

IMPLICAÇÕES DA REGULAÇÃO SUPRANACIONAL NA CONCEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA

IMPLICATIONS OF SUPRANATIONAL REGULATION ON THE DESIGN AND DEVELOPMENT OF CURRICULUMS FOR INITIAL TEACHER TRAINING COURSES IN ANGOLA

Chocolate Adão Brás

ABSTRACT

This study aimed to analyse the supranational regulation implications in the design and development of curricula for secondary initial teacher training courses in Angola. The study follows a qualitative approach with a descriptive-analytical analysis, drawing on documents and bibliographic sources. The study carried out an analysis of changes to the initial teacher training curriculum based on the concepts, contents and discourses present in official documents produced by the Angolan State and of the international organizations. The results indicate that Angola, while a fragile State, has historically been influenced by international organizations, such as the World Bank, UNESCO, UNICEF and the European Union in the education management, acting both in terms of financing and technical assistance and inducing policies, with main inference in teacher training. It is, however, a consented intervention, since the country's educational authorities subscribe to the guidelines of these agencies and adopt them as good practices. It was also observed that the changes made to the curricula tend to imply teacher accountability, a pedagogy of skills, the inclusion of meritocratic values in the student recruitment process, thus contributing to reinforcing the language of reform in vacancy at a global level, through of the supranational regulation mechanism in education.

Key words: Teacher Training Policy. Teacher Training in Angola. Supranational Regulation. International Organizations.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las implicaciones de la regulación supranacional en el diseño y desarrollo de currículos para los cursos de formación docente inicial de secundaria en Angola. De carácter descriptivo-analítico, basado en análisis documental y bibliográfico, el estudio realizó un análisis de las modificaciones del currículo de formación inicial docente a partir de los conceptos, contenidos y discursos presentes en documentos oficiales producidos por el Estado angoleño y de organismos internacionales. Los resultados indican que Angola, si bien es un Estado frágil, históricamente ha sido influenciada por organizaciones internacionales, como el Banco Mundial, la Unesco, Unicef y la Unión Europea, en la gestión de la educación, actuando tanto en términos de financiación como de asistencia técnica e inducción de políticas, con principal inferencia en la formación docente. Se trata, sin embargo, de una intervención consentida, ya que las autoridades educativas del país suscriben los lineamientos de estos organismos y los adoptan como buenas prácticas. También se observó que los cambios realizados en los planes de estudio tienden a implicar la responsabilidad docente, una pedagogía de las habilidades, la inclusión de valores meritocráticos en el proceso de reclutamiento de estudiantes, contribuyendo así a reforzar el lenguaje de la reforma en la vacante a nivel global. a través del mecanismo de regulación supranacional en educación.

Palabras clave: Política de Formación Docente. Formación de Profesores en Angola. Regulación Supranacional. Organizaciones internacionales.

Fecha de recepción: 01 de julio de 2024.

Fecha de aceptación: 03 de junio de 2025.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto o currículo dos cursos de formação inicial de professores em Angola, analisando as implicações do mecanismo de regulação supranacional na sua concepção e desenvolvimento. No estudo, por currículo se entende o conjunto de objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação do “fazer educativo”, representando todos os processos desde a planificação, execução e avaliação do processo educativo (Goodson, 2001).

Dele resultam um conjunto de experiências desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, sendo ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, uma vez que a sua gestão pressupõe “tomar decisões quanto ao modo de fazer o que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida” (Roldão, 1999, p.55). Haja vista que essa tomada de decisão incide sobre uma quantidade de aspectos que repercutem a prática diária das escolas, mesmo quando ele é aparentemente passivo e de mera execução.

Desse modo, compreendemos que na construção espacial do sistema escolar, o currículo é “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado, mais politizado, inovado e ressignificado” (Arroyo, 2013, p.13). Trata-se de fato de olhar o currículo como configuração política do poder, onde os múltiplos interesses nacionais e internacionais têm implicações, sobretudo pela sua centralidade nas políticas de avaliação educacional, caminhando-se como refere Arroyo (2013) para a “reconfiguração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos” (p.13).

A partir desta perspectiva, e considerando o contexto socioeconômico, político e educacional de Angola, o estudo parte do pressuposto segundo o qual as políticas de formação de professores no país têm historicamente sofrido influência de organismos internacionais (Ngaba, 2017; Silva, 2019; Bortot, Brás & Scaff, 2022; Brás, 2024), em resultado das características do Estado angolano que o situam no grupo dos designados “Estados frágeis” (Silva & Oliveira, 2020)¹ e do fato de o país ter uma fraca cultura de planejamento estratégico setorial e de elaboração de políticas educacionais, fundamentadas em estudos diagnósticos e prognósticos, bem como a carência de burocratas e colaboradores do Estado com formação especializada, diferenciada e diversificada, além de que aqueles que a possuem encontrar dificuldades para afirmação do seu raciocínio lógico e pensamento crítico ao nível da estrutura de gestão do Ministério da Educação de Angola (MED).

Angola, de modo geral, apresenta indicadores que revelam déficits de governança, incapacidade de manter a segurança pública e alimentar, dificuldades em garantir as necessidades essenciais aos seus cidadãos, tomada de decisão opaca por uma pequena elite, pobreza extrema, polarização política, desrespeito aos direitos humanos e garantia fundamentais dos cidadãos, gerando uma erosão da confiança dos cidadão no Estado (CEIC-UCAN, 2021; Telo, 2023; Rocha, 2024).

Essa circunstância torna o país de certa forma muito dependente da assistência técnica e financeira de organismos internacionais (OI) no processo de elaboração de políticas públicas e na garantia do direito constitucional à educação. Deste modo, esses OI acabam por servir como o ponto de partida para o processo de elaboração de políticas educacionais no país, o que tende a ter implicações sobre o domínio da privatização da educação, prejudicando o ideal de justiça social,

¹ De acordo com Silva & Oliveira (2020) podem ser considerados Estados frágeis aqueles que têm pelo menos uma das seguintes características: governo fraco, acompanhado de políticas ineficientes e instituições ainda não consolidadas, quer por falta de vontade de seus governantes, quer por incapacidade política ou económica.

uma vez que ganham proeminência os organismos como o Banco Mundial (BM), Unesco, Unicef e da União Europeia (Brás, 2024), a despeito dos atores locais tais como professores, pesquisadores, universidades e centros de pesquisa.

Importa salientar a lógica de intervenção destes OI busca legitimar a uniformização das agendas educativas em diversos países (Piovani & Krawczyk, 2017), mediante a estratégia de homogeneização dos diagnósticos de seus sistemas educacionais. Desse modo, esses OI por meio de seus documentos não prescrevem apenas as orientações a serem adotadas, mas como assinala Evangelista (2012), produzem igualmente o discurso justificador para as reformas, sobretudo aquelas experimentadas em outros contextos e que supostamente terão produzidos bons resultados, ainda que ignorando as realidades contextuais.

Com essa perspectiva, se dá o processo de regulação supranacional, envolvendo múltiplas estruturas e instituições transnacionais que “participam ativamente os sujeitos sociais do campo da educação, e, portanto, que acabam por moldar e influenciar, dentro de determinados limites, rumos e compleições as políticas de educação” (Azevedo & Gomes, 2009, p.104). Assim, por meio de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consultam que a posteriori são tomadas por múltiplos atores no nível nacional, essas agências que atuam na regulação supranacional por meio de “programas técnicos que sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, práticas, e soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de ‘pronto-a-vestir’”(Barroso, 2018, p.1083), fundamentados em estudos e práticas por eles formulados (Bortot, Brás & Scaff, 2022).

Partindo desse viés, esse estudo se propõe a analisar as implicações da regulação supranacional na concepção e desenvolvimento dos currículos dos cursos secundários de formação inicial de professores em Angola, tomando como referência o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e Secundário (Angola, 2020a), articulada com a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2016; 2020b), e documentos legislativos-normativos complementares.

Metodologicamente, o estudo é de abordagem qualitativa, com caráter descritivo-analítico, fundado na análise documental e bibliográfica (Fávero & Centenaro, 2019; Cellard, 2021). Estrategicamente, realiza-se uma análise da política tendo por base os conceitos, os conteúdos e discursos presentes nos documentos oficiais produzidos pelo Estado angolano e os de organismos internacionais (Shiroma, Campos & Garcia, 2005), estudando-os e relacionando-os com o contexto histórico-social e político em que foram escritos (Flach, 2020), com a mediação da literatura específica em políticas educacionais. É relevante salientar que, neste estudo, a análise fundamenta-se no processo de compreensão e interpretação dos conceitos e referenciais teóricos que embasam os instrumentos examinados, os quais são concebidos, à luz de Divovo (2025), como expressão de uma política curricular. Esta política é entendida como um conjunto de normativas, legislações e regulamentações que orientam o que deve ser ensinado nas instituições escolares. Além disso, compreende-se também como o conjunto de decisões e disposições que estruturam os conteúdos e as práticas de desenvolvimento curricular, a partir dos contextos de formulação político-administrativa, os quais definem as diretrizes e os parâmetros que regem o funcionamento do sistema curricular.

O estudo começa por uma breve caracterização das políticas educacionais angolanas tendo como referência o marco temporal 2010-2022 cuja aposta na formação de quadros para o setor da educação se fez mais evidente. De seguida se trata da organização e gestão da formação de

professores em Angola tendo como referência a principal normativa da sua regulamentação. Na sequência se analisam as mudanças operadas nos currículos da formação inicial de professores, focando na análise dos modelos de formação e duração dos cursos, o perfil de qualificação profissional docente, o perfil e critérios de acesso aos cursos secundários de formação inicial de professores, considerando as influências das agências de regulação supranacional, para chegar as considerações finais.

2. BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANGOLANAS

Angola, localizada na costa sul da África Subsaariana, é uma República soberana desde 11 de Novembro de 1975, tendo uma população estimada em 2022 de 33 milhões de habitantes, administrativamente organizado em 18 províncias, tem Luanda como a capital política e econômica (Brás, 2024). Trata-se de um país unitário com administração pública centralizada, em razão do sistema de governo “presidencialista”² (Angola, 2010). Desse modo, as políticas e programas educacionais são determinadas pelo governo central do Estado através de um processo de desenvolvimento e aprovação nacional e implementação local intermediadas pelos gabinetes provinciais, municipais e distritais da educação, adoptando uma regulação estatal do tipo burocrático e administrativo (Barroso, 2006; Pedro, 2023) do seu sistema educacional.

O país viveu um extenso período de guerra civil, com início em 1975, tendo assinado os acordos para a paz e a reconciliação nacional em 4 de abril de 2002. Neste momento histórico, passou-se a demarcar um conjunto de transformações políticas e sociais, entre as quais se destacam: o reforço da transição de uma economia de orientação socialista para a economia de mercado, a aprovação da Constituição da República de Angola, em 2010, e a institucionalização do Estado democrático de direito, com realização de eleições gerais frequentes nos anos 2008, 2012, 2017 e 2022.

Nesta conformidade, a questão da democratização do acesso a educação e da contínua melhoria da eficiência do sistema de ensino configuram desafios, para qual a política de formação de professores deverá estar relacionada seja através da formação de professores críticos, criativos e reflexivos para a docência seja por meio da melhoria do trabalho pedagógico e da valorização docente, numa fase em que se produzem alterações na administração pública, com particular incidência para o setor da educação.

As transformações que marcaram o país foram registradas igualmente na política educacional, precipuamente no que tange à formação de professores. No campo da política educacional angolana tais alterações têm como referência a primeira e a segunda Lei de Bases do Sistema Educativo, editadas respetivamente nos anos de 2001 e 2016 (Angola, 2001; Angola, 2016). Cabe salientar que sob a coordenação de OI, como o BM e a Unesco, o governo de Angola introduziu essas alterações, visando readaptar o sistema educacional e ajustar-se aos compromissos comuns para as políticas educativas globais estabelecidas no Marco de Ação de Dakar – Educação para todos (Ngaba, 2017; Bortot, Brás & Scaff, 2022; Brás, 2024).

Nesta altura, o desafio da formação de profissionais para os diversos setores da vida social, econômica e política em Angola, levou o governo a eleger a formação de professores como uma

² Kotingo & Kanhama (2022) analisando as diferentes opiniões técnicas entendem ser mais adequado caracterizar o sistema de governo angolano como um ‘presidencialismo concentrado’ uma vez que ao órgão Presidente da República são atribuídos vários poderes e que no âmbito do seu funcionamento a figura do PR acaba sendo determinante em quase todos os setores.

política prioritária, tornando-o objeto de aprovação de um pacote legislativo-normativo, bem como de formulação de políticas e programas estratégicos. Esse cenário político é registrado em nível mundial, como explicitado por Gatti:

Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas, nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais as carreiras atrativas. (Gatti, 2014, p. 35).

Neste contexto, a construção da política de formação de professores vai conhecer uma nova trajetória com a criação do Subsistema de Formação de Professores por meio da primeira Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/2001, de 31 de dezembro de 2001 -LBSE/2001). Essa lei estabeleceu que os objetivos do subsistema de formação de professores são:

a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação; b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação. (art.º 27, Angola, 2001).

Assim, o subsistema de formação de professores viria a ser reforçado com a aprovação de um conjunto de normativas, no período de 2010 a 2022, quais sejam, o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, em 2011, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD), em 2018, e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, em 2020. É importante salientar que estas normativas foram apoiadas, influenciadas e/ou induzidas por agências de regulação supranacional como demonstra o estudo de Brás (2024).

O autor investigando a relação dos atores políticos na regulamentação das normativas de formação de professores em nível secundário em Angola no período em referência revelou que a União Europeia, o BM, a Unicef, a CESO-CI³ e o *Bureau d'Ingénierie en Éducation et Formation* são os principais atores políticos que influenciaram a aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores de 2011, como resultado do protocolo de Cooperação entre Angola e a União Europeia, no âmbito do 7º Projeto do Fundo Europeu de Desenvolvimento (FED) e os Estados da África, Caraíba e Pacífico. Em relação ao PNFGPD, de 2018, a investigação indicou que teve a participação ativa da CESO-CI, da Unicef e do Banco Mundial. Esses atores intervieram no processo na perspectiva de assistência técnica, financeira e de indução mediante documentos orientadores. Quanto ao Regime Jurídico da Formação Inicial de 2020, os dados indicaram a CESO-CI como o principal ator político participante, tendo beneficiado do financiamento da Unicef e do Gabinete de Quadros da Presidência da República em Angola.

³ A CESO-CI é uma empresa de consultoria europeia sediada em Lisboa, capital do Estado Português, da área do desenvolvimento internacional com mais de 40 anos de experiência, que presta serviços de assistência técnica nos vários domínios do desenvolvimento económico, social e organizacional. Ela implementou mais de 500 contratos para clientes como a Comissão Europeia, o Banco Mundial, o Banco Africano de Desenvolvimento, Governos Nacionais, entre outros. O portfólio de projetos da CESO-CI do período 2011-2021, publicado em janeiro de 2022, aponta que a instituição conta com uma rede de mais 10.000 consultores de diversas nacionalidades, “incluindo especialistas de universidades, centros de pesquisa, administração pública, empresas privadas e consultores independentes” (CESO-CI, 2022, p2).

3. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

A organização e gestão da formação de professores encontra o seu escopo no Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro, que estabelece o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, que enquanto principal regulação estatal do Subsistema de Formação de Professores estabelece um conjunto de valores, normas de referência em função das quais são definidos os critérios de intervenção do Estado, bem como os objetivos da política pública, pois:

[...] as lógicas curriculares correspondem as opções concretas e a sua distribuição em termos de influência, no processo de construção das políticas, reflete interesse, valores, princípios e regras que, num dado momento, são dominantes ou não. (Pacheco, 2002, p.137).

Assim, o este regime jurídico define a estrutura e funcionamento das instituições do Ensino Secundário Pedagógico e do Ensino Superior Pedagógico, que formam professores em Angola, colocando em evidência as intenções latentes sobre o que se quer, ser, fazer com a formação de professores no país. Essas intenções encontram-se corporizadas, por exemplo, no Decreto Presidencial n.º183/2018, de 10 de Agosto que estabelece as normas curriculares gerais para os cursos de graduação do subsistema do Ensino Superior e conceitua o currículo como plano estruturado de ensino-aprendizagem englobando objetivos, conteúdos e processos e que funciona como guia para ação pedagógica, fornecendo indicações sobre o que ensinar (conteúdos), para quê ensinar (objetivos), como ensinar (metodologias e atividades) e quando ensinar (sequência), elaborado de acordo com o perfil de saída dos cursos (Angola, 2018a).

O regime jurídico, que vimos analisando, revoga o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores que vigorava desde 2011 e que regulava a formação de professores em nível médio, ao mesmo tempo que substitui os indicadores de regulação da formação de professores realizada nas instituições de ensino superior anteriormente estabelecidos pelo Decreto n.º 90/2009, de 15 de Dezembro (Angola, 2009), que definia as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior.

Essa normativa estabelece que a formação de professores fica a cargo das instituições do Ensino Secundário Pedagógico e do Ensino Superior Pedagógico. As primeiras são as Escolas de Magistério e Escolas de Formação de Professores que, sob a tutela MED, formam Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário (Angola, 2020c). As últimas são os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), Escolas Superiores Pedagógicas (ESP) e demais universidades ou institutos superiores politécnicos públicos ou privados que, sob a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), formam para os diferentes domínios de qualificação profissional docente, com destaque para os Professores do Ensino Secundário e do Ensino Superior Pedagógico.

Cabe assinalar que as demais universidades ou institutos superiores politécnicos públicos ou privados referidos acima há anos que também formam professores para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Primário, entretanto, em termos legais, tal prática ficou consagrada apenas a partir da aprovação da Lei n.º 17/16, de 7 de outubro (LBSEE/2016).

No que se refere à qualificação profissional, o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário define em seu artigo 6.º que os cursos de formação inicial de professores qualificam e habilitam para o

desempenho profissional docente como Educador de Infância, que inclui a docência da classe de iniciação e o Professor do Ensino Primário, cujo trabalho se efetiva até ao momento em regime de monodocência⁴.

No entanto, a partir do ano letivo 2023-2024, o Ministério da Educação (MED) pretende experimentar um novo modelo de docência nas 5^a e 6^a Classes do Ensino Primário, denominado “monodocência coadjuvada”⁵. Esse modelo se caracteriza pela inclusão de um professor titular e dois auxiliares nas referidas classes. Esse regime jurídico qualifica e habilita igualmente para o desempenho profissional docente de Professor do Ensino Secundário, para uma disciplina ou uma área técnica do plano de estudos do I e II Ciclo do Secundário (Angola, 2020a). No quadro 1 se descreve os domínios de qualificação profissional docente que cada instituição e curso de formação inicial certifica e habilita.

Quadro 1: Níveis de formação inicial de professores por domínios de qualificação profissional

Domínio de Qualificação Profissional	Duração dos Cursos	Instituições de Formação	Grau Académico dos Diplomados
Educador de Infância	4 anos a tempo inteiro presencial (4.800 horas)	* Escolas de Magistério (EM) * Escolas de Formação de Professores (EFP) ISCED Escolas Superiores Pedagógicas (ESP)	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico⁶ em Educação de Infância • Licenciado em Educação de Infância
Professor do Ensino Primário	4 anos a tempo inteiro presencial (4.800 horas)	* EM * EFP * Instituto Normal de Educação Física (INEF) ISCED ESP	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico em Ensino Primário • Licenciado em Ensino Primário

⁴ A monodocência é um sistema de ensino implementado no quadro das políticas educacionais angolanas, em 2001, através da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, em que o professor trabalha em regime interdisciplinar, ministrando todas as disciplinas que compõem a base do currículo nacional de cada uma das classes do Ensino Primário (1^a a 6^a Classe).

⁵ No quadro da transformação curricular 2023-2027, que prevê a monodocência coadjuvada, o MED está a implementar numa primeira fase, em 144 escolas selecionadas nas 18 províncias do país, sendo oito por cada província e prevê uma redução de disciplinas, de nove para sete, fazendo uma integração de saberes curriculares, no modelo ligado às áreas STEM (ciência, tecnologia, matemática, engenharia e artes). A fase experimental terá a duração de cinco anos, sendo o último dedicado a avaliação do impacto da alteração. A ação formativa dos professores ocorreu no mês de outubro, com duração de cinco dias, assegurada por formadores nacionais e estrangeiros, no âmbito do Programa Saber Mais, financiada pelo Instituto Camões de Portugal. Informação disponível em: <https://www.facebook.com/Oficial.MED1281>. Acesso: 19/10/2023.

⁶ Conforme a alínea b) do art.º 110.º da LBSEE/2020.

Professor do I Ciclo do Ensino Secundário	4 anos a tempo inteiro presencial (4.800 horas)	* EM * EFP * INEF	Técnico em Ensino de (uma disciplina do plano de estudo do I Ciclo do Ensino Secundário, 7ª a 9ª Classe)
Professor do Ensino Secundário	4 anos a tempo inteiro presencial (4.800 horas)	ISCED ESP Institutos Superiores Politécnicos	Licenciado em Ensino de uma disciplina ou de uma área técnica do ensino secundário (I e II ciclo, ou só I Ciclo ou só II ciclo. Caso a disciplina ou área técnica só exista no plano de estudo do I ou do II ciclo, respectivamente)

*Instituições com cursos de formação de professores de nível médio.

FONTE: Elaboração do autor com base no Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro de 2020 e na Lei n.º 32/2020, de 12 de Agosto.

Observa-se que, no quadro da política educacional angolana, a formação de professores tem como propósito principal preparar cidadãos para o exercício de funções docentes nos diferentes níveis e subsistema de ensino, estabelecidos pela LBSEE/2016, deste modo, como refere Pacheco (2002), é perceptível qualquer proposta de referenciação das políticas curriculares voltadas a formação de professores e não só, é entendida na perspectiva de que o currículo está relacionado com certas práticas sociais e com interesses que, num dado momento histórico e num contexto particular de construção do conhecimento, são “globalmente aceites” para a formação do aluno.

Essa formação pode ser realizada tanto em instituições públicas, quanto em privadas (particulares) ou público-privadas (comparticipadas). Assim, a formação do Educador de Infância (professor da Educação Pré-escolar) é assegurada por instituições públicas, privadas e público-privadas de ensino médio e ensino superior, nos cursos Secundário em Educação de Infância e de Licenciatura em Educação de Infância, respectivamente, com a duração de 4 anos (Angola, 2020a; Pedro, 2023).

Já o Professor para o Subsistema de Ensino Primário é formado em cursos com a mesma duração, realizada nos cursos Secundário em Ensino Primário e de Licenciatura em Ensino Primário, também ministrada nas instituições públicas, privadas e público-privadas.

Quanto à formação do Professor do I Ciclo do Ensino Secundário é assegurada pelas Instituições do Ensino Secundário Pedagógico, quais sejam: Escolas de Magistério, Escolas de Formação de Professores ADPP, Instituto Normal de Educação Física.

Cabe destacar que o nível do ensino secundário abrange o ensino secundário (i) geral (ii) técnico profissional e (iii) pedagógico. Os dois primeiros são organizados em dois ciclos (I e II); terceiro apenas em um ciclo correspondendo ao II ciclo. O segundo e o terceiro podem, ainda, abranger cursos pós-secundários (mas não do ensino superior). Pela sua característica, a formação de professores para este nível é realizada nas Instituições do Ensino Superior, tanto nos do ensino pedagógico, quanto nos técnicos ou politécnicos, por meio de Cursos de licenciatura em Ensino de uma disciplina ou de uma área técnica do ensino secundário (I e II ciclo, ou só I Ciclo ou só II ciclo).

A oferta dos cursos de formação de professores de Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário realizados no ensino superior devem ter as vagas anuais aprovadas pelo MESCTI e com o parecer favorável do MED, nos termos definidos pelo n.º 15 do 205/2018, de 3 de Setembro e n.º 2 do art.21.º do 273/2020 de 21 de outubro (Angola, 2018b; Angola, 2020a).

No que se refere à formação de professor para o Ensino Superior, cabe em primeira instância pontuar que o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, apenas abrange os “Cursos de Formação Inicial de Professores que sejam reconhecidos como habilitação para o exercício da profissão docente na Educação Pré-escolar, no Ensino primário e no Ensino Secundário” (art.º 1.º do Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro, Angola, 2020c). Deste modo, não regula a organização dos cursos para o ensino superior, nem sequer para o ensino superior pedagógico.

Entretanto, de acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2016) e regulamentação específica do Subsistema de Ensino Superior, essa formação pode ocorrer nas instituições do Ensino Superior Pedagógico cujos cursos qualifica e habilitam para o exercício docente tanto públicas quanto privadas, bem como em outras instituições de ensino superior em função das áreas científicas de interesse institucional.

Quanto à formação continuada de professores, apesar de estar prevista na LBSEE/2020 nos seus artigos 44.º, 47.º e 50.º (Angola, 2020b), ainda não é regulamentada por uma normativa específica. Entretanto, ela ocorre na perspectiva de formação em serviço nas instituições de ensino por meio de seminários, minicursos e capacitação anuais, bem como de programas e projetos implementados e geridos pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) afeto ao MED, com a intervenção intermedia dos gabinetes provinciais da educação. Esses projetos são financiados pelo governo de Angola por via do Orçamento Geral do Estado e/ou por agências de regulação supranacional, com destaque para a União Europeia, BM, Unicef e Unesco (Silva, 2019; Quimbamba, 2021; Brás & Scaff, 2023; Brás, 2024).

Importa salientar que tradicionalmente em Angola funcionam três respostas específicas de formação contínua em serviço, com características de continuidade, como aponta Silva (2019), quais sejam:

1. Nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), por meio de uma estratégia de formação contínua que promove o desenvolvimento profissional dos professores, através de formação e da troca de experiências entre pares. Essas ZIP são constituídas por um número determinado de escolas com localização próxima uma das outras, criando-se uma rede escolar em que as mesmas partilham e colaboram uma com as outras no seu trabalho quotidiano para oferecer uma melhor educação. Cabe destacar que as ZIP, desde 2014 tem recebido apoio do Banco Mundial através do PAT para a montagem de centro de recursos pedagógicos e formação de gestores das escolas.
2. Nos períodos de pausa obrigatória, com o oferecimento de formação de curta duração, seminários de refrescamento e temáticos, bem como a troca de experiências entre professores.
3. Com a estrutura de Supervisão Pedagógica, por meio de supervisores nacionais e provinciais, subdiretores pedagógicos, coordenadores de classe ou disciplinas, se oferece uma estrutura de acompanhamento e suporte ao desenvolvimento profissional dos professores.

Visando a profissionalização docente, paralelamente são implementados os seguintes programas com a assistência técnica e financeira de organismos internacionais:

Quadro 2: Programas de formação continuada com assistência de agências supranacionais

Programa/Ano de Início	Objetivo	Beneficiários	Órgão e Tipologia de Assistência
PREPA (Projeto de formação de formadores de professores para o ensino primário) - 2006	Melhoria da qualidade e eficácia do ensino primário, através do reforço das competências científicas e pedagógicas dos formadores das escolas de magistério, do apetrechamento didático das escolas (elaboração de guias metodológicos) e da sua gestão.	Professores das escolas de magistério do país.	Financiamento: Governo de Angola e Fundação Calouste Gulbenkian Assistência técnica: Escola Superior de Educação de Setúbal (Portugal)
SABER MAIS (Programa de aperfeiçoamento das competências de professores das escolas de magistério para o I Ciclo do ensino secundário) - 2009	Formação em exercício de professores realizada por professores portugueses (agentes da cooperação) de várias áreas científicas (Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Visual e Plástica, Biologia, Química, Física, Matemática, Informática).	Professores das escolas de magistério das províncias de Cabinda, Benguela e Namibe.	Financiamento: União Europeia Assistência técnica: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Portugal)
PAT (Projeto Aprendizagem para Todos) - 2013	Melhoria dos conhecimentos e competências dos professores, assim como a gestão das escolas nas áreas designadas do projeto e desenvolver um sistema de avaliação sistemática de alunos.	Professores e gestores das escolas do Ensino Primário.	Financiamento: Banco Mundial Assistência técnica: Fundação Calouste Gulbenkian Escola Superior de Educação de Setúbal (Portugal)

FONTE: Elaboração do autor.

Estes programas de formação continuada, pelos seus objetivos e atores participantes, sugerem que recentemente em Angola, a agenda reformista das políticas educativas tem-se constituído de modo a que os professores sejam o centro dos programas e agendas modelados pelas agências de regulação supranacional (Bortot, Brás & Scaff, 2022), com destaque para o Banco Mundial, que tem vindo a traçar metas de financiamento e conteúdos formativos, mobilizando parceiros e instituindo o discurso da economia e desenvolvimento social por lógicas e competências de mercado, consistente com imperativos económicos e modelos de gestão educacional voltados para a descentralização, avaliação e responsabilização docente; à racionalidade e à performatividade (Paxe; Scaff; Souza, 2018; Brás, 2024).

No item seguinte, buscamos analisar as implicações desta regulação nos currículos dos cursos secundários de formação inicial de professores no contexto angolano, tendo como linha temática as mudanças nos modelos de formação e duração dos cursos, no perfil de qualificação profissional docente, no perfil e critérios de acesso aos cursos.

4. MUDANÇAS NOS PLANOS CURRICULARES DOS CURSOS SECUNDÁRIOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, aprovado em 2020, estabeleceu uma nova arquitetura organizativa para a formação inicial de professores de nível secundário, com inferências nas instituições, níveis de formação e domínio de qualificação profissional docente⁷, na nomenclatura dos cursos e nos modelos de formação, ajustando assim a política de formação inicial de professores às alterações feitas a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, em 2020 (artigos 44.º, 50.º, 51.º, 124.º-A da Lei n.º 32/2020, de 12 de Agosto), bem como às medidas de política A1, A2 e A3 do Plano Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (Decreto Presidencial n.º 205/2018, de 3 de Setembro). Essas mudanças operadas nos planos curriculares são analisadas nas subsecções subsequentes, relacionando-as com os conceitos, conteúdos e discursos presente nos documentos de agências de regulação supranacional, buscando assim, analisar as implicações deste modelo de regulação a partir da literatura em políticas educacionais.

4.1 MODELOS E DURAÇÃO DOS CURSOS

No quadro desta nova arquitetura organizativa da formação de professores, o regime jurídico constitui-se em primeira regulamentação específica dos cursos de formação inicial de professores organizados nos modelos integrado e sequencial, nos termos do seu artigo 8º. (Angola, 2020a). Apesar desses modelos de formação serem previstos na política educacional angolana desde a aprovação da LBSE/2001 (Angola, 2001) e do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores (Angola, 2011), não havia uma regulamentação específica para a sua organização e funcionamento.

⁷ Domínio de qualificação profissional docente representa o perfil final de formação. Exemplo: Educador de Infância, Professor do Ensino Primário ou do Ensino Secundário. Enquanto, por qualificação docente se entende o conjunto de competências resultantes da mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, cuja aquisição é proporcionada por um curso de formação inicial de professores e que o diplomado demonstra ser capaz de efetuar na ação docente para responder adequada e autonomamente às exigências do desempenho profissional como professor (Angola, 2020c).

Assim, nos termos deste regime jurídico, a formação de professores organizada segundo o modelo integrado se adquire em “cursos que integram a formação geral em uma ou mais disciplinas a ensinar e a formação profissional docente, teórica e prática, consagrada ao processo de seu ensino” (Angola, 2020a, p.5198). Esses cursos no ensino secundário realizam-se com a duração de quatro (4) anos letivos, com o total 3.600 horas dedicadas a aulas e ao estágio profissional supervisionado, conforme previsto no artigo 9.º.

Apesar do modelo integrado de formação inicial de professores ser previsto desde 2001, os cursos organizados neste modelo integrado ainda não estão funcionando de acordo com a regulamentação estabelecida no novo regime jurídico, passados quase quatro (4) anos desde a sua aprovação (tomando como referência o período 2020-2024), situação diferente ao que se verifica quanto aos cursos organizados no modelo sequencial.

A formação inicial de professores de modelo sequencial, nos termos estabelecidos pelo regime jurídico se adquirem em cursos de agregação pedagógica, que ministram formação docente subsequente a cursos do II Ciclo do Ensino Secundário ou de graduação do Ensino Superior, que asseguraram a formação geral na(s) disciplina(s) a ensinar, sendo realizada em dois (2) anos letivos, com 1.800 horas dedicadas a aulas e ao estágio profissional supervisionado (Angola, 2020a).

Essa agregação pedagógica, nos termos do artigo 9.º do regime jurídico, pode ser organizada no ensino secundário e superior pedagógico. No ensino secundário pedagógico, realiza-se após o II Ciclo do Ensino Secundário (ensino médio), em cursos com a duração de 2 anos letivos, com 1.800 horas dedicadas a aulas e ao estágio profissional supervisionado. Já no ensino superior pedagógico, realiza-se em cursos de pós-graduação não conferentes a grau que outorgam o diploma de especialização. Tais cursos devem ter a duração de 2 anos letivos, com 1.800 horas, das quais 1.350 horas de contato dedicado a aulas teóricas, teórico-práticas e ao estágio profissional supervisionado (Angola, 2020a).

Com base nesse regime jurídico é possível compreender que a agregação pedagógica é prevista apenas para os cursos que habilitam para a docência de uma disciplina ou de uma área técnica, sendo relevante pelo menos para: (i) o acesso à habilitação profissional docente dos agentes de ensino em exercício que a não possuem; e (ii) o acesso à habilitação profissional docente de disciplinas ou áreas técnicas para as quais não faça sentido oferecer cursos segundo o modelo integrado (todos os domínios técnicos, a título de exemplo: economia, contabilidade, psicologia, etc.).

A habilitação profissional docente dos agentes de ensino em exercício que não possuem formação pedagógica, constitui uma crônica preocupação do sistema educacional angolano (Peterson, 2003; Chivela, 2003; Banco Mundial, 2008; Ministério da Educação, 2014; Mayembe, 2016; Paxe *et al.*, 2016; Ministério da Educação, 2017; Bortot, Brás & Scaff, 2022) para qual se deveria aprovar uma regulamentação e programas específicos de formação.

Nessa direção, foi aprovado o regulamento dos cursos de agregação pedagógica de agentes de educação e ensino em serviço na educação pré-escolar, no ensino primário e no ensino secundário, por meio de um decreto executivo do MESCTI e do MED – Decreto Executivo Conjunto n.º 59/21, de 10 de Março – (Angola, 2021). Este regulamento especifica, no seu artigo 6.º, que os cursos de agregação pedagógica destinados a Agentes de Ensino em serviço, qualificam e habilitam profissionalmente para a docência como: a) Educador de Infância; b) Professor do Ensino Primário

4.2 PERFIL DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

O perfil de qualificação profissional docente desenhado para o Educador de Infância e para o Professor do Ensino Primário e do Ensino Secundário, no regime jurídico da formação inicial, organiza-se em função de três dimensões centrais das competências profissionais, quais sejam: (i) conhecimento profissional da realidade educativa; (ii) capacidades profissionais; e (iii) valores e atitudes profissionais. (Angola, 2020a). Cabe salientar que este regime jurídico no seu artigo 14º define o perfil de qualificação profissional docente como o “conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que o curso de formação inicial deve proporcionar e que o diplomado deve demonstrar possuir para que possa responder adequada e autonomamente às exigências do desempenho profissional como professor” (Angola, 2020a, p.5199).

Para cada uma dessas dimensões foram definidos parâmetros para o Educador de Infância, o Professor do Ensino Primário e o Professor do Ensino Secundário. Tais parâmetros, como aponta Brás (2024) se reportam ao estudo “Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I ciclo do Ensino Secundário”, realizado em 2016, pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, com a consultoria da CESO-CI e financiamento da UNICEF (INFQE/CESO-CI, 2016). No quadro 3 se apresentam de forma sintética os referidos parâmetros.

Quadro 3: dimensões e parâmetros dos perfis de qualificação docente

Conhecimento Profissional da Realidade Educativa	Capacidades Profissionais	Valores e Atitudes Profissionais
Conhecimento da organização do sistema educativo angolano	Organização de ambientes educativos e gestão da sala de aula	Valorização de princípios de não discriminação e de inclusão educativa
Conhecimento do currículo/programas do nível de ensino respectivo	Gestão do currículo e da aprendizagem	
Conhecimento das características do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos nas faixas etárias visadas	Avaliação e monitorização das aprendizagens	Auto-responsabilização pela ação educativa e pelo desenvolvimento profissional

FONTE: INFQE/CESO-CI (2016, p.24).

Analisando as dimensões e parâmetros dos perfis de qualificação docente sobressai a ideia segundo a qual a competência é assumida como concepção nuclear na orientação dos cursos que certificam e habilitam para a profissão docente em Angola. Barbosa, Silva & Alves (2023) consideram que nesse contexto, a prática adquire centralidade, tendo em vista ser a dimensão principal do modelo de competências nos currículos da formação docente. As autoras retomam a crítica à noção de competências como eixo da composição dos currículos, pois remete:

à limitação da formação científica, ética e estética em favor do saber-fazer imediato e da mobilização do conhecimento em situação prática, bem como por associar eficiência e eficácia docente ao atendimento de necessidades postas pela sociedade, sobretudo as derivadas das transformações económicas (Barbosa, Silva & Alves, 2023, p.9).

Nesta perspectiva se pode considerar que esses perfis de qualificação profissional, com base nas autoras, possam estar inspiradas na retórica de necessidade de adequação da escola a mudanças ocorridas no mundo do trabalho e ao processo de globalização da economia, especialmente no que diz respeito à adoção do referencial de competências (Barbosa, Silva & Alves (2023), cuja perspectiva se ancora em certo economicismo que reproduz nos enunciados das políticas de formação das crianças, adolescentes e jovens, e, também de seus professores, os pressupostos e métodos próprios do mundo da produção de mercadorias e serviços.

Se pode notar que ao nível das capacidades profissionais, o perfil de qualificação denso, na medida em que aos professores é requerida a capacidade de organizar ambientes educativos e gerir a sala de aula, gerir o currículo e da aprendizagem dos alunos nas diferentes disciplinas deste nível de ensino, bem ser capaz de avaliar e monitorar as aprendizagens, além de que deve ter uma participação ativa na comunidade educativa.

Esse conjunto de obrigações pode reverberar em uma redefinição do trabalho docente. A esse propósito, Ivo & Hypolito (2015) consideram que tal viés seja um dos efeitos das políticas gerenciais em educação que colocam ênfase na meritocracia, nos índices educacionais e nas políticas de avaliação. Com isso, o trabalho docente e a prática pedagógica tendem a ficar subordinados ao mercado, sendo o trabalho docente não definido mais apenas como atividade em sala de aula, mas compreendendo a gestão escolar:

Essa gestão está relacionada à dedicação dos professores ao planeamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação, contudo sem que as condições de trabalho necessárias sejam proporcionadas, tais como o tempo de preparo e o tempo para reuniões (Ivo & Hypolito, 2015, p.367).

Assim, de acordo com Ball (2002) são criados novos papéis e subjetividades conforme os professores são “retrabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Neste sentido, aumenta as responsabilidades e a carga de trabalho do professor, devendo planificar as múltiplas ações educativas, realizar continuamente a avaliação de alunos e se envolver com as comunidades.

De modo geral, analisando os indicadores do perfil de qualificação profissional do Professor do Ensino Primário definidos por este regime jurídico podemos verificar se estar diante de um processo de ressignificação ou reconversão docente, sobretudo quando articulada com a análise do perfil exigido para a candidatura ao posto de professor do Ensino Primário estabelecidos no Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação (Angola, 2018c).

Ademais, este regime jurídico vai instituir, por exemplo novos perfis de atuação docente, com as figuras de “professor-orientador e professor-tutor”. O *professor-orientador* no contexto das práticas e processos das instituições de formação inicial de professores em Angola pode ser definido como

o docente da instituição do ensino secundário ou superior pedagógico que coordena os estágios profissionais supervisionados de determinado grupo de alunos, na articulação como um professor-tutor.

Quanto ao *professor-tutor*, o regime jurídico define-o como docente de uma Instituição de Educação Pré-escolar, do Ensino Primário ou do Ensino Secundário que “proporciona apoio tutorial aos estagiários que realizam o estágio profissional supervisionado no grupo educativo ou na(s) turma(s) em que exerce a docência” (Angola, 2020a, p.5196). Esse novo perfil da carreira “professor-tutor” se configura no *apoio tutorial* aos estagiários que é definido a atividade realizada por docentes da Instituição de Educação Pré-escolar, do Ensino Primário ou do Ensino Secundário, que “acolhe os estagiários na observação e na preparação de aulas e de outras atividades escolares, analisar os materiais pedagógicos que os memos elaboram, observar e comentar seu desempenho docente e recomendar, em consequência, as melhorias necessárias, atividade também designada por supervisão da prática docente”(p.5194).

Esses novos perfis de professor para Angola, podem resultar das reformas educacionais gerencialistas em curso no país, e especificamente na política de formação de professores. Com as reformas, tal como sugerem Ivo & Hypolito (2015) as estratégias dos OI e os programas para a educação, os trabalhadores docentes se veem forçados a responder a expectativas que antes não lhes eram atribuídas, aumentando significativamente a sua produtividade e dando lugar ao que Ball (2002) denominou de performatividade, em que os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, “acrescentam valor” a si mesmos, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos.

Por outro lado, se percebe nessas duas “novas” figuras na formação inicial de professores em Angola, que emerge uma política que visa não só pôr em causa as qualificações dos professores, numa perspectiva de diminuição da sua especialização, mas a incorporações de outras atividades, tarefas e exigências que desconfiguram a profissão docente e intensificam o trabalho docente, o que Evangelista (2022) analisando a atual política de formação docente no Brasil, considera como dramas ou tragédias.

A autora, sugere haver progressivamente uma degradação do trabalho docente que, “não raro, dificulta que o professor tenha acesso à ampliação e atualização de seu conhecimento: pelo seu salário que não permite ter acesso às livrarias; pelo impedimento à boa formação continuada” (Evangelista, 2022, p.166). Aponta ainda o registo da produção da alienação docente, através do oferecimento de formação com qualidade questionável, bem como pelo excesso de trabalho, de turnos, de alunos em sala, de tarefas em casa, de carga horária, de disciplinas.

Em síntese, se pode afirmar estarmos diante de um processo de precarização docente que põe em causa a qualificação profissional do professor, define novas atividades e responsabilidades, dando lugar a intensificação do trabalho, através do aumento do tempo, ritmo e cargas de trabalho para o professor, o que sinaliza a perspectiva de orientação neoliberal que informam as políticas educacionais atuais em Angola, intermediadas pelos organismos internacionais.

4.3 PERFIL E CRITÉRIOS DE ACESSO AOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL

A conclusão da 9ª Classe, isto é, do I Ciclo do Ensino Secundário representa a posse do perfil para o acesso aos cursos secundários de formação inicial de professores nos termos do artigo 13.º do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Entretanto, o mesmo documento no seu artigo 30º estabelece rígidos critérios de admissão de alunos aos cursos de formação inicial de professores:

Podem candidatar-se a um curso secundário de educação de infância ou de ensino primário, ministrado no ensino secundário pedagógico, os que, tendo completado o I Ciclo do ensino secundário geral, obtiveram quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer na de Matemática, um resultado igual ou superior a 14 na média aritmética das notas finais das classes em que as frequentaram no referido ciclo. (Angola, 2020a, p.5203. Grifo do autor).

Se pode verificar nestes critérios uma tendência de *responsabilização* se caracteriza em linguagem de reforma, ao imputar ao jovem aluno que frequenta o ensino fundamental, da 7ª a 9ª classes a responsabilidade pelo seu bom desempenho, condição sem qual não teria acesso aos cursos de formação inicial de professores. Desse modo, embora a fundamentação do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário anuncie uma formação de qualidade, requer um aluno que já ingresse com todas as condições de excelência, esvaziando a dimensão formativa a que os cursos de formação inicial de professores são criados.

Analisado essa perspectiva com a literatura da área de políticas educacionais, se percebe, nessa formulação, a incorporação de valores meritocráticos, inserindo a exigência de desempenho positivo no I Ciclo do Ensino Secundário no próprio processo seletivo para os cursos de formação, de modo a transferir a responsabilidade pelo desempenho ao futuro docente. Essa estratégia tal como já apontada, está vinculada aos fundamentos da regulação supranacional, tendo como principais instituições indutoras a Unesco e o Banco Mundial.

Ademais, a tendência de responsabilização docente pelo seu ingresso nos cursos de formação inicial, que acaba por se estender no acesso à carreira docente, bem como pelo fracasso educacional e pelos resultados dos alunos, se inicia, no entendimento de Evangelista (2016) fundamentalmente a partir dos anos 2000, induzido pelos organismos internacionais.

Por exemplo, o recrutamento tem sido apresentado pelo BM como um dos itens de qualidade da educação, ou seja, para se ter educação de qualidade deve-se recrutar bons candidatos aos cursos de licenciatura. Essa indicação é feita com alguma constância por meio dos seus relatórios *Successful teachers, successful students: recruiting and supporting society's most crucial profession*, cuja primeira edição foi publicada em Janeiro de 2020 e a segunda em Outubro de 2021 (World Bank, 2020; 2021). E, mais recentemente, em 2023, o BM retomou essa orientação de política educacional no relatório *Making Teacher Policy Work* (World Bank, 2023).

A defesa do BM em relação ao recrutamento constitui um dos princípios essenciais para a formação de um corpo docente eficaz nos países de nível médio e de baixa renda, devendo-se “Promover seleção meritocrática e colocação eficaz de professores para garantir que todos os alunos ter acesso a um bom ensino” (World Bank, 2021, p.2).

Para o BM a seleção meritocrática de professores rende melhores resultados de aprendizagem mesmo quando a qualidade dos sistemas de avaliação significa que não se pode prever quem será um bom professor com certeza. O Banco usa para o efeito o relato de ‘boas práticas’, tais como o de alguns municípios do Brasil:

Mesmo que o processo de seleção meritocrático seja imperfeito - e é realmente difícil prever a eficácia da docência - simplesmente ter um processo meritocrático atrai uma melhor amostra de professores. Numa experiência relacionada, o município de Sobral, no norte do Brasil, tem estudantes com resultados de aprendizagem comparáveis aos dos países de rendimento elevado países, superando em muito a média nacional. Uma chave fator foi substituir a seleção dos diretores das escolas por meios políticos com um processo meritocrático, incluindo exame escrito, atividades em grupo e entrevistas. Isto resultou na substituição de dois terços dos diretores de escolas, e o impacto foi impressionante. O paralelo à seleção de professores é claro (World Bank, 2021, p.23).

Para o BM é fundamental trazer os melhores candidatos para a docência ensino e colocá-los onde são mais necessários. Argumenta essa medida de política dada a importância de um ensino de elevada qualidade, para qual os decisores políticos devem obter os melhores candidatos possíveis para o cargo e garantir que sejam destacados onde são mais necessários:

Recruiting high-performing candidates into the teaching profession includes both getting high-performing students to pursue teacher training in their post-secondary education and getting high-performing graduates of higher education institutions to become teachers. This involves mechanisms for selecting appropriate candidates into pre-service training programs and teaching roles. (World Bank, 2023, p.17).

Essa perspectiva defendida pelo BM verifica-se na orientação dos cursos de formação inicial organizados segundo os modelos integral e sequencial analisados anteriormente que buscam uma seleção meritocrática dos candidatos. A ideia da responsabilização docente se fundamenta numa racionalidade política antiga “segundo a qual os problemas educacionais não se deviam à falta de recursos, mas à ausência de uma autonomia responsável do professor ofereceu o lago onde o fracasso da escola pública se afogava” (Evangalista, 2016, p.10).

Esse seria, assim, o ponto de partida para uma contínua responsabilização dos professores pela gestão da sua carreira e pelo desempenho dos alunos, desconsiderando-se por exemplo, os aspectos sociais e econômicos ou mesmo políticos que condicionam o trabalho docente e igualmente impactam sobre resultados educacionais.

A esse propósito, Formosinho (2009) sugere que se está diante da emergência de um discurso normativo em que o professor é visto como um “*superprofessor*”, e que isso resulte até certo ponto da crise da educação escolar que fez surgir um discurso pedagógico, moral e político que impõe um conjunto de obrigações ao professor. Adotando a denominação “discurso normativo do *superprofessor*”, o autor aponta que se espera:

[...] um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender. (Formosinho, 2009, p.50).

Trata-se de uma perspectiva que toma o professor como “muito competente” e responsável por quase tudo que se dá no contexto escolar, como já demonstrado em estudos anteriores (Ramos, 2011; Hypólito, 2011; Evangelista, 2016; 2022), devendo ele estar munido de um conjunto de competências transversais ou multidimensionais que a sua formação inicial e continuada não o permite.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as implicações do mecanismo de regulação supranacional na concepção e desenvolvimento dos currículos dos cursos secundários de formação inicial de professores em Angola, considerando as mudanças operadas neles com inferência nos modelos de formação e duração dos cursos, no perfil de qualificação profissional docente, no perfil e critérios de acesso aos cursos secundários de formação inicial de professores. Para tanto, empreendeu uma análise da política tendo por base os conceitos, os conteúdos e discursos presentes nos documentos oficiais produzidos pelo Estado angolano e os de organismos internacionais, estudando-os e relacionando-os com o contexto histórico-social e político em que foram escritos, com a mediação da literatura específica em políticas educacionais.

Considerando as características do Estado angolano e o seu contexto socioeconômico, político e educacional, o país tem tido forte dependência da ajuda externa para financiar a economia, bem como as políticas e programas setoriais, entre as quais a educação é parte. Deste modo, historicamente verifica-se que agências de regulação supranacional como o Banco Mundial, Unesco, Unicef e da União Europeia acabam por servir como o ponto de partida para o processo de elaboração de políticas de formação de professores, atuando tanto ao nível da assistência técnica e financeira, quanto ao nível da indução de políticas e programas. Assim, no período de 2010-2022, com a intervenção destas agências foi aprovado um novo quadro legislativo-normativo para a formação de professores, integrada pelo Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, de 2011, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD), de 2018, e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, de 2020.

Entre estes o regime jurídico, enquanto normativa que regulam a organização e gestão dos cursos de formação inicial de professores, estabeleceu mudanças no currículo dos cursos secundários de formação de professores, que apresentam características inerentes as políticas gerencialistas, cuja linguagem da reforma permite identificar como racionalidades subjacentes ao currículo, características conducentes à responsabilização docente quanto aos critérios de acesso aos cursos de formação, bem como nos resultados de aprendizagem dos alunos; à pedagogia das competências, através de uma modelo aplicacionista e disciplinar de organização curricular, projetando-se uma formação instrumental do que profissionalizante fundada no aprofundamento teórico, crítico e reflexivo; à desconfiguração da profissão docente, evidenciada pela criação de novas figuras nos cursos de formação, como as de professor-orientador e professor-tutor, que também concorrem para a intensificação do trabalho docente.

Neste cenário, é necessário que as mudanças na política de formação de professores considerem não só os compromissos assumidos pelo Governo de Angola, mas a garantia de que a concretização dessas políticas e programas respondam às necessidades de formação e desenvolvimento

profissional do pessoal docente, para a efetiva melhoria da qualidade de ensino e do direito à educação no país.

BIBLIOGRAFIA

- Angola. (2001). Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro – *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Diário da República, I Série, n.º 170. Luanda: Imprensa Nacional.
- Angola. (2009). Conselho de Ministros. Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro - *Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior*. Diário da República I Série. N.º 237.
- Angola. (2010). *Constituição da República de Angola*. Diário da República, I série, N.º 23. Luanda: Imprensa Nacional.
- Angola. (2011). Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio – *Estatuto do Subsistema de Formação de Professores*. Diário da República I Série, N.º 98.
- Angola. (2018a). Decreto Presidencial n.º183/2018, de 10 de Agosto – *Normas curriculares gerais para os cursos de graduação do subsistema do Ensino Superior*. Diário da República, I Série, n.º 119. Luanda: Imprensa Nacional.
- Angola. (2018b). Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de setembro – *Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente*. Diário da República I Série, N.º 135. Luanda: Imprensa Nacional.
- Angola. (2018c). Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho – *Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação*. Diário da República, I Série, n.º 95. Luanda: Imprensa Nacional.
- Angola. (2020a). Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro - *Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário*. Diário da República I Série, N.º 168. Luanda: Imprensa Nacional.
- Angola. (2020b). Lei n.º 32/20, de 12 de agosto – *Lei que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Diário da República, I Série, n.º 123. Luanda: Imprensa Nacional.
- Angola. (2021). Decreto Executivo Conjunto n.º 59/21, de 10 de Março - *Regulamento dos cursos de agregação pedagógica de agentes de educação e ensino em serviço na educação pré-escolar, no ensino primário e no ensino secundário*.
- Angola. (2016). Lei n.º 17/16, de 7 de outubro – *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Diário da República, I Série, n.º 170. Luanda: Imprensa Nacional.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. 5.ed. Petrópolis: Vozes.
- Azevedo, J. M. L. & Gomes, A. M. (2009). Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. *Linhas Críticas*, 15(28), 95-107.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, p. 3-23.
- Banco Mundial. (2008). *Qualificação e Emprego de Professores em Angola*. Relatório não publicado elaborado para o Governo de Angola. Consultor BPC.
- Barbosa, R. P.; Silva, M. R. & Alves, N. (2023). *Agenda global e a influência nas políticas para formação docente: Brasil e Portugal* Debates em Educação | Maceió | Vol. 15 | No. 37| DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15110
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1075-1097.
- Bortot, C. M. Brás, C.; Scaff, E. A. S. (2022). Regulación supranacional en la educación en África: un estudio desde la política de formación docente en Angola. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 2022, p. 151-167. <https://doi.org/10.35362/rie9015357>

- Brás, C.A. (2014). *Política de formação inicial de professores em nível médio em Angola 2010-2022*: Contexto, atores e implicações. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- Brás, C. A. & Scaff, E. A. S. (2023). Políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios. *ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL*. v.25, p.1-18. <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8671233>
- CEIC-UCAN. (2021). *Relatório Económico de Angola 2019-2020*. Luanda: Texto Editores.
- Cellard, A. (2021). A análise documental. In: Poupart, J. et al. (Org.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CESO-CI. (2022) *A nossa experiência: Portifólio de projetos 2011-2021*. Lisboa: Janeiro. Retirado de: <https://www.ceso.pt>
- Chivela, D. (2003). *A reforma educativa em Angola*. Kulonga. Luanda: Reforma educativa.
- Divovo, M. (2025). Organização e gestão do currículo em Angola: teorias, contextos e qualidade educativa. Luanda: É Sobre Nós.
- Evangelista, O. (2012). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea. v. 1. p. 52-71.
- Evangelista, O. (2022). Entrevista. *Revista Lex Cult*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 155-166, jan./abr.
- Evangelista, O. (2016). Faces da tragédia docente no Brasil. *ANALIS XI Seminario Internacional de la Red Estrado*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Fávero, A. A. & Centenaro, J. B. (2019). A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Revista Contrapontos I Eletrônica*. I Vol. 19 I N° 1 I Itajaí I Jan-Dez.
- Flach, S. F. (2020). O pensamento de Antonio Gramsci e as pesquisas sobre políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2015219, p. 1-18. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15219>> Acesso: 11/10/2021.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In: Formosinho, J. (Coord.). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, p.37-69.
- Gatti, B. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100.
- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto, Porto Editora.
- Hypolito, A. M. (2011). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática* – Vol. 21, n. 38, Período out/dez.
- Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação/CESO-CI. (2016). *Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: documento não editado.
- Ivo, A. A; Hypolito, A. M. (2015). Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago.
- Marques, L. R. & Mendes, J. C. B. & Maranhão, I. M. de L. (2019). A Nova Gestão Pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(2), 351.
- Mayembe, N. (2016). *Reforma educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda*. [Tese de doutoramento, Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório da Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQQJ45>
- Ministério da Educação. (2014). *Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa*. Luanda: Editora Moderna.

- Ministério da Educação. (2017). *Relatório da Comissão Multisectorial para a Elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PNDE2030*. Luanda: documento não editado.
- Ngaba, A. V. (2017). *Transnacionalismo e políticas educativas: o impacto do sistema educativo mundial nos sistemas educativos nacionais: o caso angolano (1975-2015)*. [Tese de doutoramento na Faculdade de Educação e Psicologia]. Universidade Católica Portuguesa.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto editora.
- Paxe, I. Baxe, H. & Fernando, M. (2016). *Ensino Primário em Angola: Formação, Atuação e Identidade dos Professores*. Luanda: OSISA.
- Pedro, L. E. L. (2023). *Implicações das políticas de regulação estatal do ensino superior na conceção e no desenvolvimento dos currículos de formação inicial de professores em Angola: dois estudos de caso*. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/58366>.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico: perfil e formação*. Luanda: Instituto Piaget.
- Piovani, J. I.; Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educación e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, jul./set.
- Quimbamba, S. B. G. V. (2021). *Política de Formação Contínua de Professores do Ensino Primário em Angola*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa, PT: Universidade de Lisboa.
- Ramos, M. N. (2011) *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Rocha, M. J. A. (2024) *Compreender a Angola de amanhã hoje*. Angola Catholic University Press.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. LISBOA: ME-DES.
- Scaff, E. A. S. & Souza, K. R. & Paxe, I. (2018). Implications of the New Public Management in education: Comparative analysis between Brazil and Angola. *Education Policy Analysis Archives*, 26(129).
- Shiroma, E. O.; Campos, R. F.; Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*. v.23, n.2, p. 427-446. Jul/ dez. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>.
- Silva, S. I. P. F. (2019). *Formação de professores em Angola: conceções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto.
- Telo, F. C. A. (2023). *Angola: A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em direitos humanos*. Mayamba.
- World Bank. (2020). *Successful teachers, successful students: recruiting and supporting society's most crucial profession*. January 2020.
- World Bank. (2021). *Successful teachers, successful students: recruiting and supporting society's most crucial profession*. October 2021. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/topic/teachers>
- World Bank. (2023). *Making Teacher Policy Work*. Washington, DC: World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

SOBRE EL AUTOR

Chocolate Adão Brás

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná/Brasil (2024). Investigador Sênior do Centro de Estudos e Investigação Científica do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola (CEICin/IMETRO). Pesquisador da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPe), da Rede Internacional de Pesquisa “Pontes Lusófonas” e da Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG). Atualmente é Vice-Presidente para os Assuntos Científicos e Pós-Graduação do IMETRO.

Informação de contacto: Campus da Metropolitana, Avenida 21 de Janeiro, Travessa do Talatona, S/N, Morro Bento II – Luanda, Caixa Postal 149, www.imetroangola.com Tel.: +5541 988576459. E-mail: chocolatebras@gmail.com