistema educativo.

O referido agente também falou sobre a formação docente como um dos pilares nessa superação, porém não imputou a esta toda a responsabilidade em relação à qualidade do ensino. E ainda acrescentou que essa baixa qualidade afeta

²⁰ (06 à 10/05/18),

²¹ Regime apresentado pela nova reforma educativa, na qual um único docente leciona todas as disciplinas. Este vem substituir o antigo regime de Polidocência nessas duas classes.

²² “Reforma”: é também o termo angolano que se usa para designar a “Aposentadoria”.

²³ Milton Manança. Fonte: Jornal “Pérola das acácias”.

²⁴ João Francisco, presidente do sindicato dos professores na província da Huíla. Fonte: Angonotícias.

principalmente o setor público de educação, mas adverte que a saída está na melhoria da combinação de fatores, sejam formativos e contextuais.

Para além dos agentes defensores da educação primária, nesse ponto somou-se também uma crítica proveniente do setor universitário, por meio do professor e historiador Gamboa (2010). Ele criticou a reforma e afirmou que a sua organização curricular fez com que se deixasse de abordar a “História de Angola” nos cursos dos Institutos Superiores da Educação (ISCED), o que na sua visão é um grande retrocesso tendo em conta o passado histórico da nação, sobre a qual disse: “Essa reforma não veio ajudar em nada, quase que só piorou” (GAMBOA, 2010).

Esta posição é corroborada pela visão de Samuels (2011) e Zau (2011a), apresentada na abertura deste capítulo, estes autores já haviam afirmado que o estudo da história de Angola é importante, pois a história de Angola e a história da educação em Angola estão intrinsecamente ligadas, são dois fatores da formação da nação que em dado momento se confundem requerendo constante investigação para a compreensão da realidade educacional que se tem hoje.

Muito do que se viveu nos tempos passados no sistema de ensino, tais como a vinda de alguns portugueses, a chegada das missões, entre outras entidades que impulsionaram a escolarização no país, são aspectos históricos relacionados aos métodos usados para a difusão de uma forma de viver a partir de políticas educacionais. O estudo desta história é pertinente.

Assim, somam-se as críticas em relação à reforma e à situação do docente. Na verdade, as indisposições em relação à reforma no sentido geral, e à condição do docente no sentido particular vêm mostrar que o professor, sozinho, não tem “poderes mágicos” para fazer desaparecer a baixa qualidade da educação e do ensino, pois esta é causada pela ação de múltiplos fatores. A ausência da visão da educação como um processo caracterizado pela complexidade multifatorial muitas vezes está ausente, inclusive da percepção daqueles que têm por função balizar tal processo.

A abertura do documento oficial do Exame nacional da Educação para Todos, do governo da república afirmou que 79% das crianças já estavam matriculadas e tinham acesso a merenda escolar, e que, por esse motivo o foco agora seria a melhoria do ensino através da melhoria da formação docente, porém, as outras vozes vêm comunicando o contrário, afirmando que aquilo que se afirma já

se ter ultrapassado é ainda a base do problema, e que a questão relacionada à formação docente seria apenas um complemento.

Torres (2000), já havia alertado sobre a questão de se olhar a formação docente como uma “avenida promissora” cuja travessia vai sanar todos os problemas relacionados à educação, afirma que este olhar é principalmente sobre a formação continuada, em relação à qual Francisco (2017)²⁵ destacou que, em Angola, tais seminários são apenas um modo paliativo de se investir na situação, uma ação fragilizada sobre a qual se julga encontrar alguma solução para o problema.

Mas como ele mesmo afirmou, o problema é mais amplo, pois está no investimento integral, seja das pessoas, das estruturas, que não raras vezes são um enorme transtorno. Formar o docente é preciso, mas é necessário também se atentar a totalidade do problema.

No primeiro semestre de 2018, após certa turbulência no sistema, provocado pelas insistências dos próprios docentes e suas associações foi comunicada a aprovação do novo “Estatuto da Carreira Docente”, que virá beneficiar a categoria:

O mesmo tem como finalidade ajustar as carreiras e categorias à nova estrutura dos subsistemas do ensino geral, técnico profissional, de educação de adultos, do ensino secundário pedagógico e das modalidades diferenciadas de educação, assim como melhorar o perfil de cada categoria e os requisitos de provimento (SILVA, 2018).²⁶

Este estatuto vem beneficiar os educadores de infância, auxiliares de ação educativa, professores da educação primária e da secundária, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação (SILVA, 2018). Tal conquista soou como um alento para muitos funcionários que há muito viam a sua carreira ser abandonada principalmente em questões salariais, gerando nestes últimos meses sucessivas greves por parte destes.

Como é possível perceber são muitos os conflitos vivenciados pelos docentes angolanos, tanto em relação a sua formação, bem como à sua condição atual de trabalho. Transitando entre momentos de negligência e de abandono, e de relances de suposta atenção essa categoria vem lutando para firmar o seu valor

²⁵ Fonte: Multipress.

²⁶ Fonte: Angop. Acesso aos: 8 jun. 2018.

naquela sociedade, pois, para além das condições salariais e estruturais, “o SINPROF (Sindicato Nacional de Professores) defende a contratação de professores formados em escolas de formação específica de educação, quer média ou superior, de forma a evitar o nepotismo e maus formadores.” (SILVA, 2018).

Isto pode ser considerado como o despertar de uma classe que há muito tempo vem tentando se impor contra todos os contratemplos que afetam a docência de diversas formas. Mas como foi o nosso foco nesse item especificamente, queremos reconhecer que a aposta na formação docente pode se transformar em uma armadilha na qual estes docentes não poderão se salvar facilmente, já que, ao mesmo tempo em que existe o discurso do investimento nesta preparação, existe também uma visão confusa quanto aos resultados desta ação ao afirmar que o sistema educativo vai melhorar pelo fato de se ter boa formação docente.

Mas, oferecer cursos curtos, realizados sem estrutura e com pouca reflexão teórica para integrar/subsidiar uma boa prática em sala de aula, sendo muitos destes orientados por organismos internacionais que conhecem pouco, ou nada, do sistema angolano, pode agravar ainda mais tal percepção.

Como apontaram os teóricos que embasaram esta questão, a boa formação docente tem impactos positivos sobre as aprendizagens dos alunos, porém, em si só não anula a influência das outras determinantes que também são cruciais na construção de um sistema educacional sólido. Assim, é preciso olhar os problemas educacionais como decorrentes da confluência dos vários fatores explícitos ou ocultos, que fazem parte do contexto.

3.4 O BANCO MUNDIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

Como vimos, várias são as determinantes que incidem sobre o sistema de ensino em geral, e sobre a formação docente em particular, por isso não se deve fazer recair sobre umas das facetas a responsabilidade para a mudança. O discurso formado sobre a melhoria da qualidade do ensino a partir quase que unicamente da melhoria da formação docente não encontra muito amparo entre alguns estudiosos que abordam a questão, é necessário verificar, para além da preparação para o magistério, as condições sociais e de trabalho que afetam a ação docente e a escola no sentido amplo.

Nesse sentido, pretendemos apresentar algumas destas questões que

incidem sobre o trabalho docente desde seu momento de formação, trazendo o nome de alguns órgãos internacionais que apresentam propostas para os países subdesenvolvidos. Citamos o caso de Banco Mundial que tem levado à Angola os seus projetos com vistas a superar as demandas decorrentes do setor educacional, e também de outras questões sociais.

O Banco Mundial é uma instituição financeira que visa ceder ajuda monetária para financiar projetos nas mais diversas áreas sociais, de países em desenvolvimento. Especificamente na área educacional, se concretiza através da implementação de reformas e assessorias prestadas aos órgãos oficiais com legitimidade para modificar a estrutura educativa de tal lugar. A estratégia de atuação para o presente decênio, isto é, até 2020, é o programa “Educação para Todos.” (BANCO MUNDIAL, 2011).

Para que os países em desenvolvimento tirem pleno partido destes benefícios – aprendendo com o manancial de ideias no nível global e através da inovação – é preciso que possam aproveitar o potencial da mente humana. E não há melhor ferramenta que a educação para o fazer (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

A conquista do sucesso através da exploração do potencial da mente humana é o ponto chave desta nova proposta, sendo que isto é a tarefa direta da ação do setor educacional explica-se assim o investimento assíduo nesta área, pois esta é a esfera que torna possível modificar e condicionar as populações para o fim que se espera.

O documento do BM orienta tanto a reforma geral, quanto o “Programa de Aprendizagem para Todos”, ambos apontam as diretrizes a serem seguidas pelos países que aderem tais políticas, tratando-se assim de uma lógica verticalizada e unidirecional para se lidar com os problemas do sistema educativo. O documento segue dizendo que “os ganhos no acesso fazem incidir agora a atenção para o desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6-2). Assim, procura-se oferecer uma forma de escolarização mais rápida na qual a escola apenas oferece uma base para esta

A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objectivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Nesse sentido, o empréstimo monetário cedido aos países que recebem tal ajuda é acompanhado do pacote de reformas por estes sugeridas. A grande questão se pauta nas políticas oferecidas, já que estas, na maioria das vezes, não são reflexo da realidade que é “exportada.”

Ao tecer sua análise em relação à maneira como o BM se articula para atender aos anseios educacionais dos países em desenvolvimento, Coraggio (2000) aponta a necessidade de se verificar detalhadamente a maneira como estas ideias de ação são produzidas, a sua validade e também as condições e as conseqüências que estes empréstimos podem gerar aos países que destes se beneficiam. Uma vez que, junto com o dinheiro cedido vêm também as assessorias e as propostas de reforma é preciso considerar os fatores relevantes que se apresentam como obstáculos face a tais intervenções.

Nesse sentido, a política educacional proposta pelo BM se apresenta de uma forma macro para atuar de forma micro, ou seja, são elaboradas de um ponto de vista genérico para ser aplicada numa realidade singular. Nisto, o autor afirma que há um alto senso de inadvertência por parte dos idealizadores destas propostas, sendo que estas já são antigas, mas que seguem sendo reelaboradas e implementadas. “Em todo o caso, a não-retificação delas pode ser causa de efeitos nefastos adicionais e da perda de possibilidade de desenvolvimento.” (CORAGGIO, 2000, p. 94). É necessário rever e fazer com que as pesquisas para a construção das propostas sejam feitas na realidade em questão para que surtam o efeito previsto.

A análise do autor vai além ao denunciar que estas propostas são revestidas de uma visão monolítica de estruturação. Argumenta que, a maneira como o BM apresenta suas políticas retira a autonomia dos governos que aderem ao financiamento para implementar as suas políticas educacionais, e não apenas aos dirigentes nas nações, mas, inclusive aos diretores de escola, pois em muitos casos estes acabam por ficar inativos, já que as propostas já vêm elaboradas.

Assim, para ele muitos são os governos que recebem tais ideias de forma acrítica e pouco cuidadosa, “importando os insumos” que julgam ser a solução de todos os defeitos do sistema, sem contar com a visão economicista apresentadas em tais ideias, que levam “[...] a assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão.” (CORAGGIO, 2000, p. 98).

Assim, é necessário entender que essas políticas não podem ser recebidas sem certa estranheza, já que existe uma série de determinantes que devem ser observados tanto na pesquisa, elaboração, implementação e avaliação de qualquer que seja tal proposta.

É sob esta égide que Angola assinou em 2014 o “Projeto de Aprendizagem para Todos” (PAT), tendo como finalidade principal o investimento nos conhecimentos e capacidades dos docentes como vias de superação dos conflitos do setor.

No caso de Angola, as ações do BM em relação à educação em geral, e a formação docente em particular já começaram a se fazer sentir. Com a adesão ao programa Educação para Todos, (ANGOLA, 2014a) implementado desde 1990, várias políticas têm sido criadas para fazer jus a esta proposta.

O documento oficial do “Exame Nacional de Educação para Todos”, orientado pelo BM, reafirmou este intuito (ANGOLA, 2014a). É assim que, em parceria com o Banco Mundial (BM) foi firmado um acordo por meio do qual se implantaram políticas em relação à todo o sistema, e principalmente à formação docente. Este projeto será lançado em fases pelo país até o final do ano de 2018 (ANGOLA, 2015).

O mesmo pretende:

[...] abranger 500 mil alunos de 980 escolas do ensino primário a nível nacional, melhorar os conhecimentos e competências de 24.300 professores, e a gestão das escolas e do sistema de avaliação de alunos do ensino primário. [...] garantir formação contínua em todas as províncias e Zonas de Influência Pedagógica e aos quadros municipais e superiores do Ministério da Educação (ROBERTO, 2014.).²⁷

Um outro órgão da imprensa em entrevista à coordenadora do PAT no final de 2016, publicou as palavras da mesma em relação aos objetivos traçados, dos quais a formação docente é o ponto chave da questão, afirmando que “[...] o projeto, ressaltou, tem formado professores para poderem transmitir os conhecimentos de acordo a capacidade dos alunos.” (FIGUEIREDO, 2016)²⁸.

Dirigindo o encontro intitulado “Capacitação dos quadros da educação, rumo à melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem”, entre os assuntos debatidos

²⁷ Fonte: Jornal de Angola. Acesso em: 8 jun. 2018.

²⁸ Fonte: Angop. Acesso em: 8 jun. 2018.

estavam as “Políticas de formação de professores” e, “Perfis e parâmetros de qualificação dos professores.” O projeto tem como foco a melhoria das competências e dos conhecimentos dos docentes, de gestão de escolas e de avaliação sistemática dos alunos (FIGUEIREDO, 2016). Como se lê:

O projecto visa consolidar e expandir o modelo das ZIP em todas às províncias, preparar, implementar e testar um programa de formação contínua de professores, a fim de melhorar os conhecimentos académicos e competências dos professores e contribuir na gestão das escolas (ANGOLA, 2015).^{29 30}

Para isso, seria feito um recadastramento do número de professores e alunos das escolas primárias destas ZIP e a verificação dos docentes carentes de agregação pedagógica, a fim de que seja possível tanto testar estas formações contínuas, bem como a implementação dos sistemas de avaliações, os testes acadêmicos, a distribuição de material didático e assim alcançar os objetivos propostos (ANGOLA, 2015).

A mesma ênfase veio por meio de outro membro do governo,³¹ do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), e membro do grupo técnico do Ministério da Educação, ele afirmou que “para além de beneficiar a melhoria das aprendizagens dos alunos, o projeto vai também criar espaços de formação contínua dos professores para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.” (ANGOLA, 2015).³²

Corroborando com os fatores citados em relação ao discurso da superação dos conflitos a partir de investimento na formação docente estão estas políticas e projetos. Nesse sentido, podemos perceber que as ideias e programas vividos na realidade angolana não são originais, mas uma cópia pré-estruturada pelo BM, a exemplo de propostas que provêm de outras realidades. Essas políticas vêm com o intuito de melhorar os sistemas educativos, porém, pela forma como vem se construindo, este processo acaba se tornando numa situação incoerente, pois na maioria das vezes as mesmas não refletem a realidade do contexto ao qual são direcionadas.

Em Angola, as políticas do PAT firmadas com o BM estão atualmente

²⁹ ZIP: sigla para Zona de Influência Pedagógica

³⁰ Fonte: Portal de Angola, 2015.

³¹ Fonte: Portal de Angola, 2015.

³² Fonte: Portal oficial do governo de Angola.

voltadas para a formação continuada de professores através de um método planejado estruturalmente. A instituição contratada para aplicar o projeto aponta que: “O PAT utiliza o método de formação em cascata, começando pelos formadores de escolas do magistério e terminando em 15 mil professores do ensino primário, que vão abranger cerca de 630 mil alunos em todo o país.” (FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2018)³³.

Esta entidade aponta que haverá a distribuição de manuais para professores, fichas para alunos e kits pedagógicos. Assim, o principal ponto deste projeto é a formação em serviço dos professores que atuam no ensino primário, propriamente, da 1ª à 6ª classe, sobre a qual se diz ser a parte mais frágil do sistema, como se pode ler:

A formação em serviço dos professores do ensino primário é um dos maiores desafios do país, como refere a diretora do Instituto Nacional de Formação de Quadros do Ministério de Educação de Angola, em depoimento escrito. Luísa Grilo diz que o ensino primário “é o que está pior servido em termos de professores, que têm os perfis desajustados para as funções que exercem, não dispondo muitas vezes de qualquer agregação pedagógica (FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2018).

Desta forma, o ponto fundamental desta agenda é a formação contínua, não se faz menção a formação inicial, nem mesmo como base para que o docente inaugure a sua caminhada nessa área, sua concentração é na formação em serviço a fim de gerar um suporte para as práticas em sala de aula. O investimento na formação continuada em detrimento da inicial é uma prerrogativa do banco mundial

Como temos apontado em relação a formação docente em Angola, o contexto atual por parte dos órgãos oficiais é um discurso muito voltado a qualificação dos docentes e demais atores da educação como a avenida promissora para solução dos problemas (TORRES, 2000). Isto é perceptível desde a afirmação da abertura do documento oficial do Exame Nacional de Educação para Todos em 2014, bem como nos demais materiais consultados e apresentados neste trabalho (ANGOLA, 2014a).

É possível perceber a existência de certa ênfase na formação docente, e especificamente na capacitação continuada. Nos objetivos do PAT esta acentuação está demonstrada pelas expressões recorrentes como: *‘melhorar os conhecimentos*

³³ Fundação Calouste Gulbenkian. Responsável pela aplicação do projeto PAT em Angola.

e competências dos docentes, e *'garantir formação contínua'* aos atores da educação (BANCO MUNDIAL, 2011; FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2018; ROBERTO, 2014).

Para Gatti (2008) o surgimento e a aposta na formação continuada foi uma resposta aos vários desafios contemporâneos vivenciados no sistema educativo, tais como: questões curriculares, condições de trabalho, de ensino, o crescimento elevado no número alunos e várias outras dificuldades do dia a dia. Por conta disso, “criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.” (GATTI, 2008, p. 58). A origem dos problemas são multifatoriais, deixando claro que a capacitação em serviço não poderá superá-las sozinha.

A autora aponta ainda que muitos dos problemas vivenciados no exercício da docência que ocasionaram e impulsionaram a formação continuada estão relacionadas às lacunas deixadas pela formação inicial, que muitas vezes acontece de forma desarticulada em relação à teoria e a prática, gerando imensos conflitos ao professor na sua prática. (GATTI, 2008, 2010a). Neste caso, o perigo está justamente na possibilidade da criação de um discurso por meio do qual se afirma ser possível suprir tais necessidades, provocando, muitas vezes, um olhar unilateral em relação ao problema.

Nesse sentido, o olhar do BM à formação docente em Angola acaba sendo, desmerecedor em relação à formação inicial, já que a aprendizagem em serviço é a única mencionada em seus objetivos. Ao propôr uma aprendizagem acelerada aos países subdesenvolvidos, dos quais Angola se enquadra fornece um esquema perigoso, pois muitos processos naquele contexto ainda se encontram em formação, inclusive o educativo, que pode ser seriamente afetado por optar apenas por este tipo de formação.

A formação de agregação didático-pedagógica (CALUETO, 2018) pode ser considerada um exemplo desta aceleração tendo em conta o seu tempo de duração (seis semanas) e sua distribuição disciplinar (30% teórico e 70% prático), que denuncia em muito tal situação. O próprio documento do BM traz esta questão como que ambos assuntos fossem uma oposição, ao dizer que “o objectivo global é não só escolaridade, como também aprendizagem.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5), uma visão desmerecedora ao conhecimento escolar, e um abraçar da aprendizagem como que se esta suplantasse o que se deva aprender.

Nesse sentido, Duarte (2003) já alertara sobre esse desmerecimento do

saber teórico colocado em oposição à aprendizagem de práticas. Para ele, este é um modismo provocado pelo excesso de subjetivismo que leva a formação docente ao caminho do conhecimento tácito, reconhecido na atualidade como sendo apenas este o legítimo para o docente em sala de aula. O autor considera esta concepção um retrocesso à formação docente, e não um avanço.

O excesso de subjetivismo que impele ao aligeiramento formativo, nessas políticas, pode ser notado ao lermos que o investimento será nas “*capacidades e competências dos professores*” como vias de se alcançar as melhoras na educação. Esse discurso, mais uma vez vai na linha da não apreciação do contexto como um todo. O investimento nesses fatores é legítimo desde que não se dêem como únicos que interferem no sistema educativo.

Numa realidade de reestruturação integral e de superação de vários conflitos sociais como citamos acima, não basta apenas olhar para a formação docente, mas também para as demais determinantes como um todo, não basta investir no capital humano, mas nos diversos setores que corroboram para que a educação tenha o seu efeito real (CORAGGIO, 2000).

Na educação, como em outra instância, o investimento no capital humano acontece quando o aumento da produção real depende de fatores como conhecimento e habilidades que são adquiridas, ou dos talentos natos (CORAGGIO, 2000). Assim, o autor não nega a necessidade do aperfeiçoamento na função, mas rebate a ideia de que apenas isto supre todas as lacunas do sistema.

O investimento nos fatores imateriais tem a sua validade quando outros fatores estruturais são também contemplados. O discurso da formação continuada está no auge (GATTI, 2008), mas este não pode ser unilateral, pois existe uma combinação de fatores que fazem com que haja uma educação de qualidade.

Nessa mesma ótica, Torres (2000) também aponta que as políticas do BM apresentam sérias fragilidades e muitas vezes têm contribuído ainda mais para a má qualidade, desigualdade e ineficiência no sistema escolar dos países subdesenvolvidos, por muitas vezes este órgão se prestar em trazer programas prontos para tais realidades. A autora afirma:

Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um pacote de reformas proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula.” (TORRES, 2000, p. 126).

Ou seja, com o lançamento de tais políticas até a própria ação docente é afetada, retirando tanto da escola como do professor a autonomia para governar o processo de ensino e aprendizagem. Para Torres (2000) tais fragilidades afetam em especial a educação básica, que é o atual foco dos referidos financiamentos.

O motivo disto é a descontextualização destas políticas para tais reformas uma vez que, em muitos casos, os estudos para se criar tais documentos são elaborados sem se levar em consideração a realidade local, e mais, são feitos de forma massificada, porém, implementados localmente, o que por sua vez causa certa desarticulação entre a reforma pensada e a efetuada (TORRES, 2000).

Há um incentivo no sentido de se privilegiar a melhoria do conhecimento por parte do professor, uma melhora nas competências que neste caso é materializada pela capacitação em serviço, mas muitas vezes esse discurso é construído em detrimento da formação inicial, bem como das condições de trabalho em geral (TORRES, 2000). Nesse caso, existe a possibilidade da formação continuada ser promovida não como critério de aperfeiçoamento, mas como uma política compensatória em função do aligeiramento na formação inicial, e da não atenção à outros fatores do contexto.

Assim, Muñoz (2013), aponta que uma formação coerente:

[...] adota um conhecimento que permite criar processos próprios de intervenção, em vez de oferecer uma instrumentalização já elaborada; para isso, será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos nos quais ele se baseia (MUÑOZ, 2013, p. 504-505).

Seguindo este raciocínio, entendemos que a formação do professor não deve ser produto de uma importação de ideias consideradas inovadoras, mas uma construção de saber teórico e prático baseado na realidade, na qual esta ao ser efetuada faça eco, pois, conforme (GARCÍA, 1999), uns dos princípios balizadores da formação docente é justamente o isomorfismo, que só será possível quando enxergado o contexto formativo corresponde ao contexto de atuação.

Neste caso, ao importar um pacote de políticas formativas corre-se em Angola este perigo, pois nem tais políticas e nem tais reformas refletem a realidade clara do contexto. Muñoz (2013, p. 504) diz ainda que: “Ao longo das últimas

décadas, as pesquisas e as práticas de formação têm evidenciado que a formação não é um processo técnico igual para todos, mas que está cheio de incertezas, complexidades, diversidades e processos não lineares”.

Exigindo assim análise acurada do contexto, pois, a formação docente é um processo sobre o qual não se pode taxar um fim premeditado, afirmar que ao formarmos os docentes teremos uma educação de qualidade é afirmar que esta é matematicamente exata, porém isto não se aplica, pois, como já afirmaram Ludke e André (1986), a educação é um processo social, e que por conta disto, está sujeita as determinantes do meio em que se encontra. Não é um processo pontual sobre o qual possamos fazer inferências certeiras.

No caso de Angola, apesar dos 43 anos de independência podemos ainda afirmar que a nação está vivenciando a construção de processos, uma vez que vários são os contratemplos que se abateram e que ainda se abatem sobre o país. No exemplo disto temos a recente crise econômica que gerou grandes transtornos no equilíbrio financeiro, a dura tarefa de reconstrução de infra-estruturas destruídas pela guerra, a difícil distribuição populacional e também da força de trabalho docente nas áreas mais afastadas dos centros urbanos, entre outros problemas.

Desta forma, afirmar que o investimento em formação continuada solucionará o problema da má qualidade do sistema é uma visão diminuída do conflito. E por outro lado, esta visão já foi inclusive contestada pelos agentes de educação do país ao exigirem recentemente a contratação apenas de profissionais formados em cursos de formação docente (ANGOP, 2018), mostrando o posicionamento da categoria em relação à estes fatores que duramente influenciam a sua atuação.

Terminamos dizendo que a presença do BM se faz sentir em Angola por meio de políticas e reformas educacionais que visam fornecer programas para a reformulação do sistema como um todo, e da qualificação docente em particular. O foco deste órgão incide sobre a capacitação do docente em serviço, afirmando ser esta a forma para se superar as dificuldades no sistema e melhorar sua qualidade, apoiando a adoção de alguns programas que muitas vezes não apontam para uma observação da totalidade do problema em termos, principalmente, contextuais.

3.5. A ATRATIVIDADE PARA A CARREIRA DOCENTE NA ATUALIDADE

A carreira docente tem passado por diversas dificuldades nos dias atuais. Na visão de Gatti (2010, 2010a), esta tem perdido o prestígio de sua atração por parte dos estudantes que buscam uma profissão no ensino superior, e inclusive pela sociedade em geral. Dos motivos destacados pela autora para tal desmerecimento estão: a questão da profissionalidade docente como um espaço autônomo de atuação, as condições adversas de trabalho, a formação inicial que muitas vezes acontece de forma desarticulada, a questão salarial, as modificações do contexto, entre outros elementos.

Para García (1999), umas das questões a se apreciar com cuidado é a relação entre a realidade formativa e a realidade de atuação. Nesse sentido, essa formação deve fazer uma conexão para que o docente saiba agir em relação ao tipo de educação que lhe seja cobrada. Por este motivo o autor se atenta ao currículo como o elemento chave para estabelecer um ponto de coerência entre estes dois fatores, “trata-se, pois, de analisar em que medida o conhecimento que os professores em formação estão a receber ou a construir é relevante para ser desenvolvido em contextos reais de ensino.” (GARCÍA, 1999, p. 107).

A intensificação dos debates em torno da formação docente é cada vez mais visível. Nos últimos anos vem crescendo o número de pesquisas que se voltam para esta temática, por isso queremos destacar a atração para esta carreira que é de extrema importância na escolarização principalmente das novas gerações. Assim, pretendemos enxergar o que os estudiosos têm estudado sobre este fenômeno.

Mas cabe ressaltar que esta temática ainda não é um foco de pesquisa na realidade angolana, o que nos pareceu mais conveniente fazer esse levantamento nos bancos de dados do Brasil. Ao fazermos nossa busca sobre a temática no *Google Acadêmico* não tivemos resultados de trabalhos que enfatizassem esse elemento importante da formação de professores no contexto angolano. Assim, para que possamos fazer um diálogo sobre a atração para a carreira docente foi necessários fazermos este levantamento com pesquisas realizadas no Brasil.

Para a construção deste “Estado da Arte” deste trabalho elencamos as palavras chaves “atratividade para a carreira docente” no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), obtendo um resultado de 517. 637 pesquisas. Fazendo um recorte dos últimos cinco anos, isto é, o período que vai de 2013 a 2017, obtivemos 31 resultados, dos quais 20 são dissertações e 11 são teses.

Em relação à relevância temática apenas 9 dissertações e 2 teses se aproximaram do assunto que pretendemos apresentar. Assim, elencamos os mesmos em quadros para melhor visualização.

Quadro 3 - Pesquisas acadêmicas de Mestrado

DISSERTAÇÕES	
QUANTIDADE	TEMA
05	Atratividade da carreira docente, educação básica e rede pública de ensino
03	Atratividade da carreira docente e formação docente
01	Atratividade da carreira docente e profissionalização universitária

Fonte: O autor.

Quadro 4 - Pesquisas acadêmicas de doutorado

TESES	
QUANTIDADE	TEMAS
01	Atratividade da carreira docente e bolsas de iniciação à docência
01	Atratividade da carreira docente e representações sociais

Fonte: O autor.

A seguir, fizemos uma seleção das pesquisas que dialogam diretamente com a nossa temática, as mesmas estão discriminadas de acordo ao ano, título e universidade respectivamente.

Quadro 5 - Pesquisas apresentadas

ANO	AUTOR	TÍTULO
2014	Adriana de Jesus Diniz Farias	A carreira docente na rede municipal de ensino de Belém-Pará sob a ótica dos professores
2013	Roseneide Fassina	Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes
2014	Marcos Felipe Ferreira	O curso de Pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social
2017	Luiz Fernando Carvalho	A escolha da licenciatura em matemática na Unesp: o que dizem os ingressantes
2016	José Joaquim Martins de Castro	A configuração da carreira do magistério da rede pública de educação básica do município Cametá/PA nos PCCRs municipais (2006-2013)
2015	Amanda Leal Castelo-Branco	O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em ciências biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio: relações possíveis
2013	Alexandre Duarte	Por que ser professor? Uma análise da carreira

		docente na educação básica no Brasil
2014	Natalia Neves Macedo Deimiling	Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente

Fonte: O autor.

O primeiro recorte que fazemos é das pesquisas que abordam “a atratividade da carreira docente” e a educação básica, e também a rede municipal de ensino. Procuramos apresentar as pesquisas por ordem de relevância, e não necessariamente por ordem cronológica, pois todas estas estão situadas no período dos últimos cinco anos.

Um fator interessante notado é que das duas teses encontradas através do nosso processo de refinamento apenas uma tratava diretamente de assuntos relacionados à “atratividade para a carreira docente”. Assim as pesquisas de mestrado são as que mais apontaram dados em relação aos motivos ligados à escolha da carreira docente ou ao seu desprezo, enquanto processo de profissionalização. Assim, passamos a elencar os oito trabalhos cujos objetivos corroboram com o nosso estudo.

Fassina (2013) da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) buscou compreender o processo de escolha da profissão docente por professores iniciantes da educação infantil, ao mesmo tempo em que procurou captar a percepção destes em relação ao trabalho que desempenham. Através de um trabalho de campo buscou apontar os fatores atrativos, dentre os quais destacou que as escolhas dos participantes a este ofício normalmente estão relacionadas ao gosto de ensinar que carregam desde a infância.

Para estes docentes, apesar dos contratempos apresentados pelas condições de trabalho, um dos fatores que mais impulsionou está na vontade de participar da construção da personalidade daquelas crianças. Estes afirmaram ainda que a docência já não é vista da mesma forma, isto é, existe um olhar desmerecedor em relação à mesma, porém isto não os impede de exercer tal função.

Outro trabalho que também vai nesta ótica é o de Duarte (2013), da Universidade Federal de Minas Gerais. Abordando na vertente da atratividade desta carreira na educação básica o autor buscou compreender, a luz das políticas

públicas, os fatores que estão ligados a baixa atratividade da carreira docente na educação básica.

Em seus resultados o autor apontou que existe atualmente um quadro alarmante que denota um colapso na educação básica, houve uma queda no número de profissionais que se dispuseram a lecionar neste nível de ensino. Mostrou também que a carreira docente está desprestigiada e pouco atrativa.

Dentre as causas levantadas estão o baixo salário, a insatisfação com o próprio trabalho e a desvalorização da docência, ocasionando a saída de muitos destes docentes na busca de alternativa em outras áreas ou mesmo na docência do ensino superior. O autor apontou ainda que os jovens que estão iniciando carreira não se importam com a docência.

Outro aspecto relevante apontado pelo autor é que as políticas de valorização docente e de atração para a carreira não tem surtido o efeito esperado, e que têm contribuído ainda mais para a desprofissionalização docente.

Como revela,

A remuneração e o desenvolvimento da carreira profissional vêm sendo atrelados às metas estabelecidas pelo poder público, por meio de contratos, ou “acordos”, em detrimento de formas tradicionais de incentivo ao desenvolvimento profissional desses trabalhadores. Os planos de cargos e carreiras vêm sendo construídos sobre a base da meritocracia, valorizando avaliações que atrelam sucesso profissional aos índices de desempenho alcançados pelos estudantes nos testes padronizados (DUARTE, 2013, p. 134).

Desta forma, as políticas que se propunham a melhorar a qualidade do serviço docente e suas condições de trabalho se constituíram também em obstáculos que pouco atraem tanto os que já estão no sistema, quanto os que estão buscando novas profissões. O desprestígio é grande e a insatisfação também, trazendo assim uma crise de ingresso e permanência na carreira (DUARTE, 2013).

A pesquisa de Pimentel (2015), da Universidade Federal do Pará, buscou analisar a configuração e a atratividade da carreira docente numa rede municipal de ensino do Pará. Por meio de estudo de caso concluiu que na escola pesquisada a carreira apresenta atratividade em relação à questão da remuneração e da promoção na carreira, mas observou também que o fato de o município não possuir um regime próprio de previdência e o sistema remuneratório ser operacionalizado de forma tradicional, isto tem se tornado em elemento de desestímulo para a carreira, já

que tal estrutura não garante o mesmo padrão de retorno entre o docente aposentado e o que está na ativa.

A questão salarial é um ponto de concordância com Duarte (2013) que apontou o mesmo fator como desestimulador para a atração da carreira. Assim, oscilando entre os dois elementos que atraem e desencantam a carreira docente, no magistério público a remuneração se constituiu no ponto nevrálgico para o sistema como um todo, causando inclusive evasão do mesmo.

Nesta mesma lógica Castro (2016), da Universidade Federal do Pará, que também objetivou estudar a configuração da carreira dos profissionais da educação básica de Cametá/Pará, a partir dos PCCRs municipais, argumentou em seus resultados que as reconfigurações da carreira que se deram a partir destas normatizações apresentaram fatores de atratividade, pois houve uma melhoria de direitos, pelo fato de estas mudanças estarem em consonância com as legislações nacionais.

Em sua análise no município pesquisado estas normatizações possibilitaram um melhor ganho salarial para os profissionais da educação, o que é bastante estimulador para que outros busquem tal profissão. Evidencia ainda que apesar dessas melhorias é necessário garantir aumentos salariais reais, compatíveis, e que elevem de fato a renda destes, para que estes fatores possam melhorar as condições de trabalho e elevar o nível a atratividade da carreira nesta cidade.

O segundo recorte é da atratividade para a carreira docente e formação docente. Neste, apresentamos os escritos de Ferreira (2014), da Universidade de Brasília (UnB). O autor buscou fazer um apanhado histórico sobre o curso de Pedagogia expondo alguns de seus desafios, mostrando um comparativo de dados com outros cursos da educação superior.

O resultado a que chegou aponta que o curso de Pedagogia tem sido atrativo aos estudantes ingressantes, já que há uma facilidade de acesso à carreira docente por conta disto. E por isso o autor questiona a qualidade da educação e seus desdobramentos tanto no âmbito regional, bem como nacional.

Carvalho (2017), da Universidade Estadual Paulista, trouxe a temática do processo em torno da escolha da licenciatura em matemática na visão de alunos ingressantes. Objetivou investigar a motivação que leva à escolha da licenciatura em matemática, revelando as justificativas dadas pelos participantes de sua pesquisa. Este autor parte de uma questão interessante ao querer saber o que ainda impele as

pessoas a tal escolha, mesmo diante da baixa atratividade para a docência.

A seu ver, também corroborando Duarte (2013), existe um olhar de desvalorizado em relação à profissão docente, e conseqüentemente em relação à formação nesta área, por este motivo o autor achou interessante que existam novos formandos, pois como já apontou Duarte (2013), a educação básica é a área mais afetada desta situação.

Os resultados aos quais Carvalho (2017) chegou apontam que os ingressantes destes cursos são em geral pessoas com baixo poder aquisitivo e repertório cultural, mostrando que os motivos variam entre proximidade do campus, reconhecimento social da escola por ser pública, e não pela docência em si. Entre outras justificativas apontaram ainda questões pessoais e desejo altruísta de ajudar outras pessoas, corroborando assim com a pesquisa de Fassina (2013), mencionada acima, na qual essas afirmações foram também encontradas.

Porém, Carvalho (2017) encontrou ainda outros dados que apontam estudantes que não pretendem seguir a docência quando se formarem. Para estes os fatores externos das condições de trabalho são os obstáculos, apontando fatores como desrespeito dos alunos em relação aos professores, baixo salário, e o desprestígio da profissão, corroborando mais uma vez com Fassina (2013) e Duarte (2013).

Até aqui os fatores vão se concatenando, mostrando que a desvalorização da profissão docente repousa em primeiro lugar na questão salarial, em segundo nas condições de trabalho. Existe assim uma angústia que assombra os profissionais do magistério fazendo com que muitos optem por desistir de se formar nesta área. E não apenas isto, mas aqui cabe o que fora apresentado por Gatti (2010b) em relação a busca de profissão como um seguro desemprego, uma vez que esta é em muitos casos a única opção a seguir. Conforme mostrou Carvalho (2017), os ingressantes muitas vezes escolhem estas formações por força das determinantes que incidem sobre estes, e não muito por compreensão da escolha profissional que fizeram.

A pesquisa de Castelo-Branco (2015), da Universidade Federal de Viçosa, aponta a mesma direção, porém mudando o foco para uma outra disciplina, a de biologia. Procurou abordar a escolha pela licenciatura nesta disciplina e também a escassez registrada por professores da mesma no ensino médio. Objetivou compreender o processo de escolha pelos cursos de licenciatura na mesma.

Sua pesquisa apontou que existe uma escassez clara de docentes para o ensino médio especialmente nas disciplinas de química, física, biologia e matemática, afirmando ser esta falta um dos problemas mais notórios na deficiência da educação básica. Outra questão apontada ainda é a mesma apontada por Carvalho (2017), na qual a autora afirma que o ingresso nessas licenciaturas não indica necessariamente que estes venham a tornar-se docentes de tais disciplinas, e principalmente na rede das escolas públicas estaduais.

Castelo-Branco (2015) mostra inclusive, através da fala dos estudantes que muitos dos que ingressaram nessa licenciatura não tinham nem noção do que esta era realmente, e que a única coisa de que tinham conhecimento é que era uma graduação, como mostra o recorte da fala dos estudantes:

Eu não tinha nenhuma informação sobre o curso. Eu sabia que era ciência que tinha licenciatura e bacharelado e só (Estudante ingressante 1).

[...]

Eu sabia que não era um curso que você termina a graduação e pronto. Acabou! Você tem que fazer mestrado e doutorado para ser pesquisador, porque, a Biologia é ciência, é inovação, é sempre mudança (Estudante ingressante 4). (CASTELO-BRANCO, 2015, p. 112, grifos do autor).

Apesar de existir certa apreciação pela pesquisa nessa área, há ainda assim um “vir apenas”, sem se saber ao certo o que é. Na fala de outro estudante aparece mais uma vez a questão salarial, como se lê:

As informações do curso que eu tinha antes de vir para a faculdade é que biólogo tem um milhão de coisas para fazer, mas, não faz nada. Que eu ia ser pobre, que ia viver desempregada. E para mim que queria lecionar, para eu ter um bom salário eu tinha que fazer mestrado, fazer doutorado (Estudante ingressante 2). (CASTELO-BRANCO, 2015, p. 112, grifo do autor).

A associação da docência com a pobreza ou falta de dinheiro é recorrente, muitas destas pesquisas apontam esta situação, sendo este um dos fatores mais destacados para esta falta de atratividade para a docência. Este foi também o resultado ao qual Gatti (2010a) chegou ao entrevistar estudantes do ensino médio e candidatos na busca de uma profissão, os quais apontaram desgosto em relação à docência principalmente por questões de salário, chegando a associá-lo também com a pobreza, em outras palavras, ser professor é equivalente a ser pobre.

Em relação às duas teses levantadas apenas uma foi ao encontro da nossa

pesquisa, trata-se do trabalho de Deimiling (2014), da Universidade Federal de São Carlos, com o título: “Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente”. Em sua tese a autora buscou identificar e analisar as contribuições e os limites do PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) para a formação tanto dos bolsistas como de outros agentes deste processo.

Sua análise permitiu construir a relação entre as escolhas profissionais dos bolsistas de iniciação à docência e as condições reais de trabalho e de carreira que se dão na escola em que estão inseridos, isto é, os fatores positivos e negativos e tudo o que afeta a profissão. Constatou ainda que o processo de atuação através do PIBID são importantes no sentido de que intermediam o contato com a escola, bem como estreita a ligação da universidade com a escola, o que é um fator benéfico para a formação, a atuação e a qualidade deste processo.

Desta forma, o que vemos na maioria das pesquisas é um grau de insatisfação muito elevado em relação a carreira docente, há uma conexão entre os trabalhos apresentados em relação à esta temática. Assim as pesquisas que construíram este “Estado da Arte” corroboraram com o referencial teórico utilizado para embasar este trabalho.

Para além das pesquisas encontradas no banco de dados da BDTD foi feito também um levantamento no “*Scielo*” com as mesmas palavras descritoras: “atratividade para a carreira docente” para a busca de artigos. Assim, passamos a apresentar também algum destes trabalhos.

Quadro 6 - Trabalhos apresentados

ANO	AUTOR	TÍTULO
2010	Tartuce, Nunes e Almeida	Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil
2014	Brito e Waltenberg	É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas
2017	Gomes e Palazzo	Fatores de atratividade e rejeição da carreira do magistério: uma análise a partir de estudantes e egressos de licenciatura
2017	Masson	Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente
2016	Machado e Scorzafave	Distribuição de Salários de Professores e Outras Ocupações: Uma Análise para Graduados em

	Carreiras Tipicamente Ligadas à Docência
--	--

Fonte: O autor.

O artigo de Brito e Waltenberg (2014) intitulado “É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas”, traz um estudo no qual afirmam existir uma baixa valorização social dos professores, e que o déficit na remuneração docente pode ser um dos fatores explicativos que tem contribuído para a baixa atração da juventude para as licenciaturas, o que gera um impacto negativo para o aprendizado dos futuros alunos.

Outro artigo é o de Gomes e Palazzo (2017) com o título “Fatores de atratividade e rejeição da carreira do magistério: uma análise a partir de estudantes e egressos de licenciatura”. Nele, os autores apontam que os fatores de atração desta carreira estão vinculados a motivos intrínsecos, enquanto que os de rejeição estão ligados aos fatores extrínsecos tais como a remuneração financeira, a valorização social, as condições gerais de trabalho, entre outros vários, mostra ainda que apesar desta decadência de valor a docência é ainda uma profissão atraente para os estudantes menos aquinhoados das esfera social, econômica e também cultural. Importante.

O artigo de Tartuce, Nunes e Almeida (2010) intitulado “Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil” aponta-nos que:

[...] a rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens pesquisados. As justificativas dos estudantes para a falta de atratividade da carreira se relacionam à ausência de identificação pessoal com a docência, às condições sociais e financeiras de exercício da profissão, à própria experiência escolar dos alunos e à influência familiar (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 445).

Este trabalho corrobora com os outros dois artigos apresentados, os quais afirmam existir quase que um clima geral de desinteresse da juventude para a docência, principalmente por conta de razões financeiras, que é a mais citada em todas.

O trabalho de Masson (2017) com o título “Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente” aborda que é necessário criar condições para que a carreira docente seja alvo de interesse. Para este, a valorização do trabalho docente e toda a complexidade que o envolve é um conjunto

de requisitos que devem ser considerados para se analisar os planos de carreira destes que promovam uma atenção nessa direção.

O artigo de Machado e Scorzafave (2016), intitulado “Distribuição de Salários de Professores e Outras Ocupações: Uma Análise para Graduados em Carreiras Tipicamente Ligadas à Docência”, traz-nos a informação de que:

Estudar a estrutura de remuneração de um país é importante por várias razões. Talvez uma das principais seja porque a remuneração pode afetar a atratividade da carreira e a habilidade dos profissionais que exercem a função de professor (MACHADO; SCORZAFAVE, 2016, p. 203).

Os autores buscaram fazer um levantamento de comparação do salário-hora entre professores e não professores e chegou a conclusão que não basta apenas aumentar o salário dos docentes, mas melhorar também suas habilidades para o trabalho.

De uma forma geral, por meio destes trabalhos apresentados concluímos que a carreira docente está pouco atrativa para os estudantes que buscam uma profissão, aqui no Brasil. Dentre os motivos mais citados estão as baixas remunerações, as duras condições de trabalho e a desvalorização social deste ofício. Os motivos que ainda cativam para esta escolha são apenas os intrínsecos, porém os extrínsecos têm causado muita rejeição por parte das pessoas.

Assim apesar de existirem fatores atrativos, os elementos desmerecedores estão sobressaindo, e fazendo com que haja uma fuga geral para a busca de outras profissões, deixando esta como opção apenas para os menos afortunados econômica e socialmente.

4 O ENSINO UNIVERSITÁRIO ANGOLANO

Este capítulo nos permitirá compreender o ensino universitário de Angola e sua relação com os programas estudantis no processo de formação de seus cidadãos. Assim, estaremos apresentando o cenário daquela educação superior mostrando as várias vias que os angolanos usam para formarem-se nesse nível de Ensino. O objetivo é termos uma compreensão desse subsistema de ensino, para possamos perceber os pontos cruciais da estrutura que abarca também os cursos de formação de professores.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: O ENSINO UNIVERSITÁRIO PÚBLICO E PRIVADO

O Ensino Superior em Angola teve o seu início nos primeiros anos da década de 60. Duas datas aparecem como referência, Carvalho (2012) e Alonso (2002) apontam que se deu em 1962 oficialmente, no entanto para Carvalho (2012), o início foi anterior a esta data uma vez que três anos antes, em 1958, a Igreja Católica já havia aberto o seu seminário de estudos superiores em Luanda e no Huambo.

Para Liberato (2012) outra data pode ser apontada como marco inicial desta formação, que foi em 1963. Apesar da controvérsia um fato fica claro: este subsistema surgiu no início da década de 1960, ainda no sistema colonial.

Em relação a isto podemos deduzir que as causas desta disparidade ou não reconhecimento da data antiga possa estar associado ao que abordamos no capítulo anterior, quando da legalização do ensino em Angola, na qual vimos que uma das discórdias incisivas era que a educação se separasse completamente do viés religioso, seja no seu método de ensino, seja na sua finalidade (ALONSO, 2002; SAMUELS, 2011). Assim, por conta da abertura desta universidade ter se dado ainda no sistema colonial, provavelmente isto tenha sido uma estratégia para não levantar a antiga discórdia em relação a educação e sua ligação direta com a religião.

Anos depois, em 1968, a instituição de nome “Estudos Gerais Universitários de Angola” mudou de nomenclatura passando a designar-se de “Universidade de Luanda”, e no ano posterior abriu o “Hospital Universitário de Luanda”. Com a proclamação da independência em 1975, esta passou a chamar-se “Universidade de

Angola”, uma única instituição, porém de abrangência nacional, ou seja, tinha campus em diferentes regiões do país, mas com uma única sede. Já em 1985 seu nome mudou, atribuindo-se homenagem ao primeiro presidente da república (malgrado), sendo “Universidade Agostinho Neto”, cuja estrutura organizacional perdurou até ao final da década de 2000 (CARVALHO, 2012).

Atualmente, pela LBSE n° 13/2001 o ensino superior angolano se denomina “Subsistema do Ensino Superior”, constituindo-se em um ministério independente, o “Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação”. Assim, A LBSE n° 13/2001, no Art. 35, aponta que, quanto a sua definição: “O subsistema de ensino superior visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana” (ANGOLA, 2001a, p. 14).

Quanto aos seus objetivos, procura “preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;” (ANGOLA, 2001a, p. 14), para além de prever investigação científica, exercício crítico de reflexão, a realização de cursos de pós-graduação ou especialização, e a promoção e divulgação de pesquisas, tudo para atuação nas diversas áreas sociais, visando o desenvolvimento do país. (ANGOLA, 2001a).

Este subsistema possui duas etapas: a graduação e a pós-graduação.

1. A graduação compreende dois níveis: o bacharelato e a licenciatura.³⁴
2. O bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto, com duração de três anos e tem como objectivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais, para o exercício de uma actividade prática no domínio profissional específico.
3. A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo, com a duração de quatro a seis anos e tem como objectivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento específico e a subsequente formação profissional ou académica específica (ANGOLA, 2010, ART. 23).

A pós-graduação possui duas categorias: acadêmica (mestrado e doutorado) e profissional (especialização). O mestrado dura de dois à três anos, o doutorado de quatro à cinco anos e a especialização tem a duração de um ano. Já os tipos de instituições classificam-se em: universidades, academias, institutos superiores e

³⁴ Licenciatura em Angola significa graduação, diferente da categorização brasileira.

escolas superiores. (ANGOLA, 2001a).

No que tange a investigação científica o Art. 41 (ANGOLA, 2001a, p. 16) aponta que:

1. O Estado fomenta e apoia as iniciativas à colaboração entre entidades públicas e privadas no sentido de estimular o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.
 2. O Estado deve criar condições para a promoção de investigação científica e para a realização de actividades de investigação no ensino superior e nas outras instituições vocacionadas para o efeito.
- Já, quanto a sua titulação esta se rege por diploma próprio (ANGOLA, 2001a, p. 16).

Com a reforma do ensino superior em 2009, a então Universidade Agostinho Neto³⁵, foi repartida em universidades independentes de acordo as diferentes regiões do país. Desta forma, em 2012, três anos após a reforma, a estatística apontava a existência de “[...] 17 universidades (7 estatais e 10 privadas), 19 institutos superiores (7 estatais e 12 privados) e 2 escolas superiores autónomas estatais, e contando com inúmeros cursos (CARVALHO, 2012, p. 51). Mas esse número cresceu grandemente.

Quanto às universidades públicas, Barbante (2015) aponta que estas formam as denominadas de “regiões académicas”, contando atualmente com:

- a) Região Acadêmica I (Luanda e Bengo): Uma sede universitária, sete institutos superiores e uma escola superior pedagógica.
- b) Região Acadêmica II (Cuanza-Sul e Benguela): Uma sede universitária e dois institutos superiores.
- c) Região Acadêmica III (Cabinda e Zaire): Uma universidade Cabinda-
- d) Região Acadêmica IV (Lunda- Sul, Lunda Norte e Malanje): Uma sede universitária, dois institutos superiores e duas escolas superiores pedagógicas
- e) Região Acadêmica V (Huambo, Bié e Moxico): Uma sede universitária, um instituto superior e uma escola superior pedagógica
- f) Região Acadêmica VI (Huila e Namibe): Uma sede universitária e dois institutos superiores
- g) Região Acadêmica VII (Uíge e Cuanza Norte): Uma sede universitária, um

³⁵ Já existiam outras universidades espalhadas pelo país, porém todas eram denominadas de “Universidade Agostinho Neto” tendo neste caso uma só sede, que era a da capital Luanda.

instituto superior, uma escola superior pedagógica e uma academia de ciência

h) Região Acadêmica VIII (Quando Cubango e Cunene): Uma universidade³⁶.

Esses dados mostram que a distribuição atual apresenta 29 instituições nas 18 províncias do país. Outra fonte apontou de forma sucinta a divisão das instituições universitárias entre as cinco regiões do país (norte, sul, centro, leste e oeste), porém, naquele organograma não é possível ver discriminadamente cada região, a mesma apresenta apenas as sedes universitárias e os institutos superiores não destacando as escolas superiores de formação pedagógica que têm por função a formação docente em nível superior, tal como se vê no organograma anterior, assim, achamos por bem mostrar este organograma acima que é mais detalhado (LISTA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA, 2018).

Atualmente, o país conta também com a rede privada de ensino, seja de ensino geral ou universitário. Em Angola, a abertura de escolas privadas é prevista e amparada por lei, como se lê na LBSE nº13 de 2001: “1. Às pessoas singulares ou colectivas é concedida a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino, sob o controlo do Estado nos termos a regulamentar em diploma próprio. (ANGOLA, 2001a, p. 23)”³⁷.

Estas instituições atualmente existem em várias partes do país. O financiamento das instituições privadas é próprio, mas caso seja uma instituição relevante, a mesma pode contar com um subsídio do próprio estado, como lemos no inciso 2 do artigo 60 da LBSE nº13 de 2001: “O Estado pode subsidiar estabelecimentos de ensino privado, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam de interesse público relevante e estratégico”.

Assim, a responsabilidade de fiscalização cabe ao governo da república por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como a definição de qualquer tipo de obrigação financeira de impostos, taxas e emolumentos referentes ao exercício desta atividade (ANGOLA, 2001a).

A estatística de 2018 apontou que o país conta atualmente com um número de 37 instituições de Ensino Superior privado. De acordo com os dados levantados

³⁶ Para melhor compreensão desta distribuição, consultar o mapa de Angola afixado no item da “contextualização”

³⁷ Na designação angolana, “Estado” significa “Governo da República”

estas se distribuem da seguinte forma:

- a) Centro do país: Uma universidade e cinco institutos superiores
- b) Grande Luanda: Doze universidades, quatorze institutos superiores e um centro superior de ensino
- c) Norte: Um instituto superior de ensino
- d) Sul: Dois institutos superiores
- e) Leste: Uma universidade (LISTA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA, 2018).

O Ensino Superior privado vem ganhando espaço em Angola, tendo a sua grande maioria concentrada na capital do país. Este setor tem se mostrado como alternativa para esse nível de ensino, constituindo-se hoje na maior parcela da oferta deste subsistema. Até 2012 havia no país mais oferta do Ensino Superior privado do que público (CARVALHO, 2012). Atualmente essa porcentagem se mantém, tanto na oferta, quanto na distribuição regional das instituições como mostram os dados.

O ensino privado vem seguindo a história da educação angolana desde a era colonial. A escola dos jesuítas, as escolas femininas, os orfanatos, os seminários são um exemplo deste tipo de ensino. Samuels (2011) aponta que em Angola, tanto o seu surgimento, quanto a sua expansão tiveram o seu sucesso por conta do desenvolvimento lento do sistema público, motivos como: o desgaste financeiro ao enviar os filhos a estudarem fora do país, a escolarização de meninas e as condições adversas do ensino estatal fizeram com que no passado os muitos pais aderissem a esta forma de estudos para seus filhos progredissem na profissionalização (SAMUELS, 2011).

Atualmente, a realidade não mudou, a baixa oferta no sistema público continua sendo o maior impulsionador da aderência ao ensino superior privado em Angola. Em comparação, o sistema público segue apresentando menos oferta, tendo um total de 29 instituições, em comparação com às 37 instituições do ensino superior privado, como nos mostram os dados acima. Sem contar que a maioria esmagadora destas estão concentradas na capital do país.

É claro que este número talvez seja justificado pelo porte da própria província, que concentra 27% de toda a população do país (ANGOLA, 2016). Mas, ainda assim é uma baixa oferta para um país que tem uma população jovem de

4.684 .938³⁸, cerca de 18,2% do total de habitantes. Mas é isto que nos mostram os dados atuais.

De forma geral é assim que está distribuído o ensino superior em Angola, seja no sistema público, seja no privado. Esta é a característica, tanto em relação aos números de instituições, quanto respectivas regiões.

4.2 A PROPORÇÃO POPULACIONAL E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

Nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior angolano existem critérios de acesso que permitem aos candidatos ingressarem e terem garantida a sua matrícula neste subsistema. Estes são organizados de maneiras a cumprir as determinações exigidas para tal inserção.

As critérios para o ingresso no Ensino Superior se dão de maneira legal, sendo o restante de caráter organizacional da instituição local, aspectos como data e local de realização do processo seletivo são de responsabilidade institucional restrita. Porém, as determinações macro estão previstas por lei no Art. 53, ao abordar que:

1.Têm acesso ao ensino superior os candidatos que concluíam com aproveitamento o ensino médio geral, técnico ou normal, ou o equivalente e façam prova de capacidade para a sua frequência, de acordo com os critérios a estabelecer (ANGOLA, 2001a, p. 19).

O acesso é permitido a todos os estudantes oriundos das diferentes modalidades de Ensino Médio, sem nenhum tipo de distinção, nesse sentido, afirma-se que todas essas vertentes são válidas para garantirem o entrada de todos os estudantes na Educação Superior. Tem ainda a questão da equivalência de nível que dá o mesmo acesso, abarcando inclusive aqueles que fizeram a sua formação média fora de Angola.

A disposição deste regulamento pode nos levar a afirmar que estão garantidos os direitos de qualquer cidadão que tenha cursado o Ensino Médio ou equivalente a ingressar na formação superior, inclusive aos estrangeiros permanentes em Angola, ou aos angolanos cuja Educação Básica aconteceu fora

³⁸ População de 15 a 24 anos, de acordo ao censo de 2014 (ANGOLA, 2016).

Angola, pois não há distinção entre aqueles que queiram se candidatar a esse tipo de ensino.

O instrumento seletivo utilizado é a prova, que tem por finalidade testar a capacidade dos ingressantes, como aponta o próprio documento. Esta, é administrada pelas instituições em que o candidato pretende estudar. Acontecem sempre no início do ano, variando a data de uma universidade para outra. Os aprovados são os que têm garantido o direito a respectiva matrícula, já os não aptos aguardam uma nova seleção para a mesma tentativa.

É justamente aqui em que se registra um ponto conflitante uma vez que a maioria absoluta destes candidatos não consegue tal acesso devido ao número muito limitado de vagas que são disponibilizadas. Como vimos, o sistema dispõe atualmente de 29 instituições universitárias públicas para responder a um público jovem que compreende aproximadamente 18% da população, sem contar que, devido aos graves impasses sociais vivenciados ao longo de vários anos, o ensino universitário tenha ainda uma grande número de ingressantes cuja idade está acima dos 23 anos.

Esta idade (23 anos), que por sinal é o parâmetro de corte em relação a alguns programas de bolsas externas como é o caso do PEC-G, tal como abordaremos mais adiante, significa que existem indivíduos que por conta de situações adversas, como os das cidades mais ao interior do país, os quais precisam se deslocar aos grandes centros para cursar o Ensino Superior, podem nem ter a chance de concorrer a uma vaga por bolsa de estudo no exterior, uma vez que, em muitos casos sua idade já não o permita. Talvez já adiantamos aqui, que, o fator “idade” poderia ser revisto nos trâmites de inserção desses programas.

O índice populacional geral publicado em 2016 no balanço final do último censo, aponta que esta se distribuiu da seguinte forma:

Quadro 7 - Número de habitantes angolanos por província.

PROVÍNCIA	TOTAL DE HABITANTES
Bengo	356.641
Benguela	2.231.3851
Bié	455.255
Cabinda	716.076

Quando Cubango	534.002
Cuanza Norte	443.386
Cuanza Sul	1.881.873
Cunene	990.087
Huambo	2.019.555
Huíla	2.497.422
Luanda	6.945.386
Lunda Norte	862.566
Lunda Sul	537.587
Malange	986.363
Moxico	758.568
Namibe	495.326
Uíge	1.483.118
Zaire	594.428

Fonte: Angop³⁹

O número de habitantes por província ficou distribuída dessa forma, sendo Luanda a capital do país a província mais populosa com 6.945.386, e Bengo (que por sinal são vizinhas de localização geográfica) a menor com 356.641 habitantes. Assim, Luanda é assustadoramente maior do que todas as outras províncias concentrando 27% da população total do país, pois as próximas que se seguem em número apresentam cerca de 2 milhões de habitantes para baixo.

Os dados seguem apontando que Angola é um país extremamente jovem uma vez que sua população majoritária se encontra abaixo dos 14 anos de idade, como apontam os dados:

A junção dos grupos etários dos 0-14 anos de idade e dos 15-24 anos de idade, representa uma população extremamente jovem, correspondendo a cerca de 65% da população residente. O fosso entre jovens e idosos é enorme, onde apenas 2% da população tem 65 ou mais anos (ANGOLA, 2016, p. 38).

³⁹ http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2016/2/12/Angola-Populacao-angolana-atinge-milhoes-habitantes-segundo-dados-definitivos-censo,790199af-5cb1-43e2-8583-def58f1873c2.html

Segue apontando que a idade média da população do país é de 21 anos de idade, sendo a idade mediana de 16 anos. Esses números apotam a extrema idade juvenil dos angolanos.

No contexto em que estamos nos reportando isso expressa o tamanho do desafio do governo angolano em relação a contínua ampliação e melhoria do Ensino Superior, pois estes que até então são maioria já estão na idade de frequentar esse nível, a outra parte (0-14), que é maioria absoluta, daqui a pouco anos estará batendo tais portas.

Cabe aqui também a preocupação pela ampliação de vagas para os cursos de formação docente, já que a população de abaixo dos 14 anos, e a dos 15, 16 e 17 anos, isto é, crianças e adolescentes, venham a necessitar o ingresso na Educação Básica. E essa preocupação é coerente no sentido de se superar a defasagem escolar entre crianças e adolescentes, como apontou o documento Angola (2014a), reduzindo a discrepância idade/etapa escolar para que estas possam terminar esse nível na idade certa e aumentar as suas chances de oportunidade no Ensino Superior.

Tendo em conta o número de instituições espalhadas pelas sete Regiões Acadêmicas Universitárias estabelecidas em todo o país, podemos através desses dados populacionais afirmar que existe grande defasagem na formação dos sujeitos em nível superior, uma vez que apenas existem 29 instituições de atendimento público e 37 de atendimento privado pelo país⁴⁰, e a população em idade de frequentar a universidade é a segunda maior do país.

Figura 4: Estrutura etária da população por sexo.

Estrutura etária	Total		Homens		Mulheres	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Angola	25 789 024	100	12 499 041	100	13 289 983	100
0-14 anos	12 196 496	47,3	6 051 650	48,4	6 144 846	46,2
15-24 anos	4 684 938	18,2	2 243 399	17,9	2 441 539	18,4
25-64 anos	8 295 160	32,2	3 938 886	31,5	4 356 274	32,8
65 ou mais anos	612 430	2,4	265 106	2,1	347 325	2,6

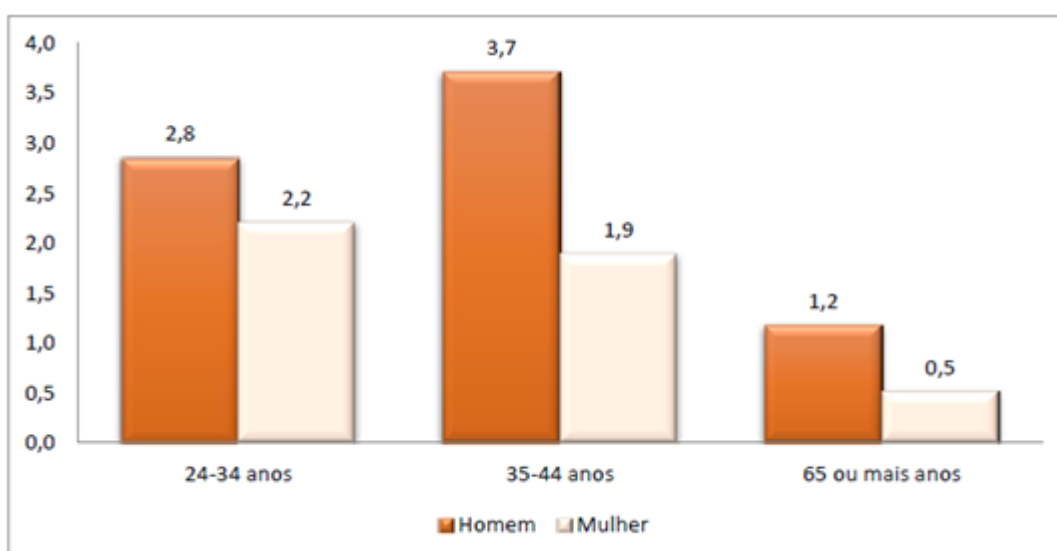
Fonte: Angola (2016).

⁴⁰ (ANGOLA, 2016, p. 38)

A população dos 15 aos 24 anos de idade, representa cerca de 18% da população, sendo que a média do país é de 21 anos de idade, ou seja, é o grupo que se encontra na faixa etária que corresponde a frequência do Ensino Superior. E não podemos deixar de levar em conta que, devido aos fatores sociais conflitantes já citados ainda se registra nas instituições angolanas muitos estudantes acima dos 24 anos nas graduações (ANGOLA, 2016).

O documento final do Censo Populacional que detalha-nos tais dados apontou que: “Em 2014, a proporção da população com 24 ou mais anos com formação superior representa 2,5%. Os homens detêm a liderança com 3,2%, contra 1,9% das mulheres” (ANGOLA, 2016, p. 57).

Figura 5: População com 24 anos ou mais que completou o ensino superior, segundo grupos etários e sexo.



Fonte: Angola, 2016

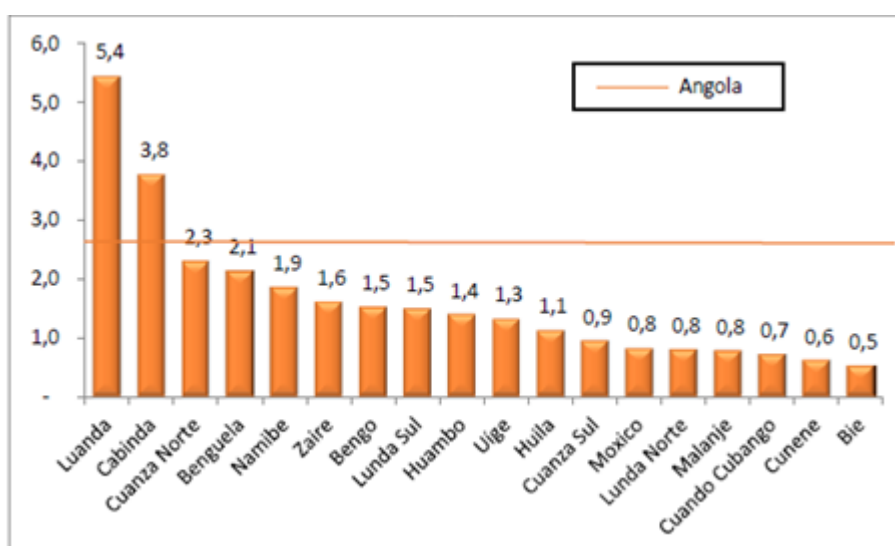
E na distribuição por província, em relação a pessoas com o Ensino Superior completo, Luanda, a capital de país, sai adiante com 5,4%, em seguida Cabinda, ao extremo norte, com 3,8%, já a província do Bié no interior do país, isto é, a província situada bem no centro sul de Angola, tem apenas 0,5% da sua população com essa formação (ANGOLA, 2016, p. 57).

O fato de Luanda ter maior porcentagem de graduados pode ser explicado pela sua situação política e econômica, pela sua condição de Capital do país, pelo fato de ter nascido ali a primeira instituição de Ensino Superior, e também por ser

um lugar de mais oportunidades financeiramente, isso a faz tornar-se na região com mais pessoas formadas nesse nível. Sem contar que para além das instituições públicas é o lugar que possui um número muito alto de universidades privadas em relação a todas outras províncias, aumentando em muito esse número.

Já províncias como o Bié têm a desvantagem tanto da localização, isto é, muito afastados da costa marítima, quanto da condição estrutural no seu todo, o que se reflete nos números apresentados. Ao que se vê, com exceção das províncias do Cuanza Sul e do Bengo que são costeiras mas seu índice é baixo, as demais províncias litorâneas (Luanda, Cabinda, Zaire, Benguela, Namibe) são as que têm índices mais altos nessa estatística.

Figura 6: População com 24 anos ou mais que completou o ensino superior, segundo grupos etários e sexo



Fonte: Angola, 2016.

Avaliando estas porcentagens podemos afirmar que existe grande defasagem na formação dos sujeitos, uma vez que esta faixa etária acima dos 24, que representa no seu total aproximadamente 35,4% da população do país, tem um total de apenas 2,5% de pessoas com o Ensino Superior completo.

A defasagem em relação ao acesso e conclusão no Ensino Superior se dão principalmente por fatores sociais, tais como a baixa expansão e oferta, bem como outras dificuldades tais como condições de moradia, isto é localização da moradia em relação à instituição, condições financeiras para a manutenção do estudante, condições do local em que trabalha, por se tratar de um público maior de idade,

questões de acessibilidade no caso de deficientes, se urbano ou rural, entre outros, ou seja, são vários os problemas se mencionados nos detalhes.

Em sua pesquisa sobre o assunto, Caseiro (2016) apontou alguns destes problemas como impeditivos e promotores das desigualdades de acesso e conclusão desse nível de estudos. Ao usar a metodologia da MMI (Desigualdade Maximamente Mantida, em inglês), o autor constatou que estudos feitos em diferentes países levaram a um resultado similar quanto a formação superior.

Este autor, avaliou fatores como: idade, situação de moradia, isto é, se urbano ou rural, sexo, raça, se mora ou não com os pais e a renda *per capita* da família em que o indivíduo pertence. Ao que concluiu que a variação destes fatores incide ativamente na formação dos sujeitos como molas propulsoras ou como fatores impeditivos tanto na entrada, quanto na conclusão da formação superior.

Em Angola, a realidade não é tão diferente dessa apresentada por Caseiro (2016). Apenas variam alguns fatores, como a questão da raça, cuja influência lá não se faz sentir por conta da característica geral do povo.

Mas os elementos impeditivos estão presentes. Por exemplo, temos dois fatores históricos já apresentados ao longo deste trabalho. Trata-se do fato do Ensino Superior ter tido o seu início há menos de 60 anos (em 1962), com um acesso muitíssimo restrito naquela altura. O outro é a guerra interna com todos os seus males, que ocorreu logo após a independência de 1975 até 2002 (TETA, 2010; LIBERATO, 2012, 2014).

Nesse rastro, Teta (2010) nos mostra alguns dados. O autor aponta que, após a sua criação em 1962, passados mais de dez anos, isto é, em 1973/74, a população total de universitários em Angola era cerca de 2.354 estudantes, com um corpo composto por 274 docentes. Porém, “o ensino era virado para a promoção da população colonial e para a defesa dos interesses do regime, com base no desenvolvimento económico de Angola, assente nos pressupostos técnico-científicos.” (TETA, 2010, p. 32). Essa forma não previa a formação dos angolanos em si, mas a manutenção do poder da época.

Essa informação revela que tal formação era elitista e hegemônica, pois não previa a formação dos angolanos em si, mas a manutenção do poder da época através da escolarização em grau superior. Sua restrição ao povo nativo era extrema, pois a mesma abrangia mais a formação dos filhos dos colonizadores, a fim de se preservar o *status quo*.

Liberato (2014) afirma que no início, não havia porque se preocupar em investir nesse subsistema, já que praticamente não havia procura pelo Ensino Superior. E isso se explicava pela pouca escolarização da população adulta. Por isso, após a independência o governo não sentiu pressão para ampliar essa formação, pois sua busca era imperceptível.

Nesse sentido, a maior preocupação do governo se situava na rápida ampliação da Educação Básica, e na implementação de programas de Formação Docente Acelerada, com vistas a enfrentar o fantasma do analfabetismo que assombrava o país. A população escolarizada na época era apenas de 15% dos angolanos. É o que podemos ler na afirmação da autora:

O elevado número de angolanos sem instrução explica por que motivo essa universidade não sentiu, nos primeiros anos, os efeitos da explosão escolar registados no I ciclo do ensino básico. Por outro lado, a instabilidade vivida no país no período de transição de poderes refletiu-se no seu funcionamento, que, nos primeiros anos pós-independência, viu mesmo o número de estudantes diminuir (LIBERATO, 2014 p. 1024).

Essa redução se deu inclusive no próprio ensino de base que era a prioridade no momento agravando ainda mais os índices de defasagem na escolarização do povo. Com a população em fuga em busca de sobrevivência não havia como as taxas de escolarização aumentarem, o que provocava certa sensação de falta de necessidade da formação superior. Assim, logo após a independência os índices só pioraram.

Se em 1973/74 o número de estudantes no Ensino Superior era de 2.354, em 1975/76 baixou para 1.405, em 1976/77 continuou baixando, 1.903, e o pior índice registrado foi em 1977/78 com 871 estudantes em todo o país. Fatores como a saída dos docentes no ato de retirada dos colonizadores e o início da guerra justificam esta drástica redução. Mas, a partir de 1978/79 esse número começou a subir novamente tendo um número de 1.918 estudantes matriculados (TETA, 2010; LIBERATO, 2014).

Apesar desse movimento positivo o impacto dos fatores impeditivos ainda se faziam sentir incisivamente, “na realidade, à medida que o aluno progredia, mais dificuldades enfrentava para dar continuidade aos estudos, uma vez que o número de vagas escasseava por falta de espaço e de professores.” (LIBERATO, p. 1025). Assim adentramos os anos 90 com tais dificuldades. Apenas com a nova legislação

em 2001 é que este quadro começou a mudar, pois foram traçados novos planos e novas políticas para lidar com este déficit.

A guerra civil terminou apenas em 2002, durante esse período registou-se um grande impasse na formação das pessoas das cidades do interior do país, bem como daqueles das áreas rurais, que com muita dificuldade precisavam se deslocar às regiões litorâneas e urbanas para cursar a graduação. E, é necessário também ressaltar que apesar da guerra ter tido o seu fim, os anos subsequentes ainda foram, de muitos impasses no Ensino Superior, isto foi provocado pelo sucateamento durante os anos em que as atenções estavam voltadas para a outra direção.

A questão do gênero sexual é também um indicador interessante. Assim como na pesquisa de Caseiro (2016), em Angola há menos mulheres graduadas em relação aos homens, apesar destas serem maioria em número, de acordo ao censo citado. Este índice tende a se agravar nas regiões rurais onde fatores culturais têm se apresentado como impeditivos, porém nas áreas urbanas este índice tende a ser menor.

Atualmente, os dados do último censo ainda apontam este descompasso, e o resultado é o que se observa, que ao longo de 56 anos desde a fundação do Ensino Superior apenas 2,5% da população adulta conseguiu obter tal grau de formação, um índice entremamente baixo para uma população adulta de aproximadamente 35,4%.

Assim, vemos que, para o povo angolano os desafios em relação ao acesso e conclusão do Ensino Superior são enormes, com uma estatística muito aquém do que se pretende tendo em conta as carências de desenvolvimento que o país apresenta. Uma das medidas tomadas pelo governo é a política de bolsas internas e externas para estimular o aumento do número de formados nesse nível, fora a política da distribuição das Regiões Acadêmicas pelo país com o intuito de fazer recuar esses números assustadores.

4.3 OS PROGRAMAS DE BOLSAS DE ESTUDO E A RELAÇÃO COM A MOBILIDADE ESTUDANTIL: CRITÉRIOS DE DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS INTERNAS E EXTERNAS

O Ensino Superior em Angola sempre teve relação com a profissionalização no exterior, seu histórico aponta que seu surgimento estava relacionado ao envio de estudantes para fora do país, nesse sentido, falar do Ensino Superior deste país é

falar também da mobilidade estudantil para a busca de outros níveis de formação.

Assim, as viagens de angolanos ao exterior em busca de estudos não é uma novidade. Dada a sua característica de ex-colônia, o país sempre teve esta deslocação de alunos para outros países em busca de formação. Dados apontados por Liberato (2012, 2014), Alonso (2002), entre outros autores, apontam que este costume vem desde aquela época, quando ao terminarem o ensino primário, os pais enviavam os seus filhos a Portugal para aumentarem o seu grau estudantil.

Até nos meados do século XX, Angola não possuía instituições de Ensino Superior, esta situação fazia com que fosse necessária a deslocação ao exterior. Assim, a busca pela profissionalização fora de Angola, por meio de programas atuais de convênio estudantil é apenas um processo continuado. (LIBERATO, 2012).

Em sua pesquisa sobre a Formação de Quadros Angolanos no Exterior, Liberato (2012) destaca que o Ensino Superior em Angola teve o seu início no ano de 1963. Na época, denominado de “Estudos Gerais Universitários de Angola”, o seu começo fez com que os que tinham possibilidade de enviar seus filhos ao exterior não precisassem mais fazê-lo, pois agora poderiam deslocar-se à capital Luanda para esta finalidade.

Porém o problema estava na sua abrangência, pois pelos custos poucas pessoas conseguiam tal acesso e permanência, apenas os filhos das famílias mais abastadas o conseguiam fazer. Desta forma, essas deslocações se tornavam num privilégio para poucos, pois: “Os encargos financeiros relacionados com a deslocação e permanência na metrópole constituíam já de si uma condicionante, uma vez que os custos inerentes a esse processo ficavam ao encargo da família” (LIBERATO, 2012, p. 113).

O número de estudantes que teve acesso a esta instituição aumentou logo após a saída dos portugueses, mas devido a realidade dos conflitos provocados pelo processo de descolonização até a superação destes, o sistema ainda está um pouco estático em relação a Educação Superior, por isso a deslocação a outros países nesses anos ainda era uma grande necessidade. Com o fim da guerra em 2002, houve uma explosão no número de solicitantes nas instituições públicas de ensino, uma vez que as principais barreiras não existiam mais (LIBERATO, 2012).

Após a superação dos conflitos sociais e políticos enfrentados houve uma melhora que permitiu que mais famílias tivessem boa situação financeira estando agora em condições de ajudar seus filhos a darem passos mais longos na sua

educação, inclusive fora de Angola, (LIBERATO, 2012), ou seja, prevalecia a mobilidade estudantil para o exterior.

Assim, “a saída para o estrangeiro apresenta-se assim como uma oportunidade que todos os estudantes angolanos no geral gostariam de beneficiar, independentemente do país de destino.” (LIBERATO, 2012, p, 111). A autora aponta ainda que, apesar dos diversos destinos, dentre os mais comuns estão Portugal, por conta da ligação histórica com Angola, e o Brasil, com o qual também tem fortes laços e cooperações de várias ordens, acrescentando a isto a semelhança linguística entre os dois países.

Atualmente, o envio ao estrangeiro continua, e nesse sentido, os programas de distribuição de bolsas têm se manifestado como um apoio na busca da profissionalização fora do país. Mas, em primeiro lugar daremos destaque ao órgão público responsável por essa tarefa, o Instituto Nacional de Bolsas de Estudo (INABE).

O INABE “é um instituto público dotado de personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e patrimonial, encarregue de materializar a política nacional de bolsas de estudos [...]” (ANGOLA, 2012, p. 2059). Este, disponibiliza bolsas de Ensino Superior (graduação, mestrado e doutorado), tanto dentro do país, quanto para o exterior. O mesmo é tutelado pelo Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia. Por sua vez, o Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos (INAGBE) é o órgão gestor destes processos.

Em relação às bolsas internas, em 2008 a Secreteria de Estado para o Ensino Superior publicou o decreto nº 21/08 de 28 de fevereiro, que regulamenta a distribuição de bolsas internas pelo país. (ANGOLA, 2012). Como se lê no seu Art. 1: “É instituída a Bolsa de Estudo Interna para apoio a estudantes economicamente carenciados na frequência de cursos do ensino superior no país.” (ANGOLA, 2008, p. 1). Esta é uma política de “Ação Social no Ensino Superior” que visa apoiar estudantes com baixa renda que desejam cursar o grau superior, com vistas a favorecer a igualdade de acesso e permanência nesse nível de ensino (ANGOLA, 2008).

Quanto as bolsas externas, foi aprovado em 2014 o novo Regulamento de Bolsas de Estudos no Exterior, que revoga o Decreto 05/82, e a Resolução de 16/94. Este aponta as formas como devem ser feitos o processo de seleção e custeio de alunos que cursarão o Ensino Superior fora do país. Os critérios de acesso e

permanência são semelhantes aos da bolsa interna. A ajuda se dá por meio de custos que saem direto do Orçamento Geral do Estado e suportam tudo o que corresponde aos encargos destes alunos, tais como: inscrição, matrícula, mensalidades, alimentação, transporte escolar, bibliografia e alojamento.

Os critérios para a bolsa interna são: estudantes de até 25 anos para o ingresso na graduação, e até 35 anos para o ingresso na pós-graduação, aproveitamento acadêmico anterior de referência, a baixa renda do agregado familiar, comportamento exemplar do candidato e a idade regular para a realização do Ensino Superior. Já para o exterior o estudante de graduação não pode ter idade superior a 22 para cursar a graduação (ANGOLA, 2008, 2014).

Existe também no país as bolsas distribuídas por instituições privadas cujas condições lhes permitem fazer tal envio. Para esta modalidade existe uma infinidade de propostas cuja lista pode ser encontrada em “Angola formativa” (2018).⁴¹

Conforme apontado em documento legal estas propostas têm o objetivo de dar continuidade as estratégias de formação de quadros angolanos de nível superior no exterior, nas áreas consideradas vitais para o desenvolvimento integral do país (ANGOLA, 2014).

Esses critérios para a bolsas são os procedimentos utilizados por meio dos quais os candidatos são selecionados e encaminhados nesse processo. No caso das bolsas internas, por exemplo, a idade limite de entrada é de 25 anos. Esse corte tem dois elementos dentro de si, o primeiro é que devido aos atrasos que durante algum tempo incomodaram as estruturas sociais do país ao longo dos anos, ainda não é possível garantir que a maioria dos que chegam ao Ensino Superior o façam antes dos vinte anos.

Como já salientamos acima ao trazermos as estatísticas do senso sobre esta questão, ainda existe um público grande que adentra a este nível de ensino após os 25 anos de idade. A baixa expansão desse ensino e a conseqüente baixa oferta de vagas são alguns dos fatores institucionais que corroboram para muitos estudantes estejam nessa condição. Outros fatores macro como a guerra e as condições de pobreza em várias localidades, também são aqui listados. Ou seja, existe uma confluência de elementos que implicam gravemente para que ultrapassem a idade dos 18 ou 19 na entrada da graduação (ANGOLA, 2014;

⁴¹ <https://www.angolaformativa.com/pt/bolsas-de-estudo/>

LIBERATO, 2014).

Uma vez que as bolsas internas têm por finalidade apoiar os estudantes de baixa renda comprovada, que no caso específico de Angola muitos deles são oriundos das localidades rurais cabe observar se ainda assim esse corte etário de 25 anos não chega a prejudicar esse público restrito. É claro que segundo as últimas estatísticas (ANGOLA, 2016), a população rural (37%) é menor que a urbana⁴² (63%), e é nesta segunda onde se encontra uma grande concentração de escolas, mas ainda assim, é o público proveniente das localidades mais afastadas que muitas vezes acaba sendo os mais carentes de tais programas sociais.

Já em relação ao corte etário das bolsas internas para a pós-graduação que é de 35 pode-se dizer que é um critério razoável, uma vez que, para quem tenha ingressado na graduação aos 25 anos espera-se, na maioria dos cursos, que este termine o mesmo aos 29 ou 30 anos, até porque umas das condições de permanência nas bolsas é a não reprovação. Este critério favorece até os cursos que levam mais de cinco anos para serem realizados, ou seja, no caso de alguém que se beneficie com a bolsa interna na graduação tem tempo suficiente para terminar e posteriormente inscrever-se numa pós-graduação. No caso de alguém que vai tentar pela primeira vez no programa tem também um longo período para tal. Assim é possível afirmar que esta é uma idade aceitável de corte.

No caso das bolsas externas o corte é feito aos 22 anos⁴³, podendo ser considerada uma idade extremamente antecipada. É interessante observar que o mesmo governo que estabeleceu um critério de 25 anos para as bolsas internas, estabeleceu outro para as bolsas externas. Se considerarmos os percalços pelos quais Angola passou podemos excluir aqueles que mais foram afetados pelos conflitos do país, em particular os estudantes provenientes de áreas rurais, e aqueles das camadas mais baixas da população que não raras vezes apresentam defasagem nos estudos.

Os dados apresentados no Capítulo 2 foram contundentes ao afirmar que ainda se verifica quase 60% de defasagem entre os estudantes até aos 12 à 17 anos de idade (ANGOLA, 2014a), isto é, mais da metade destes se encontram nessa condição de desvantagem. Neste caso, com esse critério de até 22 anos muitos destes desfavorecidos não conseguem usufruir de tais benefícios. Podem

⁴² Incluindo os bairros periféricos em torno dos grandes centros.

⁴³ O que pode variar, pois programas como o PEC-G o corte vai até os 23 anos completos.

até ter acesso a bolsa interna cujo corte é maior, mas raramente terão chances nas bolsas externas cujo raio de seleção é menor.

É claro que nem sempre o país tem como fugir dessa situação, uma vez que em alguns casos os critérios são estabelecidos pelos órgãos dos países com os quais o país tem seus convênios, como é o caso do PEC-G, onde as diretrizes e critérios são estabelecidos pelo MEC DO Brasil, e não por Angola. Porém, nos casos de bolsas como as que são cedidas pelo INABE, que é programa do governo local cabe um repensar dessa questão a fim de não perpetuarmos drasticamente as desvantagens dos grupos mais desfavorecidos, assim como apontou Caseiro (2016), ao verificar os fatores que contribuem para a manutenção das desigualdades produzidas pelas condições do contexto.

É interessante que um dos elementos citados pelo autor é justamente a idade, que aliadas a condições como local de residência, como é o caso daqueles que habitam em regiões rurais, e questões financeiras, podem reduzir drasticamente as chances deste sujeito adentrar ao Ensino Superior. Dessa forma, a idade pode acabar por se constituir num entrave sério para as populações mais afastadas geograficamente, ou daquelas mais desfavorecidas socialmente.

Tendo em conta a história educacional de Angola desde tempos idos, bem como os instrumentos legais elaborados na pós-independência para atender a estas finalidades, o que se vê é que o país está dando prosseguimento ao sistema de mobilidade estudantil, por considerar esta uma das vias para fomentar o seu desenvolvimento.

Esta movimentação pode ser vista como um ganho em relação às cooperações internacionais para uma nação como Angola, levando em conta as suas características sociais, mas que requer certas avaliações. Assim, no próximo tópico estaremos apresentando um programa de convênio estudantil que têm ganhado força nas relações bilaterais entre Brasil e Angola, que é o PEC-G.

4.4 O PROGRAMA ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO NO BRASIL

O referido programa se concentra no envio e na assistência⁴⁴ destes

⁴⁴ Trata-se de uma assistência parcial como acesso direto a universidade, plano de saúde, e trâmites do visto, pois a assistência financeira é de responsabilidade do próprio estudante. (BRASIL, 2018; CAPES, 2018).

estudantes em território brasileiro. Assim, o PEC-G é um programa que “[...] oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.” (BRASIL, 2018).

Tal como Portugal, o Brasil também se encontra entre os países selecionados pelos estudantes angolanos tanto para a formação em nível de graduação bem como para a pós-graduação, como aponta Liberato (2012)

Pela sua ligação histórica a Angola, Portugal tem sido, desde sempre, destino preferencial da imigração estudantil. Mais recentemente, o Brasil tem conquistado o seu espaço no relacionamento com Angola e tem conseguido firmar-se como país de destino para os estudantes angolanos darem continuidade à sua formação (LIBERATO, 2012, p. ?).

Assim, o histórico da mobilidade estudantil dos angolanos não é um fato novo, uma vez que a constituição de Angola na era colonial já previa tal situação. Assim, o que vem acontecendo atualmente em relação aos planos de estudos no exterior é apenas uma continuidade deste processo.

Atualmente, existem vários programas de bolsas em Angola, desde aqueles que são firmados entre instituições privadas, até aqueles que são fruto de convênios governamentais, como é o caso do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) firmado entre Angola e o Brasil. Assim, neste tópico iremos apresentar o PEC-G em seu conceito e detalhes para situarmos o que pretendemos buscar. As informações foram retiradas do Portal do MEC, bem como dos editais ali postados. O recorte temporário é dos últimos cinco anos (2013 à 2017).

Em primeiro lugar começamos apresentado o PEC-G em seu conceito. Este é um programa de cooperação estudantil do Brasil, firmado com vários países, dentre os quais Angola. O mesmo

[...] oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares [...] (BRASIL, 2018).⁴⁵

E ainda,

⁴⁵ Todas as informações que serão aqui apresentadas que se referirem ao PEC-G foram retiradas do site do MEC, Brasil (2018).

O PEC-G constitui-se num conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes, e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e em seu retorno ao país de origem, ao final do curso (BRASIL, 2018).

Os editais de convocação para o processo seletivo são lançados anualmente, isto é, sempre no ano anterior ao início das matrículas. Apesar de termos tido o desejo de buscar os editais dos últimos cinco anos, na página oficial encontramos apenas os dos últimos três anos, nomeadamente dos anos de 2015, 2016 e 2017. Estes editais apontam o conceito e os critérios necessários para o ingresso e permanência no programa.

Como critérios iniciais seletivos apontam que o aluno deve estar na faixa dos 18 à 23 anos preferencialmente, e ter o Ensino Médio completo. Deve também, apresentar certificado de conclusão do Ensino Médio, ser capaz de custear seus gastos com 400.00\$ (dólares americanos) mensais e ter proficiência em língua portuguesa. A preferência recai para estudantes que já usufruem de programas de desenvolvimento socioeconômico.

Os benefícios para este estudante aqui no Brasil é que terão a oportunidade de não pagar pelos encargos do curso, desde a inscrição até a sua finalização, tudo o que este precisa é de condições financeiras para manter-se pessoalmente, mas não lhe será cobrado nada em relação a sua entrada e permanência na instituição em que venha a estudar. O retorno ao país de origem após o término do curso é obrigatório, como aponta-se: “os acordos determinam a adoção pelo aluno do compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou.” (BRASIL, 2018).

Os mesmos seguem apresentando outros aspectos relacionados as formas de acesso a este programa. Mostra que, a data da inscrição é definida pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), e que a inscrição deve ser feita nas missões diplomáticas ou nas repartições consulares do Brasil.

Após a seleção o aluno faz um teste de proficiência em língua portuguesa (caso seja proveniente de país não lusófono) uma única vez, a qual é condição fundamental para a sua entrada no curso, em caso de reprovação o aluno é automaticamente desligado do programa e mandado de volta ao seu país, pois “a certificação no exame de proficiência em língua portuguesa é condição fundamental

para o ingresso na Instituição de Ensino Superior e no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.” (BRASIL, 2018). Ou seja, só será admitida a matrícula caso o estudante comprove por meio de certificado a sua fluência na língua portuguesa.

A seleção final é feita pela Divisão de Temas Educacionais DCT/MRE e a Coordenação-Geral de Relações Estudantis SESu/MEC, acessorada pelas reitorias das universidades e outros órgãos universitários ligados a questões estudantis internacionais, conforme Portaria SESu/MEC Nº 510, de 21 de agosto de 2006, a qual institui os órgãos para esta finalidade.

Os resultados são divulgados pelas embaixadas ou consulados do Brasil. Já a matrícula é de responsabilidade do próprio aluno, o qual deve acompanhar as publicações em editais cumprindo com os procedimentos obrigatórios. Além dos documentos pessoais e comprovantes estudantis é exigido também um certificado médico que ateste boa saúde mental e física do candidato.

Os três editais consultados apresentam praticamente as mesmas informações, as únicas que diferem do edital de 2015 em relação ao de 2016 são o detalhamento das instituições na disponibilização de vagas:

As IES participantes do Programa cadastrarão, no Sistema Integrado do MEC – SIMEC, os cursos disponíveis, informando a modalidade (bacharelado ou licenciatura), o campus, o semestre de ingresso e o número de vagas ofertadas, bem como quaisquer observações adicionais (BRASIL, 2018, p. 1)

A menção detalhada indicado a característica do curso (bacharelado ou licenciatura) não era apresentada no edital de 2015, passando a constar a partir de 2016, e também se acha presente no de 2017. Esse detalhamento é de extrema importância, pois deixa o leitor mais ciente do curso em que vai ingressar, se é para a formação docente ou não, e para a nossa pesquisa essa exigência é crucial, pois podemos observar com mais clareza as escolhas dos alunos em relação às licenciaturas, assim como nos deixa ciente de que existe a opção para a formação docente.

O cadastro das instituições que queiram aderir ao programa é feito na Coordenação-Geral de Relações Estudantis da Secretaria de Educação Superior do MEC, por meio de preenchimento de termo de adesão.

Assim, o número de instituições cadastradas por região, no Brasil, são:

- a) **Região Centro-Oeste:** 10
- b) **Região Nordeste:** 23
- c) **Região Norte:** 8
- d) **Região Sudeste:** 41
- e) **Região Sul:** 27

Os dados mostram que a região sudeste é a que tem mais instituições cadastradas para receberem estes alunos, e a menor oferta vem da região norte. Já os cursos são variados e buscam abranger inúmeras áreas. (BRASIL, 2018).

Quadro 8 - Cursos geralmente oferecidos pelas universidades brasileiras ao PEC-G

Agronomia, Agroindústria, Ciências Agrícolas, Ciências Agrárias,	
Arquitetura e Arquitetura e Urbanismo,	
Artes: Cênicas: Teatro, Direção Teatral e Interpretação Teatral; Plásticas, Visuais, Cinema, Comunicação das Artes do Corpo, Dança, Educação Artística, Música.	
Astronomia.	
Biologia: Biotecnologia, Bioquímica, Ciências Biológicas, Biomedicina, Microbiologia.	
Direito, Ciências Jurídicas e Sociais, Ciências Atuariais.	
Design, Design Gráfico, Design de Moda, Estilismo e Moda, Desenho Industrial, Desenho e Plástica, Decoração.	
Ecologia, Ciências Ambientais.	
Ciências Físicas e Biomoleculares.	
Enfermagem: Enfermagem e Obstetrícia.	
Engenharia: Ambiental, Agrícola, Agrônômica, Cartográfica, Civil, de Agrimensura, de Alimentos, de Bioprocesso, da Computação e Informação, de Controle e Automação, de Materiais, de Minas, de Pesca, de Petróleo, de Produção (Produção Civil, Produção Elétrica, Produção Mecânica), de Telecomunicações, Elétrica, Eletrônica, Eletrotécnica, Teleinformática, Física, Florestal, Geológica, Hídrica, Industrial (de Controle e Automação, Industrial Elétrica, Industrial Madeireira, Industrial Mecânica), Mecânica, Mecatrônica, Metalúrgica, Naval e Oceânica, Química, Sanitária, Sanitária e Ambiental, Têxtil,	
Ciência Política	
Relações Internacionais	
Ciências Naturais	
Comunicação Social	
Filosofia:	
Física	História

Fonte: Brasil (2018)

Assim, este levantamento foi feito junto ao Portal do MEC (Brasil), no PEC-G, para retirar as estatísticas dos editais de divulgação de resultados dos últimos cinco anos, as quais passamos a apresentar.

- a) Editais com o resultado parcial de inscritos nos processos seletivos

Quadro 9 – Número de alunos angolanos inscritos no PEC-G

ANO	Nº DE ALUNOS
2013	Não há registro
2014	Não há registro
2015	Não há registro
2016	8
2017	9

Fonte: Elaboração própria a partir dos editais do PEC-G

b) Editais com resultados finais contendo o número de aprovados e cursos a ingressar, respectivamente.

Quadro 10 – Número de alunos angolanos aprovados no PEC-G

ANO	Nº DE ALUNOS
2013	43
2014	59
2015	67
2016	7
2017	12

Fonte: Elaboração própria a partir dos editais do PEC-G.

Os dois quadros referentes aos angolanos no PEC-G apresentam o trânsito destes estudantes, suas inscrições e admissões nos cursos do Brasil. Esse acesso é feito por meio destas duas etapas. Nos anos de 2013 a 2015 não houve registro dos que se inscreveram no programa, sendo este um procedimento posterior.

Outra questão que se vê nestes registros é a diferença entre o número de inscritos e o de admitidos no programa no ano de 2017, com 9 cadastrados porém 12 admitidos, ou seja, o número aumentou da inscrição para admissão, tendo 3 indivíduos a mais na seleção final. Não temos a explicação para esta diferença, pois os mesmos dados de encontram dessa forma na plataforma do MEC Brasil. A transcrição destes para o nosso trabalho foi feita de acordo a maneira como estavam disponíveis no site.

4.5 O PROGRAMA ESTUDANTES - CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Este é o outro modelo de formação que Angola também tem abraçado na sua cooperação de mobilidade estudantil com o Brasil. Com características semelhantes ao PEC-G, o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) se concentra no envio de estudantes com vistas ao mestrado e doutorado no Brasil. Em sua caracterização “[...] constitui atividade de cooperação educacional exercida entre países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2015)⁴⁶.

A diferença deste em relação ao PEC-G é que aquele é concedido pelo MEC, porém este tem uma administração conjunta entre o Departamento da Cultura (DC), Ministério das Relações Exteriores (MRE), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Entre os objetivos deste programa destaca-se a possibilidade de “aprimorar a qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior, visando sua contribuição para o desenvolvimento de seus países;”.

Os critérios para acesso ao mestrado e ao doutorado incluem: candidaturas feitas exclusivamente *online*, obedecendo ao prazo da chamada, uma única proposta de pesquisa por sujeito, e em caso de semelhança de pesquisas há uma automática desclassificação. O candidato deve ainda: não ser brasileiro, nem residente no Brasil, comprovar manutenção financeira até o recebimento da primeira mensalidade pelo programa, e no caso de já ter diploma brasileiro deve comprovar pelo menos dois anos de permanência em seu país de origem ou de residência. Essa cláusula é produto daquela do PEC-G que obriga a volta ao país de origem e a prestação de serviço na área em que o sujeito se formou.

As candidaturas de mestrado são feitas exclusivamente para o CNPq, e as de doutorado apenas para CAPES, que são os órgãos que cedem tais bolsas. Os benefícios são: um sustento mensal, as passagens para a viagem, a realização plena do curso de pós-graduação.

No caso dos angolanos não precisam comprovar proficiência em língua portuguesa, bastando um comprovante da instituição em este se matriculou. Muitos

⁴⁶ Ministério das Relações Internacionais do Brasil.

critérios se assemelham aos da candidatura ao PEC-G, porém existe certa diferença.

A vinda para os cursos do PEC-PG apresenta um ponto distinto em relação aos cursos de PEC-G: enquanto neste segundo o aluno é livre para escolher o curso de sua preferência, sem ser necessária a questão profissional, no PEC-PG é diferente, a profissão em que o estudante atua é também um critério de acesso, principalmente se este já tenha se beneficiado de um programa de cooperação estudantil entre os dois países anteriormente. Logo, a escolha pela profissão docente, nesse grau de ensino, pode não ter sido necessariamente motivada pela atração em relação a esta, mas por questões de continuidade de pesquisa do que este indivíduo já vem realizando.

Dessa forma, o PEC-PG, que também é uma via de desenvolvimento para formar mais pesquisadores para o país acaba sendo não tão aderido quanto o PEC-G, pois o maior interesse é da população que busca uma graduação. Assim, o número destes acaba sendo bem mais restrito do que aqueles que vêm pelo PEC-G.

Mas, esta não deixa de ser uma necessidade, pois o número de universidades que oferecem cursos de pós-graduação em Angola é ínfimo, não chegando nem a 10% do total. Algumas públicas é que estão começando a investir nesse grau, porém, a grande necessidade é a ampliação dos cursos de graduação pelo país.

Assim, tendo em conta o momento formativo em que o país se encontra a mobilidade ao estrangeiro ainda pode ser considerada uma alternativa até que se estabeleça uma formação superior bem estruturada e com qualidade comprovada. Isso é importante no sentido de não se olhar mais para a deslocação ao estrangeiro uma necessidade, mas simplesmente como uma opção, para aqueles que assim o desejarem.

4.6 OS NOVOS TEMPOS E A FORMAÇÃO SUPERIOR NO EXTERIOR: A VOLTA E A REINserÇÃO NO PAÍS

Ao longo desses anos o Ensino Superior angolano cresceu muito, e como apontou Carvalho (2012) esta estrutura atualmente tem uma ampla gama de cursos e conseqüentemente mais vagas. Com as novas políticas de expansão desse subsistema, por meio das Regiões Acadêmicas e de seus polos, pode-se afirmar

que houve certa melhora, ainda que não se tenha superado a defasagem na oferta e na distribuição desses cursos. Porém, os desafios continuam de forma intensa.

Por conta da recente reestruturação, a qual apresenta ainda muitas lacunas, seja a nível de quantidade, seja de qualidade, a procura por cursos fora do país não diminuiu, pelo contrário, cresceu, e os fatores ligados a isso são esses dois citados aqui, mas também outro apontado por Liberato (2012), que tem haver com o fim da guerra que trouxe uma grande melhora financeira nas famílias possibilitando-lhes mandar os seus filhos para qualquer país de sua vontade e buscar um curso de sua preferência.

Outro fator ainda é a questão do diploma, pois sendo este de um país considerado mais desenvolvido tem um peso maior no mercado de trabalho quando estes estudantes regressam a Angola, como aponta a autora:

A pouca oferta formativa deste nível de ensino, bem como a incapacidade de afirmação do ensino superior angolano no contexto nacional, regional e internacional levaram a um aumento da mobilidade estudantil ao longo dos últimos vinte anos. A partida para o exterior para dar continuidade à formação representa para os estudantes angolanos uma oportunidade de que todos, no geral, querem beneficiar, não só pelos motivos já apontados, como igualmente pela valorização social do diploma obtido no exterior, bem como pelo facto de as empresas que operam no mercado angolano duvidarem da eficiência do ensino superior ministrado no país (LIBERATO, 2012)⁴⁷.

Para além da pouca distribuição há ainda a suspeita da qualidade dos cursos gerando desconfiança e dificultando ainda mais a questão da busca pelo emprego, que é um fator necessário na melhoria da condição social de muitas famílias que vivem a margem de garantir as condições necessárias para o seu sustento.

Nessa linha, ao levantar um estudo sobre a avaliação do Ensino Superior em Angola, assim como Carvalho (2012), Mendes (2015) também apontou que este subsistema teve avanços em questões como a sua ampliação. Afirma que, durante algum tempo os esforços do governo estavam realmente concentrados na criação de mais estruturas físicas pelo país, para tentar atender ao grande número de universitários, pois de 11.178 estudantes cadastrados nos anos de 1992-2001, “esse

⁴⁷ Sem paginação no documento original. Fonte: *Scielo*.
<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-37942012000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 maio 2018.

número subiu para 46.838 entre 2002-2011 e mais recentemente os registros apontam um valor aproximado de 116.805 estudantes [...]” (MENDES, 2015, p. 7).

Porém, há ainda um conjunto de desarticulações que afetam este ensino, seja a nível macro ou a micro. Estas têm provocado uma fraca funcionalidade das instituições, e feito com haja um déficit na resposta aos desafios atuais do sistema em geral, provocando formação de baixa qualidade (MENDES, 2015, p. 7). Ou seja, o crescimento abrupto da população que chegou a este nível de ensino em um curto espaço de tempo fez com que houvesse um colapso, o qual gerou sérias fragilidades no funcionamento destas instituições.

Ao afirmar que o intenso investimento do governo angolano no aumento de estruturas físicas pelo país não foi acompanhado pelo investimento de seu funcionamento, bem como da qualidade dos cursos universitários, a autora critica e propõe mais políticas que imprimam maior qualidade nas formações superiores. É como apontou Liberato (2012) anteriormente, esse fator de cursos instáveis, e em alguns casos, de baixa qualidade agrava ainda mais a percepção e a aceitação dos próprios angolanos em relação aos seus próprios cursos superiores, no qual se assiste uma valorização maior por indivíduos com diplomas estrangeiros.

Na visão das autoras, essa batalha da qualidade é travada até hoje, o que significa que não basta apenas gerar mais oportunidades de acesso, mas é preciso também lutar para superar a fraqueza de tais cursos. Se no início não havia necessidade de preocupação agora há, os desafios se multiplicaram, pois já não é mais suficiente o investimento somente na Educação Básica, agora é até ao grau superior, nível que cada vez mais tem recebido um alto número de ingressantes.

Para além dos programas do governo, esses fatores também têm motivado muitas famílias a enviarem os seus filhos para fora do país, ainda que isto lhes seja muito custoso, pois assim seus filhos têm uma garantia certa para o mercado de trabalho, ou seja, o esforço compensa. Assim, busca-se muitas vezes países com os quais Angola tem alguma afinidade, seja cultural, linguística ou mesmo um país considerado de muito prestígio no mundo.

Liberato (2012), aponta que a língua portuguesa tem sido um veículo importante na busca da formação fora do país, isto é, no Brasil, colocando-o no quarto lugar de migração estudantil dos angolanos até 2010, com 158 pessoas. Atualmente esse número subiu, só do PEC-G nos últimos cinco anos foram 188 estudantes enviados ao Brasil já superando os 158 até 2010.

Em 2012, havia a presença de cerca de 300 estudantes bolsistas no Brasil, concentrados principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Ceará e Brasília⁴⁸, acrescentado os estudantes do INABE que em 2013 rondavam a casa dos 3 mil bolsistas espalhados por vários países tais como Cuba, Brasil, Portugal, Argélia e França⁴⁹.

Em 2014 o INAGBE havia anunciado a disponibilidade de mais de duas mil bolsas externas,⁵⁰ sem contar com o alto número de estudantes que buscam a sua formação no exterior por conta própria, os quais não entram nas estatísticas oficiais. Acerca desses, que buscam a formação de forma particular, há uma tendência de crescimento numérico devido a melhora de vida por parte de algumas famílias, bem como da questão do diploma, mencionado acima.

Os anos vão passando e os números da mobilidade estudantil vão crescendo. Em 2018, foi divulgado que atualmente há 5.598 estudantes bolsistas no estrangeiro.⁵¹

Quadro 11 - Estudantes angolanos bolsistas no estrangeiro.

2010	2012	2013	2018
158	300	3.000	5.598

Fonte: Elaboração própria a partir de dados apresentados no texto.

Nesse sentido, a procura por possibilidades de estudar no estrangeiro cresceu grandemente apesar de certa melhoria do Ensino Superior angolano. Tanto por estratégias governamentais, quanto por possibilidades familiares e individuais a busca por formação no exterior tem aumentado grandemente, se comparada com as taxas da década de 70, 80 e 90 quando esse tipo específico de mobilidade ainda estava no início (LIBERATO, 2012).

Mas os programas de bolsas têm as suas políticas de funcionamento que promovem o controle e manutenção de regras a fim de que os mesmos não se

⁴⁸ Fonte: Club k: https://www.club-k.net/index.php?option=com_content&view=article&id=10774:cerca-de-300-angolanos-estudam-no-brasil-&catid=18&Itemid=641&lang=pt

⁴⁹ Fonte: Angonotícias: <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/37614/inab-controla-cerca-de-3-mil-estudantes-bolseiros-no-estrangeiro>.

⁵⁰ Fonte: SapoEstudante: <http://estudante.sapo.ao/artigos/artigo/director-do-inabe-sobre-as-bol-377151.html>

⁵¹ Fonte: Angop: http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2018/4/19/INAGBE-suspende-atribuicao-novas-bolsas-externas,daad989f-165d-430e-ac15-0be1a590b37a.html

descaracterizem em sua finalidade. Esses programas e convênios estabeleceram alguns critérios para que não haja inconveniências nesse processo.

Em relação a isso podemos observar nos critérios do PEC-G dois aspectos importantes. Um destes aponta que, no ato da matrícula o estudante assine um termo de compromisso que o obrigue a voltar ao seu país de origem e a trabalhar na área em que se formou por pelo menos dois anos (BRASIL, 2018). Outro ponto é a “Cláusula 24” do convênio, na qual é declarado que: “o estudante-convênio receberá seu diploma, devidamente registrado, junto à Missão diplomática ou Repartição consular brasileira onde ele se inscreveu no PEC-G.” (BRASIL, 1998).

Estes critérios esclarecem aos próprios estudantes que só tem o direito de receber o seu diploma quem volta ao seu país de residência. Um exemplo disso é que, Programas como o PEC-G são vetados aos estudantes brasileiros, e isto faz com que haja mais rigorosidade para que seus fins não sejam destorcidos. Outro aspecto é também para evitar que estes meios não sirvam de trampolim para pessoas que apenas desejam sair do seu país com finalidade de tentar a vida fora dele.

Motivos como quantidade e qualidade ainda assombram o sistema, ao ponto de ainda ser intensa a movimentação em busca da formação superior no exterior. Nisto, países como o Brasil tem ganhado muito espaço no cenário angolano desses últimos anos, pois com a facilidade da língua e dos programas de convênio estudantil o Brasil está atualmente entre os países mais solicitados pelos estudantes angolanos, principalmente por aqueles que não fazem parte de nenhum órgão de cooperação e tutela dessa ordem.

5 MATERIAIS E MÉTODOS

Neste capítulo iremos apresentar os caminhos metodológicos que seguimos para o nosso trabalho. Apresentamos os materiais e os métodos seguidos para que pudéssemos chegar ao alcança do nosso objetivo. Trouxemos os procedimentos que utilizamos em cada etapa do nosso trabalho a fim de chegarmos as conclusões apresentadas.

5.1 MATERIAIS

Antes de apresentarmos os materiais coletados queremos destacar que, inicialmente, nossa pesquisa visava: Compreender como a formação docente é percebida pelos estudantes angolanos que buscam profissionalizar-se fora do país, especificamente aqui no Brasil, a fim de entendermos se existe preocupação e atração em relação a preparação específica para a formação docente (cursos de licenciatura). Por meio desta pretendíamos fazer um levantamento de dados junto dos estudantes matriculados no Programa Estudantes-Convênio de Graduação, mas somente os que estavam em cursos de formação docente.

Porém, no momento do levantamento dos dados junto ao Portal do MEC, Brasil, sobre o PEC-G, as tabelas contendo as opções de cursos destes estudantes, não achamos candidatos inscritos nos cursos do nosso foco, alterando a nossa forma de busca de informações, pois não tivemos ao menos 20% de estudantes para a aplicação do questionário para verificar tal percepção formativa.

Mas, em relação ao objetivo antigo, sobre o qual falamos sobre a atratividade da carreira docente, essa realidade, de certa forma, já aponta que a carreira docente não tem atraído os jovens angolanos que procuram uma formação no exterior, o que comprova os estudos de Gatti (2010) e se assemelha à realidade brasileira. Em virtude disto, procuramos as informações sobre a formação docente em Angola para prosseguirmos com a nossa pesquisa.

O Levantamento Para o Estado da Arte e Outras Fontes de Dados

Para a construção do “Estado da Arte” deste trabalho elencamos as palavras chaves “atratividade para a carreira docente” no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), obtendo um resultado de 517. 637 pesquisas. Fazendo um recorte dos últimos cinco anos, isto é, o período que vai de 2013 a 2017, obtivemos 31 resultados, dos quais 20 são dissertações e 11 são teses.

Os outros materiais se dividem entre artigos, jornais e documentos oficiais, que abordam a educação angolana, a organização de seu sistema, bem como a estrutura de seu ensino universitário e de sua formação docente.

5.2 MÉTODOS

1) Caracterização da Pesquisa

Nossa pesquisa se caracteriza como um estudo documental, uma vez que pesquisamos documentos e estatísticas dos ingressantes nos cursos de formação docente, isto é, nos cursos de Pedagogia e Letras - Língua Portuguesa em Angola.

Segundo Gil (2008, p. 51), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” Trata-se de uma exploração em documentos que já tenham recebido um tratamento ou que ainda não o tenham (GIL, 2008, p. 51).

A pesquisa documental pode ser composta das seguintes fontes: registros estatísticos, registros institucionais escritos, documentos pessoais, ou ainda de comunicação em massa (GIL, 2008, p. 51). E, uma vez que nossas fontes são documentos e estatísticas, então entendemos que nossa pesquisa se enquadra nessa caracterização.

A justificativa está no tipo de fonte de dados que coletamos em campo, trata-se informações constituídas de documentos e estatísticas dos cursos pesquisados nas instituições angolanas. Assim, pelo tipo de informações que coletamos e analisamos podemos perceber que essa é a característica da nossa pesquisa.

Os motivos que nos fizeram optar pela pesquisa documental estão atrelados

a um fator de impasse no meio da nossa pesquisa, quando nos vimos obrigadas a mudar de enfoque, e tendo em conta o tempo para o término da pesquisa, optamos por seguir nessa linha.

Segundo Gil (2008), esta pesquisa apresenta algumas vantagens que são: a recolha de dados em quantidade e qualidade, o não constrangimento que caracteriza as pesquisas em que se coleta os dados pessoalmente, e fontes que só são possíveis obter em forma de documentos, como é nosso caso.

Mas entendemos que esta característica de estudos tem suas limitações, tais como: a falta de dados nas instituições, o atraso na entrega desses dados, registros incompletos, entre outros. Assim, mesmo sabendo desses impasses optamos por seguir esse caminho, pois é característica de pesquisa que mais se enquadra ao nosso trabalho.

2) Tipo de Pesquisa

O encaminhamento metodológico deste trabalho se deu por meio da pesquisa qualitativa, pois investigamos o processo de educação, especificamente a formação docente na graduação. Concluímos que nossa pesquisa é qualitativa por conta de algumas análises em torno da temática.

Um dos aspectos que caracteriza nossa pesquisa como qualitativa é a configuração do nosso objeto de investigação, pois, trata-se do estudo de um processo que decorre do fenómeno educacional, que por sua vez é emergente das relações sociais. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Outro aspeto está vinculado à compreensão de que a abordagem qualitativa permite-nos fazer inferências e interpretação de dados (BARDIN, 2010), pois pela caracterização do nosso objetivo, que se pauta em analisar como ocorre a formação docente em Angola, entendemos que uma análise qualitativa poderia nos direcionar a resultados coerentes com o que propomos em nossas finalidades.

Outras vantagens que a análise qualitativa oferece, tais como a maleabilidade em relação a índices não verificados inicialmente que os dados podem trazer, a não generalização das inferências, a avaliação geral do contexto da pesquisa, entre outros (BARDIN, 2010), são elementos que nos levaram a escolher este tipo de abordagem para seguirmos em nossa investigação.

3) Perspectiva Teórica

Os estudos em torno da formação docente vêm cada vez mais ganhando força, como aponta o alto número de pesquisas levantadas no Banco de Dissertações e Teses da Capes, Google Acadêmico e *Scielo*. Desta forma o nosso estudo foi amparado pela perspectiva teórica de autores como Coraggio (2000), Gatti (2008, 2010a, 2010b), Liberato (2012, 2014), Saviani (1997), Saviani (1998) Torres (2000), entre outros dessa linha de pensamento.

O motivo que nos levou a elegermos esta perspectiva está na compreensão dos fatores sociais e econômicos que influenciam na formação do docente, bem como na análise do contexto cujas nuances influenciam diretamente a carreira e a atuação docente. Este é o pensamento que orientou a leitura e interpretação dos nossos dados.

Podemos afirmar que o processo de formação docente enquanto seguimento de um processo educacional mais amplo não está isento de ser influenciado pelas determinantes sociais. Por este motivo, nos propomos a analisar tanto documentos legais, quanto pesquisas anteriores em torno deste assunto para compreendermos até que ponto esta formação pode estar distoante da função de preparar docentes com consciência profissional necessária para que em sala de aula possam desempenhar a sua função numa lógica mais humanizadora.

Gatti (2010a) afirma que existem fatores que implicam na formação do docente, sendo conceitos equivocados sobre essa função, tais como: o professor missionário, o técnico ou ainda o improvisador. Aponta a necessidade de uma formação que leve o docente a romper com tais conceitos, bem como a se sentir autônomo em sua profissão.

Por esta causa tecemos em primeiro lugar uma linha histórica da educação em Angola para entendermos de forma mais clara quais determinantes influenciaram tal processo, e como podem ser trabalhados numa visão que torne a formação docente mais coerente em suas vertentes.

Assim, esta perspectiva:

[...] implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 1997, p. 117).

Nossa opção por esta perspectiva está em si mesma justificada na afirmação dos autores, e como apontou Samuels (2011), ao nos alertar que o processo educativo da Angola de hoje é em muito produto de sua construção histórica, sendo necessária uma recapitulação de sua trajetória para que compreendamos o sistema que temos hoje.

A perspectiva teórica tem a função de nos permitir a discussão dos dados de tal forma que não nos percamos em nossa finalidade enunciada inicialmente. Sendo que pretendemos caminhar com o máximo de coerência que nos seja possível, estabelecê-la foi um ponto crucial para que tivéssemos um marco orientador para construirmos logicamente argumentos que nos levem a entender de forma mais ampliada tanto a realidade educacional angolana e os fatores determinantes que se incidem sobre ela, assim como a luta contra a interpretação desse contexto com base no senso comum.

Assim, a escolha desses autores está no fato de que estes, em seus escritos, se desgastam em abordar as determinantes que incidem sobre a educação no geral, e na formação docente de modo específico. O ponto crucial é justamente esse, a compreensão de que os processos educacionais sofrem com as condições do contexto.

Neste aspecto, Gatti (2010, 2010a), trata da formação fragilizada, das condições do trabalho docente, da questão salarial e da desvalorização social da docência. Coraggio (2000) e Torres (2000), trazem uma crítica em relação às influências internacionais sobre os países menos desenvolvidos economicamente. Saviani (1997) traz a questão da influência recíproca entre aspectos de produção econômica e processos de educação.

Nesse ponto, Liberato (2012, 2014) traz fatores específicos da realidade angolana como a guerra, o sucateamento, e os retrocessos educacionais provocados por esses fatores sociais e políticos que por muito tempo marcaram Angola, trazendo graves problemas naquele sistema nos dias atuais.

De uma forma contundente estes mostram que, independentemente de qual seja o sistema, o nível educacional ou o tipo de formação, esta sempre sofrerá as determinações do meio em que se insere. Em outras palavras, nunca será possível dissociar a educação de seu contexto, exigindo-se desta coerência para que seja adequada ao meio em questão.

4) Universo e Amostra

Nosso universo é composto por um conjunto de quatro instituições universitárias angolanas que têm cursos de formação docente nas áreas de Pedagogia e Língua Portuguesa. Neste caso, a amostra se constitui nos alunos matriculados nos últimos cinco anos nos cursos de formação docente em universidades angolanas.

Foram levantadas, apenas, as estatísticas dos estudantes que se inscreveram nos últimos cinco anos, excluindo desta forma aqueles que não se encaixam na delimitação temporária estabelecida. Apenas os que abarcam estes dois critérios constituíram a população acerca da qual se levantaram as informações.

5) Coleta dos Dados

O levantamento dos nossos dados foi feito por meio da pesquisa documental, por meios eletrônicos, a fim de obtermos estatísticas e documentos dos cursos de Pedagogia e de Língua Portuguesa, para extrairmos as informações necessárias que nos apontem para o objetivo traçado.

Por se tratar de estatísticas e de documentos de cursos, estes dados foram requeridos por meio de levantamento em sites das instituições, e pela solicitação via eletrônica junto à quatro instituições de Ensino Superior lá em Angola, com finalidade de obtermos tais informações.

Numa primeira fase requeremos apenas os dados estatísticos, uma vez que na primeira pesquisa, que pretendíamos investigar o interesse dos angolanos pela formação docente nos cursos do convênio do PEC-G. Mas, como não havia estudantes angolanos inscritos em cursos de formação docente, ainda que o convênio oferecesse tais cursos, nos vimos obrigados a buscar outro rumo para a nossa pesquisa.

Nesse sentido, uma nova coleta de dados precisou ser feita para sustentarmos o nosso segundo objetivo, que pretende identificar como acontece a formação de professores nos cursos de Pedagogia e de Língua Portuguesa de quatro instituições angolanas. Na nova fase de levantamento solicitamos: Projetos Pedagógicos dos cursos, a fim de complementarmos dos dados estatísticos das mesmas universidades que havíamos coletados na primeira fase, para obtermos

resultados mais amplos acerca do nosso novo objetivo.

O instrumento para o levantamento dos dados foi o levantamento nos sites dessas instituições e “solicitação” via eletrônica contendo os seguintes elementos:

Primeira fase:

a) Informações estatísticas solicitadas junto a quatro instituições universitárias angolanas:

- Número de vagas
- Concorrência por vagas ou número de inscritos
- Carga horária dos cursos.
- Carga horária dos estágios
- Número de concluintes
- Índice de evasão dos cursos
- Períodos oferecidos

Segunda fase:

b) Levantamento das Propostas Pedagógicas dos cursos

Desses dados requeridos na segunda fase alguns nos foram cedidos e outros não, o que adiantamos em dizer que esta foi uma das limitações do nosso trabalho, pois nem todos os pedidos feitos foram atendidos.

Cabe salientar que, a estruturação e organização detalhada das instituições superiores angolanas vem ocorrendo com mais impacto nesses últimos anos, intensificado pela reforma do próprio subsistema. Na realidade, o ensino universitário angolano continua em processo de formação, tal como temos vindo a apontar ao longo deste trabalho.

Durante muito tempo as instituições funcionaram simplesmente para lidar com a demanda populacional que a elas afluía. Atualmente, desde a expansão das Regiões Acadêmicas por todo o país é que têm sofrido grandes mudanças com vistas a melhoria do próprio subsistema. Porém, os desafios ainda são enormes.

Essas são as limitações de se fazer estudos documentais que envolvam estatísticas no sistema angolano ou alguns tipos de documentos mais específicos, pois, em uma ou outra instituição quase sempre existe a carência de uma informação, há a alegação de que as instituições não possuem tais documentos, em outras vezes alega-se extravio dos mesmos por não estarem ainda digitalizados, ou ainda atraso no envio das informações solicitadas.

6) Tratamento dos Dados

Quanto à análise, esta se deu através de uma aproximação com a técnica de análise de conteúdo proposta de Bardin (2010), pois sua teoria aponta para a constituição de índices que permitem uma leitura e sua interpretação. Embora a teoria seja mais complexa do que o apresentado nesta pesquisa, as suas orientações serviram de base para a nossa análise. Nosso método de coleta envolveu a elaboração de alguns elementos indicativos para podermos ter acesso e visualização das informações necessárias para responder ao nosso problema.

As ideias de Bardin (2010) sobre a análise de conteúdo e suas possibilidades para a abordagem qualitativa, apontam que, a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44, grifos do autor)

Para a autora, essa técnica procura o sentido daquilo que está por trás das palavras, das mensagens enunciadas, consiste na busca das realidades por meio das mensagens obtidas. Neste sentido, a leitura e interpretação dos nossos dados obedecerão aos critérios propostos por Bardin (2010), haja vista que nossas finalidades se propõem a seguir uma abordagem de cunho qualitativo, que cremos se sustentarem melhor nesse tipo de análise.

Uma vez que nossos dados são compostos de indicadores estatísticos e documentos, e essa técnica oferece a possibilidade de fazer inferências sobre os mesmos, e, tendo em conta a perspectiva teórica que estamos seguindo, achamos que essa forma de análise vai ao encontro dos objetivos que pretendemos identificar.

Desta forma, o percurso que fizemos amparados por essa técnica são:

a) Dados estatísticos: Categorias

- Candidato/vaga: Estatísticas sobre inscritos e número de vagas.
- Tempo formativo: Estatísticas sobre tempo letivo, tempo de estágio e períodos diários.
- Ingressos/egressos: Estatísticas sobre conclusão e evasão dos cursos.

b) Documentos:

- Identificação dos principais indicadores dos documentos.
- Interpretação e inferência com apoio da perspectiva teórica.

Assim, justificamos nossa opção por essa técnica, pois nossos dados compostos são compostos de documentos e estatísticas, e que podem ser submetidos à esta forma de análise, de tal maneira a alcançarmos a resposta aos nossos objetivos. E, sendo que pretendemos identificar como se dá o processo de formação docente em Angola por meio da avaliação de documentos, essa teoria nos pareceu a mais conveniente a ser seguida.

A principal vantagem desta técnica é justamente essa afirmação da autora, sobre a qual aponta que, “o analista, tendo em sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos (BARDIN, 2010, p. 127).”

Conforme Chizzotti (2006), nessa técnica é possível observar elementos patentes e latentes de enunciações. Nesse tipo de análise há por parte do pesquisador a possibilidade de explorar das comunicações aspectos sutis que aparecem na decomposição da mensagem, e que se configuram como sinónimos para devida interpretação.

Como ele mesmo aponta, na análise de conteúdo,

A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos, ou frases significativas de uma mensagem (CHIZZOTTI, 2006, p. 116).

E segue afirmando que as comunicações são carregadas de sentidos e significações que podem ser captadas pelo pesquisador para possíveis interpretações. Isto revela que as comunicações não são vazias, mas abarcam concepções por meio das quais se estabelece a compreensão analítica do que foi enunciado.

Chizzotti (2006), aponta que o critério mais importante nessa técnica é a fragmentação do conteúdo, que permite avaliar a frequência com que aparece no texto, pois é a partir daí que é possível estabelecer correlações e extrair o que tem de relevante na mensagem emitida.

Desta forma, a decomposição dos documentos nos permitiu a identificação dos elementos que apontam para a compreensão do processo de formação docente em Angola.

6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esse capítulo visa apresentar os dados coletados nas quatro universidades angolanas, bem como apresenta a sua análise e respectivos resultados, com objetivo de demonstrar a maneira como ocorre a formação de professores nos dois cursos selecionados.

6.1 OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES REFERENTES ÀS UNIVERSIDADES ANGOLANAS

Em relação aos dados buscamos junto às instituições públicas e privadas de Angola dos cursos de formação docente de Pedagogia e Letras-Língua Portuguesa, das duas maiores regiões acadêmicas do país, os seguintes materiais: número de universidades públicas e privadas, número de vagas, número de concluintes, carga horária dos cursos por ano/semestre, carga horária do estágio, índice de evasão e os respectivos períodos (matutino, noturno, integral), bem como a consulta ao Projeto Político Pedagógico dos cursos, a fim de identificar o perfil do egresso.

A escolha destes cursos está relacionada ao fato destes serem responsáveis pela alfabetização de crianças e de adultos. Trata-se também de cursos que contribuem amplamente para a formação de leitores, por meio de uma preparação que visa primariamente esta área do saber. Ou seja, são formações que em seu currículo procuram formar o docente de tal maneira que este em sala de aula tenha elementos que lhe permitem ajudar a construir por parte do aprendente uma compreensão mais ampliada de mundo através do letramento inicial e da formação do sujeito leitor como um todo.

Assim, selecionamos alguns dados que compõem a nossa fonte de pesquisa. Estas são referentes às estatísticas dos últimos cinco anos dos cursos de Pedagogia e Letras-Língua Portuguesa, de quatro instituições de Ensino Superior em Angola.

a) Informações estatísticas solicitadas junto a Quatro Instituições Universitárias angolanas:

- Número de vagas
- Concorrência por vagas ou número de inscritos
- Carga horária dos cursos.

- Carga horária dos estágios
- Número de concluintes
- Índice de evasão dos cursos
- Períodos oferecidos

O estabelecimento desses elementos foi o nosso primeiro passo para o levantamento dos dados da nossa pesquisa. A partir destes fizemos solicitação nas instituições via *email* apresentando a finalidade para uso dos mesmos. Após o pedido as respostas também nos foram enviadas via correio eletrônico.

Nesse sentido, o nosso instrumento de coleta de dados é composto pela lista destes indicadores elencados acima, os quais foram submetidos às universidades nas quais fizemos nossa pesquisa. Mas, após a uma primeira avaliação achamos por bem acrescentarmos alguns dados, e assim fizemos novo pedido, desta vez solicitando as propostas pedagógicas dos cursos, a grades curriculares dos cursos e os programas dos cursos, caso estas informações não constassem no PPP (Projeto Político Pedagógico).

Antes de apresentarmos as tabelas com as referidas informações é necessário salientarmos que as solicitações feitas às universidades apresentadas, em alguns casos, não foram respondidas de acordo com o nosso pedido, tendo inclusive dados não cedidos, devido a questões desconhecidas por nós, outras vezes com alegações da falta destes dados organizados para serem disponibilizados. Noutros houve a justificativa de que tais dados tinham sido extraviados. Assim, as informações aqui apresentadas estão de acordo com o que nos foi possível compilar.

Muitos dos dados foram enviados em forma de arquivo PDF, e não contendo tudo o que solicitamos. Houve por parte destas instituições a justificativa de que estes eram os que estavam disponíveis, sendo que as demais informações não estavam, por carecerem de uma organização de arquivos, o que não é fácil de acontecer, por se tratar de instituições que obedecem a certo grau de estruturação administrativa. Mas, salientamos que com os dados que nos enviaram foi possível mapear a maneira como acontece a formação docente em Angola.

Sendo assim, passamos a elencar as informações coletadas junto às universidades angolanas, que serão denominadas de “Pública 1”, “Pública 2”, “Privada 1” e “Privada 2”, a fim de que sejam preservadas suas respectivas identidades. O nosso interesse em selecionar essas quatro universidades em duas

Regiões Acadêmicas diferentes está no fato de que, estas pertencem as províncias (estados) mais bem colocadas em questões sociais e também em número populacional no país, nos favorecendo assim, uma comparação mais clara em relação ao número de habitantes e o acesso aos cursos de formação docente.

6.2 APRESENTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Os dados elencados serão agora detalhados, mas antes fazemos a apresentação das instituições pesquisadas para facilitar ao leitor a compreensão das nuances que cada uma destas possa demonstrar. De acordo as estruturações mais recentes estas quatro instituições fazem parte de duas regiões acadêmicas, que por sinal estão situadas nas áreas do país mais estáveis socialmente.

Essa escolha foi proposital por dois motivos, um deles é o que já citamos acima, de serem regiões economicamente mais equilibradas, e a outra, pela densidade populacional, pois também fazem parte das regiões mais populosas de Angola. Assim, entendemos que a maneira como acontece a formação docente nesses lugares é crucial para avaliarmos como anda essa parcela educacional do sistema angolano.

Assim, junto com a apresentação regional decidimos fazer uma apresentação panorâmica do número de vagas e inscritos, possibilitando já uma breve comparação de tais instituições. O detalhamento de tais dados será feito no item que explorará a relação “candidato/vaga.”

Universidade Pública 1

A Universidade Pública 1 é uma instituição gerenciada e financiada pelo governo, trata-se de uma estrutura que tem por finalidade oferecer a formação superior gratuita para candidatos interessados em cursar o Ensino Superior em seus diferentes graus. A mesma situa-se na capital do país, a província de Luanda, e conta atualmente com inúmeras ramificações e cursos, em sua Região Acadêmica.

Esta instituição faz parte da **Região Acadêmica 1**, que corresponde as províncias de Luanda e Bengo, ao centro norte do país. Sua estrutura era até a última reforma a única sede universitária de toda Angola, tendo sido ampliada e

reestrurada no país inteiro gerando novas sedes em sete diferentes Regiões Acadêmicas, como nos referimos nos capítulos anteriores.

A universidade Pública 1 apesar de estar situada na capital do país, área mais próspera economicamente e em outros aspectos sociais é ainda assim uma instituição que enfrenta os vários desafios postos pela realidade vivenciada no todo, uma vez que também se fazem sentir ali. As deficiências também aparecem nessa universidade, e especificamente nos cursos de formação docente.

Universidade Pública 2

A universidade Pública 2, é também uma instituição financiada e gerenciada pelo governo, sua estrutura regente é a mesma que a da Pública 1. Situa-se na **Região Acadêmica 2**, e é composta pelas províncias de Benguela e Cuanza Sul, na área centro sul do país. Essa região é também uma das mais valorizadas do país.

Nesta universidade os dados que nos foram cedidos são referentes aos anos de 2014 até 2018, e não na ordem de 2013 à 2017, conforme solicitação efetuada. Esta alternativa pode estar atrelada ao fato de as inscrições e matrículas ocorrerem no início do ano, podendo neste caso ser computado o ano de 2018 como o último ano.

Universidade Privada 1

A universidade Privada 1 é uma instituição de financiamento e gerenciamento próprio, trata-se de uma organização que tem por finalidade o oferecimento de cursos de formação superior pagos. Esta, também situa-se na capital do país, a província de Luanda, tal como a universidade Pública 1. Na verdade o nosso interesse foi justamente esse, o de pesquisar em duas universidades da mesma área de localização, sendo uma pública e uma privada para observarmos como acontece a formação docente nessas quatro instituições.

No ato do levantamento de dados a universidade Privada 1 nos cedeu apenas os dados referentes ao curso de Pedagogia. Por esse motivo, esta apresenta em seus dados um curso a menos.

Universidade Privada 2

A universidade Privada 2 é da mesma localidade que a universidade Pública 2. É uma instituição particular que, assim como a universidade Privada 1, também tem por objetivo oferecer curso de formação superior pago.

Das quatro instituições apresentadas é a mais recente em termos de existência. Esta, não possui o curso de Língua Portuguesa, desta forma, apresenta um curso a menos assim como a universidade Privada 1.

6.3 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS PESQUISADOS

Nesta seção, pretendemos apresentar e analisar a Proposta Pedagógica dos cursos selecionados, bem como os seus componentes. Na verdade, pretendemos fazer uma análise dos currículos contidos nessas propostas a fim de percebermos quais visões estes abarcam a fim de identificarmos como se dá esse processo nessas instituições, e nesses cursos.

Nossa percepção é que de análise destes currículos possibilita a compreensão da maneira como esses processos são conduzidos e o perfil de docente a ser formado de acordo a concepção subjacente que estes documentos apresentam, pois essas são as questões que o currículo escolar trabalha: o que a escola deve ensinar, ou está ensinando, que cultura transmitir nesse processo e os conteúdos que devem fazer parte do mesmo (FRANCO, 1993).

Segundo Franco (1993), a discussão em torno do currículo permite apontar a certeza daquilo que é o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, segundo a autora, esta tem sido uma das grandes crises da docência dos últimos anos. Essa insegurança entre “o que fazer” e “como fazer” foi relatada também por Pimenta e Lima (2006), ao apontarem que isso tem causando angústia e insegurança na atuação do próprio docente, sendo necessário tal esclarecimento durante a sua formação.

Assim, passamos a apresentar as Propostas Pedagógicas encontradas. Queremos salientar que, como se trata da análise de documentos, para melhor visualização as citações destes virão em itálico, destacando melhor cada ideia selecionada. Por serem documentos extensos os itens selecionados em cada um deles para análise são: Os objetivos, os princípios, as áreas de conhecimento, os

perfis de saída no final do curso, e alguns outros aspectos que enfocam com mais clareza a maneira como essa formação acontece, bem como o perfil de seus egressos.

O Curso de Pedagogia da Universidade Pública 1 e o Curso de Pedagogia da Universidade Pública 2

Esses cursos não disponibilizaram os seus projetos pedagógicos, mas, foi-nos possível visualizar algumas partes deste na página inicial dos sites do próprio curso, no caso da Pública 1⁵², e anexo as informações estatísticas dos cursos da Pública 2. Esses recortes trazem as características dos mesmos, e partir dali podemos captar algumas ideias acerca das propostas pedagógicas dos mesmos.

Quanto a disponibilização do documento integral, primeiro, os mesmos não se encontravam nos sites destes, o que nos fez enviar solicitação via *email*, mas ainda assim não houve muito sucesso para que estes documentos chegassem até nossas mãos. Então, seguimos apresentando os recortes que estas instituições trazem afixadas em seus sites dos cursos e documentos estatísticos.

Na apresentação do curso da universidade Pública 1, a descrição aponta o objetivo do curso, o qual traz em simultâneo duas declarações:

O curso de Licenciatura em Ciências da Educação, com a opção Pedagogia, oferecido pelo ISCED dá ao estudante uma formação para actuar como pedagogo/ professor/educador, habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares, admitindo perspectivas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho (PEDAGOGIA Pública 1).

A proposta pedagógica do curso pretende dar conta da fase inicial da construção da identidade profissional do pedagogo. Por isso, assegura um fluxo curricular que contempla um conjunto de conteúdos obrigatórios para o processo de formação dos alunos (ver plano curricular) (PEDAGOGIA Pública 1).

Já a instituição Pública 2, que também tem o mesmo curso afirma em sua declaração que:

⁵² Site da universidade Pública 1: <http://isced.ed.ao/ensino/licenciatura-em-ciencias-da-educacao/opcao pedagogia>. Acesso aos 20/10/2018

“O curso de Pedagogia/ Variante Gestão e Inspeção, no âmbito do Instituto Superior de Ciências da Educação, visa formar professores de Pedagogia com perfil aceitável que reflecta um conhecimento global para o Ensino de Pedagogia e para Gestão e Inspeção Educativa.” (PEDAGOGIA Pública 2).

Cada curso apresenta o seu objetivo com as suas vertentes formativas. O curso da Pública 1 inclina-se para três variantes: pedagogo/professor/educador, e o da Pública 2 apenas para duas: Pedagogia/Gestão e Inspeção educativa.

Diferente dos cursos de Língua Portuguesa das mesmas instituições, que formam apenas para uma única vertente, a docência para a Lingüística Portuguesa, os cursos de Pedagogia tendem a formar para uma esfera mais ampliada, isto é, formam tanto para a docência, quanto para gestão e inspeção educativa, ou seja, um profissional com diversas facetas ao mesmo tempo.

Em um sentido mais direto, segundo Saviani (1997, p. 89), a pedagogia “[...] significa literalmente a condução da criança, e a sua origem está no escravo que levava a criança até o local dos jogos, ou ao lugar onde ela recebia instrução do preceptor. Depois, esse escravo passou a ser o próprio educador”. Ou seja, o pedagogo é o profissional que se concentra nos processos ligados a escolarização da criança, e na “[...] questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 1997, p. 89).

Enquanto que, como gestor e inspetor, segundo a LBSE n. 13 de 2001 no seu art. 54, este, enquadra-se como um agente ou profissional da educação, que não é necessariamente um docente, tal como se lê: “Para efeitos do presente artigo, entende-se por agentes de educação os professores, directores, inspectores, administradores e outros gestores de educação.” Ou seja, todos os intervenientes do processo educacional.

No caso específico da inspeção, o documento legal afirma que: “à inspeção de educação cabe o controlo, a fiscalização e a avaliação da educação, tendo em vista os objectivos estabelecidos na presente lei” (LBSE n. 13 de 2001, Art. 65). E, agregado a todas estas vertentes está a função como docente propriamente dito.

Conforme Gatti (2010a), em seu estudo sobre as licenciaturas no Brasil, ao avaliar o curso de Pedagogia, esta concluiu que, as diferentes vertentes para as quais este curso forma tende a torná-lo disperso em relação ao seu objetivo, já que, precisa comportar várias áreas do conhecimento para atender as suas diferentes especialidades.

Essa ambigüidade tende a confundir, nos próprios formandos a noção de profissionalidade docente, que muitas vezes se perde neste amálgama de atribuições, que vão desde questões próprias da docência à outras de contexto escolar mais amplo. Como se vê, o caso de Angola não é tão diferente tendo em contas as diferentes vertentes que aquele curso abarca, tal como se encontra descrito em seus objetivos.

A questão da noção de profissionalidade ou falta desta está ligada a diversos fatores, sejam de âmbito das políticas educacionais, às questões culturais restritas ou amplas, a naturalização em relação ao fracasso escolar, questões sociais, a até aquelas ligadas a docência, tais como salários e condições de trabalho. Tudo isso associado tende a, de certa forma, interferir na construção deste espaço de autonomia docente, cabendo reflexões em torno dessas formações.

É interessante mencionar a maneira como a instituição Pública 1 faz a apresentação de seu corpo docente, de acordo com o que também abordamos no decorrer deste trabalho, em relação à mobilidade estudantil dos angolanos em busca de formação de maior qualidade fora de Angola. Isso aparece destacado na apresentação do curso de Pedagogia da Pública 1, tal como lemos:

O corpo docente é composto por professores, Doutores, Mestres e Licenciados, diplomados por algumas das mais prestigiadas universidades europeias e americanas, sendo que, alguns dos nossos docentes mais consagrados são também investigadores convidados em universidades europeias (PEDAGOGIA Pública 1).

É possível perceber nesta afirmação certo prestígio que aponta a origem da qualificação acadêmica dos docentes deste departamento. Nota-se que não se faz menção dos docentes formados no contexto nacional, apenas os que se formaram nos lugares considerados mais avantajados do mundo, no sentido educacional e social.

Então, cabe aqui a crítica feita por Cardoso (2015), quando falou sobre a fraca qualidade dos cursos de nível superior em Angola, tal como foi também a crítica de Liberato (2012), ao dizer que, a formação e os diplomas vindos do exterior têm mais aceitação entre os próprios angolanos, por haver pouca confiança na qualidade interna dos seus cursos. Sem contar que as experiências com programas de mestrado e doutorado ainda não se encontram amplamente difundidos pelo país, apenas em algumas das universidades é que está ocorrendo tal implementação.

Existe uma preocupação em apontar o perfil profissional, que cada um destes cursos oferece, sendo que os mesmos se apresentam de forma idêntica nos mesmos cursos. Tanto no curso da Pública 1, quanto no da Pública 2 há a apresentação dos mesmos em dois graus:

a) Bacharelato: *Formar professores de Pedagogia e de Psicologia para o Ensino Secundário e Geral, assim como, formar formadores para Instituições públicas e privadas;*

b) Licenciatura: *Formar metodólogos nas diferentes áreas específicas de Psicologia e de Pedagogia (Gestão e Inspeção da Educação, Educação Primária, Educação de Infância, Educação Especial e Educação de Adultos) (PEDAGOGIA Pública 1).*

Nesta instituição, os cursos de Psicologia e de Pedagogia aparecem na mesma página inicial do site, por serem ofertados no mesmo departamento, daí a designação dos dois cursos nos perfis profissionais. Já na universidade Pública 2, estes vêm separados em suas apresentações. Na apresentação das descrições, no início, não é citado o curso de Psicologia, porém nos perfis já aparece.

O curso de Pedagogia da Pública 2, quanto ao seu perfil profissional, aponta:

a) Bacharelato: *Formar professores de Pedagogia para leccionar em Instituições Públicas e Privadas de Ensino.*

b) Licenciatura: *Formar professores em Pedagogia para leccionar em Instituições Públicas e Privadas de Ensino e especialistas para gestão e inspeção educativa (PEDAGOGIA Pública 2).*

Quanto ao bacharelato⁵³, não há praticamente diferença, ainda que haja uma descrição na declaração do curso da Pública 1, a base é que, os dois vão formar professores que vão atuar no Ensino Secundário e Geral, conforme a LBSE N. 13/2001. Já, a diferença aparece nas variações da licenciatura⁵⁴, em que o curso da instituição Pública 1 apresenta mais vertentes que o curso da instituição Pública 2.

Tal como aparece na descrição da Pública 1, é na verdade um curso com amplas vertentes, do que se pode contar, são cinco especialidades embutidas em

⁵³ Que apresenta uma estrutura diferente em relação ao Brasil, pois em Angola este significa a formação em ciclo mais curto, isto é, de três anos, e a licenciatura, um ciclo mais longo, quatro à seis anos dependendo do curso.

⁵⁴ O conceito de Licenciatura em Angola corresponde a graduação, diferenciando-se apenas nas modalidades, se formação de professores ou não. No nosso caso, já o estamos abordando na modalidade de formação de Professores.

um só. Nesse caso, como apontou Gatti (2010), há o risco do curso se tornar genérico e panorâmico, tendo em conta a uma grade curricular muito abrangente.

Talvez, o outro risco seja também a pouca profundidade dos iniciantes ao freqüentar o curso, pois, muitos conceitos podem ser vistos apenas de uma forma mais geral para que caiba tudo no tempo de curso planejado. O que entendemos das palavras da autora é que, a aglomeração de muitas áreas de conhecimento em um só curso pode torná-lo raso e fragmentado.

Essa fragmentação é na verdade um caminho para o fracasso do próprio curso, assim como sua baixa de qualidade, o que, pode requerer um repensar em torno de um curso com grande condensação de conhecimento, a fim de que não seja prejudicado o conceito de profissional da própria área.

Esse perfil profissional está ligado a outro aspecto, materializado basicamente de duas formas: o perfil de entrada e o perfil de saída. Tanto na instituição Pública 1, quanto na Pública 2, esses dois elementos se igualam na sua entrada, pois essa é inclusive uma questão de lei, que declara a necessidade da conclusão do Ensino Médio ou equivalente. Porém, tendo em vista a autonomia da instituição, esta pode acrescentar algum outro critério, desde que não seja banido o critério obrigatório.

Já o perfil de saída, aponta para:

*Professores formados em Ciências da Educação: opção Pedagogia
Leccionar em Instituições Públicas e Privadas como Professores de
Pedagogia e de Psicologia;
Gestores das Instituições Escolares, Inspectores e Metodólogos em áreas
específicas de educação (PEDAGOGIA PÚBLICA 1).*

E na Pública 2 espera-se que estes formandos sejam: *“Técnicos superiores na área de Ciências da Educação – professores de Pedagogia para leccionar em Instituições Públicas e Privadas de Ensino e especialistas para Gestão e Inspeção Educativa.” (PEDAGOGIA PÚBLICA 2).*

Se no perfil de entrada estes se assemelham, no perfil de saída também, os mesmos cursos não apresentam diferença no tipo de profissional que pretendem formar, pois, as duas universidades buscam formar: o professor, o pedagogo, o gestor, o inspetor e o metodólogo ou técnico “na área de ciências da educação.” (PÚBLICA 1; PÚBLICA 2).

Na verdade essa similaridade é compreensível, apesar de serem instituições diferentes, e de regiões acadêmicas diferentes. São instituições públicas, tuteladas pelo governo da república, o que de certa forma já imprime nestas características similares, ainda mais se considerarmos o fato de que Angola não é um país federativo, pois todos os órgãos dependem da instituição máxima do país.

Isto é mostrado no Art. 37, do decreto das Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior, quando aponta que, “as instituições de ensino superior públicas são promovidas por iniciativa do Estado, cabendo ao Governo a competência da sua criação e a garantia do seu financiamento e desenvolvimento”. Esse fator pode contribuir grandemente para similaridades dos cursos das duas instituições, enquanto universidades tuteladas pelo governo.

Embora não estejam presentes todos os elementos constitutivos dos projetos que nos permitam ter uma visualização maior, ainda assim por meios destes recortes disponíveis é possível ter uma visão geral de como acontece a formação do pedagogo nas duas instituições públicas pesquisadas.

Não houve nestes aspectos que elucidassem com mais veemência a concepção teórica dos cursos, mas, em curta frase a apresentação da instituição Pública 1, deixa transparecer que essa formação prepara o pedagogo “[...] habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares, admitindo perspectivas diferenciadas de inserção no mercado de trabalho.” (PÚBLICA 1).

A preocupação com o mercado de trabalho é na verdade a nova visão da educação estabelecida na LBSE n. 13/2001, na qual lê-se na apresentação do próprio documento que esta foi a causa da remodelação de todo o ensino no país, “[...] com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso socioeconômico da sociedade angolana;” (ANGOLA, 2001). Sendo assim, a formação visando a preparação para o mercado de trabalho é também um dos nortes da visão educacional do país. A instituição Pública 2 não apresentou nada acerca da concepção teórica do curso, apenas trouxe os dados gerais que os analisamos acima.

Essas são as informações disponíveis no que se refere aos recortes das propostas dos cursos de Pedagogia, pois, não tivemos acesso aos documentos integrais. Porém, estes elementos, aliados às informações dos dados estatísticos e da grade curricular de cada curso podem nos ajudar a identificar como acontece a

formação de professores em Angola, cuja estrutura continua apresentando intensos desafios quanto a formação de docentes para atuar nas escolas do país.

O Projeto Pedagógico do Curso de Língua Portuguesa da Universidade Pública 1 e o Curso de Língua Portuguesa da Universidade Pública 2

As instituições Pública 1 e Pública 2, são as únicas que ofertam o curso de Língua Portuguesa. O curso da universidade Pública 1 nos forneceu o seu projeto pedagógico, enquanto que o curso da instituição Pública 2 não forneceu. No ato da nossa solicitação, não obtivemos resposta por parte dos responsáveis da área, e que eram os autorizados a cedê-los.

Nesse sentido, apenas um curso, o de Língua Portuguesa foi analisado contendo mais elementos, que é o curso da universidade Pública 1. Assim como nos cursos de Pedagogia, em relação a Pública 2, traremos os recortes do seu projeto pedagógico que aparece agregado ao plano curricular do mesmo. Já as instituições Privadas 1 e 2 não ofertam este curso.

Por ser extenso, o nome do curso virá abreviado, sendo designado como “*LP*” em itálico para facilitar a visualização dos trechos do documentos. Uma vez que os elementos já vêm categorizados na apresentação dos próprios textos, nos focamos em buscar aqueles que expressam claramente a visão de currículo contida para identificarmos como acontece essa formação em Angola, isto é, a formação de professores.

Uma vez que não temos o projeto integral do curso de Língua Portuguesa da universidade Pública 2, vamos somente apresentar as categorias que o mesmo apresenta, em simultâneo com o projeto da Pública 1. Os elementos que a Pública 2 apresenta são: objetivo geral do curso, os graus acadêmicos que concede, o perfil do curso e os perfis dos estudantes.

O projeto pedagógico do curso de língua Portuguesa da universidade Pública 1 apresenta uma validade de tempo de cinco anos, isto é, de 2015 – 2019, conforme consta no próprio documento. É um documento, cuja *“aprovação e versão final ainda não foi submetida ao conselho científico-pedagógico do Departamento, uma vez que nos preocupamos em responder às instruções e/ou solicitações apresentadas para a elaboração do mesmo.”* (LP, PÚBLICA 1).

O curso da instituição Pública 1 pertence ao Departamento de Língua Portuguesa, e aponta que sua “[...] missão é formar professores de Língua Portuguesa para o ensino secundário geral, normal e técnico.” (LP PÚBLICA 1).

Enquanto que, o curso da instituição Pública 2,

[...] visa formar professores de Língua Portuguesa com perfil aceitável, que reflecta um conhecimento global, nas áreas de Língua Portuguesa, Didáctica da Língua Portuguesa, Linguística e Literaturas, aplicável às áreas de estudo das Ciências da Educação.” (LP PÚBLICA 2).

Esta declaração está atrelada a nova LBSE n.13 de 2001, que aponta que os cursos Superiores Pedagógicos formarão docentes para atuar em todas as modalidades do Ensino Secundário, e eventualmente no Ensino Primário, diferente dos cursos normais que formam professores para atuar no Ensino Primário.

Quanto ao perfil do curso, o documento o designa como “*Curso de Ciências de Educação em ensino da Língua Portuguesa*” (LP PÚBLICA 1), e confere grau acadêmico de “Licenciatura” aos seus formandos. Já, o curso da Pública 2 confere aos seus formandos os graus de: “Bacharelato” e “Licenciatura”.

Os dois cursos têm a vertente explicitamente docente, onde sua formação se foca para preparar professores que se dediquem a áreas abrangentes à linguística portuguesa, tal como os dois documentos aponatam em uníssono: “*formar professores de Língua Portuguesa.*” (PÚBLICA 1 e PÚBLICA 2).

Diferente dos cursos de Pedagogia das mesmas instituições, esses dois cursos apresentam um objetivo mais pontual sobre o perfil de profissional que buscam formar. Como já apontamos acima, esse enfoque mais esclarecido pode, como afirmou Gatti (2010), evitar dispersões em termos das áreas de conhecimento que precisa cobrir. No caso desses dois cursos, apesar da forma de descrição um pouco diferenciada, mas fica perceptível tanto a convergência na transmissão do foco do curso.

No histórico do curso da universidade Pública 1 é possível observarmos a concepção teórica do curso, no qual lemos que:

Desde a sua criação, continuamos a apostar na formação de profissionais que consideram o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e como membro activo do mesmo, encorajando a sua actividade na contextualização das actividades instructivo-educativas, e valorizando o conhecimento que o aluno traz consigo sobre a língua em causa e a recuperação de valores ético-morais e culturais (LP, PÚBLICA 1).

A explanação do texto mostra uma visão articulada com aquela proposta das reformas do Ensino Básico do país (ANGOLA, 2003). A vertente adotada tem como base “[...] o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências [...]” (DUARTE, 2010, p.33). Trata-se de uma concepção que forma o aluno com numa visão epistemológica baseada nas experiências cotidianas e da sala de aula.

Segundo Duarte (2003), essas teorias fazem uma negativa em relação as formas consideradas clássicas de educação, que a seu ver, muitas vezes põem em questão o conhecimento teórico. Isto, deve-se ao fato de se considerar o aluno e suas experiências diárias como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

A formação docente baseada nessa visão, tende a compelir o professor para a epistemologia da prática, na qual há uma supervalorização do conhecimento tácito, aquele que é subjacente, de viés individual e circunstancial (DUARTE, 2003). Para este, a afirmação de que o conhecimento que o aluno traz de casa é significativo é o centro do processo.

Na perspectiva de Duarte (2010), essa concepção de formação denota um reducionismo, por negar a totalidade dos elementos que participam do processo escolar, sendo retratados apenas sobre o ponto de vista do conhecimento que é gerado em sala de aula, ou que o sujeito traz previamente. Assim, tal visão pode desmerecer a validade do conhecimento que foi sendo gerado ao longo da história (DUARTE, 2010).

Ao fazer sua crítica em relação a esse modelo, o autor não desvaloriza o conhecimento experiencial do aluno e os acontecimentos do cotidiano, mas aponta para a cautela em adotar tais conhecimentos como componente curricular, pois, pode sugerir o afastamento do conhecimento sistematizado em detrimento dos eventos circunstanciais.

Assim, as áreas de conhecimento que o curso da Pública 1 abrange são: Didática, Metodologia de investigação científica, psicolinguística, Linguística e técnicas de expressão em Língua Portuguesa, e Literaturas (LP PÚBLICA 1).

Segundo Saviani (1998), as disciplinas que vão compor o plano curricular sempre estão atreladas a uma área específica do saber. Nesse sentido, o estabelecimento dessas áreas constitui-se no primeiro passo para que a grade curricular não seja um amontoado de matérias sem conexão entre estas. Isto precisa

sempre ser considerado independentemente da perspectiva do curso, pois sem essa conexão corre-se o risco de se ter um currículo fragmentado.

Mas, essa constituição, ou seleção do que fará parte do plano curricular também não é algo neutro, pois a disposição do que fará parte do conteúdo está vinculada a uma concepção de mundo e de sociedade que pode diferir completamente de um curso para o outro, pois sempre há uma “[...] inegável relação do currículo com as matérias que o conformam e, portanto, com as disciplinas escolares [...]” (SAVIANI, 1998, p. 18), já que o currículo se assenta numa visão que denota o caminho que se deseja seguir na construção de homem que se espera.

No caso da formação docente, essa relação vai delegar à constituição da grade curricular uma seleção de conteúdos que implicam no tipo de preparação à adotar, se vai tender ao: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, ou ao modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2006). Tudo isso é manifesto nos conteúdos de cada disciplina em particular (SAVIANI, 1998).

Nessa construção estão os princípios do curso que se descrevem em cinco eixos:

*Eixo que articula os diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
Eixo que articula a interação e comunicação assim como o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
Eixo que articula a formação geral e a formação específica;
Eixo que articula os objectivos educativos, instrutivos e pedagógicos;
Eixo que articula a dimensão teórica e a dimensão prática (LP PÚBLICA 1).*

Embora o texto só apresenta os eixos de cada princípio, não apresentando de forma descritiva quais são exatamente, podemos ainda assim entender a direção que o curso está por meio destes. Como apontou García (1999), os princípios são marcos norteadores da formação, estes visão a demarcação dos elementos fundamentais que devem dirigir qualquer processo de formação de professores, pois carregam a concepção do perfil de profissional que se pretende formar.

O estabelecimento dos princípios é que confere validade ao próprio processo de formação, uma vez que expressam a concepção embasadora do processo. Nesse sentido, a elaboração dos princípios é um ponto crucial na constituição dos elementos essenciais a preparação do docente.

Quanto aos objetivos o documento aponta que:

*Os objectivos gerais do curso assentam no seguinte pressuposto:
Apostar na formação de profissionais com uma sólida formação científica e pedagógica e capazes de realizarem uma auto-avaliação do seu trabalho;
Proporcionar ao estudante a capacidade de criação uma consciência crítica da realidade social, interpretando e reflectindo sobre os problemas que se impõem no ensino de uma língua;
Proporcionar a competência de traduzir os conhecimentos e fenómenos da Língua Portuguesa em propostas coerentes de docência no seu ensino (LP PÚBLICA 1).*

Os objetivos desse curso advogam para uma formação voltada para a auto-avaliação do docente em relação do seu próprio trabalho, uma conotação característica desta concepção, que normalmente aponta para a responsabilidade pessoal no processo educativo. Ao se deter nas ações que focalizam o docente pode enveredar também na lógica de atribuir ao sujeito a responsabilidade caso algo saia fora do previsto, pois o ponto central do processo é o sujeito e suas ações.

A constituição do perfil de entrada segue a linha do documento legal: ter o Ensino Médio ou equivalente, e um exame de acesso, assim como na Pública 2. Já a Pública 1 acrescenta mais outro critério, em que, os pré-selecionados vão para a segunda fase, que é um exame oral.

O perfil de saída centra-se em formar “[...] *profissionais completos e competentes, tendo em conta as múltiplas responsabilidades sociais que o futuro lhes reserva.*” (LP PÚBLICA 1). O perfil de saída da Pública 2 aponta que, o curso forma: “*Técnicos Superiores na Área de Ciências da Educação - Professores de Língua Portuguesa para leccionar em Instituições Públicas e Privadas de Ensino.*” (LP PÚBLICA 2).

Mais uma vez o documento da instituição Pública 1 evoca a responsabilidade do professor no processo, ao afirmar que tenham “*em conta as múltiplas responsabilidades sociais que o futuro lhes reserva.*” (LP PÚBLICA 1). Essa repetição soa como se este fosse o único integrante do processo, ou com maior responsabilidade em tudo. Mas, como já retratamos no Capítulo 2, esta visão está atrelada ao discurso dos documentos legais do país, ao afirmarem que o investimento no docente vai propiciar melhores aprendizagens, justificando assim os novos rumos para a formação deste (ANGOLA, 2014).

É interessante perceber como existe uma articulação viva entre as concepções formadoras e os discursos, deixando claro que a neutralidade no processo de formação docente é um equívoco. O que se precisa é um olhar

criteroso sobre os processos formativos para não “traçar os rumos da formação de professores a fim de fazê-los possuidores de determinadas competências para “aterrissar” a reforma educativa na sala de aula (FREITAS, p. 1100, grifos do autor)”. Por isso a necessidade de constantes indagações, a fim de que se desvendem as intenções do currículo para torná-los mais coerentes.

Quanto ao perfil de entrada nas instituições superiores angolanas, este é comum e obrigatório para a todos os cursos do país, já o perfil de saída é totalmente específico, uma vez que atende somente as especificidades daqueles que se formam na área, e na instituição em particular. Essa é uma das dimensões embutidas no currículo formativo, que é esclarecer o perfil de profissional que se espera de determinada formação.

Esse perfil é determinado pelo currículo formador, que segundo Garcia (1999) tem distintas orientações conceituais, que no caso deste que estamos avaliando é uma de formação de visão personalista, cuja observação central é o professor enquanto sujeito com potencial, possibilidades e limites.

Em termos de fragilidades esse currículo tende a colocar sobre o sujeito excessiva carga de responsabilidade, uma vez que ele é o centro do processo, podendo muitas vezes ignorar outras determinantes, uma vez que,

Nessa visão, os conceitos de si próprio, auto-conceito, são comuns nessa abordagem. O comportamento de uma pessoa depende da maneira como ela se percebe a si própria, como entende a situação em que está, inserida, e da inter-relação destas duas percepções (GARCIA, 1999, p. 37).

Quando mal interpretada, pode causar ao docente a sensação de solidão e abandono, pelo excesso de individualização que lhe é inerente (GARCIA, 1999, p. 37). A percepção de si mesmo e de seu trabalho têm um caráter importante na atuação do professor, porém não justifica em si o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, bem como do sistema em geral.

Numa realidade como a de Angola em que o próprio documento vem apontado, enfatizar somente essa inter-relação da percepção de si e como este entende o seu entorno pode gerar a fuga de responsabilidade por parte de outras instâncias que compõem toda a estrutura, já que, tudo gira em torno do indivíduo e de seu posicionamento em face de tais situações. A ênfase da responsabilidade pessoal tem o seu sentido na medida em que as instâncias macro também assumem

o seu papel, o de viabilizar as condições para que os problemas do sistema não atrapalhem o funcionamento das instâncias menores.

Assim, segundo a proposta o que se espera destes estudantes é que:

*Possuam um nível avançado de Língua Portuguesa;
Manifestem o interesse em serem professores de Língua Portuguesa; [...]
Possuam espírito de iniciativa e de colaboração, bem como dinamismo e sede do saber (LP PÚBLICA 1).*

A manifestação do desejo de querer lecionar essa disciplina é também um ponto a ser pensado, como apontado no projeto, pois não há nada que garanta a permanência desse sujeito na carreira docente. Como na realidade angolana o Ensino Superior é de difícil acesso, tal como abordamos no Capítulo 4, muitos são impelidos a fazerem os cursos que lhes cabe por conta da necessidade. E não muito diferente do que Gatti (2010) afirmou, mesmo em Angola, os cursos docentes, muitas vezes acabam sendo vistos como uma porta de entrada para o mundo dos formados, ainda que muitos sejam de outras áreas de atuação, ou mesmo não desejam atuar na educação.

Ser contado como uma pessoa graduada em Angola é considerado um prestígio (MUTEKA, 2015) independentemente do curso que se fez. Assim, criar políticas para que os formandos se interessem e permaneçam na profissão do curso em que se formou pode ser uma saída a sanar em certa medida tal problema.

Conforme esta proposta estima-se que a média de desistência do curso é de 10 a 15 estudantes, e a razão citada no documento é justamente a condição financeira para o aluno se manter no curso, uma vez que sua deslocação pode ser condicionada pela falta de transporte. E outro problema é a falta de emprego a longo prazo (LP Pública 1).

Esses dados vêm confirmar o que abordamos no Capítulo 4, sobre a alta taxa de desemprego entre a população jovem angolana, e é justamente nessa fase que muitos se arriscam em cursar o Ensino Superior. É interessante saber que, o que a estatística apontou anteriormente, os dados coletados confirmaram.

Assim, numa estimativa, o documento aponta que, dos 90 alunos que entram no curso, 45% terminam com sucesso, e 35%, terminam o curso 1 a 3 anos depois. E o documento afirma ainda que: *“Esse atraso é, em parte, causado por factores externos, como por exemplo, o baixo nível de conhecimentos prévios dos*

estudantes, se for considerado o facto de que o nível de reprovação é maior nos 2 primeiros anos de formação.” (LP PÚBLICA 1).

Já em relação fatores internos cita-se a dificuldade de adaptação à cultura académica devido ao não acompanhamento do ingressante, e o regime de precedência em algumas disciplinas.

A média de licenciados por anos ronda os 15 a 20 estudantes por ano. Para este facto concorrem mais factores externos que internos, na medida em que muitos estudantes ingressam com o objectivo de melhorar a sua categoria profissional e, conseqüentemente, o seu salário, que para tal, precisa, apenas, obter uma declaração de frequência do ensino superior, no 3º ou 4º anos (LP PÚBLICA 1).

Nas três declarações acima, isto é, em relação às três citações, os fatores do fracasso estão ligados aos estudantes, seja quando aponta fatores externos, seja quando aponta fatores internos da não conclusão dos cursos. Apesar de ser verdade que, muitos alunos venham cursar uma formação superior para ser promovido na carreira, sente-se, ainda assim, uma tendência na afirmação de que os problemas dos que desistem estão ligados somente aos próprios estudantes. Apenas em um aspecto houve referência da estrutura escolar, e não houve nenhum aspecto que enfocasse a dimensão macro.

A tendência da culpabilização do aluno por tudo o que lhe acontece no espaço institucional é cômoda, uma vez que exime as outras estruturas de assumirem sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Os motivos apresentados para o fracasso desses estudantes estão focados nele e nas suas condições, ora culturais e académicas, ora financeiras, ora profissionais, porém em nenhum momento se cita a estrutura macro e seus problemas, pois, se quase 50% dos alunos não têm emprego isso é em primeira instância assunto a ser resolvido pelo governo, e não pelos estudantes.

Cabem aqui as observações de Patto (1996), em que afirma que, a entrada em uma instituição escolar não garante a permanência das pessoas menos favorecidas economicamente nas mesmas, pois esta situação muitas vezes é implicitamente ou explicitamente vista como problema do aluno. Isso demonstra o dilema que enfrentam a população angolana na busca pela formação superior.

Ao finalizar, o projeto aponta que o curso tem buscado formas de melhorar a sua qualidade, e tem feito isso através da avaliação interna, promovida por

especialistas da própria unidade orgânica, e pela avaliação externa, e da própria instituição.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Privada 2

Nesta seção, pretendíamos apresentar os projetos das duas instituições privadas para possíveis comparações, porém, por não termos tido resposta em relação a essa solicitação, apresentamos somente o projeto de Pedagogia da universidade Privada 2.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia da instituição Privada 2 tem a vigência de quatro anos. Sua elaboração é datada em 2018, sendo que este estará em atividade até 2021. É um curso novo, tendo em conta que a instituição a qual pertence também é nova, porém seu projeto pedagógico apresentou uma estrutura mais elaborada.

A proposta deste curso apresenta uma característica diferente em relação a proposta da universidade Pública 1, enquanto naquela os textos são sucintos, nesta o texto é bem mais explicativo e com uma fundamentação mais elaborada. É perceptível o esmero na elaboração da mesma.

Na introdução o documento apresenta o projeto e os elementos constitutivos da proposta. Faz declaração sobre a importância da construção do currículo como um campo importante para a melhoria da formação e da atuação dos estudantes do curso, na cidade em questão e no país inteiro.

Apresenta definição do currículo, e afirma que, *“o currículo exige interação social, diálogo, debate informado e argumentado. O currículo interroga, provoca, desoculta e intriga!” (PEDAGOGIA PRIVADA 2)*. Realmente, a abordagem do currículo provoca, no sentido em que, sua análise faz desvendar concepções e percepções por traz das ideias apresentadas. E não só, mas também permite um olhar atento sobre a formação e a prática profissional, a fim de estes elementos sejam sempre retrabalhadas tendo em conta as transformações sociais de cada época.

Após a introdução o mesmo passa a apresentar os componentes de sua estrutura. Aponta que, o curso desta instituição, *“visa formar professores de Pedagogia com perfil que reflecta um conhecimento específico nas áreas de*

Pedagogia e Didáctica de Ensino da Pedagogia, aplicável às áreas das Ciências da Educação (PEDAGOGIA, PRIVADA 2).

O curso teve a sua abertura em 2013, acontece de forma presencial e possui uma carga horária de 3.712h. Por ser uma instituição privada e de regência própria, esta tem o seu curso de Pedagogia funcionando nos três períodos, diferente das instituições públicas, que só abrem em turno matinal e noturno.

Sua área de conhecimento integra: *Ciências da educação e metodologia (cadeiras nucleares), ciências humanas e sociais (cadeiras complementares), e Ciências linguísticas e TIC's (cadeiras gerais)*. Quanto a consonância, o curso afirma-se que o projeto está em conformidade com PDI da instituição, bem como do Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ).

Segundo o próprio documento o curso surgiu por conta da crescente demanda que afluía para aquela instituição:

Este curso [...] surgiu em função da procura elevada manifestada pelos estudantes que concluíram o ensino secundário e que encontravam dificuldades de concretizar os seus sonhos de dar sequência à sua formação devido à pouca oferta existente em termos de ensino superior na província de Benguela (PEDAGOGIA, PRIVADA 2).

A afirmação desse documento corrobora com os dados apontados ao longo desse trabalho, bem como dos documentos legais e estatísticas que informaram sobre a deficiência geral do Ensino Superior do país, em particular nas instituições públicas, fazendo com que a população recorra às instituições privadas como formas de tentar obter tal formação.

Um país com uma população extremamente jovem, cuja mesma vem adentrando cada vez mais em maior número nas instituições de Ensino Superior sem poder encontrar tal oportunidade revela a fragilidade do governo nessas ações. O desemprego que caracteriza essa população, demonstrado na análise dos dados acima, e na fundamentação desse trabalho são uma prova de que esse sistema está em si mesmo falido.

Mais uma vez os dados das instituições vêm corroborar com a fundamentação que foi elaborada previamente, demonstrando que a formação em Angola, em todas as vertentes enfrenta um grande caos. E isso, pode ser nocivo aos cursos de formação docente, pois muitos enveredam para estes cursos, apenas

como formas de “concretizar o seu sonho” (p. 10), como o próprio documento descreve.

Mas, uma coisa que também o documento informa é que, apesar de muitos estarem nesses cursos por desespero e a própria instituição possuir outros cursos, o maior público que estes recebem vêm justamente em busca do curso de Pedagogia, o que pode demonstrar certa valorização do curso, assim como pode demonstrar um campo de atuação mais abrangente no próprio Ensino Básico.

Esse é um sinal positivo para a formação docente, e também significa a chegada de pessoas formadas no Ensino Superior para atuar nas instituições públicas do Ensino de Base, uma tendência de certa forma recente para a realidade. Ao que os dados indicam é que esta tendência está cada vez mais ganhando força no país, apesar de todos os desafios apresentados, e da entrada mais simplificada no Médio Normal.

É claro que para além do curso de Pedagogia ser o mais notável entre os cursos de formação de professores em Angola, como vimos na categoria “candidato/vaga”, existem também outros fatores, como a questão salarial, que, com a frequência no Ensino Superior o professor já ganha o direito de solicitar tal reajuste, a quando das reconversões de carreiras da categoria. Por isso, é importante também manter um olhar crítico e entender que nem todos estão nessas formações por vontade de aprender para ensinar melhor.

Conforme o documento, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia abrange as seguintes dimensões: funções de magistérios nos I e II Ciclos, bem como gestão e práticas educativas, gestão educacional, e produção e difusão do conhecimento. Já os princípios norteadores são:

- **Ético político:** *“formar profissionais competentes, reflexivos, críticos, éticos, comprometidos com a comunidade, com a profissão docente e com a produção de conhecimento.” (PEDAGOGIA PRIVADA 2).*

- **Epistemológicos:** respeitar a diversidade de referenciais teóricos e metodológicos existentes na educação; posicionar-se criticamente com fundamentação teórica e metodológica, frente ao processo de ensino e aprendizagem; valorizar os esforços de produção de conhecimento científico na área; *“reconhecer e apontar a necessidade e a importância de se produzir conhecimento científico a partir da prática profissional, assim como transpor, sempre*

que possível, resultados de pesquisas básicas para contextos aplicados.” (PEDAGOGIA PRIVADA 2).

- **Didáticos pedagógicos:** Integração entre teoria, prática e produção do conhecimento.

- **Psicológicos:** melhoria do processo de ensino-aprendizagem *“mediante a utilização adequada dos princípios psicológicos.” (PEDAGOGIA PRIVADA 2)*

Os princípios norteadores são essenciais na definição dos marcos orientadores do currículo, pois é por meio destes que podemos compreender de uma forma mais transparente as concepções que dirigem determinado curso, ou instituição. As pesquisas de Duarte (2003, 2010), e García (1999), que estamos utilizando para analisar esta questão nos trazem um panorama mais abrangente sobre as concepções na formação e atuação docente. A luz da teoria apresentada por Duarte (2003; 2010), Bezerra e Silva (2006), os princípios apresentados revelam que a concepção deste curso enquadra-se na epistemologia da prática, valorizando uma formação reflexiva.

Os pressupostos metodológicos deste curso abrangem a relação teoria-prática, relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, ensino problematizado e contextualizado, flexibilidade curricular e integração com o mercado de trabalho. Já os objetivos deste curso se pautam em formar professores dotados de conhecimento didático – pedagógico, e desenvolver a competência de auto-superação de acordo com as necessidades pessoais e sociais.

Assim como o currículo de Língua Portuguesa da instituição Pública 1, este é também um currículo de concepção personalista (GARCÍA, 1999), seus objetivos visam formar conhecimentos da dimensão prática, tal como se afirma, didático – pedagógico, assim como o desenvolvimento de competências pessoais.

De acordo com Saviani (2006), “[...] este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”. Este, se contrapõe ao currículo que visa a preparação baseada no modelo dos “conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2006, p. 1-2). Assenta-se na concepção que já anuenciamos acima, isto é, no entendimento de que a prática pedagógica é a real formadora para uma atuação docente eficaz.

Nesta perspectiva:

Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço” (SAVIANI, 2006, p. 2).

A ênfase desta visão recai sobre o treinamento que o formando tem para que assimile as técnicas pedagógicas referentes ao ensino. Nas palavras do autor, tende a acreditar que a formação propriamente dita vem somente pela prática em serviço.

Outro conceito também embutido nesses objetivos é a visão de docente personalista⁵⁵, baseado na formação docente que potencializa os pontos do caráter do professor. Ambas concepções fazem parte de uma mesma visão. Duarte (2003) chamou-as de tendências contemporâneas da pedagogia. Nesse sentido, é possível notar que a proposta deste curso se encontra em consonância com o discurso do sistema educacional como um todo, isto é, possui uma articulação com a matriz geral.

Na visão de Freitas (2003), as políticas educacionais baseadas nessa perspectiva tendem a descaracterizar a visão geral de qualificação profissional, fazendo com que todo o campo conceitual de formação se concentre na formação de habilidades específicas para aumentar as competências do docente.

Como afirma, “as competências, portanto, caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de **qualificação profissional e profissão**” [...] (1108-1109. Grifos do autor).

Uma vez que nesta perspectiva o foco está no sujeito, o perigo de se abandonar a compreensão da totalidade dos fatores que influenciam na formação e na atuação do docente é grande, sendo necessária contínua análise em torno de tais concepções. Nesse sentido, se retomarmos a citação de Saviani (2006), nessa visão, é possível que os futuros professores sejam levados a assimilar o mito da prática como formadora real do docente.

Assim, com base na perspectiva adotada pela instituição no perfil de saída do curso considera-se que o estudante tenha:

⁵⁵ Citado acima por García (1999).

Visão ampla do fazer docente ao relacioná-lo com as tensões históricas em que está inserido e que domine saberes e competências relacionadas às especificidades da sala de aula.” Ao mesmo tempo em que possua “competências profissionais para solucionar os problemas que a comunidade local apresenta. (PEDAGOGIA PRIVADA 2).

Profissionalmente, isso é, em relação ao campo de atuação, espera-se que este licenciado exerça a sua profissão no campo educacional, e nas demais áreas que utilizem de trabalho pedagógico.

A pertinência socioeconômica do curso pretende despertar nos formando uma identidade econômica com o país e o mundo, isto é, formar quadros também voltados para o desenvolvimento da economia. É o que Saviani (1997)⁵⁶ aborda, a educação tem relação com os fatores econômicos e vice-versa.

Essa relação entre educação e produção econômica é na verdade um processo imbricado, que, quando não criticamente pode-se confundir e tendenciar a formação de professores para responder somente a esta finalidade. Levando em consideração as variadas transformações nas formas de produção social que influenciaram grandemente nas formas e processos educacionais, como o autor aponta, é necessário constantemente desenredar a educação de ambiguidades para que esta não se perca da sua finalidade.

O autor não advoga o abandono dos processos educacionais (entre eles a formação docente) como formas de alavancar o desenvolvimento, porém afirma a busca pela não descaracterização deste pelos nuances emergenciais da sociedade. Dessa forma, é incoerente analisar os contornos os processos de formação de professores sem levar em consideração a dimensão das influências que esta sofre de outras áreas, já que, é o docente o responsável que vai estar em contato direto com os seus educandos.

Trabalhar para o desenvolvimento econômico é necessário, porém atentando-se a não fragilização do processo de formação do professor para atender as outras múltiplas atribuições à sua função, pois a formação do profissional da educação é uma das vias pela qual é possível construir-se uma educação escolar que leva em conta as diferentes nuances da nossa sociedade em geral, ao mesmo tempo que se volta de forma real ao indivíduo que aprende. A educação escolar tem todo um sentido político em sua forma de ser e de parecer.

⁵⁶ Citado acima.

Similaridades nos Projetos Pedagógicos

Os projetos analisados são de Regiões Acadêmicas diferentes, porém a análise destes manifestou aspectos interessantes sobre a maneira como acontece a formação docente em seus cursos. Essas instituições apresentaram suas propostas de maneira que, ainda que não tenham citado diretamente o nome de suas perspectivas teóricas, estas ficaram claras pela forma como seus currículos foram organizado nesses projetos.

Algumas palavras características foram cruciais para a percepção das concepções destes cursos. Dentre estas destacamos aquelas que, como apontou García (1999), que apontam para a figura do professor enquanto sujeito de destrezas, habilidades e competências, cuja formação foca nesses elementos.

Os termos chaves que nos esclareceram a perspectiva teórica e a concepção dos cursos é: “o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem”; “autoavaliação”; “competência”, “responsabilidade”, “auto-superação”, “valorização do conhecimento do aluno”, “pensamento reflexivo”, entre outras palavras que fazem parte desta linha de pensamento.

Desta forma, ficou claro que a formação docente nos cursos pesquisados apóia-se nas perspectivas construtivistas, do professor reflexivo, e da epistemologia da prática. Assim, podemos perceber a similaridade entre estes, bem como a articulação com os projetos macro da nação. Entendemos então que, estes cursos formam docentes com vistas à pedagogia da prática.

6.4 A GRADE CURRICULAR DOS CURSOS PESQUISADOS

A grade curricular dos cursos de Pedagogia e de Língua Portuguesa também foram alvo de nossa investigação. Das quatro instituições, uma não cedeu tal material que é a universidade Privada 1, mas três destas apresentaram, trata-se da Universidade Pública 1, Pública 2 e a Privada 2. Esse é o único curso que as quatro instituições apresentam em comum. O curso de Língua Portuguesa é oferecido apenas pelas instituições públicas.

A discussão deste item parte da compreensão de que as disciplinas que compõem uma grade curricular são um componente que revelam a lógica por trás do que se considera importante na composição do currículo, ou seja, fazem parte dos

elementos que contribuem para a materialização de uma visão pré-elaborada. Para Saviani (1998) a organização das matérias tem haver com os campos científicos e da cultura, guardando uma relação entre si. Para a autora, essa composição difere, tendo em conta a concepção que se tem do currículo e também daquilo que se acha prioridade para fazer parte do conteúdo.

Saviani (1998) afirma que: “as posições em relação à matéria de ensino variam segundo a importância que a ela é atribuída pelas diferentes concepções de educação escolar e de seu papel no desenvolvimento da sociedade” (p. 97). Assim, a definição do que integra os conteúdos e as disciplinas está associado as diferentes visões que estão presentes no campo educacional (SAVIANI, 1998).

Trata-se assim de um campo a ser sempre avaliado, uma vez que seus fundamentos sempre obedecerão a uma concepção, o que requer sempre senso profundo de questionamento e análise. Essa observação criteriosa irá contribuir para identificar as ambiguidades que possam interferir negativamente no processo de formação.

Sendo que a formação docente é um campo científico que tem por finalidade a preparação do futuro professor, e nesse trabalho estamos pensando isto do ponto de vista da educação angolana, pretendemos ao olhar para estas grades observar os pontos em comum e aqueles não compartilhados, a fim de entendermos o caminho que esta formação tem seguido, se sua estruturação é coerente com o meio no qual estes docentes desenvolverão a sua ação.

Neste sentido, Moreira e Silva (2002) afirmam que atualmente já vem se reconhecendo que o currículo jamais será uma área meramente técnica, pois, é algo engenhosamente construído, o que pressupõe uma intenção prévia na sua elaboração. Sendo assim, os seus componentes, como é o caso dos planos de estudos, necessitam sempre de avaliação criteriosa.

Para estes, o currículo está condicionado as determinações sociais, bem como do contexto em que se insere, logo:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão, desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades particulares e sociais particulares (MOREIRA E SILVA, 2002, p. 7-8)

Isso implica na compreensão de que tudo o que aparece no currículo tem

uma base e uma finalidade pré-concebida sobre, ainda que pareça um simples elemento, em que aparentemente pareça sem nexos ou destoante no mesmo. Na realidade até aquilo que parece desintegrado do todo tem a sua função demarcada nas distintas lógicas que envolvem o currículo.

Este é na verdade um campo de forças no qual se travam batalhas acirradas em relação ao que vai constar ou deixar de fazer parte de sua estrutura. Nesse sentido, é um equívoco olhar para o currículo como sendo apenas um instrumento que concentra ideias dentro de si, mas é preciso um olhar atento e cuidadoso sobre cada elemento que o compõe.

Quando afirmam que o currículo transmite uma visão social ou particular isso significa que este é envolvido por interesses que irão produzir mentes e sujeitos conformados com determinada concepção. Dessa forma, gastar tempo na apreciação do currículo e de seus componentes, bem como analisá-lo é ir ao encontro da coerência no processo de formação docente.

É nesse linha que Saviani (1998) aponta que as matérias de ensino são os componentes do currículo que compreendem “aquilo sobre o qual versa o ensino, ou em torno do que se organiza o processo de ensino-aprendizagem” (p. 91). Nesse caso, é como se estas fossem um eixo organizador tanto das atividades do docente, quanto dos alunos. Estas norteiam a dinâmica na qual se inserem as dimensões de ensino e de aprendizagem trazendo a esse duplo processo uma forma.

Assim, nos itens abaixo iremos trazer as grades dos cursos de Pedagogia e de Língua Portuguesa das universidades alvo de nossa pesquisa, tais documentos apresentam as disciplinas e sua disposição em cada ano letivo. Tal como os autores apontaram essa estrutura pode nos apresentar alguns pontos sobre os quais podemos fazer algumas reflexões.

Buscamos apontar as similaridades e disparidades na estrutura organizacional de cada uma destas por meio de observação de cada grade e comparação para captarmos por meio dessas estruturas o lugar de importância dispensado a cada uma destas, bem como sua importância no processo educacional, principalmente das disciplinas que abarcam os conceitos essenciais do curso.

Para melhor visualização e clareza as grades dos cursos estão afixadas nos anexos. Aqui, somente aparecerá a discussão dos mesmos, pois tais documentos são extensos e ocupariam muito espaço se os apresentássemos no meio do texto.

A Grade Curricular dos Cursos de Pedagogia

Aqui, buscamos analisar o que as grades curriculares têm em comum ou não, entre estas. Trata-se da tentativa de perceber a partir da forma de organização das disciplinas selecionadas o que foi contemplado para fazer parte destas, e o que não foi com base na sua apresentação.

Assim, primeiro procuramos apresentar os dados do curso de Pedagogia, das três universidades: Pública 1, Pública 2 e Privada 2. Nas três instituições a organização da grade curricular foi praticamente igual, só alterando em algumas disciplinas a sua nomenclatura.

Nas três universidades, o 1º Ano de Pedagogia apresentou 11 disciplinas, com nomenclaturas iguais, isto é, teve uma similaridade entre as mesmas.

O 2º ano apresentou variação, pois a instituição Pública 2 apresentou uma disciplina a mais em relação as outras duas instituições, trata-se da disciplina de “Ética e Deontologia Profissional”, já a Pública 1 não apresentou esta disciplina. Mas a instituição Privada 2 traz em sua grade curricular tal cadeira.

O estudo da “Ética” e de suas dimensões no processo de formação de docentes tem seu impacto no cotidiano da ação do professor, pois esse campo do conhecimento permite ao docente lidar com os desafios de sua profissão, sem desconsiderar o outro, e sua maneira de se relacionar com este outro.

Caetano e Silva (2009) apontam que

As questões éticas, entendidas como dimensões complexas e integradoras, onde se imbrica o racional e o emocional, o afectivo e o intuitivo, o pensamento e a acção, o objectivo e o subjectivo, extravasam a reflexão sobre os valores e intersticiam-se no quotidiano dos indivíduos e das comunidades, contribuindo para que aí equacionem os seus sentidos individuais e colectivos (CAETANO E SILVA, 2009, p. 50).

No processo de preparação docente essa disciplina favorece o futuro profissional a compreender que seu trabalho, engloba também um conjunto de princípios de natureza moral, o que deve levá-lo a usar estratégias para permitir aos seus alunos uma educação que promova a formação ética destes (CAETANO E SILVA, 2009).

Trata-se, assim, de um campo necessário para a promoção da valorização dos elementos que implicam na consideração do não individualismo nas relações sociais. Logo, a não contemplação desta disciplina pode implicar em uma formação

meramente técnica, na qual a dimensão ética desse futuro professor não seja um dos seus instrumentos no desenvolvimento de seu trabalho.

Seguindo na apresentação das grades ainda nesse 2º ano, a universidade Pública 2 aparece com 13 disciplinas, sendo que a Privada 2 e a Pública 1, apenas com 11.

Outra diferença também surge ainda nesse 2º ano, em que, nas duas instituições públicas aparece a disciplina “História de Angola”, enquanto que na universidade Privada 2, essa é apresentada somente no último ano.

A importância do estudo da história de Angola, logo nos primeiros anos de um curso de formação docente é um elemento de extrema importância, pois tendo em conta o percurso educativo angolano ao longo dos anos é necessário que esta disciplina apareça logo no início, a fim de que haja uma compreensão mais ampla acerca da estruturação desse processo, o que permitirá uma visão mais abrangente das nuances que afetam a sua formação e que afetarão a sua atuação.

Foi o que refutou Gambôa (2010)⁵⁷, ao abordar sobre o ensino dessa disciplina, chegando a evidenciar que em Angola já existem algumas instituições universitárias abandonando essa disciplina, o que na sua visão é um erro, pois não há como desvincular a história do país de sua história educacional, uma vez que as mesmas estão profundamente imbricadas. O autor chega a fazer uma dura crítica à reforma educativa do país, que na sua ótica, não favoreceu para que se compreendesse com mais profundidade o processo de construção da educação do país, ao permitir que disciplinas como estas sejam relegadas ao segundo plano.

Se levarmos em consideração a importância do processo histórico de Angola na construção de toda a sua base educacional, segundo Samuels (2011) e Zau (2011), estaremos caminhando na direção certa para termos um processo de formação estruturado de maneiras a contribuir para a necessária reconstrução do país, pois não há como formar o decente sem conscientizá-lo do processo histórico percorrido pela sociedade onde este se encontra, e sobre a qual atuará.

Então, surge a necessidade de resgatar a importância do estudo dessa disciplina, não apenas como um orgulho nacional, mas porque esta permite a compreensão da totalidade do processo educacional angolano, cujo mesmo foi sendo desenhando ao longo de sua história peculiar, marcada por determinantes

⁵⁷ Citado no Cap. 2.

singulares que até hoje deixaram suas marcas na nação angolana. Assim, os cursos de formação docente precisam se ater ao nível de elementos essenciais que este conhecimento pode gerar para o avanço na busca de soluções mais uma atuação cada vez mais consciente.

Seguindo, no 3º ano de Pedagogia as duas instituições públicas apresentam o mesmo quadro de disciplinas, a Pública 1 com 12, e a Pública 2 com 13 disciplinas. Essa variação numérica deve-se ao fato de na Pública 2 ter uma disciplina a mais que é opcional, a disciplina de “Relatório de estágios”. Tem também uma variação de nomenclatura da disciplina de estágio, que na Pública 1 é chamada de “Prática das metodologias Educativas”, e na Pública 2 é chamada de “Prática Pedagógica I”. Tanto uma, quanto outra referem-se ao Estágio durante a graduação.

Já o 3º ano da instituição Privada 2 apresenta 13 disciplinas, tendo adicionadas as disciplinas de “Supervisão Pedagógica” e “Seminário Especializado”, que as instituições públicas abordam no 4º ano. Esta instituição não apresenta a disciplina “Documentação e Informação” como nas duas Públicas.

Nos últimos dois semestres, isto é, no 4º ano, as duas universidades, a Públicas 1 e a Públicas 2 têm a grade constituída de 12 disciplinas contando a disciplina de “Trabalho de Fim de Curso”. Em relação às outras disciplinas, a descrição é praticamente a mesma, variando algumas nomenclaturas. A disciplina de “Seminário Especializado” que a instituição Privada 2 traz já no 3º ano, as duas públicas a apresentam no 4º ano, e não no 3º. Quanto a cadeira de “Avaliação do Sistema Educativo” a Pública 2 a nomeia de “Avaliação do Sistema Educativo Angolano”, esclarecendo de forma mais exata o contexto a ser estudado.

Quanto a instituição Privada 2, o 4º ano de Pedagogia está estruturado de forma idêntica as outras duas instituições, porém, somente nesse ano é que este curso traz as disciplinas de “Demografia”, e de “História de Angola”, cadeiras em que na Pública 1 e Pública 2 abordam já no 2º ano.

O que se nota é que não há praticamente disparidade entre a estrutura das instituições apresentadas, o que existe é em alguns casos a variação nos anos em que cada uma apresenta tal disciplina. Essas diferenças, dependendo da cadeira podem ser consideradas algumas mais amenas e outras mais contundentes, como é o caso da disciplina de “História de Angola”, porém no geral pode-se afirmar que existe certo equilíbrio entre esses planos curriculares.

a) Visualização dos quadros conforme porcentagem das disciplinas.

Quadro 12 - Pública 1: Grade Curricular de Pedagogia

Natureza das disciplinas	Número de disciplina	Horas
Disciplinas Específicas / Nucleares	Não específica	Não específica
Disciplinas Complementares	Não específica	Não específica
Disciplinas Gerais	Não específica	Não específica

Fonte: Elaboração a partir da grade oficial da instituição.

Quadro 13 - Pública 2: Grade Curricular de Pedagogia

Natureza das disciplinas	Número de disciplina	Horas
Disciplinas Específicas / Nucleares	13	30%
Disciplinas Complementares	16	25%
Disciplinas Gerais	11	10%
Rel. Est/Est. ou TCC		35%

Fonte: Elaboração a partir da grade oficial da instituição.

Quadro 14 - Privada 2: Grade Curricular de Pedagogia

Natureza das disciplinas	Número de disciplina	Horas
Disciplinas Específicas / Nucleares	14	52,1%
Disciplinas Complementares	10	25,21%
Disciplinas Gerais	10	22,69%

Fonte: Elaboração a partir da grade oficial da instituição.

A Grade Curricular dos Cursos de Língua Portuguesa

Quanto ao curso de Língua Portuguesa, este só é oferecido pelas duas instituições públicas, a Pública 1 e a Pública 2, as duas privadas não oferecem esse curso. Assim, vamos apenas apresentar os dados dessas duas instituições.

Uma das justificativas destas duas instituições privadas não oferecerem tais cursos pode estar associado ao fator procura, uma vez que, como apontaram os dados em relação ao “Número de Inscritos”, o curso de Pedagogia apresentou mais atratividade.

A adesão ao Curso de Pedagogia pode estar associado ao seu perfil de

saída, estes formam docentes em várias vertentes, permitindo a este formando a mobilidade em mais de uma área, o que não acontece com o curso de Língua Portuguesa. Mas isso também foi criticado por Gatti (2010) ao afirmar que um elemento que pode tornar os cursos de Pedagogia fragmentados é justamente essa formação muito abrangente em termos de conhecimentos, tendo amplas atribuições, tornando muito complexa a sua organização curricular.

Desta forma, nas duas instituições públicas investigadas, o curso de Língua Portuguesa aparece com algumas variações no seu 1º ano. A Pública 1 apresenta neste ano 10 disciplinas, enquanto que a Pública 2 traz 13, isto é, três disciplinas a mais. As que a Pública 2 traz a mais são: “Língua Portuguesa”, “Psicologia Geral” e “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem”.

Quanto as outras disciplinas há apenas uma variação de nomenclatura, sendo “Introdução à Pesquisa Científica” que na Pública 2 é denominada de “Metodologia de Investigação Científica”. Outra variação é que o 1º ano da Pública 1 traz a disciplina de “Psicologia da Educação”, enquanto que a Pública 2 tem a cadeira de “Psicologia Geral” e “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem”.

O 2º ano está estruturado da seguinte forma: a Pública 1 traz 10 disciplinas, e a Pública 2 apresenta 12. Este ano apresenta muito mais variações entre as disciplinas selecionadas. Na Pública 1 as disciplinas que diferem da grade da Pública 2 são: “Literatura Medieval e Clássica” e “Literatura Moderna e Contemporânea”. Já, em relação as variações a Pública 2 apresenta as cadeiras de: “Estatística Aplicada à Educação”, “Filosofia da Linguagem”, “Lingüística Bantu” e “Psicologia Pedagógica”.

O 3º ano na Pública 1 teve 10 disciplinas, e na Pública 2, 10 disciplinas também. Nesse ano, na Pública 1 aparece a cadeira de “Lingüística Africana (Lingüística Bantu)”, que aparece no 2º ano da Pública 2. Essa instituição, a Pública 1, apresenta também algumas disciplinas diferenciadas em relação a Pública 2 nesse mesmo ano, tais como: “Lingüística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa” e “Semântica da Língua Portuguesa”, já a Pública 2 traz como cadeiras diferentes: “Língua Nacional I”, “Seminário Especialização I”, “Estágio/Relatório (opcional)” e “Desenvolvimento Curricular”. Esta última disciplina o curso da Pública 1 a apresenta no 4º ano e não no 3º como na Pública 2.

E no último ano, 4º ano, a Pública 1 tem 10 disciplinas, tal como é a sua média semestral, já a Pública 2 tem 7 disciplinas. Isso pode ser justificado pelo fato

de que, algumas disciplinas que a Pública 1 apresenta no último ano, tal como: “Desenvolvimento Curricular”, “Língua Nacional” e “Seminário de Especialização I”, a Pública 1 já as ofereceu nos anos anteriores. Ou seja, essa instituição foi adiantando algumas disciplinas, o que resultou nessa diminuição no último ano.

Um exemplo é que, a instituição Pública 2, nesse último ano só precisa oferecer a disciplina de “Seminário de Especialização II”, pois a “Seminário de Especialização I” já é ministrada no ano anterior, sendo que a Pública 1 oferece as duas somente último ano.

Como vemos, diferente do curso de Pedagogia, que é mais uniforme, principalmente entre as duas instituições públicas, o Curso de Língua Portuguesa apresenta muito mais variações, com disciplinas que diferem de uma instituição para a outra, sem contar que a Pública 2 apresenta uma grande mais ampliada em relação a Pública 1.

Em relação à natureza das disciplinas as duas instituições revelaram, a partir de sua grade curricular, uma formação mais voltada para a valorização da lingüística nacional apresentando disciplinas mais voltadas ao contexto angolano. Em alguns momentos trouxeram uma visão mais geral, um ponto de vista mais continental e noutras vezes, mais abrangente mundialmente.

Disciplinas como “Literatura Angolana”, “Lingüística Bantu”, “Língua Nacional”, e “Lingüística Africana” são uma sinalização de que a formação docente no curso de Língua Portuguesa em Angola está cada vez mais ganhando forma própria, respeitando as nuances do contexto que em muito se difere da cultura e lingüística europeia, sobre a qual Angola foi, durante séculos, instruída e escolarizada.

Neste sentido, não se trata apenas de ir substituindo uma visão pela outra, mas de entender que a formação docente, apesar de conter princípios gerais, e que funcionem em muitos lugares, ainda assim, existem situações totalmente contextuais. No caso de Angola a diversidade lingüística é uma delas, sendo que esta varia profundamente de uma região para a outra, impactando grandemente tanto na escolarização, quanto na própria formação de sujeitos leitores críticos e conscientes.

Sendo assim, a implementação de um currículo cuja formulação de seus componentes, como o caso da grade curricular, leve em consideração disciplinas que favorecem o pensamento em torno de sua realidade micro viabiliza uma

preparação que permitirá ao docente formando o exercício de um trabalho coerente com a realidade em questão.

Como apontou Saviani (1998, p. 91), a escolha das disciplinas e matérias também denota uma visão subjacente do que se entende da realidade escolar e não só, “compreende aquilo sobre o qual se versa o ensino, ou entorno do que se organiza o processo de ensino-aprendizagem.” Isso implica a percepção da concepção, tanto de processo educativo, quanto de homem e mundo que se pretende formar.

Nesse sentido, a mudança gradativa da estrutura da grade por meio da inserção de disciplinas que levem em consideração o contexto em que este docente irá atuar, no caso de Angola, é um avanço, pois há a necessidade contínua de luta pela valorização da cultura do povo e de sua história, ao torná-los em objeto de formação.

a) Quadro síntese das porcentagens das disciplinas

Quadro 15 - Pública 1: Grade Curricular de Língua Portuguesa

Natureza das disciplinas	Número de disciplina	Horas
Disciplinas Específicas / Nucleares	Não específica	Não específica
Disciplinas Complementares	Não específica	Não específica
Disciplinas Gerais	Não específica	Não específica

Fonte: Elaboração a partir da grade oficial da instituição.

Quadro 16 - Pública 2: Grade Curricular de Língua Portuguesa

Natureza das disciplinas	Número de disciplina	Horas
Disciplinas Específicas / Nucleares	13	30%
Disciplinas Complementares	16	25%
Disciplinas Gerais	11	10%
Rel. Est/Est. ou TCC		35%

Fonte: Elaboração a partir da grade oficial da instituição.

6.5 ANÁLISES DOS DADOS ESTATÍSTICOS DAS QUATRO UNIVERSIDADES PESQUISADAS

Nesta seção faremos a apresentação e análise dos dados estatísticos referentes aos cursos das universidades pesquisadas. Pretendemos fazê-la através da categorização dos dados de acordo a sua semelhança.

Por essa razão, os mesmos apareceram sendo analisados juntos para possibilitar maior percepção e riqueza dos mesmos. Assim, passamos a apresentá-los.

A Distribuição das Vagas nos Cursos de Formação de Professores

A distribuição das vagas nos cursos docentes é um item que nós consideramos pesquisar neste trabalho. Sua importância está no fato de que nos possibilita ter uma percepção de como os desafios gerais da ampliação do Subsistema do Ensino Superior em Angola também se fazem sentir sobre os cursos docentes.

Apesar de, em alguns casos haver certa semelhança nessas distribuições, veremos que cada instituição apresenta seus pontos particulares nesse sentido. Sendo assim, decidimos em primeiro lugar trazer estes dados e perceber como está articulada essa questão nas formações docentes. Assim, passamos a elencar tais números.

1) Universidade Pública 1

Quadro 17 - Número de vagas anualmente

ANO	Pedagogia	Língua Portuguesa
2013	100	45
2014	100	95
2015	80	80
2016	90	90
2017	90	90

Fonte: O autor.

Quadro 18 - Total de inscritos

ANOS	PEDAGOGIA	LÍNGUA PORTUGUESA
2013	1.899	571
2014	1.216	540
2015	1.358	704
2016	1.553	654
2017	2.195	822

Fonte: O autor.

As Vagas e os Inscritos na Universidade Pública 1

Ao detalharmos os dados desta instituição podemos observar que o número de vagas disponibilizadas são ínfimos se comparado ao número de candidatos que procuram por esta formação. Isto pode ser verificado ao nos atentarmos ao número de inscritos e calcularmos por vaga anualmente, para vermos a concorrência por vaga, tal como mostraremos adiante.

Este primeiro indicador apresenta uma disponibilidade de vagas anuais um pouco maior para o curso de Pedagogia, tendo um total de 460 ao longos dos últimos cinco anos, número maior em relação ao curso de Língua Portuguesa que teve 60 vagas a menos. Assim, houve maior oferta para o curso de Pedagogia, se comparado ao outro curso apresentado.

Quanto ao número de candidatos houve maior aderência para o curso de Pedagogia numa diferença grandemente notável entre as duas formações, talvez esta procura justifique também a maior oferta de vagas para este curso, como sendo uma forma de atender a esta maior demanda. O ano de 2017 foi o de maior procura, seguido do ano de 2013, os outros não superaram as marcas dos 1.500 inscritos.

Já no curso de Língua Portuguesa a maior procura se deu em 2017, seguido do ano de 2015 e depois 2016. Nota-se que nos dois cursos a procura foi crescendo ao longo dos anos, aumentando gradativamente.

Este indicador nos permitiu trazer um dado que consideramos ser extremamente importante para o repensar os desafios da questão das vagas nos cursos de formação docente, pois nos apontou de forma mais precisa se a concorrência destes candidatos é justa, ou se traz defasagem na formação dos sujeitos, e conseqüentemente na preparação de mais professores para sanar os

problemas apresentados no Capítulo 2, em relação a contínua luta contra o analfabetismo entre jovens e adultos e a defasagem escolar entre crianças e adolescentes.

Como existe um limite de vagas que equivale a uma turma de cada curso por período (manhã e noite, com 40, 45 ou 50 vagas anualmente) observar essa relação pode nos abrir margens para discussões nesse quesito.

A relação candidato por vaga no curso de Pedagogia ficou assim: 19/1 em 2013, isto é, 19 pessoas disputando por uma única vaga neste curso, 12/1 em 2014, 17/1 em 2015, 17/1 em 2016 e 25/1 em 2017. Já para o curso de Língua Portuguesa ficou da seguinte forma: 13/1 em 2013, 6/1 em 2014, 9/1 em 2015, 8/1 em 2016 e 9/1 em 2017.

Nesta instituição a concorrência pelas vagas é mais acirrada no curso de Pedagogia, tendo o seu maior percentual em 2017, com 25 pessoas lutando por um único lugar, ou seja por uma oportunidade de formação na área docente. O curso de Língua Portuguesa foi o que teve um número de concorrentes menos destoante, chegando a ter 6 pessoas concorrendo por uma vaga, diferente do curso de Pedagogia que o menor número foi de 12 pessoas concorrendo por uma vaga.

2) Universidade Pública 2

Quadro 19 - Número de vagas anualmente/Total

ANO	PEDAGOGIA	LÍNGUA PORTUGUESA
2014	81	91
2015	43	45
2016	90	90
2017	Não houve oferta de curso	44
2018	95	49

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 20 - Número de vagas anualmente por curso

ANO	Pedagogia/ Diurno	Pedagogia/ Noturno
2014	38	43
2015	43	0
2016	40	50
2017	Não houve oferta	Não houve oferta
2018	45	50

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 21 - Número de vagas anualmente

ANO	Língua Portuguesa/Diurno	Língua Portuguesa/Noturno
2014	44	47
2015	45	0
2016	40	50
2017	Não houve oferta	44
2018	Não houve oferta	49

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 22 - Total de inscritos

ANO	PEDAGOGIA	LÍNGUA PORTUGUESA
2014	1.523	978
2015	1.089	754
2016	1.245	849
2017	Não houve oferta de curso	814
2018	807	468

Fonte: Elaboração própria.

As Vagas e os Inscritos na Universidade Pública 2

Nessa universidade o quadro é um pouco inverso. O total de vagas nos últimos cinco anos foi de 308, para o curso de Pedagogia. Já para o de Língua Portuguesa foi de 319, ou seja, a instituição disponibilizou mais vagas para este segundo curso. Vale destacar que no ano de 2017 não houve oferta do curso de Pedagogia, nem no período regular, nem no noturno, dando vantagem para a área de Letras.

A relação candidatura por vaga para o curso de Pedagogia, ficou assim: aproximadamente 19/1, isto é, dezenove pessoas estavam disputando uma vaga nesse curso em 2014, 26/1 em 2015, 14/1 em 2016, e 8/1 em 2017. Para o curso de Letras foram: 11/1 em 2014, 17/1 em 2015, 10/1 em 2016, 9/1 em 2017 e 10/1 em 2018.

Assim, tal como na Pública 1, houve também maior adesão para o curso de Pedagogia nesta instituição. Lembrando que a maioria dos números foram

arredondados por conta das casas decimais registradas nos cálculos. Então temos números aproximados em quase todos os registros de “candidato/vaga”.

3) Universidade Privada 1

Quadro 23 - Número de vagas anualmente

ANO	Pedagogia
2013	150
2014	150
2015	150
2016	150
2017	150

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 24 - Total de inscritos

CURSO	TOTAL
Pedagogia	Aproximadamente 350 concorrentes a cada ano ⁵⁸

Fonte: Elaboração própria.

As Vagas e os Inscritos na universidade Privada 1

Nessas informações cedidas é possível notar que a distribuição de vagas anuais é uniforme, não apresentando variação ao longo dos anos, sendo sempre 150. Nesse caso esta instituição ofereceu ao longo dos últimos cinco anos um total de 750 vagas para o curso, praticamente o dobro oferecido no curso de Pedagogia da Pública 1 e da Pública 2. No caso da Pública 2 esse número chega a ser mais que o dobro.

Esse fator pode ser explicado por um aspecto importante, talvez por se tratar de uma instituição privada lhe tenha sido possível manter a mesma quota de vagas anualmente, em parte porque tenha capacidade para tal, e por outra, para receber os estudantes que não conseguem o acesso na instituição pública correspondente dessa área. O fator autogerência pode ter influenciado nessa questão.

⁵⁸ Linguagem usada em documento enviado a nós.

Tendo em conta esta não variação, a candidatura por vaga ficou a 3/1 anualmente, ou seja, teve um número praticamente equilibrado no qual aproximadamente três pessoas disputavam por uma vaga, suplantando em muito as duas instituições públicas apresentadas. Esta instituição não registrou anualmente o número de ingressantes, mas nos forneceu um cálculo aproximado do que têm tido de procura, que é de 350 concorrentes.

Esse aspecto é na verdade muito comum em muitas instituições universitárias angolanas, nas quais, em muitos casos não se verifica um registro dos dados de movimentação do que ocorre a cada ano. Nesta pesquisa não são poucas as vezes que não recebemos um ou outro dado por conta destes não terem sido armazenados e organizados ao longo dos anos, dificultando em alguns aspectos o nosso levantamento de informações.

Ao que vemos, nesta universidade a equivalência candidato/vaga é bem menor em relação à instituição Pública 1, o fato de ser o próprio aluno quem custea os seus estudos pode ser também um dos fatores para que se tenha um número menos destoante nessa equivalência. Sem contar que este tipo de instituição muitas vezes funcionam de acordo a demanda de solicitação.

4) Universidade Privada 2

Quadro 25 - Número de vagas anualmente

ANOS	PEDAGOGIA
2013	180
2014	160
2015	96
2016	130
2017	120

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 26 - Total de inscritos

CURSO	TOTAL
Pedagogia	686

Fonte: Elaboração própria.

As Vagas e os Inscritos na Universidade Privada 2

A exploração das informações mostrou que o número total de vagas nesta instituição foi de 686, isto é, o triplo do que foi oferecido pela universidade Pública 2 que corresponde a mesma localização regional. É interessante que nesta instituição a soma das vagas dos cinco anos iguala-se ao número de inscritos, o que pode demonstrar que a sua oferta de vagas é de acordo a demanda, e não como um número estabelecido de forma prévia.

O número de vagas nesta instituição decresceu ao longo dos anos, fenômeno que também se observou na outra instituição privada. Na anterior o ápice da queda foi em 2016, nesta se deu em 2015.

Apesar das universidades Privada 1 e Privada 2 serem de regiões acadêmicas diferentes, o que pode ter contribuído para a variação anual, ficou claro como a crise financeira vivenciada nos últimos anos teve a sua influência sobre a situação dos estudantes que buscaram o Ensino Superior privado nas universidades particulares angolanas. Uma vez que os custos são de responsabilidade do aluno, a oscilação econômica também se refletiu sobre estes índices.

Quanto ao número de inscritos esta instituição nos cedeu os dados do total de inscritos de forma bruta, não nos possibilitando a análise anual de candidato/vaga. Mas se calculado de forma geral podemos dizer que esta distribuição ficou em 1/1, aluno por vaga, nos últimos anos, pois o número de vagas foi equivalente ao número de inscritos, expressando uma oferta de acordo a demanda.

Por outro lado, assim como na universidade Privada 1, esse grande número de estudantes nas instituições privadas pode ser também um reflexo da baixa oferta de vagas na instituição pública dessa Região Acadêmica, o que pode causar certa afluência aos cursos privados como uma saída necessária de formação para tais estudantes. A Universidade Particular 2 faz parte da mesma localização regional da Universidade Pública 2.

A Questão das Vagas e do Número de Inscritos nos Cursos Docentes: Problemas Gerais, Desafios Específicos

O levantamento de dados para esta pesquisa foi feito com base em alguns indicadores que achamos pertinentes para verificarmos como acontece a formação docente nas universidades angolanas.

Essa categoria apresenta a análise de dois aspectos interligados, a questão “candidato/vaga”. Agrupamos estes dois elementos, pois percebemos que analisar a questão das vagas sem se ater ao número de pessoas que se inscrevem nestas ficaria incompleto, por isso decidimos agrupá-las em uma mesma categoria.

Por se tratar de uma pesquisa documental o primeiro indicador pesquisado foi o “Número de vagas”, isto é, o total que cada instituição universitária dispensou para estes dois cursos ao longo dos últimos cinco anos. Esse indicador é de extrema importância em ser analisado, pois revela, até certo ponto, as oportunidades formativas que têm sido geradas, principalmente nas instituições públicas, em relação aos indivíduos que buscam a formação superior em geral, e a profissão docente em particular. Por outro lado, demonstram também o nível de atração dos estudantes para as formações docentes.

O destaque em relação às instituições públicas tem haver com o fato de serem estas as principais responsáveis pela formação da camada da população que possuem menor capacidade de aquisição financeira. Este é um dos fatores que mais uma vez revela a importância das instituições públicas, as quais oferecem a oportunidade da formação superior sem custos para o estudante, pois em situações como estas, aqueles que são economicamente mais desfavorecidos podem ter a sua chance de formação prejudicada, e isso tem seus reflexos na âmbito geral da estrutura do país.

Para este aspecto é necessário, primeiro, levar em consideração que a formação docente em Angola acontece em duas modalidades: Médio Normal e Superior Pedagógico, ambas amparadas pela última lei do sistema educativo angolano, ou seja, para se ser professor não é necessário apenas a formação superior, pois aqueles que lecionam no Ensino Primário, no Ensino Especial e de Adultos, podem ser formados no Ensino Médio Normal, somente aqueles que queiram lecionar no Ensino Secundário é que são obrigados por lei a cursar uma formação docente superior.

Tendo em conta a realidade de reorganização do sistema de ensino no país, no qual ainda se acha necessário manter essas duas modalidades de preparação para o magistério, tecnicamente esse esquema poderia ser também um meio que

viesse a diminuir o fluxo nas formações docentes universitárias, cuja estrutura ainda pode ser considerada incipiente. Mas, não foi isso que os dados apontaram, pois indicaram grande procura dos cursos superiores de formação docente.

Isso fica evidente nos nossos cálculos apresentados, relativos ao “Número de Inscritos” por vaga, chegando ao caso de 26, 19 ou 17 pessoas, estarem disputando por um único lugar nessas formações superiores, ou seja, existe certa atração para a formação docente no Ensino Superior, o que deve requerer uma nova estruturação para abarcar esta demanda. Na verdade, os dados deixam transparecer que, no geral, o número de estudantes universitários em Angola vem subindo abruptamente nos últimos anos, e aqueles que buscam a formação docente superior estão enquadrados nessa questão.

Esse pessoal vem chegando cada vez mais em maior número aumentando a desproporção na candidatura pelas vagas nas diversas instituições, e mais ainda nas públicas, pois, se dos 116.805 cadastrados, 55.180 estão nas instituições privadas (MENDES, 2015), isso significa que 61.625, mais da metade, quase 7.000 a mais estiveram no sistema público.

Desta forma, a questão das vagas nas universidades angolanas é até então um dos principais desafios a ser encarado, a fim de superar também problemas relacionados com a qualidade de tal ensino e outros impasses sociais que podem ser intensificados pela não formação, ou pela baixa formação dos sujeitos.

Para os cursos de Pedagogia e Língua Portuguesa, a universidade Pública 1 ofereceu mais vagas que a universidade Pública 2, o que é necessário certo esclarecimento. Este fator está relacionado principalmente a duas questões: a densidade populacional da região na qual se situa cada instituição e também questões estruturais e históricas.

Primeiro, a universidade Pública 1 pertence a Região Acadêmica 1, e está situada na capital do país, cuja população é amplamente maior em relação a da Pública 2, que está na Região Acadêmica 2, sendo esta muito menor em população que a primeira. Assim, o elemento decisivo na concessão de mais vagas para os cursos docentes desta instituição estão relacionados à demanda, que são muito maiores em relação a qualquer outra parte de Angola, conforme gráficos apresentados no Capítulo 4.

Nas duas instituições públicas pesquisadas, tanto a da Região Acadêmica 1, quanto a da Região Acadêmica 2, a defasagem foi tão alta que, em seu total,

somando todos os alunos dos dois cursos, o cálculo ficou em 11.512 inscritos disputando 860 vagas, nos últimos cinco anos. Essa oferta corresponde a um déficit de 10.652 do total das oportunidades dispensadas para os candidatos.

É claro que esses números revelam o descompasso formativo que acompanha esse ensino universitário. E tendo em conta as situações adversas sobre as quais o país se submeteu por muito tempo, as quais prejudicaram grandemente a nação, ajustar a questão da formação da população é sem dúvidas um dos maiores desafios para a superação de várias crises sociais que insistem em se manter em altos níveis percentuais em Angola.

A questão das vagas não é só um desafio dos cursos docentes, mas é um sério problema na formação universitária da sociedade angolana em geral, pois cada vez mais cresce o número de ingressantes nesse subsistema de ensino. É aqui que entram em cena as universidades privadas, que surgiram como alternativa para lidar com tal defasagem, as quais têm atraído muitos que desejam a formação superior.

Essa é na verdade a base sobre a qual se criaram as instituições superiores privadas, tal como aponta Kandingi (2016). Em sua pesquisa, na qual aborda o impacto das instituições superiores privadas em Angola, a autora afirma que tanto a oferta quanto a expansão da modalidade universitária privada têm como problema de base a incapacidade do Estado angolano em atender o crescimento vertiginoso desta população que cada vez mais vem em busca desse nível de ensino.

Esse desajuste provocou uma correria em busca de outras soluções para a resolução deste conflito que assola aqueles que terminam o Ensino Básico e desejam ir mais além. O desajuste existente, mais a vontade de entidades que desejavam investir na formação privada gerou um ambiente propício para que esta modalidade crescesse e ganhasse espaço no cenário nacional.

Tal como afirma:

Perante o crescimento exponencial de entidades instituidoras que se propunham intervir no Ensino Superior privado e tendo em conta a necessidade de expansão do Ensino Superior público e dos problemas que foram surgindo, no que diz respeito à concretização do direito de acesso ao Ensino Superior, o Governo angolano, através do Decreto-Lei n.º 5/07, de 5 de Abril, tomou a decisão de criar a Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES). (KANDINGI, 2016, p. 68).

Ou seja, em face da insuficiência do governo em atender a necessidade formativa da população houve algo como que uma obrigação em ceder espaço para outras vias de investimento nessa área. Porém, essa saída muitas vezes é penosa

para a população em geral, que não raras vezes é desempregada, tendo que depender de sua família para conseguir tal nível estudantil.

E não apenas isso, mas a autora aponta ainda outro motivo, o mesmo baseia-se na busca por um ensino universitário de mais qualidade e estabilidade. Isto se dá pelo fato de já existir parte considerável de famílias angolanas que desfruta atualmente de uma condição financeira mais estável em relação alguns anos atrás, o que também tem influenciado na busca por estas instituições.

Por exemplo, os dados acerca do número de vagas dos dois cursos de formação docente apresentados, das duas instituições públicas não supriram nem 10% dessa procura nos últimos cinco anos, o que em si já denota grande descompasso formativo, fazendo com que estes recorram a instituições privadas para puderem formar-se. Por outro lado isto também significa menos professores formados em nível superior. São estes destinados à educação no Ensino Secundário e Médio.

Nesse sentido, Kandingi (2016) aponta que, tanto a freqüência em uma instituição privada, bem como a mobilidade para o exterior do país só são possíveis, quase que em sua totalidade, tendo em conta a condição financeira das famílias. Assim como também apontou Liberato (2012), estas normalmente não medem esforços para que seus filhos tenham uma formação melhor e mais avançada que seus progenitores, usando de todas as vias possíveis para alcançar esse objetivo.

E não apenas isto, mas esta dependência está ligada também ao fato da população angolana jovem ser a mais afetada pelo desemprego. Por outro lado, a mobilidade ao exterior intensifica ainda mais essa questão familiar uma vez que no estrangeiro estes estudantes têm poucas chances de conseguir uma fonte de sustento fixa, caso não tenham sido enviados por meio de bolsa remunerada.

Assim, torna-se necessário o apoio total da família, que fica na retaguarda investindo, para desta forma manter a esperança de uma oportunidade formativa para seus descendentes.

Estas famílias, através de esforços adicionais, como por exemplo ao entregarem a quase totalidade do ordenado, ao recorrerem a apoio familiar, e/ou a contraírem empréstimos, optam por investir na capacitação académica dos seus filhos, porque consideram um investimento com retorno garantido, que beneficiará a vida do diplomado e conseqüentemente da sua família (KANDINGI, 2016, p. 171).

Assim, as instituições privadas cada vez mais se multiplicam no país, e seu público é formado majoritariamente por aqueles que não conseguem uma vaga no sistema público, mas que almejam formar-se no Ensino Superior. Tudo isso revela a situação urgente a ser revista pelo subsistema do Ensino Superior angolano e pelo seu governo a fim de reduzir tais impasses.

Conforme os dados levantados nas duas instituições privadas, as duas são as que praticamente não apresentaram defasagem no cálculo candidato/vaga. Podemos de certa maneira cogitar que o fato destas se auto-regerem as possibilite tal condição, de dispensar mais vagas de acordo a demanda apresentada, diferente das públicas que obedecem a uma organização estrutural mais complexa. Isso não significa necessariamente mais qualidade de ensino para os angolanos, mas é uma alternativa que tem crescido muito nos últimos anos.

Se somadas as vagas dos dois cursos dessas duas instituições privadas, juntas ofereceram, só para o curso de Pedagogia, 1.436 vagas nos últimos cinco anos, fora o curso de Língua Portuguesa que as mesmas não oferecem. Esse número é apenas de um único curso e a sua soma ultrapassa a soma dos dois cursos das instituições públicas cujo total foi de 860 vagas nos últimos cinco anos.

Para o total de inscritos nessas duas instituições privadas, em um único curso, houve a disponibilidade de 1.436 vagas para 1.036 candidatos, ou seja, houve mais vagas do que estudantes, pois, neste caso, a sobra foi de 400 lugares. Isto nos leva a concluir que estas duas foram mais estáveis na distribuição das mesmas. O que não significa necessariamente algo bom, pois só tem acesso a estas instituições o indivíduo que tiver condições financeiras suficientes para custear seus estudos.

E, apesar desta disponibilidade o número de inscritos nas duas instituições privadas é menor que a oferta, uma vez que, a permanência nesses cursos é responsabilidade total do aluno. Devido a várias condicionantes sociais que ainda afetam grandemente a população angolana, muitos jovens ainda não possuem condições econômicas necessárias para preencher tais vagas nessas instituições.

Desta forma vemos que a questão das vagas nas universidades públicas angolanas é um desafio que exige um olhar mais acurado e crítico, uma vez que, apesar do um número da população que vem experimentando uma condição financeira melhor, que lhes permita estudar em uma instituição superior privada, ou

mesmo fora do país, ainda é grande a população que carece de uma oportunidade em instituições públicas.

Isto pode ser visto pela alta taxa de desemprego dos angolanos, números que rondam a casa dos 24%, e este índice é abruptamente maior entre os jovens de 15 a 24 anos, conforme o último censo populacional (ANGOLA, 2016). Soma-se a este fator a crescente população rural que vem aos grandes centros urbanos em busca desta formação, e que raramente têm condições financeiras para ingressar numa universidade privada.

Essa faixa etária que mais sofre com o desemprego é justamente aquela considerada inicialmente como grande candidata ao Ensino Superior, mas que se vê impedida de tal condição por conta de fatores como este. Assim, é necessária a criação de estratégias que permitam a juventude em geral, bem como a camada da população menos abastada o ingresso na formação superior para que haja mais possibilidades de superação dos problemas detectados nos vários setores da sociedade angolana.

Assim, vemos que o problema com a falta de vagas nos cursos docentes universitários não é algo isolado, é apenas um reflexo da própria situação caótica de todo o Ensino Superior. E, apesar da formação docente em Angola acontecer em duas modalidades, isto é, no Médio Normal e no Superior Pedagógico, a atração pelos cursos docentes em nível superior vem crescendo muito demonstrando a necessidade do governo angolano em criar políticas para que o acesso as formações universitárias sejam mais disponíveis gerando assim mais formação superior para futuros professores.

A boa e ampla formação docente, principalmente a que impele o docente a ser um grande investigador é sem dúvidas uma das vias mais sustentáveis para a superação dos vários problemas educacionais (GATTI, 2010), e conseqüentemente da boa formação da população em geral, o que futuramente se refletirá na superação de muitos conflitos sociais vivenciados. A autora deixa claro que, um dos sintomas de uma formação docente desajusta é verificada na própria aprendizagem dos alunos, manifestando sempre fragilidades.

Assim, como na ampliação das vagas é necessário também imprimir qualidade nas formações para que se possam preparar docentes críticos e com mais capacidade de pesquisa, a fim de que os vários e recentes desafios da docência

sejam compreendidos na sua totalidade e superados de acordo as reais necessidades do país.

O Tempo Formativo nos Cursos Pesquisados

A questão da carga horária no geral também mereceu atenção no nosso levantamento de dados por compreendermos que a categoria “tempo formativo” pode se apresentar como um elemento crucial que tem seu reflexo profundo tanto na formação quanto no trabalho do professor. Assim, três indicadores das informações solicitadas nos mostram como é organizado o fator “tempo” nos cursos de formação docente pesquisados.

Esta questão da carga horária em geral, englobando estes três aspectos apresenta a forma de delimitação temporária para que estas formações aconteçam. São também importantes para percebermos se existe ou não certo aligeiramento em relação à preparação destes docentes, uma vez que nos últimos anos vem se assistindo uma grande tendência de flexibilização formativa em aspectos relacionados ao tempo de formação (TORRES, 2000; DUARTE, 2003).

Esta categoria é formada por três aspectos: a carga horária dos cursos, a carga horária dos estágios, e os períodos em que os cursos são oferecidos. Decidimos elencar nesta os três indicadores que de alguma forma implicam em limites temporários ou periódicos, ou seja, tudo o que nestas estatísticas tem haver especificamente com tempo.

1) Universidade Pública 1

Quadro 27 - Carga horária dos dois cursos

CURSO	TOTAL
Pedagogia	4 anos (3.760 horas)
Língua Portuguesa	4 anos (4.029 horas)

Fonte: O autor.

Quadro 28 - Carga horária dos estágios

CURSO	TOTAL
Pedagogia	248 horas
Língua Portuguesa	442 horas ⁵⁹

Fonte: O autor.

Quadro 29 - Períodos oferecidos

CURSO	PERÍODO
Pedagogia	Manhã/Noite
Língua Portuguesa	Manhã/Noite

Fonte: Elaboração própria.

Não há registro detalhado sobre o número de concluintes ou de evasão para os dois cursos, há apenas o registro geral anual de todos os concluintes da instituição.

2) Universidade Pública 2

Quadro 30 - Carga horária dos dois cursos

CURSO	TOTAL
Pedagogia	4 anos (3.660 horas)
Língua Portuguesa	4 anos (3.735 horas)

Fonte: O autor.

Quadro 31 - Carga horária dos estágios

CURSO	TOTAL
Pedagogia	180 horas anuais
Língua Portuguesa	180 horas anuais

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 32 – Períodos oferecidos

CURSO	PERÍODO
Pedagogia	Manhã/Noite
Língua Portuguesa	Manhã/Noite

Fonte: Elaboração própria.

⁵⁹ Cálculo efetuado a partir da grade curricular do curso (anexos).

3) Universidade Privada 1

Quadro 33 - Carga horária do curso

CURSO	TOTAL
Pedagogia	4 anos (3.120 horas)

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 34 - Carga horária dos estágios

CURSO	PEDAGOGIA
Horas anuais	60 horas anuais

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 35 - Períodos oferecidos

CURSO	PERÍODO
Pedagogia	Manhã/Tarde/Noite

Fonte: Elaboração própria.

4) Universidade Privada 2

Quadro 36 - Carga horária dos dois cursos

CURSO	TOTAL
Pedagogia	4 anos (3.712 horas.)

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 37 - Carga horária dos estágios

CURSO	TOTAL
Pedagogia	186 horas anuais

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 38 - Períodos oferecidos

CURSO	PERÍODO
Pedagogia	Manhã/Tarde/Noite

Fonte: Elaboração própria.

A Carga Horária dos Cursos: Os Tempos Letivos nas Formações Docentes

Nos dados levantados, a primeira questão relacionada ao tempo nessas formações é o limite temporário no qual acontecem os cursos, que são descritos

principalmente em semestres ou anos, mas também em horas. O mais comum é o tratamento por semestre ou ano. São subdivididos em oito semestres, sendo o seu total de quatro anos cada um.

Tanto nas duas instituições públicas, quanto nas duas privadas têm o mesmo número de semestres em todos os cursos, porém varia o número de horas de uma instituição para a outra. Isto se deve ao fato de que, é garantida a autonomia das instituições de Ensino Superior, quanto à:

- a) elaborar planos, programas e projectos de desenvolvimento nos domínios da formação, da investigação científica e da prestação de serviços à comunidade;
- b) elaborar currículos, planos de estudo e programas de ensino; (ANGOLA, 2010, ART. 18)

Das quatro instituições pesquisadas, o curso com maior carga horária foi de Língua Portuguesa da Pública 1 com 4.029 horas, seguida pelo curso de Pedagogia da mesma instituição com 3.760 horas. Seguem os cursos da Pública 2, com Língua Portuguesa nas 3.735 horas, e Pedagogia com 3.660. A seguir vem a Privada 1 com 3.712, e o menor tempo é da Privada 2 com 3.120 horas.

Nesse caso, as instituições públicas que estão melhor colocadas, sendo que a Pública 1 é a que mais tempo dispensa para a formação dos seus docentes, seguida da pública 2. Já as cargas horárias mais baixas ficaram duas com as instituições privadas.

A duração de quatro anos destes cursos foi proposta pela LBSE n. 13 de 2001, que em seu Art. 23 afirma que a formação docente terá a duração de quatro, seja nas Escolas Normais, seja no Ensino Superior. Dessa forma, essa similaridade nos tempos letivos é resultado do cumprimento da ordem apresentada em documento legal, não sendo assim permitida a alteração da mesma. Em relação a isso, todos os cursos pesquisados afirmaram ter a duração de quatro anos.

Essa legislação atual veio para esclarecer sobre o tempo que se acredita ser necessário para a formação docente, uma vez que, devido aos altos índices de analfabetismo entre toda a população angolana e também a extrema carência de docentes logo após a independência do país houve uma grande necessidade de se formar professores para reduzir este impasse, chegando-se a adotar cursos acelerados de preparação ao magistério, denominado “Cursos de Formação Acelerada” (CFA) e também, “Cursos de Formação Básica Docente” (CFBD).

Segundo Josefa (2014), estes cursos foram implementados como estratégia governamental para atenuar o alto índice de analfabetismo logo após a independência por meio de uma formação rápida, chegando a ter a duração de dois anos apenas. O CFA foi criado de forma provisória, sendo substituído pelo CFBD. “O primeiro curso dirigia-se a candidatos com o mínimo de 4ª classe. Mas, depois deste, todos os outros cursos passaram a exigir candidatos com o mínimo de 6ª classe.” (JOSEFA, 2014, p. 32).

Mayor (2002) afirma que “os Cursos de Formação Acelerada visavam formar agentes de ensino que a curto prazo, viessem a cobrir todas as carências de professores existentes no ensino de base, em especial nas quatro primeiras classes.” (p. 133). Essa era a principal necessidade por conta da quase total não escolarização do povo. As primeiras classes de escolarização eram o foco.

Tanto Mayor (2002), quanto Josefa (2014), afirmam que, naquela época, a situação era tão grave que por conta dessa carência, em muitos casos qualquer pessoa que possuía 4ª ou 6ª classe e a idade compatível, 18 anos em diante, podia se candidatar para alfabetizar, ainda que não tivesse nenhuma formação, mesmo nessas condições sua nomeação era imediata. Estes voluntários sem preparação mais tarde seriam submetidos a outro curso, denominado “Cursos de Superação Permanente.” (CSP) (MAYOR, 2002).

A aflição era tamanha fazendo com que não houvesse critérios para essa formação pedagógica, e também para a aceitação desses voluntários. O caos havia se instalado e a solução encontrada foi a materializada por meio da criação desses tipos de preparação acelerada. Aqui, já é possível observar uma tendência dos dias atuais, que são os programas de caráter mais compensatórios, como alguns tipos de formações continuadas (TORRES, 2000).

Com o passar do tempo a duração desses cursos formadores foi sendo aumentada, primeiro com o surgimento das Escolas Normais, e posteriormente o Superior Pedagógico, determinando-se a não mais aceitação de cursos com tempo menor que quatro anos. Essa posição pode sinalizar uma melhora significativa para o preparo docente, pois não se deve conceber o aligeiramento temporário como algo natural, crendo que tal lacuna possa ser suprida ao longo dos anos, isto é, em serviço.

Segundo Gatti (2010) o aligeiramento causa dispersão e fragmentação na formação. Isto pode ser pelo pouco tempo em relação à quantidade de saberes

necessários para uma prática docente sem lacunas, ou pela minimização ou aumento demasiado do campo do conhecimento, seus conteúdos e suas práticas, para poder caber num espaço temporário pré-determinado, e que muitas vezes é insuficiente. Em sua percepção, a má organização do tempo de cada elemento nos currículos é um dos pontos que também gera fraqueza nos cursos docentes.

Autores como Torres (2000), Duarte (2003) apontam que a flexibilização dos cursos docentes não pode ser vista como um progresso, sendo justificado pela aceleração e pressa que caracteriza a sociedade atual, mas deve entendida como uma perda, pois coloca em jogo o aprofundamento no conhecimento teórico e prático com os quais o docente em formação precisa se familiarizar antes de sua atuação.

É claro que na época em que tais cursos foram criados Angola encontrava-se em estado de emergência, mas, após mais de quarenta anos de liberdade, isto é, desde 1975, e apesar da interrupção histórica de fortalecimento da nação até 2002 quando se deu o fim total da tensão política, já era tempo de se começar a sinalizar algumas mudanças importantes, e essa pode ser considerada uma delas.

Neste aspecto, uma forma de aligeiramento denunciada por Torres (2000), relacionada ao fator tempo é o grande incentivo atual que existe sobre a busca pela formação continuada ou capacitação em serviço, em detrimento da formação inicial. Em suas palavras, a autora manifesta sua preocupação na tendência de se influenciar de forma exagerada a importância da formação contínua, resultando assim em aligeiramento e deficiências na formação inicial.

Para si, esse incentivo está principalmente relacionado a fatores puramente econômicos, pois, é muito menos dispendioso realizar cursos de curta duração, do que efetuar um bom investimento de longa duração. Sendo assim, flexibilizar a qualidade da formação inicial pode ser tida como normal, se associada à ideia de que futuramente esse formando venha a ter uma capacitação em serviço para suprir as lacunas iniciais. Ou seja, não importam muito os problemas na formação inicial, desde que sejam compensados mais tarde.

Apesar destas tendências ainda não se verifica nessas formações um aligeiramento no fator tempo, isto em relação à formação inicial, apenas registra-se um aligeiramento nas formações de agregação pedagógica, tal como abordamos no Capítulo 4.

Por conta das várias pendências que o país apresentou historicamente, vários professores, por questões de oportunidade formaram-se em cursos de finalidade não docente, sendo atualmente exigidos por lei a terem um enquadramento para a continuação do exercício do magistério, e nestas agregações é onde nota-se certo aligeiramento temporário, porém, o mesmo não se verifica nas formações iniciais.

A Carga Horária dos Estágios nos Cursos Pesquisados

Nos dois cursos, das quatro instituições nos foram cedidas as cargas horárias dos estágios. A verificação de como acontecem os estágios nesses cursos também pode ser um termômetro para avaliarmos se tem havido uma boa combinação entre a teoria e a prática, a fim de que os formandos não se sintam desorientados em seus campos de atuação.

Na visão de Pimenta e Lima (2006), o lugar do estágio na formação docente é estabelecido de acordo a compreensão sobre a prática que o programa tem, pois, as concepções subjacentes a esta é que vão definir seu lugar, sua importância e também sua necessidade nesses cursos. Nesse sentido, as autoras alertam para um olhar prévio sobre as concepções adotadas para se observar se nessa formação o estágio é concebido como unido a teoria, ou se este é considerado apenas como um apêndice do curso.

Nos cursos pesquisados o estágio, também chamados de Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II, ou ainda Metodológica, normalmente acontece no 3º e 4º ano respectivamente. Nas instituições pesquisadas estes dados apresentam certa diferenciação.

Na universidade Pública 1, o curso de Língua Portuguesa dispensa 442 horas para o estágio, que se distribui em 204 horas para a Prática Pedagógica I, no 3º ano com 6 horas semanais, e 102 horas no primeiro semestre do 4º ano, mais 136 horas no segundo semestre, totalizando 238 horas nesse último ano. Já o curso de Pedagogia dispensa 248 horas no seu total. Essa diferença de horário pode estar ligada a carga horária total de cada curso, pois o curso de Língua Portuguesa apresenta uma carga horária maior que o curso de Pedagogia da mesma instituição.

Na universidade Pública 2, tanto o curso de Pedagogia, quanto o de Língua Portuguesa dispensam um total de 360 horas para este fim, sendo 180 horas anuais.

Quanto a universidade Privada 1, a mesma afirmou dedicar 240 horas de estágio, sendo 60 horas anuais. E a universidade Privada 2 dispensa 186 horas anuais, isto é, 372 horas no total, se somados os dois anos de práticas.

Neste sentido a instituição que menos dispensou horas para o estágio é universidade Privada 1, com 60 horas anuais. Assim o seu total de 240 horas estaria abaixo do horário dispensado pelas outras três instituições. Ainda que em alguns momentos os dados pareçam destoantes, é assim que se encontram registrados os dados nos documentos cedidos durante o levantamento dos mesmos.

Nesse aspecto, continua a vantagem para as instituições públicas, já que as duas privadas aparecem com uma carga menor. Neste quesito também a que continua com menos carga horária é a instituição Privada 2. Ou seja, Já em dois indicadores que a instituição Privada 2 apresenta a carga horária mais baixa.

A análise em torno do tempo de estágio é fundamental no sentido em que aponta o lugar reservado para a questão prática da formação, bem como a percepção em seu entorno. Nesse sentido, é necessário, antes, entender que “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.” (PIMENTA & LIMA, 2006, p. 2).

Desta visão podemos entender que o estágio não é apenas uma disciplina acoplada a uma grade curricular, na qual outros conhecimentos mais importantes ganham mais visibilidade e este seja relegado aos últimos anos para apenas complementar a formação teórica recebida, mas trata-se da compreensão de que este se constrói ao longo da formação inteira, numa integração teoria e prática que permita aos formandos a elaboração analítica e precisa em torno das situações diárias da ação docente.

Assim, o estágio não é apenas um espaço para se aprender a dar aulas na prática, mas, na visão das autoras, é um meio de percepção da *práxis*, como um componente embutido na própria ação docente, que começa na formação e que vai além da simples prática. “Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da *práxis*.” (PIMENTA & LIMA, 2006, p. 14).

Nesta visão, embora afirma-se que o estágio seja uma atividade curricular, pois de certa forma isso também compõe a sua caracterização, por outro lado, não se resume a isso, mas aponta que este deve ser encarado como uma vivência que

engloba a noção de tempo, espaço, conteúdo, método, e o amplo contexto no qual este acontece, pois ainda que o mesmo se desenvolva em um lugar específico é também produto da compreensão que se tem sobre o trabalho docente, mesmo que este esteja sendo feito por sujeitos não oficialmente docentes.

É a percepção da ligação implícita da questão teoria e prática, e esta por sua vez associada ao conceito de ação docente, *práxis*, cuja noção transcende as práticas desenvolvidas num determinado tempo e espaço, propriamente, na sala de aula. Tudo isto parte do entendimento que, estágio é também conhecimento e não apenas prática, pois as ações efetuadas no campo sempre estarão associadas a uma cosmovisão teórica, ainda que o próprio docente em formação não tenha compreensão disto. Então vale essa chamada de atenção, estágio é também teoria, é conhecimento.

Segundo Bezerra e Silva (2006) a falta dessa percepção, aliada a alguns modismos educacionais está fazendo com muitos os docentes abandonem a compreensão de trabalho pedagógico para abraçar a ideia de prática pedagógica, como uma ideia inovadora. Para estes, isso intensifica a precarização do próprio trabalho docente, pois, assim, adota-se uma postura de reducionismo que minimiza a totalidade do trabalho.

A categoria trabalho pedagógico vai além da prática pedagógica, isto é, esta segunda está inclusa na primeira, o que significa que a prática não pode ser interpretada fora da categoria trabalho, pois pode passar a ideia de que a fundamentação teórica não é algo necessário (BEZERRA E SILVA, 2006). Os autores rebatem firmemente a ideia de que a prática, ainda que sem compreensão teórica, é suficiente para o exercício de um bom magistério.

A falta de senso crítico pode fazer com que estudantes em formação tenham um pensamento cindido de sua própria formação e atuação, achando que teoria e prática não necessariamente estão interligadas, levando ao equívoco de que a teoria se aprende na universidade, e a prática durante o estágio, ou mesmo durante o exercício da profissão, isto é, no campo (PIMENTA & LIMA, 2006).

Assim, o tempo de estágio dispensado por cada um destes cursos na sua carga horária geral é de certa forma um sinal, um termômetro para a avaliação da compreensão que se tem sobre este, e principalmente, da compreensão macro sobre a própria ação docente.

Nos cursos pesquisados a carga horária pode ser considerada boa, ainda que aconteça apenas nos dois últimos, e com mais intensidade no 4º ano, o que também pode reforçar a ideia de que estágio é algo para o final do curso, após ter-se trabalhado as teorias. Talvez já esteja na altura de se pensar num currículo no qual o estágio esteja presente desde o início, sendo esta uma estratégia para se atenuar tal cisão, muito recorrente na compreensão teoria e prática em seu sentido geral.

Mas, os quatro cursos apresentaram uma carga horária interessante, de 6 à 10h por semana, durante todo o 3º e 4º ano. Talvez, esse tempo, associado a uma base teórica sólida, possa contribuir para gerar maior segurança para estes sujeitos na altura em que se tornarão oficialmente docentes.

Os Períodos Oferecidos nos Cursos Pesquisados

Outro elemento relacionado ao tempo, que também foi nosso alvo de levantamento é o período em que são oferecidos os cursos, pois este também pode implicar na formação destes docentes. Nas duas instituições públicas pesquisadas, os mesmos são oferecidos na parte da manhã e da noite. Nestas, o curso do período matutino é chamado de “Diurno” ou “Regular”, e o noturno é chamado de “Pós-Laboral”.

Nas públicas, o período da tarde é alternativo para os estudantes matinais, não tendo ingressantes nesta fase do dia. Já as duas instituições privadas não têm o mesmo funcionamento, pois dependem de sua demanda e de uma agenda particular, por isso os oferecem nos três períodos do dia.

Cada turno desenvolve-se no espaço de aproximado de 4 horas diárias. A seleção de ingresso para os dois turnos acontece da mesma forma, e na mesma época nas instituições públicas. E nas instituições privadas o ingresso tende a ser depois de serem publicados os resultados das instituições públicas.

Um aspecto curioso nisso é que em Angola, nas universidades públicas, o que abrange os dois cursos docentes pesquisados, o ensino do período noturno, o pós-laboral, é pago, embora seja oferecido numa instituição com estudos oficialmente gratuitos. É uma situação contraditória já que estas se assumem como não privatizadas.

Num estudo feito por Muteka (2015) em uma instituição superior do país, o autor levantou tal questão entre os estudantes e suas famílias, procurando compreender se este pagamento em uma instituição pública é uma imposição da universidade, ou se é consequência do desejo extremo da população em querer uma vaga para formar-se no Ensino Superior.

O autor começa tecendo algumas considerações em relação ao financiamento para o Ensino Superior, chegando a esta questão de mensalidades em instituições públicas. Critica ao afirmar que a crise financeira vivida em muitos países, e inclusive em Angola, fez com houvesse um terreno fértil de justificativas para pouco investimento no Ensino Superior, colocando em questão a sua prioridade.

Além disso, fez também com que muitas entidades com fins meramente comerciais passassem a ver este subsistema de ensino como um campo lucrativo, propício para investimentos (MUTEKA, 2015). Assim, defende que a presença ativa do governo nesse subsistema é imprescindível por duas razões: porque cabe ao Estado⁶⁰ criar políticas para o Ensino Superior, e também cabe-lhe criar métodos de fiscalização para refrear a tendência da mercadorização do ensino, sobretudo do Ensino Superior, cujos interesses muitas vezes ignoram as condições sociais do contexto e banalizam a finalidade de tal formação.

É interessante que, observando os dados da instituição Pública 2 e, o número de vagas dispensadas é maior para o período pós-laboral que é pago, sendo que, com exceção do ano de 2015 em que não houve oferta para nenhum curso noturno desta mesma instituição, e o ano de 2017 em que não houve oferta para o curso de Pedagogia nos dois turnos, em todos os outros anos a oferta maior de vagas foi para o período pago.

O mesmo aconteceu com o curso de Língua Portuguesa desta mesma instituição. Exceto o ano de 2015, em que não houve oferta do curso pós-laboral, em todos os outros anos a oferta também foi maior para o período noturno, tendo anos como o de 2017 e 2018 em que não houve oferta de vagas para o turno da manhã, somente para o turno Pós-laboral, conforme consta nos dois quadros referentes ao número de vagas por cursos. Já a universidade Pública 1 não especifica a sua

⁶⁰ Em Angola Estado equivale a Governo da República.

distribuição anual de vagas por período, se diurno ou noturno, apenas mostra o total de cada curso, tal como vemos no quadro referente ao número de vagas.

Apesar de não termos exatamente os motivos para estas diferenças de distribuição de vagas, mesmo assim podemos suspeitar que talvez a lógica do lucro possa influenciar nesta resolução de dispensas. Outra hipótese pode ser também a questão dos vínculos empregatícios. Como a maioria dos empregos funciona ao longo do dia, então esse período acaba sendo também mais solicitado, fazendo com a que a instituição ceda mais vagas neste horário, pois, os dados do censo apontam que a região na qual se encontra situada esta universidade, que é a Pública 2, é uma das que apresentou menor índice de desemprego entre a população (ANGOLA, 2016).

Assim, a afirmação de Muteka (2015) em relação à fiscalização ativa do governo ganha lógica, inclusive sobre as próprias instituições públicas, pois se torna contraditória tal questão até que se esclareça qual é realmente modalidade financiadora, se pago, como nas instituições privadas, se não pago, como é característico deste tipo de universidades, isto é, aquelas gerenciadas pelo próprio governo.

Como vemos, até a questão dos turnos em que são oferecidos os cursos é um dado importante a ser analisado, pois é possível percebermos algumas questões intrigantes como estas que foram apontadas. Isso mostra que sempre cabe uma avaliação crítica sobre todos os aspectos que acontecem nas instituições formativas, a fim de interpretá-las em face da realidade em que se encontra a mesma para verificar se não há incoerências nas suas ações.

No caso das universidades angolanas acaba sendo ainda mais intrigante uma vez que, apesar de se observar certa melhora nas condições sociais e econômicas de certa parcela da população, há, ainda, uma grande maioria da população que vive aquém de tais condições, e que em muitos casos não possuem meios para pagar por seus estudos.

Assim, com o analfabetismo e a defasagem escolar que o governo se propôs em sanar por meio de afirmação em documento legal, nada mais coerente que investir seriamente na formação docente, principalmente em nível superior. Mas com ações como estas, de cobranças financeiras inclusive em instituições públicas fica difícil crer que saíamos desta situação caótica tão depressa.

Como mostram os dados dos Capítulos 2 e 4, sobre a escolarização da população angolana, a ampliação do número de professores para poder suprir tais lacunas é uma questão de urgência que deve mobilizar esforços por parte do governo a fim de se caminhar de uma forma mais firme na direção desses desafios.

Estes conflitos no sistema deveriam servir para impulsionar a abertura de mais vagas para que haja coerência entre o discurso observado no documento legal (ANGOLA, 2001a), sobre a escolarização das crianças na idade certa com fim de refrear o analfabetismo e a defasagem escolar, e o que o país está fazendo para que essa proposta realmente se materialize, pois não bastam declarações, é necessário também ações nesse sentido.

O Número de Conclusão e Evasão nos Cursos Pesquisados

Esses dois indicadores também foram alvo de nossa pesquisa, uma vez que, por meio destes podemos visualizar não somente o número de estudantes que se inscrevem nessas formações, mas também quantos as terminam. Ainda que quem se inscreve em um curso de formação docente não significa necessariamente que queira ser professor, mesmo assim, os índices de conclusão e evasão dos cursos já são um fator importante a se avaliar, pois se estes decidem permanecer na docência já terão uma formação adequada para exercer tal função.

Nesta categoria agrupamos estes dois indicadores por sua relação, pois verificamos que a análise de um implica no outro. Trata-se da categoria “ingressos e egressos”.

1) Universidade Pública 1

Esta instituição não apresentou o número de evasão nem de concluintes dos cursos solicitados, apenas mostrou os concluintes gerais de todos os estudantes de sua instituição.

2) Universidade Pública 2

Quadro 39 - Total de concluintes

ANO	PEDAGOGIA	LÍNGUA PORTUGUESA
2014	35	45
2015	101	66
2016	84	40
2017	77	82
2018	Não houve	Não houve

Fonte: Elaboração própria.

Esta instituição não apresentou o número de evasão dos estudantes dos cursos, apenas o número de concluintes.

3) Universidade Privada 1

Quadro 40 - Número de concluintes

CURSO	2013	2014	2015	2016	2017
Pedagogia	120	133	60	40	63

Fonte: Elaboração própria.

Assim como nas outras instituições, nesta também não há registro sobre o número de evasão dos estudantes para o curso de Pedagogia.

4) Universidade Privada 2

Quadro 41 - Número de concluintes nos últimos anos

CURSO	2016	2017
Pedagogia	92	110

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 42 - Índice de evasão do curso

CURSO	2013	2014	2015	2016	2017
Pedagogia	Matric-180 Desist-46	Matric-160 Desist- 24	Matric-96 Desist- 13	Matric-130 Desist- 22	Matric-120 Desist- Não cedidos

Fonte: Elaboração própria.

Das quatro universidades solicitadas apenas uma, que é a Pública 1, não apresentou este indicador de forma detalhada por curso, pois enviou a estatística geral de todos os concluintes da instituição. As demais tiveram tal registro, isto é, de 2013 à 2017.

Nesse sentido, ainda que não se tenha como provar que os estudantes venham realmente a atuar na docência após o término da formação, a conclusão do curso já é um sinal importante para se aumentar o contingente de pessoal preparado para essa função. Ao passo que uma porcentagem considerável de evasão é um péssimo sinal na questão satisfação em relação ao curso.

Os dados levantados mostram que há mais concluintes no curso de Pedagogia do que em Língua Portuguesa. Os números mostram que, na instituição Pública 1, de 2014 à 2017, no curso de Pedagogia, das duas turmas, isto é, a regular e a pós-laboral o número de concluintes foi de 35, 101, 84 e 77, respectivamente. Já no curso de Língua Portuguesa, nos mesmos anos e para os dois períodos, os dados ficaram, assim: 45, 66, 40 e 82 anualmente. Não há concluintes para 2018, pois estes dados foram levantados durante o mesmo ano.

Sendo assim, o total para o curso de Pedagogia foi de 297, e de Língua Portuguesa foi de 233 concluintes. Nesse caso, a diferença é de 64 concluintes a mais para o curso de Pedagogia, número considerável, pois equivale aproximadamente a uma turma e meia de 40 alunos, tal como é a distribuição comum nessa instituição, a Pública 1. Esses números mostram uma atração maior para o curso de Pedagogia.

Nas universidades Privadas o número de concluintes é ainda maior, apesar de as duas terem apenas o curso de Pedagogia. A instituição Privada 1, de 2013 à 2017 teve os seguintes números: 120, 133, 60, 40 e 63 concluintes.

A instituição Privada 2 teve apenas os dados de 2016 e 2017, por se tratar de uma instituição cuja abertura se deu em 2012, e seu primeiro curso de Pedagogia foi em 2013. Assim em 2016 teve 92 e em 2017 110 concluintes. Desta forma, o Total para universidade Privada 1 foi de 416, e da Privada 2 foi de 207 concluintes.

Mas a alta taxa de concluintes das duas instituições privadas pode ser considerada normal para tais instituições tendo em conta o alto número de vagas que cada uma delas teve condições de dispensar, pois tal número era muito maior em relação aos números de lugares que as públicas ofereceram. Assim, trata-se apenas de uma questão de equivalência da questão candidato/vaga, onde tal

desproporção é muito mais alta nas instituições públicas, e praticamente zero nas instituições privadas.

Na instituição Privada 1, o número de formados decresceu ao longo dos anos. Se comparado ao número de vagas que normalmente oferecem, que é de 150 anualmente, conforme dados acima, chama atenção a conclusão de apenas 60, 40 e 63 estudantes nos três últimos anos. Mas isto tem uma explicação lógica. Tal como abordamos no Capítulo 4, a crise que atingiu Angola nos últimos cinco anos também se refletiu visivelmente nas formações pagas.

Nota-se que a queda começa em 2015 e o ápice 2016 com apenas 40 pessoas graduadas. O mesmo índice volta a subir em 2017, acompanhando a leve melhora que a economia do país recomeçou a apresentar. Esses números se assemelham muito aos da instituição Privada 2, que também teve queda de clientela nos mesmos anos.

Quanto a evasão apenas a instituição Privada 2 apresentou tais números, sendo que as outras três não apresentaram estas taxas, não nos possibilitando uma comparação entre os dados. Assim, na instituição Privada 2, o menor índice de desistência se deu em 2015, em que, dos 96 alunos matriculados, 13 não prosseguiram, isto é, menos de 12,48%.

O maior índice de desistência se deu em 2013 e 2014, nos quais, em 2013 dos 180 estudantes matriculados 46 não conseguiram continuar no curso, praticamente 30% dos alunos desistiram, e em 2014 dos 160, 24 ficaram para trás, isto é 15%.

Estes números de desistência em 2014 e em 2015 podem ser explicados pela situação do país nesses anos, pois trata-se do início da crise econômica que foi se agravando, tal como abordamos acima, tanto é que no ano de 2015 apenas foram matriculados 96 estudantes nessa instituição, diferente de 2013 e 2014 em que o número de matriculados foi 160 e 180 respectivamente. Mas o número de matriculados voltou a subir em 2016, com 130 e em 2017 com 120 matriculados.

Esta subida no número de matriculados pode sinalizar a melhora financeira e certa estabilização no país, já que a entrada nessas instituições implica em garantia monetária, confiança que não se fez sentir no ano de 2015 e 2016, tendo assim a menor taxa de ingressantes nas duas instituições privadas.

Na verdade, a evasão na educação superior de modo geral ou mesmo nos cursos de formação docente, em instituições públicas ou privadas está associada a

diversos fatores (CASEIRO, 2016). Mas provavelmente o mais incisivo nessa fase seja a questão financeira, haja vista que nesse momento da vida as pessoas normalmente já são adultas, e a automanutenção financeira seja um imperativo do qual este não pode se esquivar, o que pode resultar em desistência para poder ir à busca de uma forma de sustento, dando talvez mais atenção ao emprego, para poder sobreviver.

No caso de Angola, a evasão do Ensino Superior de modo geral, e em particular da formação superior docente deveria soar como um alarme, pois o país alega que busca a sua reconstrução por meio do fomento da educação superior, inclusive com estímulos de bolsas de estudo no exterior para aumentar o índice de graduados. Mas, vemos que este ainda se mostra passivo em relação a tal situação, tratando-se de um país em que menos de 3% da população cursou o grau superior.

Conforme aponta Freitas (2002),

Retomar as discussões sobre os fins da educação significa trazer à tona a questão dos projetos históricos e do futuro que queremos construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos (FREITAS, 2002, p. 162).

E isso se acentua quando se trata da formação daqueles que vão formar outros sujeitos, particularmente crianças e adolescentes. Não se trata apenas de se afirmar o que pretendemos ou desejamos, mas também se avaliar se os rumos que temos vindo a tomar estão nos dirigindo ao objetivo traçado.

Isso passa pelo necessário reconhecimento dos danos provocados pelas determinantes contraditórias que interferiram em nosso caminho, passando pelo reconhecimento do estado atual do país, a fim de se criar políticas e estratégias que possibilitem a superação de muitos dos problemas que assolam a sociedade.

Nas palavras de Freitas (2002) essa retomada é na verdade uma análise crítica e consciente em torno do processo educacional em geral, e da formação docente em particular, o que nos permite dialogar continuamente em torno das contradições postas pela realidade histórica, e lidar com tais paradigmas, de maneiras a continuarmos na construção desse processo apesar de tais contratempos.

Assim, apesar de todas as instituições apresentarem um índice de conclusão de certa forma aceitável, tendo em conta o número de vagas dispensadas nesses cursos docentes, ainda assim é um número bastante distante dos projetos da nação

no que se refere a preparação cada vez maior de docentes para atender as demandas do país, especialmente nos lugares mais inóspitos, os quais apresentam poucos atrativos para a função, resultando sempre em desproporção na formação básica da população, e não só.

Como já manifestou Caseiro (2016) acerca das questões que interferem na formação superior, tais como moradia ou localização geográfica, questão social e econômica, sexo, entre outros, cabe-nos analisar as possibilidades de se lidar com estas determinantes, a fim de que não continuem sendo sempre os mesmos fatores a interferem na formação dos sujeitos.

Estamos cientes que a própria dinâmica social continuamente impõe desafios, tendo em conta as mutações sociais do cotidiano, mas, ao mesmo tempo é preciso tomar responsabilidade em relação aos rumos da nação, para que sempre se possa ir na contramão dos fenômenos que se transformam em desajustes tornando cada vez mais inviável a construção de uma nação cada vez mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os últimos anos têm revelado intensos debates em torno da formação de professores, conforme as bases de dados apresentadas neste trabalho. São pesquisas das mais diversas vertentes, porém buscando uma única compreensão, a formação do professor na atualidade.

Tendo em conta os diversos desafios que os docentes têm vivenciado no seu cotidiano, principalmente aqueles provindos de formações iniciais, estes têm suscitado questionamentos em relação ao que tem acontecido nesses processos para que tais lacunas apareçam, e que muitas vezes sejam tão profundas na sua atuação.

Uma das constatações a que chegamos, é que, muitas vezes os cursos de formação docente já trazem tais lacunas, pois em muitos casos são superficiais, tanto no aspecto teórico como no prático, fazendo com que os seus formandos sejam também afetados por tais circunstâncias. Assim, o presente trabalho também faz parte desta linha, uma vez que buscou identificar a maneira como acontece a formação de professores em Angola, especificamente nos cursos de Pedagogia e Letras-Língua Portuguesa.

No desenrolar do mesmo, podemos perceber que, em relação a realidade específica de Angola, a tessitura do processo de formação docente se deu por meio de uma construção histórica cuja estruturação não ficou imune as determinantes do contexto que o cercou. A maneira como se deu a construção do seu sistema educacional como um todo fez com que todos os subsistemas de sua extensão sofressem o impacto de tais fatores.

Considerando as distintas fases históricas controversas nas quais se deu esta construção, tais como o longo período de escravidão e colonização, a guerra que foi desde a independência até o início do século XXI, todos estes fatores fizeram com que a construção de um sistema que já se dá normalmente de forma conturbada em muitos países fosse ainda mais complexa e cheia de retrocessos na realidade angolana.

Considerando o nosso primeiro objetivo que era “analisar a atração da docência por parte de estudantes angolanos que estão inseridos no Programa PEC-G, firmado entre Angola e Brasil”, por meio dos dados levantados na primeira fase do nosso estudo, já foi possível perceber que não existe atração para a carreira

docente por parte dos alunos angolanos que se cadastram no PEC-G, pois, não havia nenhum estudante inscrito nessas formações, ainda que os editais dos cursos trouxessem tal opção.

Na época, pretendíamos dialogar com estudantes em cursos docentes desses programas, mas, por não termos achado nenhum estudante inscrito em cursos de formação de professores, fomos obrigados a buscar uma nova rota para o nosso trabalho, na qual buscamos identificar como acontece a formação de professores em Angola nas áreas de Pedagogia e Letras - Língua Portuguesa.

Se por um lado não existe interesse pelos cursos de formação docente para aqueles que saem fora do país, por outro lado, há uma afluência consideravelmente boa para os estudantes que buscam uma formação docente em Angola, se observadas as porcentagens “candidato/vaga” desses cursos. Os dados mostraram que há muito mais candidatos do que vagas nesses cursos.

Porém, os dados também mostraram que esse alto número de pessoas buscando os cursos de formação de professores em Angola, não necessariamente esteja ligado a questão da atração pela docência, mas pode se tratar também um reflexo da baixa oferta do Ensino Superior em geral. Fatores como a necessidade da formação superior por parte da população em geral podem estar associados a essa grande afluência para esses cursos.

O país apresenta um sistema superior deficitário, o que significa que os cursos de formação de professores também estejam nessa condição. Apesar da tentativa de sua expansão, ainda se nota muita defasagem na formação superior da população angolana.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores em Angola se encontram em um âmbito de muitas carências, gerando desconfortos por parte de alguns pesquisadores do país. A reforma de 2001 foi de certa forma criticada, pois se depositou nesta toda a responsabilidade da melhora da educação no país o que não aconteceu como se esperava.

Há muitos fatores que contribuem para um bom sistema educacional, assim como existem muitos fatores que implicam negativamente sobre este, são vários fatores interligados que precisam ser atendidos para que se possam superar os descompassos do sistema, e não apenas a reforma do mesmo. E, num país como Angola, que ao longo de sua caminhada se envolveu com vários fatores de retrocesso, não é de se estranhar que o sistema educativo em geral, e a formação

docente em particular, estejam em péssimas condições.

Mas a história mostrou que a formação de professores foi sendo costurada com a história do próprio sistema como um todo. Suas reformas atuais têm imprimido a estas um novo rosto, mais organizados e mais estruturados, apesar dos percalços ainda presentes. Muitas são as vozes que se somam para apontar com clareza os desafios que esta formação precisa superar.

Assim, podemos concluir que a formação docente em Angola se encontra em um estado de alerta, pois são muitos os problemas que este manifesta. Apesar das mudanças que esses cursos têm buscado, ainda assim, há muito mais lacunas do que meios para saná-los.

REFERÊNCIAS

- AGENCIA LUSA. **Analfabetismo caiu mais de 68% desde 1975**. Disponível em: <<http://m.redeangola.info/analfabetismo-caiu-mais-de-68-desde-1975>>, Acesso em: 9 maio 2018.
- AGENCIA LUSA. Cerca de 25% da população angolana é analfabeta. **Observador**, Lisboa, 8 set. 2017. Disponível em: <<https://observador.pt/2017/09/08/cerca-de-25-da-populacao-angolana-e-analfabeta>>, Acesso em: 11 maio 2018.
- ALONSO, P. C. M. **A educação em Angola e a cooperação internacional universitária**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002.
- ANDRÉ, I. C. M. **Desafios para o ensino primário em Angola a partir do depoimento de professores da rede pública**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2017.
- ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda, 2010.
- ANGOLA. Decreto presidencial nº 165/2014 de 19 de junho. **Diário da República**. Série I, n. 116, 19 Jun. 2014. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/fabiosanders3/diario-da-republica-regulamento-das-bolsas-de-estudo-externas>>, Acesso em: 8 jul. 2018.
- ANGOLA. Decreto Presidencial nº 75/12 de 4 de maio. **Diário da República**. Série I, n. 84, de 04 maio 2012. Disponível em: <<https://www.lexlink.eu/FileGet.aspx?FileId=35451>>, Acesso em: 8 jul. 2018.
- ANGOLA. Decreto Presidencial nº160/183 de julho. Aprova o Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação. **Diário da República**, 1ª Série, n.º 95, 3 jul. 2018.
- ANGOLA. **Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação, 2001-2015**. Luanda, 2001.
- ANGOLA. **Exame nacional 2015 da educação para todos**. Luanda, 2014a.
- ANGOLA FORMATIVA. **Bolsas de estudo**. Disponível em: <<https://www.angolaformativa.com/pt/bolsas-de-estudo>>, Acesso em: 9 maio 2018.
- ANGOLA. Lei nº 13/01 de 31 de dezembro de 2001a. **Lei de Bases do Sistema de Educação. 2001b**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/angola/reports/lei-de-base-do-sistema-de-educa%C3%A7%C3%A3o-lei-n%C2%BA-1301>>, Acesso em: 8 jul. 2018.
- ANGOLA. **Portal oficial do governo de Angola**. Luanda, 2015. Disponível em: <<http://www.governo.gov.ao/VerNoticia.aspx?id=28297>>, Acesso em: 9 jun. 2018.
- ANGOLA. **Currículo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário**. Luanda: INIDE-MED, 2003.

ANGOLA. **Reforma curricular do ensino primário**. Luanda: INIDE-MED, 2003a.

ANGOLA. **Regulamento das bolsas de estudo internas**. Luanda, 2008.

ANGOLA. **Resultados do recenseamento geral da população e da habitação de Angola**. Luanda: INE, 2016.

ANGOLA. **Texto de base para o projeto final da constituição**. Luanda, 2009.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o conhecimento**. Washington DC, 2011.

BARBANTE, C. **Lista de instituições de ensino superior públicas, Angola**. 2015. Disponível em: <<https://barbante.blogs.sapo.ao/lista-de-instituicoes-de-ensino-1628>>, Acesso em: 5 jul. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEZERRA, C. SILVA, S. R. P. da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: SEMINÁRIO DA RED ESTRADO. Rio de Janeiro, v. 6, nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PEC-G: programa de estudantes-convênio de graduação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>>, Acesso em: 9 maio 2018.

BRITTO, A. M.; WALTENBERG, F. D. É atrativo tornar-se professor do ensino médio no Brasil? evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 44, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612014000100001>, Acesso em: 9 maio 2018.

BRITO NETO, M. **História e educação em Angola: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)**. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, 2005.

CAETANO, A. P. SILVA, M. L. Ética profissional e Formação de Professores. **Revista de ciência da educação**, n. 8, jan/abr, 2009.

CALUETO, F. ISCED aposta na formação de professores em curso de agregação pedagógica. **O novo Jornal**, Luanda, 9 jun. 2018. Disponível em: <<http://www.novojornal.co.ao/sociedade/interior/isced-aposta-na-formacao-de-professores-com-curso-de-agregacao-pedagogica-54479.html>>, Acesso em: 9 jun. 2018.

CAMARA, B. **Necessidades educativas especiais em Angola**. Dakar: Unesco, 1998.

CAPES. **Programa de estudantes-convênio de pós-graduação (PEC-PG).**

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/pec-pg>>, Acesso em: 9 maio 2018.

CARDOSO, E. M. S.; FLORES, M. A. A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.** Braga: Universidade do Minho, 2009.

Disponível em:

<<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c44.pdf>>, Acesso em: 9 jun. 2018.

CARVALHO, P. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. **Revista Angolana de Sociologia**, Luanda, v. 9, p. 51-58, maio 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/ras/422>>, Acesso em: 9 jun. 2018.

CARVALHO, L. F. **A escolha da licenciatura em matemática na Unesp: o que dizem os ingressantes.** 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153602/carvalho_lf_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y>, Acesso em: 9 maio 2018.

CASEIRO, L. C. Z. **Desigualdades de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2016.

CASTELO BRANCO, A. L. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em ciências biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio: possíveis relações.** 2015. 243 f. Dissertação (Magister Scientiae) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Fernando%20Camilo/Downloads/texto%20completo.pdf>>, Acesso em: 9 maio 2018.

CASTRO, J. J. M. **A configuração da carreira do magistério da rede pública de educação básica do município Cametá/PA nos PCCRs municipais (2006-2013).** 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8600/1/Dissertacao_ConfiguracaoCarreiraMagisterio.pdf>, Acesso em: 9 maio 2018.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, W.; H. **O banco mundial e as políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-120.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set, 2013.

DEIMLING, N. N. M. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente.** 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São

Carlos, 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2351/6414.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>, Acesso em: 9 maio 2018.

DUARTE, A. W. B. **Porque ser professor?** Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/78/Dissertacao_AlexandreDuarte.pdf>, Acesso em: 9 maio 2018.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 9 maio 2018

DUARTE, N. O Debate Contemporâneo Das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N. Orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2010.

ENCONTRO nacional da educação. **Jornal de Angola**, Luanda, 7 maio 2018. Disponível em: <http://jornaldeangola.sapo.ao/opiniao/editorial/encontro_nacional__da_educacao>. Acesso em: 9 maio 2018.

ESTEVEES, M. A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. **Máthesis**, p. 217-233, out. 2001.

FASSINA, R. **Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/1201/2/Roseneide%20Fassina.pdf>>, Acesso em: 9 maio 2018.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 48-65.

FERREIRA, M. F. **O curso de pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social**. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17125/1/2014_MarcosFelipeFerreira.pdf>, Acesso em: 9 maio 2018.

FIGUEIREDO, I. Projeto de aprendizagem para todos fortalece ensino primário no país. **Angop**, Luanda, 3 nov. 2016. Disponível em: <http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2016/10/44/Projecto-Aprendizagem-Para-Todos-fortalece-ensino-primario-pais,8b107fde-55e4-453b-a648-11399ae3a09c.html>, Acesso em: 8 jun. 2018.

FREITAS, H. C. L. Formação De Professores No Brasil: 10 Anos De Embate Entre Projetos De Formação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e a formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FRANCO, A. P. Forquin Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais de epistemologia do conhecimento**. Trad. Gracira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. **Aprendizagem para todos em Angola**. 15 jan. 2018. Disponível em: <<https://gulbenkian.pt/noticias/parcerias-para-o-desenvolvimento/aprendizagem-para-todos-em-angola/>>, Acesso em: 14 jun. 2018.

GAMBOA, F. Reforma educativa prejudicou o sistema de ensino em Angola. **Angonotícias**, 25 jun 2010. Disponível em: <<http://www.angonoticias.com/Artigos/item/25246/reforma-educativa-prejudicou-sistema-de-ensino-em-angola>>, Acesso em: 7 jun. 2018.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. *at all*. Atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-206, maio 2010.

GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010a.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. A. C.; PALAZZO, J. Fatores de atratividade e rejeição da carreira do magistério: uma análise a partir de estudantes e egressos de licenciatura. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, 2017. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/913>>. Acesso em: 9 maio 2018.

JOSEFA, J. N. C. **Formação pedagógica e ação docente: o processo de colocação dos professores na escola do primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Cabinda, Angola**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

KANDINGI, A. A. C. P. **A expansão do ensino superior privado em Angola: um estudo sobre o impacto das instituições de ensino superior privado.** 2016. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016.

LIBERATO, E. A formação de quadros angolanos no Exterior: Estudantes angolanos em Portugal e no Brasil. **Centro de Estudos Internacionais**, Lisboa, n. 23, p. 109-130, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-37942012000100005&lng=pt&nrm=iso>, Acesso em: 9 maio 2018.

LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 1003-1031, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900010&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 9 maio 2018.

WIKIPÉDIA. **Lista de instituições de ensino superior em angola.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_institui%C3%A7%C3%B5es_de_ensino_superior_em_Angola>, Acesso em: 9 maio 2018.

LÜDKE, M. E.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUSA. Ministra da educação promete valorização dos professores. **O Guardião**, 20 out. 2017. Disponível em: <<http://guardiaoao.com/index.php/2017/10/20/ministra-da-educacao-promete-aposta-na-valorizacao-dos-professores>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

MACHADO, L. M.; SCORZAFAVE, L. G. D. S. Distribuição de salários de professores e outras ocupações: uma análise para graduados em carreiras tipicamente ligadas à docência. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 2, p. 203-220, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402016000200203>, Acesso em: 9 maio 2018.

MANANÇA, M. Ministra da educação culpa professores pelo fracasso da monodocência. **Pérola das Acácias**, 11 maio 2018. Disponível em: <<http://peroladasacacias.net/2018/05/ministra-da-educacao-culpa-professores-pelo-fracasso-da-monodocencia>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

MAPA ATUALIZADO DE ÁFRICA. **Misosoafrica**. 2012. Disponível em: <<https://misosoafricapt.wordpress.com/2012/03/19/mapa-atualizado-da-africa-2012>>, Acesso em: 17 ago. 2018.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017005004104&script=sci_abstract&lng=pt>, Acesso em: 9 maio 2018.

MAYOR, F. **Enquadramento geral: África e o Mundo sob visão das Organizações Internacionais.** UNESCO, p. 9, Porto, 2002.

MENDES, M. C. B. A avaliação institucional no Ensino Superior em Angola como mecanismo de gestão da qualidade: tendências e lógicas subjacentes. **Forges**, 2015. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/12-MMendes_Avaliacao-no-ensino-superior-em-Angola.pdf>, Acesso em: 21 dez 2018.

MOREIRA, A. F. B. SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MULTIPRESS. Reforma educativa em Angola tem sido um fiasco. **Angonotícias**, 22 nov. 2017. Disponível em: <<http://www.angonoticias.com/Artigos/item/16232/reforma-educativa-em-angola-tem-sido-um-fiasco>>, Acesso em: 7 jun. 2018.

MUÑOZ, F. I. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

MUTEKA, B. **O Envolvimento do Estado e das Famílias Angolanas no Financiamento do Ensino Superior: o caso da Escola Superior Pedagógica do Bengo**. Luanda: ISCED, 2015.

PANAPRESS. **Angola duplica taxa de escolarização para 76,3%**. Disponível em: <<http://www.panapress.com/Angola-duplica-taxa-de-escolarizacao-para-76,3---3-880465-50-lang4-index.html>>, Acesso em: 11 maio 2018.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. T. A. São Paulo: Quero, 1996.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTEL, A. M. **A carreira do magistério público da rede municipal de ensino do município de Oriximiná-PA: um estudo a partir do plano de cargos, carreira e remuneração – Lei n.º 7.315/10**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PRIBERAN. **Dicionário Priberam**. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/acultura%C3%A7%C3%A3o>>, Acesso em: 24 abr. 2018.

ROBERTO, N. Banco Mundial apoia a educação. **Jornal de Angola**, Luanda, 17 jan. 2014. Disponível em: <http://jornaldeangola.sapo.ao/politica/banco_mundial_apoia_a_educacao>, Acesso em: 8 jun. 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Desafio da formação de professores iniciantes**. Disponível em: <www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>, Acesso em: 19 jan. 2019.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SADC destaca vantagens da zona de comércio livre. **Jornal De Angola**. Luanda, 5 set. 2010. Disponível em: <http://jornaldeangola.sapo.ao/economia/sadc_destaca_as_vantagens_da_zona_de_comercio_livre>, Acesso em: 28 jun. 2018.

SAMUELS, M. A. **Educação ou instrução**: a história do ensino em Angola (1878-1914). Luanda: Mayamba, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: **Congresso brasileiro de história da educação**: Comunicação coordenada, 2006.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores associados, 1998.

SILVA, G. Novo estatuto do agente de educação valoriza carreira docente. **Angop**, Luanda, 23 maio 2018. Disponível em: <http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2018/4/21/Novo-Estatuto-Agente-Educacao-valoriza-carreira-docente,7357278f-5176-4ff3-b673-53666af43154.html>, Acesso em: 8 jun. 2018.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>, Acesso em: 9 maio 2018.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, W. H. **O banco mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO. Centro de Estudos de Direito Público (CEDP). **Instrumentos legais da SADC**. 2015. Disponível em: <<http://www.cedp-angola.com/udi/instrumentos-legais-da-sadc/>>, Acesso em: 24 abr. 2018.

ZAU, F. A primeira reforma do ensino em Angola. **Jornal de Angola**, Luanda, 20 set. 2011a. Disponível em: <http://jornaldeangola.sapo.ao/cultura/a_primeira_reforma_do_ensino_em_angola_1>, Acesso em: 5 maio 2018.

ZAU, F. Prefácio. In: SAMUELS, M. A. **Educação ou instrução**: a história do ensino em Angola (1878-1914). Luanda: Mayamba, 2011a. p. 13-15.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE PESQUISA: SOLICITAÇÃO ENVIADA VIA INTERNET JUNTO A QUATRO INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS ANGOLANAS

DADOS ESTATÍSTICOS

Solicitação de Dados dos Últimos Cinco Anos Referente aos Cursos de Pedagogia e Letras (Língua Portuguesa)

Informações Solicitadas:

- a) Número de vagas
- b) Número de inscritos
- c) Carga horária dos cursos
- d) Carga horária dos estágios
- e) Número de concluintes
- f) Índice de evasão dos cursos
- g) Períodos oferecidos

DADOS COMPLEMENTARES

Solicitação Referente aos Cursos de Pedagogia e Letras (Língua Portuguesa)

Informações Solicitadas:

- Projeto Pedagógico dos Cursos

ANEXOS

ANEXO 1: GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA 1

1.º Ano:

- Pedagogia Geral
 - Psicologia Geral
 - Português I
 - Filosofia Geral
 - Metodologia Invest. Científica
 - Anatomia e Fisiolog. Humana
 - Língua Estrangeira I
 - História da Educação
 - Informática
 - Lógica
 - Psicofisiologia
-

2.º Ano:

- Didáctica Geral
 - Psicologia do Desenvolvimento
 - Psicologia Pedagógica
 - Português II
 - Língua Estrangeira II
 - Teoria da Educação
 - Sociologia Geral
 - Sociologia da Educação
 - Demografia
 - Pedagogia Diferencial
 - História de Angola
 - Estatística Aplicada à Educação
-

3.º Ano

Opcional para a Variante em Gestão e Inspeção Escolar:

- Didáctica Especial da Pedagogia
 - Desenvolvimento Curricular
 - Modelos Administração Gestão Escolar
 - Dificuldades de Aprendizagem
 - Filosofia da Educação
 - Acompanhamento Orientação Escolar Profissional
 - Teoria e Prática Testes Psicológicos
 - Saúde, Segurança e Ambiente
 - Documentação e Informação
 - Inspeção Educacional
 - Necessidades Educativas Especiais
 - Prática das metodologias Educativas
-

4.º Ano:

- Planificação e Gestão educativa
 - Avaliação do Sistema Educativo
 - Técnicas Quantitativas
 - Economia da Educação
 - Técnicas de Informação e Comunicação
 - Seminário
 - Desenvolvimento Pessoal e Profissional
 - Prática das Metodologias Educativas
 - Educação Comparada
 - Metodologia de Investigação em Educação
 - Prática de Inspeção Supervisão
 - Trabalho de Fim de Curso
-

**ANEXO 2: GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA
UNIVERSIDADE PÚBLICA 1**

	1ºANO- 1º Semestre	H/S	1ºANO- 2º Semestre	H/S
1	Língua Portuguesa I (Técnicas de Exp.)	6	Língua Portuguesa I (Técnicas de Exp.)	6
2	Introd. aos Estudos Literários	3	Introd. aos Estudos Literários	3
3	Introd. aos Estudos Linguísticos	3	Introd. aos Estudos Linguísticos	3
4	Introd. à Pesquisa Científica	3	Introd. à Pesquisa Científica	3
5	Pedagogia Geral	4	Didáctica Geral	4
6	Língua Estrangeira I	2	Língua Estrangeira I	2
7	Sociologia Geral	4	Sociologia da Educação	4
8	Informática	3	Informática	3
9	Psicologia da Educação I	4	Psicologia da Educação II	4
	Total de Horas	32	Total de Horas	32
	2º ANO-1ºSemestre	H/S	2º ANO-2ºSemestre	H/S
1	Fonética e Fonologia L. Portuguesa	4	Literatura Brasileira	3
2	Morfologia e Sintaxe da L. Portuguesa	4	Morfologia e Sintaxe da L. Portuguesa	4
3	Literatura Medieval e Clássica	4	Literatura Moderna e Contemporânea	4
4	Língua Estrangeira II	2	Língua Estrangeira II	2
5	Didáctica da Língua Portuguesa	6	Didáctica da Língua Portuguesa	6
6	Psicolinguística	4	Sociolinguística	4
	Total de Horas	28	Total de Horas	26

	3º ANO-1ºSemestre	H/S	3º ANO-2ºSemestre	H/S
1	Liter. Afric em Língua Portuguesa	4	Liter. Afric em Língua Portuguesa	4
2	Literatura Angolana	4	Literatura Angolana	4
3	Linguística Africana (Ling. Bantu)	6	Linguística Africana (Ling. Bantu)	6
4	Ling. Aplic. ao Ens. Ling. Portuguesa	4	Semântica da Ling. Portuguesa	4
5	Lexicol. e Lexicogr. da L Port	3	Tecnologia da Educação	4
6	Prática Pedagógica I	6	Prática Pedagógica I	6
7	Organização Gest. e Insp Escolar	3	Inspensão Escolar	3
	Total de Horas	30	Total de Horas	31
	4º ANO-1ºSemestre	H/S	4º ANO-2ºSemestre	H/S
1	Estilística da L. Portuguesa	4	História da Língua Portuguesa	6
2	Língua Nacional	4	Língua Nacional	4
3	Prática Pedagógica II	6	Prática Pedagógica II	8
4	Teoria da Literatura	4	Seminário de Especialização	5
5	Técnicas de Investigação Científica	4	Desenvolvimento Curricular	4
6	Seminário de Especialização	5		
7	Desenvolvimento Curricular	4		
	Total de Horas	31	Total de Horas	27

ANEXO 3: GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA 2

10. Cadeiras do Curso:

Departamento de Ciências da Educação
Plano de Estudo do Curso de Bacharelato e Licenciatura em: ENSINO DE PEDAGOGIA/ Variante
Gestão e Inspeção - 2008/2009

Cadeiras 1º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1 Anatomia e Fisiologia Humana			x		2	2		4	60			6
2 Filosofia Geral			x		3			3	45			5
3 História da Educação		x			2	1		3			90	8
4 Informática		x			1		2	3			90	4
5 Língua Estrangeira I (Inglês ou Francês)		x			2			2			60	3
6 Lógica Formal				x	2		1	3		45		5
7 Metodologia de Investigação Científica		x			2	1		3			90	4
8 Pedagogia Geral		x			3	1		4			120	10
9 Português I		x			2			2			60	3
10 Psicofisiologia				x	3		1	4		60		5
11 Psicologia Geral			x		3	1		4	60			7
Total									165	105	510	60

Cadeiras 2º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1 Demografia			x			3		3	45			3
2 Didáctica Geral		x			2	2		4			120	8
3 Estatística Aplicada à Educação			x			2	1	3	45			3

Ensino de Pedagogia/variante Gestão e Inspeção - 2008/2009

Página 3 de 6

4 Ética e Deontologia Profissional				x	3			3		45		3
5 História de Angola			x		3			3	45			3
6 Língua Estrangeira II (Inglês ou Francês)		x			2			2			60	3
7 Pedagogia Diferencial		x			2		1	3			90	4
8 Português II		x			2			2			60	3
9 Psicologia do Desenvolvimento		x			2	2		4			120	8
10 Psicologia Pedagógica			x		2		2	4	60			7
11 Sociologia da Educação				x	3			3		45		5
12 Sociologia Geral			x		3			3	45			3
13 Teoria da Educação		x			2	2		4			120	7
Total									240	90	570	60

Cadeiras 3º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Acompanhamento e Orientação Escolar e Profissional			x		3		3		45		3
2	Desenvolvimento Curricular	x			2		1	3			90	4
3	Didáctica Especial da Pedagogia	x				2	2	4			120	5
4	Dificuldades de Aprendizagem		x			2	1	3	45			3
5	Documentação e Informação		x			3		3	45			3
6	Filosofia da Educação		x			3		3	45			3
7	Inspecção Educativa			x	2	2		4		60		4
8	Modelos de Administração e Gestão Escolar	x				3		3			90	4
9	Necessidades Educativas Especiais			x	2	2		4		60		4
10	Prática Pedagógica I	x				3	3	6			180	8
11	Saúde, Segurança e Ambiente		x		2		1	3	45			3
12	Teoria e Prática de Testes Psicopedagógicos		x			2	2	4	60			4
13	Estágio / Relatório (Opcional)			x			10	10				12
Total									240	165	480	60

Cadeiras 4º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Avaliação do Sistema Educativo Angolano			x	1	2		3		45		5
2	Desenvolvimento Pessoal e Profissional		x		1	2		3	45			4
3	Economia da Educação		x			3		3	45			4
4	Educação Comparada	x				2	2	4			120	8
5	Metodologia de Investigação em Educação	x				2	2	4			120	8
6	Planificação e Gestão Educativa	x				2	1	3			90	6
7	Prática das Metodologias Educativas		x			3	3	6	90			6
8	Prática Inspectiva e Supervisão			x		3	3	6		90		6
9	Seminário Especializado		x			2	2	4	60			6
10	Técnicas Quantitativas		x			2	1	3	45			4

Ensino de Pedagogia/variante Gestão e Inspecção - 2008/2009

Página 4 de 6

11	Tecnologias de Informação e Comunicação		x				3	3	45			3
Total									330	135	330	60

	Trabalho de Fim de Curso	x					10	10				12
--	--------------------------	---	--	--	--	--	----	----	--	--	--	----

11. Natureza das cadeiras do curso:

**Curso de Bacharelato e Licenciatura em: ENSINO DE PEDAGOGIA/Variante
Gestão e Inspeção
Natureza das Cadeiras-2008/2009**

Nº	Cadeiras Específicas
1	Desenvolvimento Curricular
2	Didáctica Especial da Pedagogia
3	Didáctica Geral
4	Dificuldades de Aprendizagem
5	Economia da Educação
6	Educação Comparada
7	Filosofia da Educação
8	História da Educação
9	Inspeção Educativa
10	Metodologia de Investigação em Educação
11	Modelos de Administração e Gestão Escolar
12	Necessidades Educativas Especiais
13	Pedagogia Diferencial
14	Pedagogia Geral
15	Planificação e Gestão Educativa
16	Prática das Metodologias Educativas
17	Prática de Inspeção e Supervisão
18	Prática Pedagógica I
19	Psicologia do Desenvolvimento
20	Psicologia Geral
21	Psicologia Pedagógica
22	Seminário Especializado
23	Sociologia da Educação
24	Teoria da Educação
25	Teoria e Prática de Testes Psicopedagógicos
Cadeiras Complementares	
26	Anatomia e Fisiologia Humanas
27	Acompanhamento e Orientação Escolar e Profissional
28	Avaliação do Sistema Educativo Angolano
29	Desenvolvimento Pessoal e Profissional
30	Documentação e Informação
31	Estatística Aplicada à Educação
32	Ética e Deontologia Profissional

33	Psicofisiologia
34	Técnicas Quantitativas
35	Tecnologias de Informação e Comunicação
Cadeiras Gerais	
36	Demografia
37	Filosofia Geral
38	História de Angola
39	Informática
40	Língua Estrangeira I (Inglês ou Francês)
41	Língua Estrangeira II (Inglês ou Francês)
42	Lógica Formal
43	Metodologia de Investigação Científica
44	Português I
45	Português II
46	Saúde, Segurança e Ambiente
47	Sociologia Geral

ANEXO 4: GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA 2

10. Cadeiras do Curso:

Departamento de Letras Modernas
Plano de Estudo do Curso de Bacharelato e Licenciatura em: ENSINO DE LÍNGUÍSTICA/ PORTUGUÊS – 2008/2009

Cadeiras 1º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1 Didáctica Geral				x	4			4		60		4
2 Informática		x			1		2	3			90	4
3 Introdução aos Estudos Linguísticos		x			2		2	4			120	8
4 Introdução aos Estudos Literários		x			2		2	4			120	8
5 Língua Estrangeira I (Inglês ou Francês)		x				2		2			60	3
6 Língua Portuguesa		x					4	4			120	3
7 Metodologia de Investigação Científica		x				3		3			90	6
8 Pedagogia Geral			x		3			3	45			4
9 Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem				x	3			3		45		3
10 Psicologia Geral			x			4		4	60			3
11 Sociologia da Educação				x	2			2		30		4
12 Sociologia Geral			x		2			2	30			3
13 Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa		x			2		2	4			120	7

Total									135	135	720	60
--------------	--	--	--	--	--	--	--	--	------------	------------	------------	-----------

Cadeiras 2º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1 Didáctica da Língua Portuguesa		x				4		4			120	7
2 Estatística Aplicada à Educação				x		3		3		45		5
3 Filosofia da Linguagem			x		2			2	30			3
4 Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa		x				4		4			120	5
5 Língua Estrangeira II (Inglês ou Francês)		x			2			2			60	4
6 Linguística Bantu		x			2		2	4			120	6
7 Literatura Brasileira				x		3		3		45		5
8 Literatura Portuguesa		x			2		2	4			120	6
9 Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa		x			2		2	4			120	7
10 Psicolinguística			x		4			4	60			5
11 Psicologia Pedagógica			x		3			3	45			3
12 Sociolinguística				x	4			4		60		4

Total									135	150	660	60
--------------	--	--	--	--	--	--	--	--	------------	------------	------------	-----------

Cadeiras 3º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Desenvolvimento Curricular		x			3		3	45			6
2	Lexicologia e Lexicografia da Língua Portuguesa		x			4		4	60			4
3	Língua Nacional I	x			2	2		4			120	4
4	Literatura Africana em Língua Portuguesa	x			2		2	4			120	5
5	Literatura Angolana	x			2		2	4			120	5
6	Organização, Gestão e Inspeção Escolar		x			2		2	30			4
7	Prática Pedagógica I	x					6	6			180	12
8	Seminário de Especialização I			x		3		3		45		4
9	Tecnologias da Educação			x	2		2	4		60		4
10	Estágio/Relatório (Opcional)			x			10	10				12
Total									135	105	540	60

Cadeiras 4º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Estilística da Língua Portuguesa		x		2	2		4	60			8
2	História da Língua Portuguesa		x		4			4	60			7
3	Língua Nacional II	x			2	2		4			120	10
4	Prática Pedagógica II	x				6		6			180	12
5	Seminário de Especialização II	x			3	3		6			180	7

6	Técnicas de Investigação Científica		x		2	2		4	60			7
7	Teoria da Literatura		x		2	2		4	60			9
Total									240	0	480	60

Trabalho de Fim de Curso		x					10	10				12
---------------------------------	--	---	--	--	--	--	----	----	--	--	--	----

11. Natureza das cadeiras do curso:

Curso de Bacharelato e Licenciatura em: ENSINO DE LINGUÍSTICA/PORTUGUÊS Natureza das Cadeiras-2008/2009

Nº	Cadeiras Específicas
1	Didáctica da Língua Portuguesa
2	Didáctica Geral
3	Estilística da Língua Portuguesa
4	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa
5	História da Língua Portuguesa
6	Introdução aos Estudos Linguísticos
7	Lexicologia e Lexicografia
8	Língua Portuguesa
9	Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa
10	Pedagogia Geral
11	Prática Pedagógica I
12	Prática Pedagógica II
13	Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa

Cadeiras Complementares	
14	Filosofia da Linguagem
15	Introdução aos estudos Literários
16	Língua Nacional I
17	Língua Nacional II
18	Linguística Bantu
19	Literatura Africana em Língua Portuguesa
20	Literatura Angolana
21	Literatura Brasileira
22	Literatura Portuguesa
23	Metodologia de Investigação Científica
24	Psicolinguística
25	Seminário de Especialização I
26	Seminário de Especialização II
27	Sociolinguística
28	Técnicas de Investigação Científica
29	Tecnologias da Educação
30	Teoria da Literatura
Cadeiras Gerais	
31	Desenvolvimento Curricular
32	Estatística Aplicada à Educação
33	Informática
34	Língua Estrangeira I (Inglês ou Francês)
35	Língua Estrangeira II (Inglês ou Francês)
36	Organização, Gestão e Inspeção Escolar
37	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem
38	Psicologia Geral
39	Psicologia Pedagógica
40	Sociologia da Educação
41	Sociologia Geral

**ANEXO 5: GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE PRIVADA 2**

ANEXO VIII											
Plano de Estudo do curso de Licenciatura em Ensino de Pedagogia											
1.º Ano					2.º Ano						
1.º Semestre		C.H/Sem			2.º Semestre		C.H/Sem				
N.º de Semanas Lectivas: 16		T	P	TP	TSMT	N.º semanas Lectivas: 16		T	P	TP	TSMT
Pedagogia Geral		48		16	64	Pedagogia Geral		48		16	64
Psicologia Geral		48		16	64	Psicologia Geral		48		16	64
Português I		32		16	48	Português I		32		16	48
Metodologia de Investigação Científica		32	16		48	Metodologia de Investigação Científica		32	16		48
Língua Inglesa/Língua Francesa I		32	16		48	Língua Inglesa/Língua Francesa I		32	16		48
História da Educação		48			48	História da Educação		48			48
Informática		16	32		48	Informática		16	32		48
Anatomia e Fisiologia Humana				64	64	Psicofisiologia				64	64
Filosofia Geral		48			48	Lógica-Formal		48			48
TOTAL SEMANAL		30				TOTAL SEMANAL		30			
TOTAL SEMESTRAL		480				TOTAL SEMESTRAL		480			
TOTAL ANUAL = 960						TOTAL SEMESTRAL		480			
2.º Ano											
1.º Semestre		C.H/Sem			2.º Semestre		C.H/Sem				
N.º de Semanas Lectivas: 16		T	P	TP	TSMT	N.º semanas Lectivas: 16		T	P	TP	TSMT
Didáctica Geral		32		32	64	Didáctica Geral		32		32	64
Psicologia do Desenvolvimento		32		16	48	Psicologia do Desenvolvimento		32		16	48
Psicologia Pedagógica		32	16		48	Psicologia Pedagógica		32	16		48
Português II		16		16	32	Português II		16		16	32
Língua Inglesa/Língua Francesa II		16		16	32	Língua Inglesa/Língua Francesa II		16		16	32
Teoria da Educação		16	16	32	64	Teoria da Educação		16	16	32	64
Pedagogia Diferencial		16	16	16	48	Pedagogia Diferencial		48			48
Sociologia Geral		16	16	16	48	Sociologia da Educação		48			48
Metodologia de Investigação em Educação		48			48	Estatística Aplicada à Educação		32	16		48
TOTAL SEMANAL		27				TOTAL SEMANAL		30			
TOTAL SEMESTRAL		432				TOTAL SEMESTRAL		480			
TOTAL ANUAL = 912						TOTAL SEMESTRAL		480			

