

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROJETOS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL EM ANGOLA

## Reflexões a partir de três casos de estudo

Sara Poças\*, Amélia Lopes\*, Teresa Medina\* & Júlio Gonçalves dos Santos\*\*

**Resumo:** A globalização afeta sobremaneira os Estados-Nação, levando-os a ter agendas e objetivos similares. Falando de globalização e educação, é inevitável reconhecer o papel de organismos internacionais que influenciam as políticas educativas nacionais, nomeadamente na produção e circulação de ideias, projetos e agendas políticas. Em Angola, existem diversos projetos de cooperação, a maioria deles de cooperação bilateral. Neste artigo pretende-se abordar a forma como os projetos de cooperação internacional influenciam as concepções e práticas de formação inicial e contínua de professores em Angola. Para isso, perscrutaram-se esses efeitos em três províncias, Benguela, Cabinda e Kunene, com uma metodologia de natureza qualitativa. Os resultados aqui apresentados decorrem de análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas a responsáveis das respetivas Direções Provinciais de Educação. Apesar de serem muito distintas, o funcionamento do sistema educativo nestas províncias é muito semelhante, com reflexos principalmente na formação de professores. Os parâmetros definidos para a melhoria da formação de professores aparecem, por um lado, fortemente influenciados pelos projetos de cooperação internacional nas suas concepções e práticas e, por outro, com formas de implementação pouco sistemáticas e pouco eficientes. Com base em algumas tendências diferenciadoras encontradas, sugere-se a necessidade de monitorização e recontextualização da formação de professores em Angola.

**Palavras-chave:** Angola, formação de professores, projetos de cooperação

### TEACHER EDUCATION AND INTERNATIONAL COOPERATION PROJECTS IN ANGOLA: REFLECTIONS ON THREE CASE STUDIES

**Abstract:** Globalization greatly affects nation-states, leading them to have similar agendas and goals. Speaking of globalization and education, it is inevitable to recognize the role of international organ-

\* CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

\*\* CEAP – Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto; & CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

izations that influence national education policies, namely in the production and circulation of ideas, research and political agendas. In Angola, there are several cooperation projects, most of them bilateral cooperation. This article intends to understand how international cooperation projects influence the conceptions and practices of initial and continuous teacher training in Angola. For this purpose, these effects were examined in three provinces – Benguela, Cabinda and Kunene – with a methodology of qualitative emphasis. Results focus on documentary analysis and semi-structured interviews with the heads of the respective Provincial Directorates of Education. Although they are very distinct, the functioning of the educational system in these provinces is very similar, reflecting mainly on teacher training. The parameters defined for the improvement of teacher education are, on the one hand, strongly influenced by international cooperation projects in their conceptions and practices and, on the other hand, their implementation is non-systematic and inefficient. Based on some of the differentiating tendencies found, it is suggested the need to monitor and recontextualize teacher education in Angola.

**Keywords:** Angola, teacher education, cooperation projects

#### **FORMATION DES ENSEIGNANTS ET PROJETS DE COOPÉRATION INTERNATIONALE EN ANGOLA: RÉFLEXIONS À PARTIR DE TROIS ÉTUDES DE CAS**

**Résumé:** La globalisation affecte grandement les États-nations, les amenant à avoir des agendas et des objectifs similaires. Quand on parle de mondialisation et de globalisation il est inévitable de reconnaître le rôle des organisations internationales qui influencent les politiques nationales en matière d'éducation, notamment dans la production et la circulation des idées, la recherche et les agendas politiques. En Angola, il existe plusieurs projets de coopération, la plupart bilatéraux. Cet article vise à comprendre comment les projets de coopération internationale influencent les conceptions et les pratiques de la formation initiale et continue des enseignants en Angola. À cette fin, ces effets ont été examinés dans trois provinces – Benguela, Cabinda et Kunene – avec une méthodologie qualitative. Les résultats présentés ici résultent de l'analyse documentaire et des entretiens semi-structurés avec les responsables des respectives directions provinciales de l'éducation. Bien qu'elles soient très distinctes, le fonctionnement du système éducatif dans ces provinces est très similaire, avec des réflexes principalement dans la formation des enseignants. Les paramètres définis pour l'amélioration de la formation des enseignants sont, d'une part, fortement influencés par les conceptions et les pratiques des projets de coopération internationale et, d'autre part, les formes de mise en œuvre sont non systématiques et inefficaces. Sur la base de certaines des tendances différenciantes constatées, il est suggéré de surveiller et de recontextualiser la formation des enseignants en Angola.

**Mots-clés:** Angola, formation des enseignants, projets de coopération

## 1. Introdução

No contexto da cooperação para o desenvolvimento, as políticas de educação em países do Sul Global sofrem influências globais, pois estes países, essencialmente os mais pobres, têm uma grande dependência de ajuda externa, designadamente em termos de financiamento, de informação e de especialistas, havendo um grande espaço – material e ideológico – para os agentes externos definirem as agendas e as prioridades educativas destes países (Verger, Novelli, & Altinyelken, 2017).

Segundo Santos e Meneses (2009: 7), «nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento». Neste quadro, os autores propõem uma alternativa, que designam de Epistemologias do Sul, enquanto «conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos» (p. 7). O Sul aqui descrito é o Sul Global, um campo de desafios epistemológicos que se pretende valorizar no contexto deste artigo, na sua relação com a formação de professores.

Neste contexto, torna-se pertinente compreender que espaços de reflexão e apropriação foram criados por Angola, a nível do Sistema da Educação, a partir de propostas externas, para perceber como é que estas políticas foram implementadas e que capacidade teve o Sistema para absorver as inovações propostas, particularmente para a formação de professores, como pilar fundamental da melhoria da qualidade do ensino. Assim, este artigo tem como objetivo abordar a forma como os projetos de cooperação internacional têm influenciado as conceções e as práticas de formação inicial e contínua de professores em Angola, tendo por base um estudo desenvolvido nas províncias de Benguela, Cabinda e Kunene.

Para tal, começa-se por descrever os processos de cooperação internacional em educação neste contexto e a formação de professores em Angola, para depois, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas a elementos das Direções Provinciais de Educação das províncias referidas, se caracterizar o funcionamento da formação de professores em cada província, assim como os projetos de cooperação internacional existentes. Por fim, estabelece-se uma relação entre os projetos de cooperação internacional referidos e a formação de professores nas respectivas províncias.

## 2. Cooperação para o desenvolvimento e educação

Os governos de diferentes Estados partilham diversos aspetos – estruturas semelhantes, com parlamentos eleitos nacionalmente, estruturas ministeriais e órgãos locais, assegurando educação obrigatória financiada pelo Estado, gerida por um ministério central ou um departamento de educação, e ministrada nas escolas por professores formados e certificados. Mas há razões muito diferentes para as causas subjacentes a este isomorfismo e à natureza estrutural da globalização, nomeadamente no campo da educação (Shields, 2013).

Quando se fala de globalização e educação, é inevitável reconhecer o papel dos organismos internacionais que influenciam as políticas educativas nacionais, nomeadamente na produção e circulação de ideias, projetos e agendas políticas (Bonal, Tarabini-Castellani, & Verger, 2007). Neste quadro, torna-se relevante destacar algumas agendas políticas que influenciam a cooperação para o desenvolvimento em educação.

Em 2015, foram definidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), fixados numa cimeira da ONU (Organização das Nações Unidas) que reuniu os líderes mundiais. Nesta cimeira foi adotada uma agenda ambiciosa com vista à erradicação da pobreza e ao desenvolvimento económico, social e ambiental, à escala global, até 2030, conhecida como Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (CICL, 2017; UNRIC, 2016), sendo que um daqueles objetivos se refere explicitamente à educação.

A este respeito, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em conjunto com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o Banco Mundial, o FNUAP (Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a ONU Mulheres e o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio, onde foi aprovada, com base no ODS 4<sup>1</sup>, a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos (UNESCO, 2016).

Já em 2013, a Organização da Unidade Africana (OUA), tendo em conta os planos e compromissos do passado, decidiu olhar para os desafios do futuro, para os próximos 50 anos, através da *Agenda 2063 – A África Que Queremos*. No que diz respeito à educação, a agenda aponta para a educação e qualificação dos cidadãos, com o apoio da ciência, tecnologia e inovação, sem

---

<sup>1</sup> O ODS 4 está direcionado para a educação: «Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos». Dentro do ODS 4, existem 10 metas, uma das quais é direcionada para a formação de professores: «Até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento» (UNRIC, 2016).

qualquer discriminação; a importância da educação para a paz, para que as crianças e jovens africanos integrem uma cultura de paz e de tolerância; e a educação como forma de erradicação do desemprego jovem e a formação e promoção das mulheres e das raparigas (CUA, 2015).

No que diz respeito à cooperação portuguesa, a educação é um setor prioritário, sendo a formação de professores uma estratégia mais recente relativamente a outras políticas de atuação (Ferreira, 2012). Ao nível da cooperação bilateral<sup>2</sup>, a Cooperação Portuguesa está implicada na formação de professores do ensino secundário em Angola, através do *Saber Mais – Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário*. Este programa teve início em 2009, em duas Escolas de Formação de Professores (EFP) de províncias do litoral do país (EFP de Benguela e EFP Patrice Lumumba no Namibe, tendo-se iniciado o programa, em 2012, numa nova província (EFP de Cabinda). Atualmente, encontra-se também na província de Malanje. As atividades do programa centram-se na formação inicial e contínua de professores realizada por professores portugueses de várias áreas científicas. Estes professores também dinamizam atividades extracurriculares e um Centro de Recursos criado pelo Programa com o apoio das EFP.

### 3. Formação de professores em Angola

Relativamente à formação de professores, foi aprovado, em 2007, o Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP), um documento que regula a formação de professores no país. Este plano foi elaborado por uma equipa multidisciplinar constituída por técnicos do Ministério da Educação de Angola<sup>3</sup> e por técnicos do BIEF<sup>4</sup> (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation), no âmbito da cooperação belga, que prestaram assistência técnica e metodológica, o que é revelador da importância desta cooperação. O Plano foi implementado entre 2008 e 2015, tendo como objetivo que o estado angolano pudesse atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e cumprir as metas de Dakar (MED, s.d.a), não se conhecendo, ainda, a avaliação do mesmo.

---

<sup>2</sup> Cooperação bilateral: cooperação em que os Governos doadores canalizam os seus fundos de APD diretamente para os recetores, sejam estes Governos ou outras organizações (IPAD, 2005).

<sup>3</sup> Desta equipa fizeram parte técnicos do INFQ (Instituto Nacional de Formação de Quadros), do INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação), diretores, subdiretores pedagógicos e professores das EFP das províncias de Benguela, de Cabinda, da Huíla, de Kwanza Sul e do Namibe (INFQ & BIEF, 2007).

<sup>4</sup> O BIEF está associado à Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education et à l'Institut de Formation en Sciences de l'Éducation (FOPA) de L'Université Catholique de Louvain, na Bélgica. Nascido em 1989, BIEF é um organismo internacional de consultoria e de intervenção em empresas e em organizações estatais, nos sistemas de educação e nas ONG. A sua área inicial de intervenção – engenharia da educação e da formação – expandiu-se nos últimos anos para outros aspetos da gestão de recursos humanos, incluindo o desenvolvimento de competências e gestão de projetos (Retirado de <http://www.bief.be/index.php?presentation&s=2&rs=home&lg=fr>).

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

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

Posteriormente, em 2011, foi aprovado o *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores* (Decreto Presidencial n.º 109/11, 2011), com incidência na formação de professores da formação média normal. Este Estatuto estabelece as normas gerais da formação de professores para a educação pré-escolar, para o ensino primário (1.ª à 6.ª classe) e para o 1.º ciclo do ensino secundário (7.ª à 9.ª classe), nas modalidades de formação inicial e formação contínua e de formação a distância. No documento está contemplada a formação de professores realizada em Escolas do Magistério Primário e em Escolas de Formação de Professores, que são escolas do 2.º ciclo do ensino secundário (10.ª à 12.ª/13.ª classes). As primeiras, Magistério Primário, qualificam essencialmente para o exercício da função docente na classe de iniciação e em todas as classes do ensino primário. Por sua vez, as EFP qualificam para a docência em, pelo menos, duas disciplinas do 1.º ciclo do ensino secundário.

#### 4. Metodologia

No estudo desenvolvido optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa (interpretativa), de entre os paradigmas comumente utilizados na investigação em educação (Bogdan &

Biklen, 1996; Cohen, Manion, & Morrison, 2009), assumindo-se como um estudo multicase (Amado & Freire, 2013; Yin, 2001).

As escolas das três províncias onde a pesquisa se desenvolveu têm diferentes influências linguísticas, culturais e formativas e diferentes experiências no que se refere a projetos de cooperação. Também existem diferentes histórias de participação, de formação e de influência, havendo uma forte influência das orientações comuns emanadas pelo governo central de Angola.

Apesar de, no âmbito do estudo onde se integra este artigo, se terem entrevistado professores e diretores das EFP, aqui foram apenas mobilizadas as entrevistas semiestruturadas realizadas aos responsáveis da Direção Provincial de Educação (DPE) de Benguela e do Kunene, e da Secretaria Provincial de Educação (SPE) de Cabinda. Realizou-se análise de conteúdo das entrevistas, a fim de compreender que modalidades de formação inicial e contínua de professores são implementadas nestas províncias, assim como quais os projetos de cooperação internacional existentes. Na análise, foi tido em conta o modo como os discursos presentes nos documentos enquadramentos são apropriados pelos responsáveis e têm impacto nos modos como se organiza a formação de professores (Lopes et al., 2004).

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

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

É de referir que, neste estudo, foram consideradas questões de ordem ética, essenciais aos processos de investigação em educação, como referem diversos autores (Cohen, Manion, & Morrison, 2009; BERA, 2011; Brydon, 2006): respeito pelas pessoas, pelo conhecimento, pelos valores democráticos, pela justiça e equidade; pela qualidade da investigação em educação; e pela liberdade académica (BERA, 2011).

## **5. Caracterização das províncias de Benguela, Cabinda e Kunene**

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

## ***Benguela***

A província de Benguela é uma província do litoral de Angola que faz fronteira a norte com a província do Kwanza Sul, a leste com a província do Huambo, a sudeste com as províncias do Namibe e da Huíla e a oeste com o Oceano Atlântico. Apresenta uma área total de 39.826,83 km<sup>2</sup> e ocupa cerca de 3,19% do território nacional. Segundo o Censo de 2014, tem 2.231.385 habitantes (8,7% do total de habitantes de Angola), sendo a terceira província mais populosa, com uma densidade populacional de 70,2 habitantes/km<sup>2</sup> (INE, 2016).

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

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

Nível de Ensino	Masculino	Feminino	Total
Ensino Primário	165.569	139.379	304.948
1.º ciclo do Ensino Secundário	91.761	83.616	175.377
2.º ciclo do Ensino Secundário	62.253	55.434	117.687
Ensino Superior	9.333	7.556	16.889

**Fonte:** INE, 2016.

Ao nível do 2.º ciclo do ensino secundário, para além das escolas públicas do Ensino Geral, a província possui cinco escolas do Ensino Médio Técnico. Destas, uma é Escola do Magistério Primário e outra é Escola de Formação de Professores (EFP), sendo que esta tem duas escolas anexas, a EFP do Dombe Grande e a EFP do Cubal. Existe ainda a EFP do Lobito. A EFP Benguela leciona as especialidades de Português, Inglês, Francês, Geografia/História, Matemática/Física, Biologia/Química, Educação Física, Educação Visual e Plástica e Educação Moral e Cívica. Existe ainda, uma Escola de Formação de Professores do Futuro da organização não-governamental (ONG) Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (EFPF-ADPP), que forma professores para o ensino primário para o meio rural.

A Universidade Katyavala Buila (UKB), localizada na Região Académica II, que inclui as províncias de Benguela e do Kuanza Sul, integra o ISCED de Benguela, que forma professores para o 2.º ciclo do ensino secundário e leciona os cursos de Francês, Geografia, História, Inglês, Matemática, Pedagogia, Português e Psicologia.

### ***Cabinda***

A província de Cabinda é um enclave e é a província mais a norte de Angola. Faz fronteira a norte com o Congo Brazzaville, a este com a República Democrática do Congo e a oeste com o Oceano Atlântico. Apresenta uma área total de 7.270 km<sup>2</sup>, que ocupa cerca de 0,6% do território nacional. Segundo o Censo de 2014, a província tem 716.076 habitantes (2,8% do total de habitantes de Angola), encontrando-se em décimo segundo lugar relativamente à população, com uma densidade populacional de 98,5 habitantes/km<sup>2</sup> (INE, 2016).

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

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

Nível de Ensino	Masculino	Feminino	Total
Ensino Primário	64.376	57.791	122.167
1.º ciclo do Ensino Secundário	47.611	38.835	86.446
2.º ciclo do Ensino Secundário	44.894	31.740	76.634
Ensino Superior	7.023	3.639	10.662

**Fonte:** INE, 2016.

No nível de ensino médio, a província de Cabinda tem uma EFP onde se formam professores para o ensino primário e 1.º ciclo do ensino secundário, nas especialidades de Geografia/História, Matemática/Física, Biologia/Química e Educação Física (Neves, 2015), com uma escola anexa, no município de Belize, e uma EFPF-ADPP.

Cabinda conta com uma instituição de ensino superior na área da educação, o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), que disponibiliza os cursos de Biologia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Psicologia. O ISCED integra a estrutura orgânica da Universidade Onze de Novembro (UON), que atua na Região Académica III: províncias de Cabinda e Zaire (Neves, 2015).

### ***Kunene***

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

Província do Kuando-Kubango. Apresenta uma área total de 87.342 km<sup>2</sup>, ocupando cerca de 7,0% do território nacional. Segundo o Censo de 2014, a província do Kunene apresenta 990.087 habitantes (3,8% do total de habitantes de Angola), encontrando-se em oitavo lugar relativamente à população, com uma densidade populacional de 11,1 habitantes/km<sup>2</sup> (INE, 2016). É uma das regiões menos povoadas de Angola.

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

TABELA 3  
**Número de estudantes por género e por nível de ensino na província do Kunene**

Nível de Ensino	Masculino	Feminino	Total
Ensino Primário	49.162	50.800	99.962
1.º ciclo do Ensino Secundário	28.179	32.137	60.316
2.º ciclo do Ensino Secundário	12.718	11.186	23.904
Ensino Superior	1.251	880	2.131

**Fonte:** INE, 2016.

Na província existem três escolas que formam técnicos médios, sendo que duas são de formação de professores: a Escola de Formação de Professores (EFP) para o I ciclo do ensino secundário e a Escola EFPF-ADPP, da ONG ADPP. A EFP Ondjiva leciona as especialidades de Geografia/História, Matemática/Física, Biologia/Química, Língua Portuguesa/Educação Moral e Cívica, Língua Inglesa/Educação Moral e Cívica.

A oferta formativa de nível superior restringe-se a uma instituição pública, a Escola Superior Politécnica de Ondjiva, um polo da Universidade Mandume Ya Ndemufayo, que integra a Região Académica VI e abrange as Províncias da Huíla, Namibe, Kunene e Kuando-Kubango. Tem sede na cidade do Lubango, província da Huíla, e oferece cursos nas áreas das ciências (Ensino da Biologia, Enfermagem, Laboratório Clínico, Agronomia), apoiados pela cooperação cubana.

## **6. Formação de professores nas províncias de Benguela, Cabinda e Kunene**

De forma a compreender as dinâmicas da formação de professores nas províncias em estudo, apresenta-se, de seguida, uma descrição das instituições de formação de professores e das modalidades de formação inicial e contínua, tendo por base as *voces* dos entrevistados. Em alguns casos, inevitavelmente, será feita uma descrição da realidade nacional e não apenas local.

### **6.1. Instituições de formação de professores**

Existe uma grande diversidade de instituições de formação de professores, que abrangem os vários níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao universitário, como comprovam os entrevistados.

Na entrevista realizada, o DPE Benguela fez uma descrição informativa da forma como se organizam as instituições do ensino superior em Angola, quer a nível do ensino secundário/ensino médio (EFP, Institutos Normais de Formação de Professores de Educação Física – INEF e o Instituto de Ciências Religiosas de Angola – ICRA), quer a nível do ensino superior (ISCED, Escolas Superiores Pedagógicas).

Por sua vez, o SPE Cabinda acrescentou como instituições de formação de professores do Ensino Médio os Magistérios Primários, que formam professores para o ensino primário e pré-escolar/classe de iniciação (no caso de Cabinda funciona juntamente com a EFP) e a EFPF-A-DPP, no município de Cacongo. A rede de Escolas de Formação de Professores do Futuro no meio rural foi criada pela ADPP, como já referido, em colaboração com o Ministério da Educação de Angola, para formar professores do ensino primário (1.<sup>a</sup> à 6.<sup>a</sup> classe), através do ensino médio. Este programa de formação pretende ser adaptado aos professores que vão trabalhar para o meio rural, estando o currículo da formação inicial adaptado à realidade local. Assim, o professor deverá estar preparado para lecionar os conteúdos, partindo dos recursos locais (Nsiangengo & Diasala, 2008). Para além da EFP da sede da província, existe uma EFP anexa no município de Belize, o que significa que existem EFP em três dos quatro municípios da Província de Cabinda.

De notar que não foram feitas referências a instituições de formação contínua de professores e também que a DPE Kunene não referiu as instituições de formação de professores da sua província, razão pela qual não constam neste ponto.

### **6.2. Formação inicial e contínua de professores**

Sobre a formação inicial de professores, o DPE Benguela explicou que esta pode ser feita a nível do ensino médio (cursos de 4 anos) e a nível do ensino superior, conforme se encontra legislado, e que, sendo educação formal, é mais fácil de implementar.

Relativamente à formação contínua, as diretivas não são específicas e estruturadas, o que dificulta a sua implementação, de forma sistemática, a nível das províncias.

Segundo o DPE Benguela, num sentido mais lato, os objetivos da formação contínua vão ao encontro das orientações que emanam dos documentos reguladores da formação de professores e da formação de quadros em Angola, assim como do Ministério da Educação, as quais preconizam uma formação contínua de qualidade. No entanto, na sua opinião, há dificuldades na concretização deste objetivo.

Num sentido mais estrito, segundo a DPE Kunene, o principal objetivo da formação contínua é a preparação dos professores para a *dosificação dos conteúdos*<sup>5</sup> para uma melhor planificação. A DPE Kunene refere que é feito um diagnóstico para apurar as necessidades de formação, mas considera que os professores do ensino primário, assim como os do 1.º ciclo do ensino secundário, continuam a ter grandes dificuldades na elaboração do plano de aula, pelo que tem sido esse o tema mais abordado. No entanto, considera que a formação poderia abordar outros aspetos, indo ao encontro das dificuldades dos professores, que são muitas.

O que eu vejo nessas formações que eles fazem nos seminários, é dosificação de conteúdo, talvez falar um bocadinho sobre a perícia pedagógica, a elaboração de planos de aula, mas quando nós vamos para constatar na prática, aqueles professores que participaram dos seminários ainda apresentam grandes dificuldades! Acho que não tem resolvido os problemas que esses professores têm. (DPE Kunene)

No que se refere às entidades promotoras, a DPE Kunene refere que a formação, na sua província, é promovida pela DPE, mais propriamente pela secção do ensino geral do departamento da educação. No caso dos municípios, as Direções Municipais da Educação reproduzem o plano da formação contínua do respetivo município. O SPE Cabinda apresenta um quadro semelhante no que se refere ao ensino primário. No caso do ensino secundário, é a própria escola que providencia a formação, porque já tem esse item contemplado no seu orçamento, quer ao nível do 1.º ciclo do ensino secundário, quer do 2.º ciclo.

Sobre as modalidades de formação, os DPE são unânimes em referir que a modalidade mais frequente é a dos seminários de capacitação dos professores, no início do ano letivo e nas pausas pedagógicas. São geralmente seminários intensivos, de cinco a 10 dias.

O DPE Benguela refere, ainda, que as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) são, também, uma modalidade de formação contínua que acontece nas reuniões metodológicas de pares e que, considera, deveria ser creditada. Esta modalidade ou estratégia de formação contínua é apontada por todos os DPE. As ZIP são estruturas de apoio didático-pedagógico coordenadas pelas DPE que promovem o desenvolvimento profissional dos professores através de uma estratégia de formação e da troca de experiências entre estes (MED, s.d.b). O conceito decorre de uma metodologia desenhada pela ONG angolana ADRA (Acção Para o Desenvolvimento Rural e Ambiente), inspirada numa estratégia de organização das escolas em Moçambique que tem o intuito de facilitar a aproximação entre professores de escolas rurais que trabalham de forma isolada, «no sen-

---

<sup>5</sup> A expressão *dosificação de conteúdos* é utilizada no contexto da educação em Angola como significado da distribuição dos conteúdos em função de um determinado número de aulas e do tempo disponível, sendo uma forma de planificação para que todos, na mesma ou em várias escolas, estejam a lecionar os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo e da mesma forma, para que a avaliação possa ser também a mesma.

tido de partilhar as experiências pedagógicas, visando garantir o sucesso escolar» (Santos, Silva, & Cambuta, 2010: 9).

As ZIP são áreas devidamente demarcadas no âmbito do apoio científico e profissional nas províncias, municípios e comunas, integrando escolas relativamente próximas a partir de um Centro de Recursos comum. Com as ZIP, o Ministério da Educação aposta no fortalecimento da capacidade profissional dos professores (aperfeiçoamento dos mecanismos de planificação e das estratégias e dos métodos de ensino) e na consequente melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (MED, s.d.b). As ZIP têm o apoio do Banco Mundial através do programa *Aprendizagem Para Todos*, em implementação desde 2014 e até 2020.

Nós temos aquilo que nós chamamos aqui ZIP, que são as Zonas de Influência Pedagógica, que ao longo do trimestre, quando as aulas estiverem a ocorrer, eles vão acompanhando as aulas de certos professores e vão verificando as debilidades dos professores para permitir que, durante o trimestre a ocorrer, conseguem anotar as dificuldades dos professores, e assim essas dificuldades apresentar para n de professores conseguirem de planificar os seminários para, na pausa pedagógica, no 1.º, no 2.º e no 3.º trimestre, possamos agrupar os professores numa escola onde permita a mobilidade fácil dos professores e realizamos o seminário de capacitação, tendo em conta as dificuldades que as ZIP, que são os nossos «especialistas», professores com uma certa competência, conseguem colher ao longo das aulas que vão visitando. Então assim planificamos os seminários, então materializamos esses seminários com esses professores do ensino primário. (SPE Cabinda)

Das províncias em estudo, Benguela e Cabinda tinham as ZIP implementadas, ao passo que o Kunene, aquando da realização da entrevista com a DPE, ainda não. A tendência é para aumentar o número de ZIP, não só ao nível do ensino primário, incluindo a classe de iniciação, de forma a abranger todas as escolas de cada província, mas também ao nível do 1.º ciclo do ensino secundário, como refere o DPE Benguela. Em termos de temáticas abordadas, a incidência é, igualmente, na planificação, que é um espaço privilegiado para a planificação conjunta por parte dos professores, mas também para ajuda na superação de outras dificuldades, quer em termos de conteúdos científicos, em áreas como língua portuguesa e matemática, quer em termos de métodos de ensino, como referem o DPE Benguela e o SPE Cabinda. O DPE Benguela realça ainda as dificuldades de implementação e supervisão das ZIP por parte das EFP com ligação ao PMFP devido à sobrecarga de trabalho dos professores desta escola.

Sobre os formadores, a DPE Kunene explica que, com a Reforma Educativa, foram formados os formadores de professores do ensino primário e a estes juntam-se, atualmente, professores selecionados, com mais experiência, assim como os técnicos do departamento de educação da DPE.

Relativamente às necessidades de formação dos professores, a mesma responsável afirma que, a nível da formação contínua, estes não têm formação por área disciplinar porque ainda se considera que o mais importante é o professor ter o plano de aula e não identificar se ele tem

dificuldade em lecionar os conteúdos. Reconhecendo esta dificuldade, considera que essa formação deveria existir, assegurada por equipas de formação específicas, por área disciplinar.

Quanto aos resultados da formação, quer o DPE Benguela, quer a DPE Kunene consideram que estão aquém do pretendido, continuando a haver muitas dificuldades por parte dos professores. Ao mesmo tempo, como refere o DPE Benguela, a formação existente não é adequada às dificuldades dos professores, pelo que muitos deles não querem participar nas ações de formação.

O sentido atribuído à formação contínua pelos professores, segundo o DPE Benguela, prende-se com a vontade de melhoria das práticas letivas e não com a progressão na carreira, até porque ainda não existe um sistema de acreditação da formação contínua. Apesar disso, os professores com habilitações inferiores à 9.<sup>a</sup> classe fazem o nivelamento, ou seja, um processo de formação contínua pelo qual os/as professores/as que têm habilitações académicas inferiores à 9.<sup>a</sup> classe conseguem obter o diploma de equivalência a este nível académico através de uma formação de ensino a distância com uma componente presencial, como explica o SPE Cabinda.

Apesar das estratégias de formação já referidas, ainda continua a haver uma grande falta de professores qualificados, principalmente ao nível do ensino secundário, nomeadamente nos municípios em meio rural, mas também do ensino primário, porque o número de professores formados não é suficiente para as necessidades.

### ***6.3. Projetos de cooperação internacional***

Foi realizado um mapeamento dos projetos de cooperação internacional das províncias em estudo, com base nos depoimentos dos entrevistados (Figura 1).

A DPE Kunene refere a cooperação bilateral com a China e com Cuba nas escolas do ensino secundário e superior e, ainda, o projeto de cooperação multilateral do Banco Mundial, que apoia a implementação das ZIP; a cooperação com o BIEF (cooperação belga), na conceção e implementação do Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) e da Abordagem Por Competências (APC) como metodologia de ensino-aprendizagem, com repercussões em todo o país; e com a agência de cooperação multilateral UNESCO Buenos Aires que, entre 2011 e 2012, formou formadores nacionais da inspeção que, por sua vez, formaram equipas provinciais de supervisores para a inspeção escolar. Salienta-se a importância da continuidade deste último projeto devido aos bons resultados obtidos.



Relativamente aos projetos de cooperação referidos pelo DPE Benguela, para além da parceria com a Igreja Católica nas escolas comparticipadas (uma cooperação entre o Governo e a instituição Igreja Católica), refere o Programa *Saber Mais* com professores portugueses como um programa de apoio à formação inicial e contínua, mas também às atividades extracurriculares; considera a formação de professores na componente laboratorial, em Educação Física, em Educação Visual e Plástica e em Informática, as mais-valias do projeto. Sobre a importância do Programa *Saber Mais* no ensino experimental das ciências, o DPE Benguela refere o trabalho que os professores realizaram, quer na operacionalização de laboratórios, que não estavam a funcionar, quer na realização de trabalho experimental, mesmo sem haver laboratório e material específico.

Não havendo reagente químico, não havendo outros materiais para trabalhar em laboratório, com a experiência, neste caso muito particular dos técnicos, dos professores do Projeto *Saber Mais*, conseguiu-se pôr alguns laboratórios a trabalhar, os laboratórios da Escola Secundária já a funcionar, mas também onde não existem laboratórios, onde não existem os componentes para, arranjaram-se outras formas, outras inovações, de maneira que os formandos saiam com as noções elementares de como devem funcionar os laboratórios e como funciona fazer experiências em laboratório. Mas, de forma geral, este ainda continua a ser um desafio no setor. (DPE Benguela)

O DPE Benguela faz ainda uma avaliação do Programa *Saber Mais* a nível da província, referindo que aquela avaliação é positiva e que há vontade de, no futuro, reforçar o número de professores para abranger mais áreas disciplinares, principalmente aquelas em que o ISCED não assegura a formação, e, também, mais escolas, chegando às restantes EFP da província.

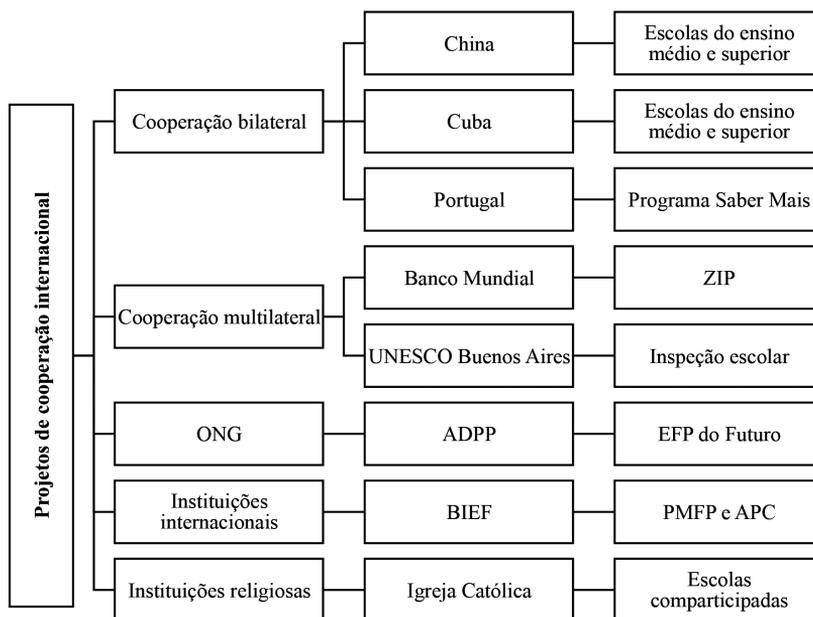
Em suma, os entrevistados referem a existência de projetos de:

- *Cooperação bilateral* com a China e com Cuba, através do envolvimento dos professores na lecionação em escolas do ensino médio e superior e, com Portugal, através do Programa *Saber Mais*;
- *Cooperação multilateral* com as agências do Banco Mundial, no apoio à formação contínua, através das ZIP, e da UNESCO Buenos Aires, com a formação de equipas de inspeção escolar;
- *ONG* como a ADPP, através das EFPF;
- *Instituições internacionais*, como o BIEF, no apoio à conceção e implementação do PMFP, que inclui a metodologia da APC;
- *Instituições religiosas*, nomeadamente a Igreja Católica, através das escolas comparticipadas, que incluem algumas EFP e Magistérios Primários.

A Figura 2 faz uma sistematização das formas de cooperação, das organizações/instituições/países e dos tipos de cooperação/atividades realizadas:

FIGURA 2

**Síntese dos projetos de cooperação internacional referidos pelos entrevistados**



De referir, ainda, a centralização dos protocolos de todos estes projetos de cooperação internacional a nível do Ministério da Educação, através do Gabinete de Intercâmbio Internacional, verificando-se que as DPE não têm um conhecimento profundo das agendas políticas nacionais referentes aos projetos de cooperação internacional e que alguns dos projetos nem sequer se referem ou identificam como projetos de cooperação internacional. No entanto, o SPE Cabinda acredita que os projetos de cooperação são uma mais-valia em termos de partilha de conhecimentos e de experiências e, também, de aquisição de competências pelos professores.

Sobre a adequação dos projetos de cooperação à realidade do país, a DPE Kunene refere que estes são bem planificados, com base em diagnósticos realizados com o Ministério da Educação. Porém, considera que a implementação falha porque não há monitorização e acompanhamento.

## Discussão e conclusões

Com o trabalho de investigação desenvolvido e abordado neste artigo, pretendeu-se compreender as modalidades de formação inicial e contínua de professores nas províncias de Benguela, Cabinda e Kunene, em Angola, bem como os projetos de cooperação internacional existentes nessas províncias, analisando as relações entre elas e a forma como os projetos de cooperação internacional influenciam a formação inicial e contínua de professores.

No que diz respeito à formação inicial de professores, de acordo com os discursos dos DPE, as EFP têm um funcionamento semelhante, o que evidencia a implementação das diretrizes emanadas pelo Governo Central na sequência da aprovação do PMFP e, conseqüentemente, da metodologia APC.

Há também, neste nível de formação, a cooperação bilateral com China, Cuba e Portugal. Todos estes projetos têm uma componente de lecionação direta aos professores, em áreas técnicas, e não é referida grande preocupação com as especificidades de cada contexto, no caso da cooperação com a China e com Cuba. No caso da cooperação bilateral portuguesa, através do Programa *Saber Mais*, é referido o objetivo específico de formação dos futuros professores nas áreas técnicas já referidas, destacando-se o ensino experimental das ciências, mesmo em meios sem estruturas laboratoriais.

A EFPF-ADPP, com a sua dinâmica própria já descrita anteriormente, sendo um modelo importado de um outro contexto africano, parece estar integrado e apropriado pelo MED e pelas DPE como adequado à formação de professores para o meio rural. Como foi referido, apesar de existirem EFPF nas três províncias em estudo, elas não foram referidas pelos três DPE, talvez porque já estão de tal forma apropriadas que não são consideradas cooperação.

No que se refere à formação contínua, existe uma base comum, determinada centralmente, que passa pela realização de seminários de formação ministrados pelas DPE no início de cada ano letivo e nas pausas letivas para os professores do ensino primário e do 1.º ciclo do ensino secundário. Nestas ações de formação, as temáticas abordadas centram-se na planificação e *dosi-ficação dos conteúdos*, o que, nas *voces* dos DPE, fica aquém das necessidades dos professores.

No que diz respeito a outras ações de formação contínua, como as ZIP, apesar de este modelo também ter sido importado de um outro contexto africano através de uma ONG, é considerado como perfeitamente adequado às necessidades dos professores, pois, para além da planificação, os professores têm um espaço de partilha e de interajuda nas suas dificuldades mais específicas em termos de conteúdos científicos e metodologias. Apesar de haver diretrizes por parte do MED para a sua implementação a nível nacional, as ZIP têm um funcionamento irregular, não estão disponíveis em todas as províncias nem em todas as escolas e situam-se abaixo das reais necessidades do setor em termos de oferta, urgente, de atualização científica e pedagógica do corpo docente.

O BIEF também foi referido como uma instituição que realizou formação contínua, tendo em consideração que o PMFP prevê a aplicação no sistema educativo da metodologia de Abordagem por Competências, em substituição da Abordagem por Objetivos praticada, até então, em Angola. Porém, apesar de o modelo da APC ser considerado pelos entrevistados como adequado ao contexto, ele não foi apropriado pelos professores por falta de formação e de supervisão.

No caso do Programa *Saber Mais*, a sua intervenção na formação contínua em duas das províncias em estudo passou muito pela capacitação dos professores nas disciplinas técnicas e de ensino experimental das ciências. Este trabalho com os professores formadores ainda é mais importante pela multiplicação de efeitos.

O programa de cooperação multilateral com a UNESCO Buenos Aires foi descrito como importante e relevante, pois não há um número suficiente de inspetores para avaliar a qualidade da formação de professores, especialmente no que diz respeito à formação média normal.

Em síntese, os parâmetros definidos por e para Angola para a melhoria da formação de professores são fortemente influenciados por projetos e documentos de cooperação internacional. Os discursos dos entrevistados evidenciam que as ideias, projetos e agendas políticas dos organismos internacionais referidos têm, de algum modo, em consideração os contextos do país; no entanto, identificam-se lacunas na implementação dessas mesmas políticas educativas. Estas lacunas resultam da hierarquização do sistema educativo e das estruturas governamentais pelas quais estas políticas educativas têm de passar até se concretizarem em mudanças educativas, com implementação dos normativos de cima para baixo, bem como por falta de monitorização durante a sua implementação. Porém, não deve ser excluída a necessidade de uma recontextualização das políticas e, principalmente, das práticas educativas que partem do contexto: dos alunos, dos professores e das suas necessidades.

**Agradecimentos:** *Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a ref.ª SFRH/BD/103480/2014); Foi ainda apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Programa Estratégico do CIIE (ref.ª UID/CED/00167/2013).*

*Email: sarapocas@gmail.com*

## Referências bibliográficas

- Amado, João, & Freire, Isabel (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- British Educational Research Association – BERA (2011). *Ethical guidelines for educational research*. Retirado de <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>

- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1996). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonal, Xavier, Tarabini-Castellani, Aina, & Verger, Antoni (2007). La educación en tiempos de globalización: Nuevas preguntas para las ciencias de la educación. In Xavier Bonal, Aina Tarabini-Castellani, & Antoni Verger (Ed.), *Globalización y educación: Textos fundamentales* (pp. 13-35). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Brydon, Lynne (2006). Ethical practices in doing development research. In Vandana Desai & Robert B. Potter (Eds.), *Doing development research* (pp. 25-33). London: SAGE Publications.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua – CICL (2017). Agenda 2030: Objetivos de desenvolvimento sustentável. *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua*. Retirado de <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa/mandato/ajuda-ao-desenvolvimento/agenda-2030>.
- Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental – UNRIC (2016). *Guia sobre desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. UNRIC.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2009). *Research methods in education* (6.ª ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Comissão da União Africana – CUA (2015). *Agenda 2063: A África que queremos. Quadro estratégico comum para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável. Plano de implementação para a primeira década – 2014-2023*. Retirado de [https://www.uneca.org/sites/default/files/uploaded-documents/CoM/com2016/agenda\\_2063\\_final\\_revised\\_first\\_ten\\_year\\_implementation\\_plan\\_12\\_10\\_15\\_portuguese.pdf](https://www.uneca.org/sites/default/files/uploaded-documents/CoM/com2016/agenda_2063_final_revised_first_ten_year_implementation_plan_12_10_15_portuguese.pdf)
- Decreto Presidencial n.º 109/11 (2011). *Estatuto do subsistema de formação de professores*. Diário da República, n.º 98, I Série, 26 de maio de 2011. Luanda: Imprensa Nacional.
- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Patrícia M. (2012). *Entre o saber e o fazer: A educação na cooperação portuguesa para o desenvolvimento*. Lisboa: Campanha Global pela Educação (CGE).
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – IPAD (2005). *Glossário da cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: IPAD.
- Instituto Nacional de Estatística – INE (2016). *Resultados definitivos do recenseamento geral da população e da habitação de Angola 2014*. Luanda: INE.
- Instituto Nacional de Formação de Quadros & Bureau d’Ingerie en Éducation et en Formation – INFQ&BIEF (2007). *Plano mestre de formação de professores em Angola. Documento técnico*. Luanda: MED. Retirado de [http://www.ebief.be/angola/courses/PM/document/Documentos/PMFP-documento\\_tecnico\\_INFQ.pdf?cidReq=PM](http://www.ebief.be/angola/courses/PM/document/Documentos/PMFP-documento_tecnico_INFQ.pdf?cidReq=PM)
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Ferreira, Elisabete, Coelho, Orquídea, Sousa, Cristina, Silva, Manuel António, Rocha, Rosália, & Fragateiro, Lurdes (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1.º CEB: Índices sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 63-95.
- Ministério da Educação de Angola – MED (s.d.a). *Plano mestre de formação de professores em Angola*. Luanda: Ministério da Educação. Retirado de <http://bief.be/index.php?s=5&rs=home&uid=366&lq=fr>

- Ministério da Educação de Angola – MED (s.d.b). *Resumo sobre as zonas de influência pedagógica: ZIP*. Luanda: Instituto Nacional de Formação de Quadros. Retirado de <http://www.med.gov.ao/VerPublicacao.aspx?id=593>
- Neves, Ana Catarina D. (2015). *A formação de professores de Português do 1.º ciclo do ensino secundário em Angola: O caso de Cabinda*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81344/2/37139.pdf>
- Nsiangengo, Pedro, & Diasala, André J. (2008). Teacher training colleges in the rural areas of Angola. *Prospects*, 38(2), 247-261. doi:10.1007/s11125-008-9074-x
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pires Ferreira, Ana C. (2013). Reforma curricular e abordagem por competências em Cabo Verde: Perceções e questionamentos. In Ana C. Pires Ferreira, Ana Maria Domingos & Carlos Spínola (Orgs.), *I Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU 2013: Nas pegadas das reformas educativas: Atas do I Colóquio cabo-verdiano realizado do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde* (pp. 36-47). Praia: Edições UniCV. Retirado de [http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/atas\\_cedu\\_13\\_nas\\_pegadas\\_das\\_reformas\\_educativas.pdf](http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/atas_cedu_13_nas_pegadas_das_reformas_educativas.pdf)
- Roegiers, Xavier (s.d.). *O que é a APC? Abordagem por competências e a pedagogia da integração explicada aos professores?*. s.l.: EDICEF.
- Roegiers, Xavier (2007). *Formar professores hoje* (versão preliminar). Luanda: MED. Retirado de <http://www.med.gov.ao/PublicacoesD.aspx?Codigo=580>
- Santos, Boaventura S., & Meneses, Ana Paula (Eds.) (2009). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, Júlio G., Silva, Rui, & Cambuta, Carlos (2010). Sociedade civil e educação: A experiência de trabalho com ONG em Angola. In *Atas do 7.º Congresso Ibérico de Estudos Africanos – CIEA7* (pp. 1-13). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Shields, Robin (2013). *Globalization and international education*. London: Bloomsbury.
- UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: UNESCO. Retirado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por)
- Varela, Bartolomeu (2012). *Abordagem por competências no currículo escolar em Cabo Verde: Desfazendo equívocos para uma mudança significativa nas políticas e práticas educacionais*. Praia: UniCV. Retirado de <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/handle/10961/2461>
- Verger, Antoni, Novelli, Mario, & Altinyelken, Hulya K. (2017). Global education policy and international development: An introductory framework. In Antoni Verger, Mario Novelli, & Hulya Kosar Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 3-31). London: Continuum.
- Yin, Robert (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.