
Cooperação Internacional e Formação de Professores:
Relatos de uma experiência num Colégio no Lubango

ANA PATRÍCIA ALMEIDA

AnaP.Almeida@uab.pt

Universidade Aberta

ANA BOLÉO

ana.boleo@iseclisboa.pt

Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa) & Escola Superior de Educação de Setúbal

RICARDO MACHADO

ricardo.machado@iseclisboa.pt

Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa) & CICS.NOVA

Resumo

A cooperação internacional tem assumido destaque em diversos setores, especialmente na formação de recursos humanos. No âmbito da educação e formação de professores, projetos de cooperação nos PALOP representam desafios éticos, pedagógicos, culturais e científicos para organizações com fins educativos, nomeadamente Instituições de Ensino Superior (IES). Este artigo relata uma experiência de cooperação internacional entre uma IES privada portuguesa e um Colégio Privado no Lubango, visando a formação de professores. Descreveremos a experiência e partilhamos as perceções dos formandos no final da formação.

Palavras-chave:

Cooperação Internacional; Formação de Professores; Formação Contínua; Angola

Abstract

International cooperation has taken on a leading role in various sectors, especially in the training of human resources. In the context of education and teacher training, cooperation projects in the PALOP represent ethical, pedagogical, cultural and scientific challenges for educational organizations, namely Higher Education Institutions (HEI). This paper reports on an international cooperation between a Portuguese private HEI and a private college in Lubango, for teacher training. We will describe the experience and share the trainees' perceptions at the end of the training.

Key concepts:

International Cooperation; Teacher Training; Continuing Education; Angola

Introdução

No século XXI, a cooperação internacional tem desempenhado um papel cada vez mais proeminente em diversos setores, especialmente no que diz respeito à capacitação de recursos humanos, com especial incidência na formação de professores, através da implementação de projetos de cooperação nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Várias Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas têm desenvolvido projetos científicos de cariz pedagógico, em parceria com organizações educativas africanas, muitos dos quais se centram na formação docente.

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de cooperação internacional entre uma IES privada em Portugal e um colégio privado no Lubango, em Angola, na qual foi realizada uma ação de formação de professores concertada, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Desenvolvimento e Gestão Curricular. Assim, começaremos por destacar a formação de professores em Angola, dando ênfase às perceções sobre as práticas e pistas para futuras formações. De seguida, abordaremos o panorama multicultural do espaço escolar angolano, reiterando a importância da formação docente em pedagogia intercultural. Num momento posterior, apresentamos a

experiência, fazendo uma análise sobre o perfil dos formandos, bem como sobre a visão destes sobre a formação. Terminamos tecendo considerações finais, que nos revelam que projetos interinstitucionais desta natureza carecem de sustentabilidade para poderem ter resultados palpáveis na praxis dos professores.

1. Formação de professores em Angola

Angola é um país independente desde 1975, tendo sido uma colónia portuguesa durante vários séculos. Por esse motivo, não obstante a existência de outros idiomas originais do território, como o Umbundo e o Kimbundo, a “língua oficial da República de Angola é o português” (Artigo 19º - Constituição da República de Angola), facto consagrado também no Artigo 16º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (2016), na qual se afirma que “o ensino deve ser ministrado em português”. Reconhecendo que “a frequência da LP [língua portuguesa] em Angola ocorre numa sociedade com uma vigorosa estratificação linguística” (Quinta, 2016, p. 198), assiste-se a um fenómeno que tende a elevar o português também a língua nacional, já que muitos jovens são monolíngues, usando apenas o português como lín-

gua de comunicação, com algumas interferências das línguas autóctones. Ademais, “o português surge, muitas vezes, como ponto de interseção e o denominador comum entre pessoas cujas línguas maternas não são as mesmas nem, às vezes, próximas” (Daniel, 2017, p. 9). Esta relação linguística entre Portugal e Angola propicia uma aproximação entre ambos os países, nomeadamente na esfera educativa, multiplicando projetos de cooperação de formação de professores, dos quais destacamos o PAT - Projeto Aprendizagem para Todos, criado com fundos do Banco Mundial, numa parceria entre o Ministério da Educação de Angola, a Fundação Calouste Gulbenkian e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, e cujos objetivos passam por “melhorar os conhecimentos e as competências dos professores e a gestão das escolas nas áreas designadas do projeto e desenvolver um sistema de avaliação sistemática de alunos”.

Embora haja iniciativas governamentais, como a apontada anteriormente, e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de 2001 tenha sofrido alterações em 2016, mostrando uma clara preocupação governamental pela área, certo é que o sistema de formação de docentes em Angola, por força também da guerra civil (que teve lugar a

partir de 1975, terminando após a viragem do milénio) e da ainda recente constituição do país enquanto nação independente, a língua portuguesa em Angola é uma área que merece especial atenção. Na perspetiva de Chimuco (2014), as deliberações da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino são ambiciosas, propondo um vasto leque de medidas, todavia, “parecem persistir sérios problemas ao nível da inovação e qualidade de ensino propostos pela reforma educativa, como por exemplo, a inexistência de professores capacitados para o ensino” (p.18). Cardoso e Flores (2009) referem que a primeira reforma do sistema educativo visava, ao nível da formação de professores, capacitá-los através de mestrados em diversas áreas, para que pudessem, por um lado, encontrar soluções para os problemas educativos e, por outro, atender às “exigências do surgimento de novas disciplinas, a todos os níveis” (p.659). Não obstante estes objetivos, os autores apontam falhas ao processo de formação docente, no que diz respeito tanto à componente científica quanto à pedagógica, referindo a inadequação dos métodos didáticos e destacando que o “conhecimento tem sido encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção” (Cardoso & Flores, 2009, p. 660). Mais recentemente, Nicolau e González-Monteagudo (2019) corroboram

esta visão, admitindo que a formação é “muito geral, teórica e abstrata, essencialmente dominada por abordagens normativas prescritivas e descritivas” (p.4). Concomitantemente, Alfredo e Tortella (2014) apontavam ainda para “a escassez de professores qualificados em Angola” (p.129), por força do enquadramento social, político e cultural que o país tem atravessado nas últimas décadas, levando a que “concursos públicos à docência (...) não apenas se abrissem para professores qualificados ao exercício da atividade docente, como também aos desqualificados ou mesmo não especializados para a atividade docente” (Alfredo & Tortella, 2014, p. 129). Tomando estas asserções como factuais, concordamos com Canhici, Leite e Fernandes (2019), na medida em que as lacunas que subsistem na formação de professores em Angola são um “indicativo de que as políticas do ensino superior neste país precisam de ser revistas” (p.38).

1.1 Perceções sobre as práticas

Estudos recentes demonstram, outrossim, uma preocupação quanto à formação docente e quanto à perceção que os próprios professores têm acerca da sua praxis, visão nem sempre corroborada pelas administrações escolares.

A partir da questão “de que modo a formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores em Benguela, está articulada com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular?”, Chimuco (2014, p. 215) inquiriu 181 professores, concluindo que há poucos estabelecimentos de ensino, falta de recursos e falta de apoio por parte das direções escolares (Chimuco, 2014, pp. 224-225). Por outro lado, os docentes admitiram a existência de uma lacuna em termos de criatividade, facto que, a par da escassez de recursos de ensino, não favorece a inovação didática, nem a diversidade de métodos de ensino (Chimuco, 2014, p. 235), pelo que se reforça a “necessidade de trabalhar diferentes modos de ensinar, de se desenvolverem enquanto professores, de desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo, as destrezas sociais e a ética associada à profissão docente” (Flores, Hilton & Niklasson, 2010, p. 31).

Na investigação levada a cabo na Escola de Formação de Professores do Namibe, na qual foram aplicados questionários para averiguação das perceções dos estudantes, futuros professores, sobre as práticas, através da análise de 339 respondentes, concluiu-se que “more dialogue and training (...) are needed to overcome perceived constraints

and shortcomings” (Monteiro & Vieira, 2016, p. 1589), reforçando a ideia de que a partilha e a formação são estruturais para um maior assunção de responsabilidades por parte dos docentes e das administrações escolares.

Outro projeto que visava compreender a opinião dos professores sobre a sua prática educativa ocorreu na cidade do Lubango, tratando-se de um estudo de caso que envolveu 17 participantes. Nicolau e González-Monteagudo (2019, pp. 6-9) basearam a sua investigação em 9 categorias, nomeadamente: métodos de ensino, prática educativa, estilo de liderança, formação inicial de professores, o professor e a continuação dos estudos, critérios de admissão de professores, planeamento de atividades escolares, o contexto das escolas secundárias e dificuldades dos docentes. Algumas das principais conclusões relacionam-se com os aspetos que destacaremos de seguida e que nos parecem ser indicadores importantes e atuais do perfil de docentes no Lubango. Para que a “relação arcaica entre o docente e o aluno” (Nicolau & González-Monteagudo, 2019, p. 6) se transforme, é importante que os métodos de formação sejam variados e que o conhecimento teórico seja sustentado pelas possibilidades de prática, que devem ser supervisionadas. Da mesma forma, reconhecendo que o ambiente autoritário que

se vive em sala de aula prejudica as relações interpessoais, dificultando o processo de aprendizagem, urge apelar às boas práticas educativas, permeáveis, abertas e colaborativas. Neste sentido, e porque a formação inicial de professores não é obrigatória para se lecionar, a formação contínua afigura-se como uma arma fundamental para a melhoria das práticas, sendo fulcral que a administração escolar não só apoie, mas incentive, os professores que querem melhorar os seus conhecimentos, facto que, segundo Nicolau e González-Monteagudo (2019, p. 8), não acontece, sendo até encarado como um incómodo para a instituição. Quanto ao planeamento das atividades escolares, constatou-se a inexistência de reuniões entre professores para discutir questões programáticas entre colegas com as mesmas responsabilidades curriculares, o que, sabendo que o desenvolvimento da “cooperação entre alunos e a aprendizagem interpares” é uma das competências avançadas por Perrenoud (2006, p. 22-23) na sua proposta de formação contínua dos ensinantes, se afigura como uma falha que deve ser colmatada. Concernente ao contexto escolar, foi detetado que as escolas estão pouco apetrechadas e, à semelhança do que foi avançado por Alfredo e Tortella, (2014), “as infraestruturas para ensino mos-

tram-se instáveis e exíguas (...), porque pouco ou nada reúnem condições para a atividade docente” (p.129).

A investigação levada a cabo por Canhici, Leite e Fernandes (2019) reuniu a visão de 107 professores sobre a “adequação dos modelos de formação inicial” (p.40) em Cabinda e no Huambo, agrupadas em três categorias: características que devem orientar o modelo de formação inicial de professores, características do modelo de formação seguido em cada ISCED, e socialização dos estudantes, futuros professores, com a prática docente (Canhici, Leite & Fernandes, 2019, p. 45-46). Globalmente, os futuros docentes reforçaram a ideia de que a teoria e a prática devem andar emparelhadas e afirmam que, para que “possam estar seguros no exercício futuro da profissão, eles precisam passar pelo processo de observação de aulas e vivenciar a prática pedagógica, nomeadamente através da realização de um estágio” (Canhici, Leite & Fernandes, 2019, p. 64). Sincronicamente, é apontada a necessidade de se fomentarem atividades que instiguem a investigação científica, ideia patente na Magna Charta Universitatum (1988), quando e refere que “o recrutamento de professores – bem como a regulamentação do seu estatuto – devem ser orientados pelo princípio

da indissociabilidade da atividade de investigação e da atividade didática”.

1.2. Perspetivas para a formação de docentes em Angola

Partindo da ideia de que “the quality of teacher development depends largely on the teacher educators” (Monteiro & Vieira, 2016, p. 1585), é necessário dotar os formadores de professores de competências que os orientem no exercício da sua prática. Neste sentido, reconhecendo que “as relações que se estabelecem no quotidiano escolar entre professor formador e futuro professor podem jogar um papel importante e influenciador ou mesmo fundamental no reflexo da imagem real do perfil de um professor” (Alfredo & Tortella, 2014, p. 134), acreditamos que devem ser levadas a cabo iniciativas que promovam a reflexão e potenciem a melhoria da qualidade do ensino.

Destacamos, assim, três níveis de atuação que requerem mudanças no panorama de formação de professores em Angola:

A nível nacional, “é imprescindível que os responsáveis do Ministério da educação se conscientizem sobre a necessidade de formar o professor, de acordo com o contexto atual do ensino” (Mayembe, 2016, p. 248), daí que deve continuar a haver uma forte aposta na formação

de professores, quer ao nível inicial, quer contínuo, concebendo também estratégias de promoção da formação docente, através da criação de políticas de proteção para o professor continuar a estudar (Nicolau & González-Monteagudo (2019, p. 8). Paralelamente, devem ser implementadas avaliações das escolas e dos resultados dos desempenhos dos estudantes, dos docentes e das próprias instituições. Noutro plano, constata-se a necessidade de se construírem mais escolas e infraestruturas pois, “apesar de o executivo Angolano apostar mais na construção de mais escolas por todo o País, ainda assim, as existentes constituem-se poucas e, se estas existem, há carência de professores formados para atender o nível de ensino a que é colocado por conta da sua formação” (Chimuco, 2014, p. 220).

A nível institucional, os gestores escolares devem preocupar-se com a formação do seu corpo docente, incentivando-o a atualizarem os seus métodos e conhecimentos. Concomitantemente, defendemos que as administrações escolares devem assumir uma maior intervenção na esfera política, não perdendo “de vista a relação escola e sociedade (...), possibilitando maior entendimento desta complexa relação” (Alfredo & Tortella, 2014, p. 131).

A nível profissional, partindo da premissa de que “formarse no es algo

que suceda en un momento de la vida. Formarse en una necesidad que se alarga a lo largo de nuestra existencia y todos los mecanismos institucionales establecidos para proveer formación han de partir de ese principio político” (Zabalza, 2011, p. 405), defendemos que os professores devem interessar-se pela sua própria formação. Simultaneamente, deve passar a haver redes de colaboração entre colegas, com o intuito de se planear aulas, traçar objetivos comuns, criar pontes de interdisciplinaridade e encontrar estratégias de trabalho para alunos com dificuldade de aprendizagem.

Havendo uma atuação concertada nestas três esferas, nacional, institucional e profissional, conseguir-se-á “melhorar a qualidade de ensino; reforçar a eficácia do sistema de educação; melhorar a equidade do sistema de educação” (Chimuco, 2014, p. 219).

2. Educação Intercultural

No século XXI, as questões interculturais têm estado sob o olhar atento da sociedade, até porque, num mundo globalizado que incentiva a mobilidade dos cidadãos, o palco é cada vez mais multicultural, independentemente da zona do globo em que nos encontramos. Neste

artigo, gostaríamos de abordar a diversidade sob dois prismas: o primeiro dá conta das diferenças culturais dentro de Angola, reforçando a ideia de que qualquer sala de aula, independentemente da região ou do país, é um espaço multicultural; o segundo aborda as características necessárias para se lidar com a diversidade no contexto escolar.

2.1. O espaço escolar angolano

A variedade cultural do povo angolano é sentida através da diversidade de grupos étnicos, como “Ovahelero, Ovangangwela, Ambundu, Tucokwe, Bakongo, Ovimbundu, Khoisan, Ovandonga, Vanyaneka, Ovakwanyama, entre outros” (Araújo, 2015, p. 86), facto que, a priori, faz com que cada criança traga consigo, para o meio escolar, um desenvolvimento cognitivo, social e linguístico que difere do dos restantes colegas. Por exemplo, há comunidades angolanas em que os jovens assumem responsabilidades desde tenra idade, contribuindo para o bem comum daquela família ou povo, sendo que esta poderá ser uma realidade que, marcando aquele estudante, o conduz ao insucesso escolar e conseqüente abandono dos estudos. Perante cenários desta natureza, e reconhecendo que “os constrangimentos que Angola atravessou durante o longo período de guerra civil condicionaram, desse

modo, o desenvolvimento da política educativa” (Liberato, 2014, p. 1027), a Escola não tem ainda ferramentas que permitam lidar com estas e outras situações e acaba por uniformizar um modelo que não resulta com todos os alunos, levando à marginalização de alguns. Por outro lado, a formação de professores é praticamente nula quanto à diversidade, pelo que o corpo docente, bem como os órgãos de gestão escolar, poderão estar pouco sensibilizados para estas questões, o que resultará em esforços parcos para diversificar o currículo e as práticas pedagógicas.

2.2. O professor intercultural

Reconhecendo a veracidade da afirmação de Liberato (2014), de que “nos últimos anos, verificou-se uma melhoria no acesso à educação e à alfabetização, traduzido pelo aumento do número de alunos a frequentar um estabelecimento de ensino” (p.1028), e assumindo que os angolanos se reveem na expressão de Araújo (2015), que anuncia “consenso na expressão angolana vermos o nosso País como um mosaico cultural” (p.87), encontramos-nos perante cenários escolares múltiplos, com os quais o corpo docente deve ser capaz de trabalhar. Nesta medida, a diversidade evidente do contexto escolar angolano

deveria ser suficiente para alertar todos os envolvidos no processo educativo – professores, diretores, pais e alunos – para a necessidade de se formar professores com competências para tornar o espaço multicultural, ou seja, com várias culturas em presença, num espaço intercultural, isto é, num ambiente de cooperação entre pares, de reconhecimento da alteridade e de valorização das diferenças.

O professor migrante, quer seja expatriado ou não, necessita de compreender a nova cultura onde se insere, perceber a construção da sua identidade, refletir sobre o seu papel como professor, entender as características dos seus alunos, dialogar com pessoas que têm uma cultura diferente da sua e estar disponível para compreender a vivência num ambiente multicultural, sendo promotor da interculturalidade, ao mesmo tempo que atravessa processos de territorialização, como outros migrantes. (Araújo, 2015, p. 76)

Por outro lado, na esfera académica, há uma tendência crescente para se estudar ou trabalhar no exterior, no sentido em que se defende que “mobility and academic exchange are believed to improve teaching and administrative practices of hi-

gher institutions through the sharing of experiences and success stories in different contexts” (Woldegiorgis & Doevenspeck, 2015, p. 109). Esta situação verifica-se em Angola em dois sentidos: professores portugueses (e de outras nacionalidades) que lecionam em Angola e professores angolanos formados fora do seu país, que a ele regressam para exercer a sua profissão. No primeiro caso, a existência de muitos professores portugueses envolvidos no sistema de ensino, a desempenhar funções de docência ou mesmo administrativas, pode dever-se “à falta de emprego (...) em Portugal, ou à curiosidade em conhecer um país com o qual se tem uma relação de proximidade, quer pela história, quer pela língua, ou por relações familiares” (Araújo, 2015, p. 6); no segundo caso, já que no pós-independência se verificaram constrangimentos no ensino superior em Angola, fazendo com que “à medida que o aluno progredia, mais dificuldades enfrentava para dar continuidade aos estudos, uma vez que o número de vagas escasseava por falta de espaço e de professores” (Liberato, 2014, p. 1025), alguns professores procuraram realizar ou continuar a sua formação fora do país, regressando posteriormente a Angola. Em

qualquer dos casos, o conhecimento do mundo tornou-se maior, favorecendo uma prática letiva mais inclusiva.

3. A experiência

Como foi demonstrado anteriormente, o Estado Angolano tem encetado iniciativas que promovem a formação de professores. Não obstante, “devido à demanda pela procura, [esse facto] contribuiu para que houvesse abertura para as instituições do ramo privado” (Nicolau & González-Monteagudo, 2019, p. 3) fazerem diligências para, pelos seus meios, proporcionarem formação ao seu corpo docente. Nesta medida, partindo do pressuposto de que “sejam mais os professores que assumem o compromisso de se sentirem verdadeiros didatas e de melhorarem, na medida das suas possibilidades, a qualidade da docência que praticam” (Zabalza, 2006, s.p.), foi realizado um protocolo entre um Colégio privado no Lubango e uma instituição privada de ensino superior politécnico em Lisboa.

A formação realizada na instituição de ensino privada no Lubango foi desenvolvida em torno de três áreas de conhecimento - Língua Portuguesa, Matemática e Desenvolvimento e Gestão Curricular - e tinha

como principal objetivo proporcionar formação contínua que permitisse um aprofundamento dos conhecimentos nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática, bem como o desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas. Para além disso, e de uma forma transversal a essas duas áreas de conhecimento, contribuir para o desenvolvimento de experiências de desenvolvimento curricular.

Esta formação envolveu a participação de três docentes especialistas em cada uma das áreas de conhecimento e foi organizada em dois grupos de formandos. O primeiro grupo de formandos, doravante designado por GP, esteve envolvido na área da Língua Portuguesa durante 40,5 horas. O segundo grupo de formandos, doravante designado por GM, esteve envolvido na área da Matemática, também, durante 40,5 horas. Ambos os grupos tiveram 20 horas dedicadas à área do Desenvolvimento e da Gestão Curricular.

3.1. Caracterização dos formandos

Durante o período de formação, existiram dois grupos de formandos, num total de 36 pessoas. No Gráfico 1, podemos observar a distribuição dos participantes por formação.

Gráfico 1: Distribuição dos participantes por formação

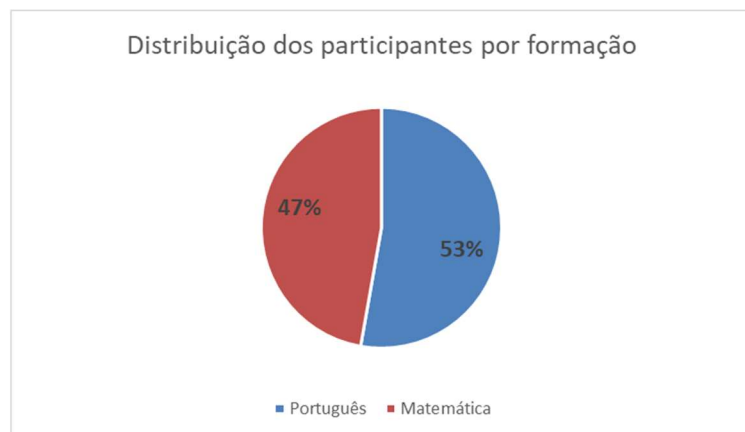
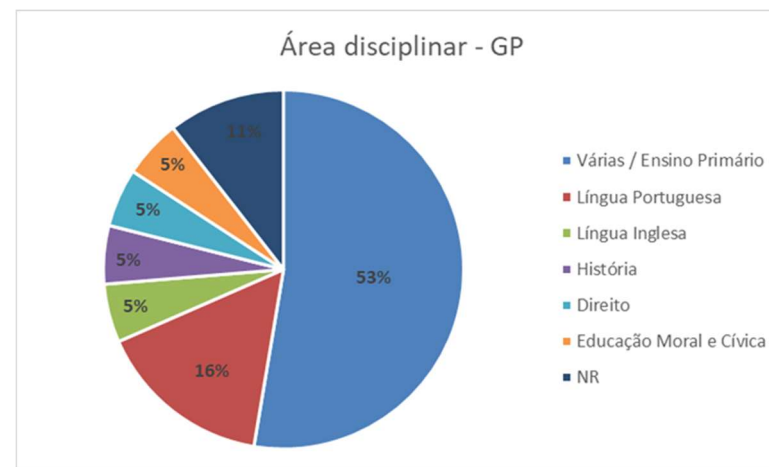


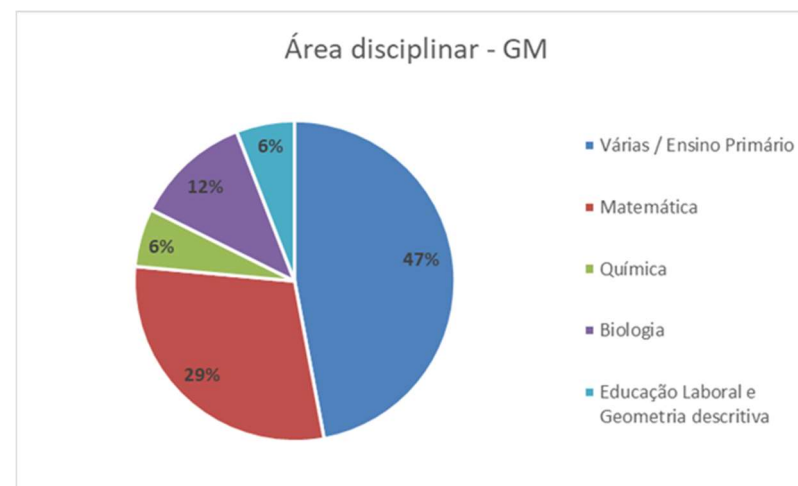
Gráfico 2: Área disciplinar do grupo GP



Desta forma, constatamos que o número de formandos foi semelhante em ambos os grupos, embora tenha havido um maior número de pessoas a frequentar o GP.

No que respeita à área disciplinar e ao nível de ensino que os formandos lecionaram, os grupos eram, de facto, bastante heterogéneos (ver Gráfico 2 e Gráfico 3).

Gráfico 3: Área disciplinar do grupo GM



Como podemos observar nos Gráficos 2 e 3, a grande parte dos formandos tinha formação ao nível do ensino primário (53% no GP e 47% no GM). Para além disso, observa-se uma maior diversidade ao nível da formação inicial no GP do que no GM, em que 29% dos formandos tem uma formação inicial em Matemática, enquanto no GP apenas 16% têm formação inicial em Português.

No que respeita ao nível de ensino que os formandos lecionam, podemos observar os resultados nos Gráficos 4 e 5.

Gráfico 4: Nível de ensino que lecionam os formandos do GP

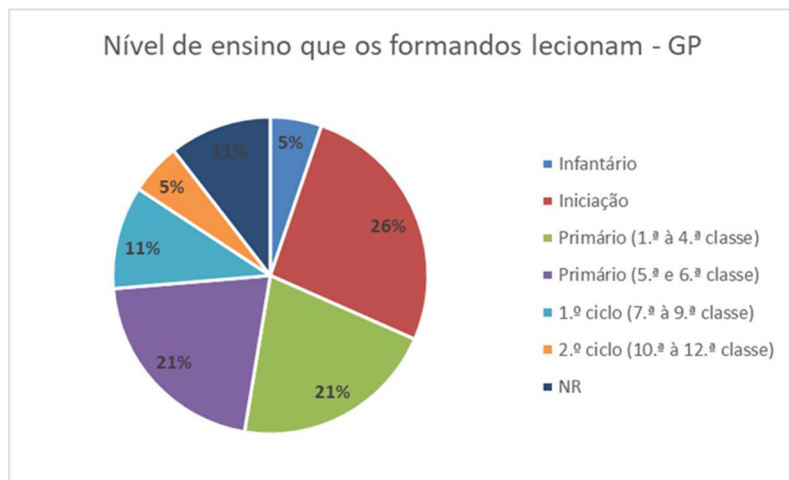
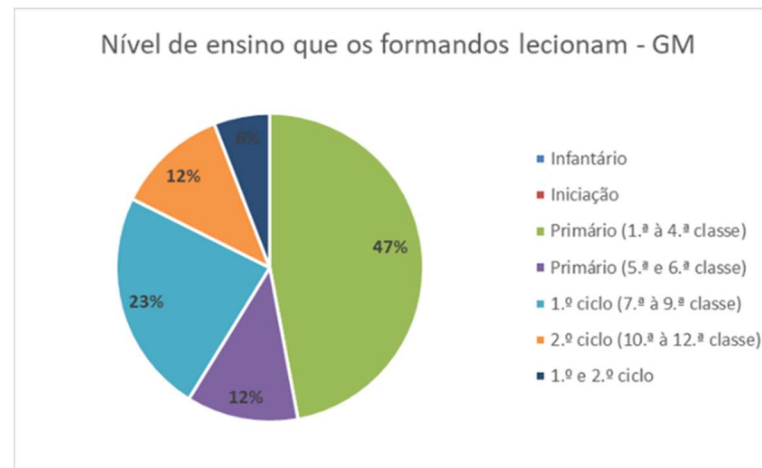


Gráfico 5: Nível de ensino que lecionam os formandos GM



Observando os gráficos anteriores, podemos constatar que o nível de ensino que os formandos lecionam é também muito diversificado. No GP, 52% dos formandos trabalham com crianças dos primeiros anos de ensino (5% infantário, 26% iniciação e 21% primário (1.ª à 4.ª classe)) e, aproximadamente, um quinto dos formandos leciona no ensino primário (5.ª e 6.ª classe). Já no GM, 47% dos formandos trabalha com alunos do ensino primário (1.ª à 4.ª classe) e, aproximadamente, um quarto dos formandos leciona ao nível do 1.º ciclo (7.ª à 9.ª classe).

3.2. Breve descrição da experiência e percepções dos formandos sobre a formação

Como cada grupo de formandos era bastante heterogéneo, em termos de nível de ensino que leciona, experiência profissional e habilitações académicas, o trabalho planeado inicialmente pela equipa de docentes teve de ser adaptado às necessidades, interesses e características de cada grupo.

Percebeu-se que uma das maiores necessidades de ambos os grupos estava relacionada com a componente didática relacionada com cada uma das áreas disciplinares. A grande maioria dos formandos pretendia, para além de atualizarem alguns conhecimentos científicos, aprender estratégias de sala de aula que conseguissem motivar os seus alunos e os envolvessem na própria aprendizagem. Assim, todas as sessões de formação foram pensadas com essa finalidade, de modo que, em cada domínio de cada área disciplinar, fossem trabalhadas capacidades e competências associadas ao conhecimento científico, bem como formas inovadoras e criativas para desenvolver esses conhecimentos com os alunos dentro e fora da sala de aula. Para tal, foram utilizadas pela equipa de docentes várias estratégias de ensino com os formandos, para que estes pudessem experienciar as mesmas

como, por exemplo, práticas de ensino exploratório, role playing, práticas de ensino outdoor, painéis de discussão e debates, trabalho a pares e/ou em pequenos grupos, gamificação, entre outros.

Esta abordagem adotada pela equipa dos docentes foi reconhecida e valorizada pelos formandos, como podemos observar nos Gráficos 6 e 7.

Gráfico 6: Metodologias de ensino utilizada - GP

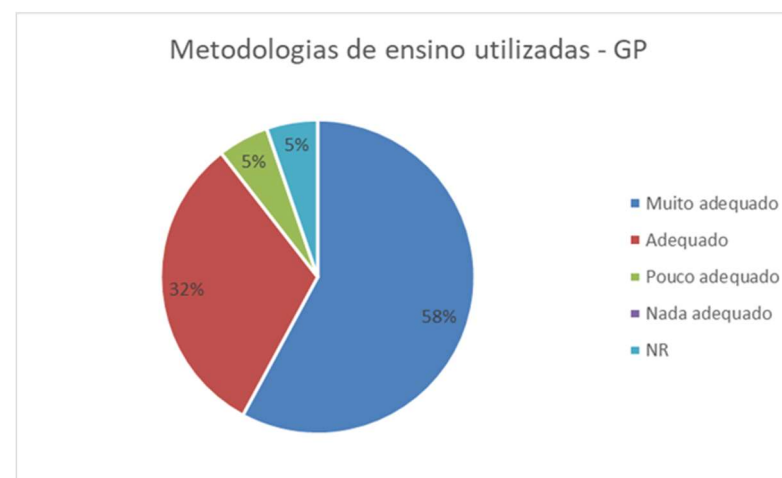
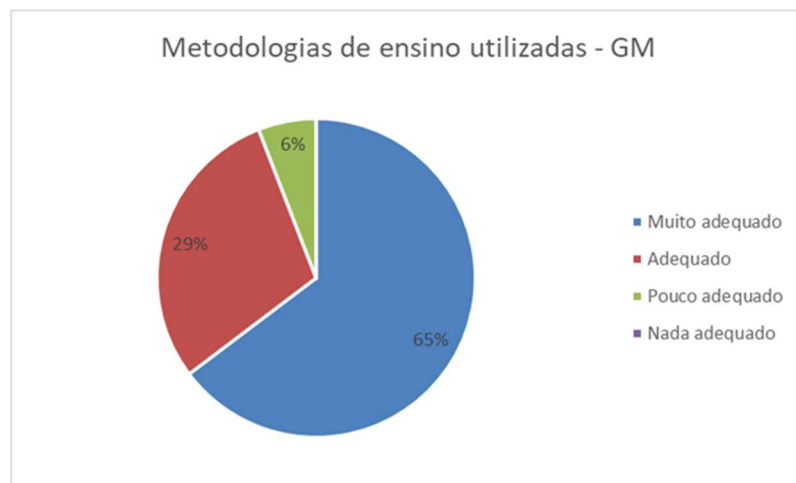


Gráfico 7: Metodologias de ensino utilizada - GM



No momento de avaliação das sessões de formação pelos formandos, foram notórias duas argumentações. A primeira relacionada com o número de horas, em que estes consideraram reduzido o número de horas dedicado a cada componente (Português, Matemática e Desenvolvimento e Gestão Curricular). A segunda relacionada com a continuidade deste tipo de formação nos anos letivos seguintes, por forma a poderem colocar em prática o que aprenderam e discutirem depois com o respetivo formador. Por outro lado, essa continuidade na for-

mação permitia-os atualizar e trabalhar mais formas dinâmicas de lecionar determinados conhecimentos científicos. No entanto, devido à existência da pandemia do COVID-19, não foi possível dar continuidade nos anos letivos seguintes.

Reflexões finais

Em 2016, no relatório da UNESCO que definia as orientações para a Educação até 2030, reconhecia-se num documento com participação global, que “os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030” (p.54). Neste seguimento, a sua qualificação apresenta-se como uma dimensão que requer atenção imediata. Ao reconhecer os professores como “condição fundamental para garantir uma educação de qualidade” e a necessidade de estes serem “empoderados, adequadamente contratados e remunerados, profissionalmente qualificados” (UNESCO; 2016, p. 54), este documento reforça a necessidade de “aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados” e, no caso dos países em desenvolvimento, por meio “da cooperação internacional para a formação dos professores” (p. 53).

No caso angolano, e como se procurou, de alguma forma, evidenciar, a “falta da formulação de uma política específica para a formação contínua de professores” origina, entre outras razões, a uma carência de formação e vai dando lugar a “programas, planos e projetos com um referencial ligado à capacitação e ao desenvolvimento profissional do docente” (Quimbamba, 2021, p. 89), nomeadamente os que decorrem de cooperações bilaterais internacionais.

Apesar do reconhecimento, por parte dos professores da importância destas ações e programas de formação, como nos refere Poças et al (2019), a verdade é que estes programas de formação são “fortemente influenciados pelos projetos de cooperação internacional nas suas conceções e práticas e, por outro, com formas de implementação pouco sistemáticas” e que se podem tornar “pouco eficientes” (Poças et al, 2019, p. 149). Continuidade e sustentabilidade dos projetos e programas de formação revelam-se absolutamente necessárias, para que esta formação possa ter um resultado duradouro nas práticas destes professores.

Referências Bibliográficas

- Alfredo, F. C., & Tortella, J. C. B. (2014). Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. *EccoS – Rev. Ci-ent.*, 33,125-142, DOI: 10.5585/EccoS.n33.3511.
- Araújo, A. J. F. (2016). Desafios interculturais e práticas docentes em contextos lusófonos: o caso de colégios privados em Angola. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. <https://repositorio-aberto.uab.pt/handle/10400.2/5216>
- Canhici, H., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). A formação inicial de professores em Angola: percepções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 6(14),37-68. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4212>.
- Cardoso. E. M. S., & Flores, M. A. (2009). A formação inicial de professores em Angola: Problemas e Desafios. Silva, B.D. (et al.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 656-666). Braga: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1.
- Chimuco, S. M. N. (2014). A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela). Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36558>
- Daniel, H. O. F. (2017). Interculturalismo: Fator de Aprendizagem do Português Língua Segunda-Língua Estrangeira em Luanda. Dissertação em Mestrado no Ensino do Português Língua Segunda Língua Estrangeira, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal. <https://run.unl.pt/handle/10362/21574>

- Flores, M. A., Hilton, G. & Niklasson, L. (2010). Reflexões, profissionalismo e qualidade dos professores. In Alves, M. P. & Flores, M. A. (org). Trabalho docente, formação e avaliação. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 59 out.-dez. 2014. 1003-1031. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/10.pdf>
- Mayembe, N. (2016). Reforma Educativa Em Angola: A Monodocência no Ensino Primário em Cabinda. Tese de Doutoramento em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQQJ45>
- Monteiro, I. & Vieira, F. (2016). Pre-Service Teacher Education In Angola: How Student Teachers Perceive The Practicum. Proceedings of ICERI2016 Conference 14th-16th November 2016, pp. 1581-1592, Seville, Spain. https://www.researchgate.net/publication/328482377_PRE-SERVICE_TEACHER_EDUCATION_IN_ANGOLA_HOW_STUDENT_TEACHERS_PERCEIVE_THE_PRACTICUM
- Nicolau, M. & e González-Monteagudo, J. (2019). Formação e prática educativa de professores secundaristas de Lubango, em Angola. Educação e Pesquisa vol.45 São Paulo. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945191996>
- Perrenoud, Ph. (2006). Dix nouvelles compétences pour enseigner (5^a Ed.). Paris: ESF Éditeur.
- Poças, S., Lopes, A., Medina, T., & dos Santos, J. G. (2019). Formação de professores e projetos de cooperação internacional em Angola: Reflexões a partir de três casos de estudo. Educação, Sociedade & Culturas, (55), 149-169.
- Quimbamba, S. B. G. D. V. (2021). Política de formação contínua de professores do ensino primário em Angola. (Master Dissertation). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Quinta, J. (2016). História da formação de professores de língua portuguesa em Benguela – Angola. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal. <https://reuil.ensinolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/7695/1/JOQ%20Tese-Vers%C3%A3o-Final-COM%20J%C3%9ARI.pdf>
- UNESCO (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>
- Zabalza, M. (2006). Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de educação superior. Porto: Universidade do Porto. http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/Equipe_EDUMATEC/Semana1/nova_didatica.pdf
- Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. Perspectiva, 29(2), 387-416. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/%20viewFile/2175-795X.2011v29n2p387/22209>

Outras Fontes

Aprendizagem para todos em Angola (2018). <https://gulbenkian.pt/noticias/parcerias-para-o-desenvolvimento/aprendizagem-para-todos-em-angola/>

Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino - Angola. (2016). <https://infqe.com/materiais/Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Ensino.pdf>

Constituição Governo de Angola (2010). http://www.governo.gov.ao/Arquivos/Constituicao_da_Republica_de_Angola.pdf

PAT-Projecto Aprendizagem para Todos. <http://www.pat-med.org/index.php/objectivos/>

The Magna Charta Universitatum (1988). <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>

Notas curriculares

Ana Patrícia Almeida concluiu o Doutoramento em Educação, na área de Administração e Política Educacional, em 2015, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Fez Mestrado em Administração Educacional em 2005 e Licenciatura em Ciências da Educação - Administração Educacional em 1999, pela FPCE da Universidade de Lisboa. No ISEC Lisboa, exerceu o cargo de diretora da Escola de Educação e Desenvolvimento Humano. É atualmente Professora Auxiliar na Universidade Aberta e coordenadora do Mestrado em Administração e Gestão Educacional.

Ana Boléo é doutorada em Educação e Interculturalidade, pela Universidade Aberta desde 2018, tendo concluído, em 2012, o Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira): Dinâmicas Interculturais, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde também se licenciou em Língua e Cultura Portuguesa. Atualmente, é professora adjunta convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e no ISEC Lisboa, onde desenvolve projetos de investigação relacionados com Formação de Professores e PLE (Português Língua Estrangeira).

Ricardo Machado é doutor em Ciências da Educação, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Mestre em Educação (Didática da Matemática) e licenciado em Ensino da Matemática, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Atualmente, é professor adjunto no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa) e professor adjunto convidado na Escola Superior de Educação de Lisboa, nas quais leciona unidades curriculares do domínio da Matemática, da Estatística e da Educação Matemática. Interesses de Investigação: Ensino e aprendizagem da Matemática e da Estatística; Trabalho Colaborativo; Formação inicial e contínua de professores.