



10.24065/re.v16i1.3166

DOSSIÊ

DINÂMICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: modos de regulação e ação pública

DYNAMICS OF PUBLIC POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN ANGOLA: modes of regulation and public action

DINÁMICA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN ANGOLA: modos de regulación y acción pública

Zeca Branco Dias¹ 0009-0008-3463-0816

Lando Emanuel Ludi Pedro² 0000-0003-2238-8387

¹ Instituto Superior Politécnico Tocoísta, Luanda, Angola, e-mail: zeca.dias@ispt.edu.ao

² Instituto Superior Universitário Nimi ya Lukeni, Zaire, Angola, e-mail: bennuwinner@gmail.com

RESUMO

A investigação com o tema Dinâmica das Políticas Públicas para a Formação de Professores: Modos de Regulação e Ação Pública resulta no âmbito do doutoramento em Política e Administração Educativa no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foca-se na política inicial de formação de professores em Angola, analisando o período de 2001–2015. Tendo como quadro teórico a perspetiva da ação pública, a teoria da regulação e a abordagem cognitiva às políticas públicas, a investigação propõe estudar os modos de regulação que orientam a formulação e implementação desta política educativa, bem como as referências mobilizadas pelos intervenientes. Os principais objetivos são: (a) identificar e descrever os intervenientes que participam na formulação e implementação das políticas de formação de professores, explicando as formas e níveis de participação nos processos regulatórios; (b) analisar e caracterizar as referências e modelos de formação inicial apontados pelos intervenientes no contexto da formulação e implementação da política. Metodologicamente, adota-se uma abordagem interpretativa, com ênfase na análise documental; o tratamento dos dados combina análise documental e bibliográfica sobre o tema, recorrendo numa perspetiva histórica, descrevendo a implementação da política de formação de professores, destacando a participação de atores nacionais e internacionais no processo de implementação da política de formação de professores. Espera-se que o estudo contribua para a compreensão das interações entre regulação social e ação pública na gestão da formação de professores no espaço de língua portuguesa, oferecendo elementos para debates sobre convergências transnacionais e especificidades nacionais na governação educativa.

Palavras-chave: políticas públicas; formação de professores; regulação social; ação pública.

ABSTRACT

The research entitled "Dynamics of Public Policies for Teacher Training: Modes of Regulation and Public Action" results as part of a doctoral program in Educational Policy and Administration at the Institute of Education of the University of Lisbon. It focuses on the initial teacher training policy in Angola, analyzing the



period from 2001 to 2015. Using the perspective of public action, regulation theory, and the cognitive approach to public policy as its theoretical framework, the research proposes to study the modes of regulation that guide the formulation and implementation of this educational policy, as well as the references mobilized by the stakeholders. The main objectives are: (a) to identify and describe the stakeholders involved in the formulation and implementation of teacher training policies, explaining the forms and levels of participation in regulatory processes; (b) to analyze and characterize the references and models of initial training indicated by the stakeholders in the context of policy formulation and implementation. Methodologically, an interpretative approach is adopted, with emphasis on document analysis and semi-structured interviews. The data processing combines document analysis and content analysis to understand both the institutional structures and the cognitive representations of the stakeholders. It is expected that the study will contribute to the understanding of the interactions between social regulation and public action in the management of teacher training in the Portuguese-speaking world, offering elements for debates on transnational convergences and national specificities in educational governance.

Keywords: public policies; teacher training; social regulation; public action.

RESUMEN

La investigación con el tema "Dinámica de las Políticas Públicas para la Formación Docente: Modalidades de Regulación y Acción Pública" da lugar al ámbito del doctorado en Política y Administración Educativa del Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. Se centra en la política de formación inicial docente en Angola, analizando el período comprendido entre 2001 y 2015. Utilizando la perspectiva de la acción pública, la teoría de la regulación y el enfoque cognitivo de las políticas públicas como marco teórico, la investigación propone estudiar las modalidades de regulación que guían la formulación e implementación de esta política educativa, así como las referencias movilizadas por los actores involucrados. Los principales objetivos son: (a) identificar y describir a los actores involucrados en la formulación e implementación de políticas de formación docente, explicando las formas y niveles de participación en los procesos regulatorios; (b) analizar y caracterizar las referencias y modelos de formación inicial señalados por los actores involucrados en el contexto de la formulación e implementación de políticas. Metodológicamente, se adopta un enfoque interpretativo, con énfasis en el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. El procesamiento de datos combina el análisis documental y de contenido para comprender tanto las estructuras institucionales como las representaciones cognitivas de los actores clave. Se espera que el estudio contribuya a la comprensión de las interacciones entre la regulación social y la acción pública en la gestión de la formación docente en el mundo lusoparlante, ofreciendo elementos para el debate sobre las convergencias transnacionales y las especificidades nacionales en la gobernanza educativa.

Palabras clave: Políticas públicas; Formación docente; Regulación social; Acción pública.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores tornou-se um tema de grande interesse e relevância no contexto angolano, visível tanto pela preocupação de certos setores da sociedade civil, evidente nos inúmeros debates que suscitou nos meios de comunicação, como pelo interesse e curiosidade académica. Em particular, a formação inicial dos professores tem sido um campo de reflexão académica, sendo um objeto de estudo elegível que "requer análises permanentes da sua configuração e práticas, historicamente situado no panorama das políticas públicas e nos processos de operacionalização dessas políticas" (Fernandes & Cunha, 2013, p. 51).

O propósito do presente artigo é analisar a formulação das políticas de formação inicial de professores, tendo como recorte temporal, o período de 2001-2015, não obstante, que a reflexão traz à luz o processo histórico da política de formação de professores, tendo

como marco a primeira república, para destacar as rupturas que emergiram com as medidas implementadas no período de 2001-2015.

A delimitação temporal deste estudo justifica-se pelo facto de o período em análise ser caracterizado, de forma única, pela realização de um diagnóstico sistêmico do sector educativo realizado pelo Ministério da Educação (MED), culminando, em 2008, com a publicação e subsequente implementação do Plano Diretor para a Formação de Professores (PMFP). Neste contexto, procura compreender, à luz das profundas transformações políticas, económicas e sociais que ocorreram em Angola na altura, as reconfigurações que ocorreram na definição das políticas de formação inicial de professores. Baseia-se na compreensão de que a política educativa de formação de professores constitui um centro privilegiado de intervenção, no qual múltiplos atores sociais interagem, incluindo agências governamentais, organizações locais e organizações internacionais, configurando-se como um espaço dinâmico para negociação, disputa e construção de significados em torno da profissionalização dos professores e da qualidade da educação nacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Existem várias perspectivas analíticas mobilizadas para compreender e interpretar as políticas públicas enquanto objeto de estudo. O vasto leque de perspectivas teóricas que têm como fórum privilegiado de estudo as políticas públicas são agrupados em duas tradições analíticas: top down e bottom up (Lascoumes & Le Galés, 2007; Massadier, 2011; Lessard, 2016).

A perspetiva analítica “top down” dá grande relevo ao papel do Estado e a sua administração na regulação das políticas públicas e tende a encarar o estudo das políticas públicas de modo linear e hierarquizante. Estuda as políticas públicas, a partir de um modelo sequencial, em que se encontra no topo da pirâmide o Estado e a sua administração que tomam decisões desde a definição, implementação das políticas, restando as outras esferas da sociedade a simples absorção das injunções e orientações emanadas do poder central, como afirma Lessard (2016, p.11):

Tradicionalmente, o campo da análise das políticas educativas foi denominado por uma visão funcionalista e racionalista da atividade do sistema político: esta última era considerada como produto de um Estado legítimo e seguia um processo linear e lógico que englobava as seguintes etapas: inserção de uma questão ou problema na pauta, elaboração e formulação de uma política específica, decisão, aplicação e avaliação.

Enquanto a perspectiva analítica sensível à proposta “bottom up”, em que se enquadra a perspectiva da Sociologia da ação, não limita a sua abordagem à análise esfera do papel do Estado e a sua administração, pois ela tem conta a participação de outros atores que participam em diferentes níveis e espaços na construção, implementação de uma política pública. Esta postura teórica, ao enquadrar e a destacar outros intervenientes na análise das políticas públicas, não elimina, nem tão pouco minimiza o papel do Estado na construção e implementação das políticas públicas. Mas relativize-a, “nem eliminando, nem apagando o papel do Estado” (Barroso et al., 2007, p. 8).

Assim, para este artigo, decidiu-se adotar uma abordagem baseada no quadro conceptual da análise das políticas de educação pública a partir da perspectiva da ação pública e regulação (Barroso, 2006; Barroso et al., 2007; Carvalho, 2015). Primeiro, iremos levantar as reflexões que o termo política e política pública levanta, dando relevância à perspectiva da ação pública. A seguir, articulamos as abordagens à teoria da regulação como instrumento heurístico e hermenêutico para compreender o processo de elaboração e implementação de políticas públicas.

Análise das Políticas Públicas na perspectiva da ação Pública.

A política enquanto objeto de estudo deve ser encarada de um modo mais abrangente, como sublinha Ozga (2000) “como um processo mais do que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial da legislação” (p. 20). Esta concepção de política permite um enquadramento epistemológico e metodológico que olha e vê o cenário do estudo das políticas públicas, além do marco conceptual tradicional que tende a centrar análise das políticas à luz da intervenção da esfera governamental e de produção normativa.

Esta concepção de política é partilhada pelos autores da sociologia da ação pública. Para estes a ação pública é compreendida pela “maneira como uma sociedade constrói e qualifica problemas coletivos, elabora respostas, conteúdos e processos para abordá-los” (Thoenig, 1997, cit. in Carvalho, 2015, p. 316). Tal noção de ação leva a uma revisão da noção de políticas públicas, que por sua vez, provoca modificações nas dimensões de análise das políticas públicas, isto é, “o redimensionar do espaço e ampliação dos atores da política; a rutura com visões lineares e verticais dos processos de governo das nossas sociedades” (Carvalho, 2015, p. 316).

Revisitando o conceito de Política Pública, sob o ângulo da Sociologia da ação pública, Carvalho (2015), considera que a política pública deve ser encarada como,

Processo e resultado da intervenção das autoridades públicas (por via dos seus dispositivos de produção normativa e intervenção executiva) e de uma plêiade de outros atores (estatais e não estatais) que situados em diversas escalas ou níveis de ação (supranacional, nacional, regional e local), participam na definição do bem comum em torno do qual as atividades sociais (nos domínios da economia, da educação, da saúde, do emprego, etc.) devem ocorrer e devem ser coordenadas (Carvalho, 2015, p. 4).

A noção de política pública aqui apresentada ultrapassa uma visão linear e hermética que centra única e simplesmente a política pública na esfera da decisão Estado, ou seja, a visão Estado-cêntrica da vida política. Assim, esta conceção teórica engloba outros atores sociais que se situam em diferentes espaços sociais, e outras dimensões que, de forma direta ou indireta, participam no espaço público, mobilizando os seus recursos e meios de participação nos processos da ação e construção de uma política pública. Neste sentido, segundo Lessard (2016, p. 91):

Existem sistemas de agentes dentro e fora do Estado, cujos interesses, ideias e comportamentos estratégico é importante compreender e explicar. Esses sistemas de agentes e suas interações permitem descrever trajetórias de políticas e narrativas de políticas (policy narratives), momentos mais ou menos veiculados, cada um com o seu contexto próprio, dinâmicas de agentes e discursos que tentam ligar o contexto, os problemas identificados e as soluções propostas.

Assim, a perspetiva teórica da ação pública tem em conta a participação e envolvimento de outros atores, situados em outras configurações sociais organizadas fora da esfera governamental, na construção, elaboração, definição e implementação das políticas públicas. O que significa que esta não minimiza o papel do Estado, mas perspetiva “a correção de uma visão estado-cêntrica”, considerando a pertinência dos atores não estatais (Carvalho, 2015, p. 318). Ademais, em Lessard (2016, p. 91) o Estado não deve ser encarado como ente monopolar que atua de um modo unívoco e coordenado, pois ele é “um espaço no qual agem diversos agentes em concorrência para determinar a pauta das questões de interesse público, influenciar a problematização das mesmas e definir a linha ou as linhas de ação que serão finalmente aplicadas na prática”.

Seguindo a linha de raciocínio de Lascoumes e Gales (2007), a análise das políticas públicas de educação em Angola, particularmente no domínio da formação inicial de professores, pode ser compreendida a partir da tripla que estes autores identificam,

designadamente: (i) a ruptura com o voluntarismo político, ao reconhecer que as políticas não resultam apenas da vontade unilateral dos decisores, mas de processos complexos de negociação; (ii) a ruptura com a ideia da unicidade do Estado, ao admitir que múltiplos atores e níveis de governo intervêm na definição e implementação das políticas, e (iii) a ruptura com o fetichismo da decisão, ao deslocar o foco da decisão formal para os processos, interações e efeitos concretos da ação pública.

No caso angolano, especialmente após o diagnóstico do sistema educativo conduzido pelo MED e a publicação do Plano de Melhoria da Formação de Professores (PMFP) em 2008, observa-se a materialização destes princípios, a saber:

1. Os atores: a política de formação inicial de professores envolve não apenas o MED, mas também instituições de ensino superior, organizações internacionais como a UNESCO e UNICEF e atores locais, como as ONGs, associações profissionais. Cada um mobiliza recursos materiais e simbólicos, que influenciam a definição e implementação das medidas.
2. As representações: as reformas foram orientadas por quadros normativos e cognitivos que valorizam a qualidade docente como condição para a melhoria do sistema educativo. Estas representações refletem tanto discursos globais sobre qualidade e equidade, quanto narrativas nacionais de reconstrução pós-guerra e desenvolvimento.
3. As instituições: as normas e procedimentos que regulam a formação docente foram redefinidos, com a introdução de novos currículos, padrões de acreditação e mecanismos de avaliação. Estas instituições moldam as interações entre os diferentes atores e condicionam a operacionalização das políticas.
4. Os processos: a implementação do Plano de Melhoria da Formação de professores evidencia dinâmicas de recomposição contínua, em que atores nacionais e internacionais negociam prioridades, recursos e estratégias. Trata-se de um processo marcado por tensões entre centralização e autonomia institucional, bem como pela necessidade de adaptação às transformações sociais e económicas.
5. Os resultados: os ‘outputs’ da ação pública incluem a expansão da rede de instituições formadoras, a diversificação dos programas de formação e a introdução de mecanismos de monitorização da qualidade. Contudo, os efeitos também revelam desafios persistentes, como a desigualdade territorial na oferta e a dificuldade em assegurar condições materiais adequadas.

Assim, a política educativa de formação inicial de professores em Angola pode ser entendida como ‘locus’ da intervenção plural, onde se cruzam atores, representações, instituições, processos e resultados, em consonância com a perspectiva analítica. Este enquadramento permite problematizar a formação docente não apenas como uma decisão técnica ou política, mas como um campo de ação pública em permanente negociação, situado na interseção entre transformações nacionais e influências globais.

A regulação social como instrumento analítico das políticas públicas.

A regulação social emerge como uma categoria analítica fundamental para compreender a ação pública, deslocando o foco da decisão política formal para os dispositivos e práticas que estruturam a interação entre atores, instituições e processos. Tal abordagem pressupõe ou permite superar visões reducionistas que atribuem às políticas públicas um caráter exclusivamente normativo ou voluntarista, que enfatiza, ao contrário, a complexidade das dinâmicas sociais que moldam a sua conceção e implementação.

Portanto, a ação pública deve ser encarada de uma maneira multifacetada, como um espaço onde há interação entre diferentes atores situados em diferentes níveis e onde cada nível produz regulações que merecem uma análise minuciosa. Neste sentido, a regulação é convocada para compreender o processo de interação que decorre da construção e implementação de uma política pública.

A regulação é um termo com diversas acepções e usado em diferentes contextos disciplinares. No que se refere à análise do termo regulação, Barroso (2005, p. 727) começa por tratar da acepção expressa pelos dicionários que segundo autor “significa o modo se ajusta a ação (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob formas de regras e normas previamente definidas”. O termo regulação é usado em diferentes contextos disciplinares, nomeadamente o militar, o económico e com maior intensidade no âmbito das teorias dos sistemas, onde o termo regulação é vista como “uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) associada aos processos de retroação (positiva ou negativa)” (Barroso, 2005, p. 728).

É preciso considerar os limites da analogia das teorias dos sistemas cibernéticos aplicados aos sistemas sociais. Com efeito, devemos evitar o risco da transposição dos sistemas físicos ou cibernéticos para os sistemas sociais, uma vez que a natureza dos fenómenos físicos, da matéria cibernética difere em grande medida das características do

humano social que não possui a mesma configuração do automatismo das máquinas, que reside na fixação e uniformidade dos corpos físicos. Daí, a necessidade de considerar o aspeto imprevisível e estratégico do comportamento humano, isto é, as intenções, os propósitos, as finalidades, o calculismo e os fins latentes e o calculismo subjetivo que move a ação humana (Barroso, 2005, p. 728).

Assim, Bauby (1998, cit in Dutercq, 2005, p. 9) define regulação como “como o ajustamento face às normas e as regras, de uma pluralidade de ações e os seus efeitos e a conciliação entre os diferentes interesses dos seus atores”. A regulação pode ser entendida como “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses atores se apropriam delas e as transformam” (Barroso, 2006, p. 12).

Baseando-se no trabalho de Raynaud, Barroso (2005) apresenta três dimensões complementares de regulação dos sistemas sociais:

1. Regulação de controle entendida como o “conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as intenções dos atores sobre as quais detém uma certa autoridade” (p. 730);
2. Regulação autónoma vista, como “(re) ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras”. (p. 731)
3. A regulação conjunta significa a interação entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, tendo em vista a produção de regras comuns.

A regulação das políticas públicas em educação pode ser feita em diferentes níveis: transnacional, nacional e local. Assim, de acordo com Barroso (2006) a regulação transnacional refere-se:

Ao conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas materiais diversas, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e são tomados pelos políticos, funcionários, ou especialistas nacionais, como obrigação ou legitimação para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (Barroso, 2006, p. 44).

Esta dimensão da regulação transnacional remete-nos para o papel que as organizações transnacionais desempenham na orientação da definição das políticas nacionais. A este respeito Lessard (2016) afirma que as organizações internacionais,

sustentam discursos articulados sobre as áreas de intervenção dos estados nacionais-saúde, educação, economia, direitos humanos, etc.- e propõem orientações e boas práticas pela base, os estados – nação são trabalhados por forças que valorizam a

“descentralização”, uma regionalização da ação pública e uma maior autonomia local, reconhecendo que os agentes locais têm a capacidade de produzir políticas adequadas no contexto” (Lessard, 2016, p. 90).

No contexto específico da educação as organizações internacionais influenciam as políticas nacionais de diversas formas, nomeadamente através das orientações emanadas das organizações internacionais, pela participação de especialistas na conceção e avaliação das políticas e por intermédio de financiamentos (Akkari, 2011). Enquanto o conceito de regulação nacional, tendo em certa medida, o mesmo sentido que regulação institucional vai simbolizar o

modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientado por normas, injunções e constrangimentos no contexto da ação dos diferentes atores sociais e os seus resultados” (Barroso, 2006, p. 50).

No percurso do tema em que a investigação se enquadra, permite-nos representar as medidas que o Estado, através da sua administração, toma relativamente à formação inicial dos professores, quer através da definição de medidas legislativas, quer através do desenvolvimento de projetos e programas de formação de professores. A regulação local, por outro lado, é entendida como:

processo de coordenação de ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspetiva vertical entre “administradores e administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e interorganizacional) - escolas, territórios educativos, municípios, etc. (Barroso, 2006, p. 56).

Deste modo, a regulação local é vista como um reajuste, uma reinterpretação e reconfiguração que os atores locais dão às políticas emanadas e oriundas das instâncias do Estado, e remete-nos para o modo concreto como os agentes locais se apropriam das políticas e como lhes dão sentido, em função dos seus interesses, estratégias, valores e crenças.

METODOLOGIA

Neste estudo, a investigação documental e a sua análise e a investigação bibliográfica foram utilizadas como técnicas privilegiadas do estudo. No que diz respeito à análise documental como fonte de dados e informação para investigação, foi feita uma análise de documentos como legislação, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema de Educação e

Ensino, o Regime do subsistema de Formação de Professores, bem como documentos produzidos pela estrutura tecnocrática do Estado, tais como a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Ensino 2001-2015, o Plano Diretor para a Formação de Professores, e relatório referente a Implementação da 2.^a Reforma Educativa em Angola.

Quanto a pesquisa bibliográfica fez-se um inventário de teses, dissertações, artigos e livros que abordasse a questão da formação de professores no período em referência e notamos através das pesquisas em bases de dados, nomeadamente repositório da RCAAP, uma exiguidade de atores que tinham como foco o estudo da política de formação de professores. Assim, destacou a análise de duas teses de doutoramento que tem eleição de estudo os professores, nomeadamente, o estudo de Chimuco (2014) que aborda a formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa nos Institutos Médios Normal de Educação que decorreu no período de 2001-2015. Em seguida, temos a tese de Zau (2005) que analisa a situação do Professor do ensino primário e o desenvolvimento dos recursos em Angola. Destaca-se, igualmente, o estudo de Mayembe que aborda a questão da reforma educativa em Angola face à problemática da monodocência no ensino primário. De uma maneira mais genérica, importa realçar a análise do trabalho publicado por Ngaba (2012) que aborda a questão da Política educativa em Angola, realçando a ‘interface’ entre o global e o local.

Análise dos documentos e do acervo bibliográfico, permitiu-nos mapear as dinâmicas da política inicial de formação de professores em Angola, destacando o período de 2001-2015, partindo do marco histórico do surgimento da 1.^a República, que passaremos a descrever no item que se segue.

Dinâmica da política de formação inicial de professores em Angola.

Três períodos marcaram o contexto angolano desde a independência, com consequências para o sistema educativo, em geral, e para formação de professores em particular, a saber: (1) o intervalo de 1975 a 1990, marcado pela 1.^a Reforma Educativa e Diagnóstico do Sistema de Educação; (2) o período de 1991 a 2001, em que se dá a Conceção do Novo Sistema de Educação e a aprovação da lei 13/01 de 31 de Dezembro - Lei de Base do sistema educativo; (3) o período de 2001 até 2015, abarcando a 2.^a Reforma Educativa conducente à implementação e expansão do novo sistema de educação (Ministério da Educação[MED], 2011).

Tendo em conta o período temporal estipulado para a enquadramento histórico do sistema educativo, apresentaremos o conjunto de medidas tomadas e que vão a configurar as metamorfoses das políticas de formação inicial de professores em Angola, designadamente:

1. 1.º Período de 1975-1990 – 1.ª Reforma Educativa e Diagnóstico do Sistema de Educação

No contexto específico da historicidade das políticas de formação de professores, começaremos por descrever as medidas políticas sobre formação de professores tendo como marco histórico o ano de 1975, ano em que se dá uma mudança na política educativa decorrente do processo de descolonização. Quando Angola se torna independente a taxa de escolarização era muito reduzida e o índice de analfabetismo era estimado em cerca de 85% da população. Os primeiros cinco anos que se seguiram à independência foram caracterizados por uma forte expansão escolar, sendo de assinalar como uma das principais mudanças a institucionalização da escolarização para todos e a consequente promulgação da Lei n.º 4/75, de 9 de Dezembro, referente à nacionalização das instituições de ensino.

Este projeto de massificação do ensino deparou-se com um ingente problema decorrente da inexistência de professores para responder às necessidades do sistema. Uma das situações que agravou o panorama foi a saída dos poucos quadros que o sistema colonial havia legado, deixando o sistema educativo carente de professores (Ngaba, 2012). No sentido de colmatar a carência de corpo docente face às novas necessidades do sistema educativo foram tomadas várias medidas políticas e legislativas com vista ao recrutamento de professores.

Em função da preocupação de recrutar professores para fazer face à demanda, as medidas de recrutamento implementadas tiveram como consequência a entrada massiva de professores com baixo nível de escolaridade, como esclarece o estudo desenvolvido a partir do projeto do Banco Mundial, que de acordo com Perterson (2003):

Dos trinta mil cento e setenta e sete professores do 1.º nível, distribuídos segundo as habilitações académicas de uma amostra de catorze províncias, dois mil quatrocentos e sessenta e um têm a 4.ª classe, onze mil seiscentos e dezassete a 6.ª classe, dez mil oitocentos e vinte e oito tem a 8.ª classe e os restantes confundem-se entre o médio e superior (Perterson, 2003, p. 26).

A primeira iniciativa, na tentativa de suprir a falta de professores e também as suas lacunas em termos de formação pedagógica, surge em 1977, momento em que se começa a

desenhar uma política de formação de professores, com a criação dos Cursos de Formação Acelerada (CFA). O primeiro CFA de professores foi destinado aos candidatos com o mínimo da 4ª classe e o principal propósito desta formação intensiva e acelerada era o de “formar rapidamente professores para o 1.º nível, inicialmente com a duração de doze semanas, posteriormente com vinte semanas e finalmente com um ano letivo” (Peterson, 2003, p. 51). Os CFA funcionaram desde o ano de 1977 e 1986. Durante o presente período foram oficialmente formados cerca de 8.000 (oito mil) docentes. Esta estrutura de formação de professores não conferia aos professores nenhuma habilitação académica, mas tinha como intuito formar os professores no âmbito das metodologias de ensino para lecionar no 1.º nível¹.

Um ano após o início dos CFA, em 1978, surgem os Institutos Médio Normal de Educação (IMNE), aos quais competia a formação inicial de docentes para lecionarem no ensino de Base, isto é, da 5.ª à 8.ª classe. Os IMNE formavam professores nas áreas de especialização em História-Geografia, Matemática-Física, Biologia-Química, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Francesa (Mayembe, 2016). Dando seguimento a essa reorganização da formação docente, em 1980, através do Decreto n.º 95/80, de 30 de agosto, foi criado o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) da Universidade Agostinho Neto ao qual foi atribuída a responsabilidade pela formação inicial de professores superiormente. O ISCED tinha como missão formar professores para lecionarem no ensino médio²; nos diferentes Institutos Técnicos; nas escolas do Ensino Pré-universitário, nas disciplinas gerais; e nos Institutos Normais de Educação, nas disciplinas de Pedagogia, Psicologia, Física, Química, História, Geografia, Sociologia, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Alguns anos depois, finalmente, no ano de 1986 surgem os Cursos Básicos de Formação Docente (CBFD) começando a exigir-se como requisito mínimo para admissão no curso, a 6.ª classe, os CBFD formavam professores em dois anos lectivos (Peterson, 2003; Zau, 2005). De acordo com Zau (2005) os CBFD surgem em consequência da extinção dos CFA procurando responder à necessidade de formação de mais professores para o ensino primário. Em suma, durante o presente período coexistiram três níveis de formação inicial de

¹ De acordo com o sistema de educação vigente na 1ª República, o 1º nível correspondia o subsistema do ensino de base regular que abarcava a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes.

² Ensino médio compreende a 9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes.

professores, nomeadamente o nível básico onde se ministra o CFBD, o nível médio ministrado nos IMNE e o nível superior ministrado no ISCED. Portanto, constata-se que desde a sua formulação a presença de organismo internacionais, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a organização das Nações para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que apoiaram financeira e tecnicamente os projetos de formação de professores (Peterson, 2004; Zau, 2005; Mayembe, 2016).

Não obstante esse apoio externo, observa-se que as políticas de formação inicial de professores sofreram influência político e ideológica de orientação socialista, o excerto do documento do MPLA sobre educação permite ilustrar essa orientação e permite compreender melhor os objectivos e os princípios que nortearam as reformas implementadas:

A formação dos professores engloba aspetos académicos e políticos. Ou seja, o perfil do professor devia constituir-se não somente pela parte académica, mas também pela de ativista político, estando assim capacitado a difundir a ideologia marxista-leninista na escola e na comunidade: os professores terão de entender perfeitamente o que é a educação socialista, coletiva e livre, para poderem aplicá-la na prática” (MPLA, 1978, citado por Ngaba, 2012, p. 133).

A análise dos discursos demonstra a transição dos processos de formação do pessoal a nível nacional, pelo que o modelo de formação de professores neste período tem características dos países socialistas, uma vez que países como a Rússia, Cuba, Vietname e Hungria participaram na definição dos primeiros currículos de formação de professores (Mayembe, 2016). Por conseguinte, entre os professores e especialistas estrangeiros, vale a pena destacar a presença significativa de profissionais cubanos. Além disso, a intervenção destes especialistas não se limitou ao ensino e às metodologias, houve também interferência no desenho e na implementação de políticas educativas para a formação de professores, visível na definição de orientações e na estruturação dos currículos. Assim, essa influência resultou num sistema educativo com semelhanças ao da República de Cuba, refletindo tanto a presença técnica dos especialistas estrangeiros quanto à orientação político-ideológica que marcou o processo de formação docente (Ngaba, 2015). Com o fim das influências externas dominantes e a necessidade de adaptar o sistema educativo, abre-se o 2.º período.

2. 2.º Período, 1991-2001: Conceção do Novo Sistema de Educação e aprovação da lei 13/01 de 31 de Dezembro

É neste segundo período histórico que se assiste em Angola a processos de mudança nas formas de organização do Estado, nomeadamente com a elaboração da lei constitucional que consagra formalmente o Estado angolano como um estado de direito e democrático, com um sistema multipartidário, como assinala Paxe (2014):

Essa realidade reconfigura, no plano formal, os atores políticos, os direitos dos cidadãos e o sentido da realização da economia, o que também altera o modo de produção das políticas públicas, que contam não apenas com a ação da sociedade civil, mas também com os movimentos globalizadores (Paxe, 2014, p.20).

Em consequência, essa reconfiguração alterou também o modo de produção das políticas públicas. Por outro lado, com o início da transição democrática, que marca o nascimento da Segunda República, verifica-se não apenas a liberalização da economia, mas também o estímulo à iniciativa privada. Neste contexto, o campo da educação foi igualmente impactado, uma vez que o Estado passou admitir a participação da esfera privada, conforme estabelecido no Decreto executivo n.º 21/91, de 22 de Junho, no qual se “reconhece o papel que as entidades privadas podem desempenhar, auxiliando o Estado no exercício das tarefas da educação”. Paralelamente, a abertura ao multipartidarismo, o fim do socialismo e do monopartidarismo como elementos centrais da ideologia oficial, bem como a assinatura dos acordos de Bicesse, produziram efeitos significativos no setor educativo.

Como resultado, entre as consequências mais imediatas, destaca-se a saída da maioria dos professores estrangeiros, em especial os de origem cubana, que até então asseguravam, de forma predominante, o funcionamento das escolas de formação de professores. Em seguida, a conjugação destes fatores evidencia como as transformações políticas económicas se refletiram diretamente na configuração das políticas educativas, inaugurando ciclo de desafios e redefinições institucionais.

De realçar que, no campo da formação de professores, apesar de se manterem em funcionamento as estruturas de formação inicial da fase anterior nos níveis básico, médio e superior, ocorre uma mudança significativa no plano curricular com a eliminação das disciplinas e conteúdos programáticos que possuíam elevada carga ideológica marxista. Neste sentido, a regulação social manifestou-se em três dimensões estruturais, a saber: a) – pela redefinição das normas e procedimentos que passaram a reger a participação de atores privados na educação; b) – pela recomposição dos processos de formação docente, marcados pela escassez de quadros qualificados e pela necessidade de reorganização interna das escolas

de formação e c) – pela mudança nas representações sociais da educação, que passaram a incorporar discursos de modernização, eficiência e parceria público-privado, em contraste com a lógica estatal centralizada do período anterior.

Durante o período em análise é de assinalar a abertura formal do Estado à participação de outros atores sociais na elaboração e implementação das políticas educativas. Por exemplo, assiste-se à intervenção de organizações não governamentais, com destaque para a organização Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo-Angola (ADPP) que estabelece um acordo com o Ministério da Educação (MED) que se destina a formar professores do ensino primário para as zonas rurais e comunidades periféricas dos centros urbanos com famílias carenciadas (MED & ADPP,s/d, p.7). Outra organização destacada na implementação de escolas de formação de professores neste período é a Igreja Católica através das suas organizações, nomeadamente, do Instituto de Ciências Religiosas (ICRA) que forma professores para a disciplina de Educação Moral e Cívica e o IMNE- Marista Cristo-Rei que forma professores nas especialidades de Matemática-Física e Língua Portuguesa. Além das instituições supramencionadas, Mayembe (2016) assinala neste período a intervenção da Organização das Nações Unidas (ONU) e da organização não - governamental *Save de The Children* na conceção do programa de formação de professores.

Assim, a transição democrática não só inaugurou ciclo político e económico, como também desencadeou uma reconfiguração regulatória no campo educativo, cujos efeitos estruturais se fizeram sentir particularmente na formação inicial dos professores. A análise crítica deste processo mostra que a política educativa não pode ser reduzida a decretos ou decisões formais, mas deve ser entendida como um espaço de regulação social no qual atores, instituições e representações cruzam-se, produzindo impactos duradouros na qualidade e sustentabilidade da formação docente em Angola.

3. 3.º Período, 2001-2012: 2.ª Reforma Educativa e implementação do novo sistema de educação.

A partir do ano 2001 são gizados dois grandes programas pelo Ministério da Educação: a Estratégia Integrada para Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 e o Plano de Ação Nacional de Educação para Todos. Como consequência dos desafios propostos nestes programas, o Governo de Angola promulga a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), Lei nº13/01, 31 de Dezembro. Entre os seus principais propósitos conta-se o de

“responder às exigências da formação de recursos humanos necessários ao progresso socioeconómico da sociedade angolana”. Para responder a este desafio, A LBSE foi estruturado em seis subsistemas: a) subsistema de educação pré-escolar; b) subsistema de ensino geral; c) subsistema de ensino-técnico-profissional; d) subsistema de formação de Professores; e) subsistema de educação de adultos; f) subsistema do ensino superior.

No que tange ao subsistema de formação de professores este quadro legislativo trouxe mudanças no plano formal, por alargar as exigências de habilitações académicas para entrada no ciclo de formação de professores, como ilustra o artigo nº 26 da LBSE que define

1. O subsistema de formação de professores “consiste em formar docente para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial;
2. Este subsistema realiza-se após a 9.^a classe com duração de quatro anos em escolas normais e após estes em escolas e institutos superiores de ciências da educação.

Para além de configurar um novo quadro na história do sistema educativo, criando as bases para a implementação da 2.^a reforma educativa em Angola, esta lei constitui um marco que sinalizou a necessidade da construção de uma política de formação de professores com vista à consolidação do subsistema de formação de professores capaz de dar resposta aos desafios decorrentes das mudanças políticas, económicas e sociais que se vão a operar no contexto do Estado angolano. A lei de base do sistema de educação no artigo n.º 27, define como objetivos do subsistema de formação de professores os seguintes:

1. Formar professores com perfil necessário para materialização integral dos objetivos gerais da educação;
2. Formar professores com conhecimentos científicos-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
3. Desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes da educação;

No que se refere às estruturas que comportam o subsistema de formação de professores, a LBSE aprova as seguintes estruturas e níveis: 1 - A formação média normal, realizada nas escolas normais e 2 - O ensino superior pedagógico, realizado nos institutos e escolas superiores de ciências da educação. Neste período, uma equipa do Ministério da Educação, efetua um diagnóstico do sistema educativo. O estudo efetuado pela equipa

ministerial revela a existência de números significativos de professores sem o nível académico exigido e sem a formação pedagógica adequada para o exercício do magistério, e conduz à enunciação de um conjunto de recomendações:

Devem ser organizadas formações contínuas e a distância para diferentes perfis de professores sendo que 35.158 professores devem beneficiar de formações para elevar o seu nível académico e da formação pedagógica, 6723 professores devem ser objeto de formação pedagógica e 17124 devem beneficiar de ações de formação apenas para atualização científica e pedagógica (MED, 2008, p. 10).

Ainda relativamente ao diagnóstico realizado, são apresentados outros dados que revelam a situação problemática de formação inicial de professores, como, por exemplo:

- a. A pouca eficácia da formação de professores;
- b. O baixo nível de exigência de perfil de entrada dos alunos nas instituições de formação;
- c. A distribuição geográfica inadequada dos professores;
- d. A utilização descoordenada das instâncias de formação existentes: Instituto Médios Normais de Educação (IMNE), Institutos Politécnicos e Escolas do Magistério Primário (EMP) e as suas congéneres;
- e. A desarticulação em torno da reforma educativa³;
- f. A descoordenação a nível de esforços de formação de professores, externos ao Ministério da Educação, entre outros, ADPP, O ICRA e a formação PALOP'S (MED, 2008, p.10).
- g.

Para consolidar uma política de formação inicial de professores coerente e capaz de responde aos desafios sociais contemporâneos o Ministério da Educação apresentou o Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP), definido como um “documento que expressa as ambições e as aspirações do Governo da República de Angola relativamente à formação de professores competentes que garantam a prossecução dos compromissos do governo para com a criança angolana” (MED, 2008).

Assim, o PMFP não se configura meramente como enunciado programático, antes, constitui um quadro orientador que articula intervenções em múltiplas dimensões, como: as infraestruturas, gestão e administração das instituições de formadoras, dispositivos de avaliação docente e propostas legislativas para a regulação da profissão docente, visando conferir maior coerência e sustentabilidade às políticas de formação.

³ O sentido de desarticulação em torno da reforma educativa refere-se ao fato de que a nível do ensino primário a reforma educativa introduzir a monodocência desde a primeira 1ª classe até à sexta classe. Nestes termos os professores são obrigados a lecionar todas as disciplinas em todas estas classes. Acontece que no sistema anterior a reforma a monodocência só vigorava até a 4ª classe, porque a partir da 5ª classe as disciplinas são lecionadas por especialidade, por diferentes professores. Assim, houve uma dissonância entre a reforma educativa que exigia professores com competências multidisciplinares para lecionar até a 6ª classe e as escolas de formação de professores que continuava a formar professores em função do sistema anterior à reforma.

Em função do diagnóstico realizado sobre o perfil dos docentes e a situação das escolas formadoras, o PMFP delineou objetivos estratégicos que orientam a sua operacionalização. Dessa forma, os objetivos centrais do plano foram formulados para:

1. Promover uma reflexão sobre a problemática de formação de professores em Angola;
2. Contribuir para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua e a distância dos professores do ensino primário e do 1.º ciclo;
3. Propor ações para melhorar a qualidade do desempenho dos diferentes atores da educação, nomeadamente os diretores das escolas, os supervisores e formadores das instituições de formação de professores;
4. Funcionar como um plano diretório das ações do Ministério da educação e das ações dos diferentes projetos externos, a nível de formação de professores, estabelecendo a coordenação e a articulação entre elas, para lhes dar uma maior coerência interna e promover a eficácia dos recursos existentes. (MED, 2008 p.7).
- 5.

Ademais, atendendo à missão explícita de elevar a qualificação académica e profissional dos professores, o PMFP estruturou-se em duas grandes áreas de intervenção, nomeadamente: a área da formação inicial e a formação contínua e a distância. Por conseguinte, as modalidades de formação contínua e a distância foram concebidas como resposta pragmáticas às lacunas identificadas pelo diagnóstico, onde: em muitas regiões do país existem docentes com habilitações académicas, porém sem agregação pedagógica, dito de outro modo, há professores que não reúnem sequer as habilitações mínimas legalmente exigidas. Nesse sentido, a formação a distância surge como estratégia privilegiada para ampliar a cobertura formativa num território extenso e heterogéneo, permitindo conciliar a necessidade de qualificação com as limitações logísticas e de recurso.

Finalmente, a lógica subjacente ao Plano Mestre de Formação de Professores revela-se como esforço de regulação social da profissão docente. De facto, ao propor normas, dispositivos de avaliação e mecanismos de coordenação entre atores estatais e parceiros externos, o plano pretende reconfigurar tanto as práticas institucionais quanto as representações sociais acerca do papel do professor. consequentemente, a avaliação da implementação do PMFP não deve limitar-se aos seus ‘outputs’ formais, antes, deve abarcar os efeitos estruturais que o plano produz o na organização das instituições formadoras, na distribuição de recursos humanos e materiais e nas trajetórias profissionais dos docentes, o que exige uma avaliação crítica contínua sobre a sua capacidade de promover equidade, qualidade e sustentabilidade na formação inicial de professores em Angola.

Dos oito eixos de intervenção previsto no plano Mestre de Formação de Professores, quatro assumem carácter transversal à formação inicial e à formação contínua e a distância, a saber: (i) pilotar e avaliar a reforma da formação contínua e a distância e formação inicial; (ii) melhorar a organização e gestão das escolas de formação de professores; (iii) melhorar as infraestruturas e equipamentos das escolas de formação de professores; e (iv) formar professores e supervisores das escolas de formação de professores (MED, 2008, p.15). Além disso, o Plano define eixos específicos para cada modalidade formativa. Assim, no âmbito da formação contínua e a distância, destaca-se a implementação de um dispositivo de gestão e administração da formação contínua e a melhoria da equidade e da qualidade dessas modalidades. Por outro lado, relativamente à formação inicial, os eixos específicos concentram-se na revisão das políticas de acesso às instituições formadoras e na melhoria da qualidade da formação inicial (MED, 2008 p.15).

No que concerne ao eixo específico da formação inicial de formação de professores, a revisão das políticas de acesso traduzi-se em medidas concretas, em primeiro, a definição e a validação nacional dos perfis de entrada dos candidatos; em segundo, a implementação de provas de seleção articuladas com os perfis dos diferentes cursos. Em consequência, e concretizando as mudanças preconizadas pelo Plano Mestre de Formação de Professores em 2008, bem como operacionalizando dispositivos já previstos na LBSE uma década antes, regulamentando-se, em diploma próprio, o subsistema de formação de professores em 2011.

Subsistema de Formação de Professores

Em consonância com a estratégia delineada no PMFP e face à necessidade de regulamentar o subsistema de formação de professores, foi aprovado o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores pelo Decreto Presidencial n.º109/11, de 26 de Maio de 2011. Como resultado, procedeu-se à extinção dos cursos básicos de formação docente e dos cursos de superação que funcionavam desde o final da década de 1970 e início da década 1980. De facto, o próprio decreto explicita no artigo n.º 2, essa revogação ao dispor que “são revogados todos os diplomas que contrariem o disposto no presente Decreto, nomeadamente, os que criam os cursos básicos de formação de professores e os cursos de superação de professores”.

O novo estatuto que rege a formação de professores apresenta uma distinção no plano formal entre professores e agentes da educação. Neste sentido, o referido diploma introduz como critério de titulação profissional a formação pedagógica. Assim, os que recebem o título

profissional de professor terão recebido formação pedagógica específica em escolas do magistério primário e em escolas de formação de professores. O artigo n.º 2 do despacho presidencial define, então, como professores “técnicos formados em magistérios primários e em escolas de formação de professores, de nível secundário, habilitados a exercerem a atividade docente em escolas do ensino primário ou do I Ciclo do Ensino Secundário”. Para diferenciar os professores de outros atores que desempenham funções docentes, mas que não possuem formação pedagógica, cria a figura de “agentes de educação”, abrangendo os “técnicos formados em outras escolas que não as de formação de Professores que estejam a exercer atividade docente em escolas do ensino primário ou I ciclo do ensino Secundário.” (Artigo n.º2. Do Decreto Presidencial n.º109/11).

As mudanças implementadas entre 2001 e 2015 constituem, portanto, um marco de ruptura com o modelo tridimensional anterior da formação inicial de professores, composto pelos níveis básico, médio e superior. Em consequência, uma das implicações mais relevantes dessa reestruturação foi o elevar das exigências académicas para o exercício da actividade docente, o que, por sua vez, repercute-se nas trajetórias de carreira, nas práticas de recrutamento e nas dinâmicas de regulação profissional no setor educativo angolano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental e da literatura revela que as políticas de formação inicial de professores em Angola foram operacionalizadas por meio de instrumentos concretos, especialmente o Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) e o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, ambos com dispositivos normativos claros. O PMFP, lançado em 2008, estabeleceu diretrizes específicas para a formação, como a definição nacional dos perfis de entrada dos candidatos e a implementação de provas de seleção alinhadas aos cursos ofertados. Além disso, o Estado promulgou o Decreto Presidencial n.º 109/11, que extinguiu os cursos básicos e de superação, institucionalizando a formação pedagógica obrigatória em escolas do magistério primário e escolas de formação de professores. A regulação estatal materializou-se, portanto, em medidas concretas: revisão de políticas de acesso, criação de critérios de titulação profissional, dispositivos de avaliação contínua e mecanismos de articulação entre escolas formadoras, supervisores e parceiros externos. Durante a primeira República, a influência de países socialistas, especialmente

Cuba, se traduziu na adoção de modelos formativos específicos e na centralização das decisões de formação.

Com a transição para o Estado democrático, o Estado angolano intensificou a sua capacidade de regulação, por exemplo, ao normatizar a atuação das escolas de formação de professores, exigir formação pedagógica específica para a titulação profissional e estabelecer mecanismos de avaliação institucional. A atuação estatal foi complementada pela participação de organizações não governamentais e igrejas, que desenvolveram programas formativos em regiões onde a presença do Estado era limitada. O novo modelo bidimensional de formação inicial, adotado após 2008, elevou o nível de exigência académica, exigindo formação pedagógica formal e redefinindo o perfil do docente. O Estado, por meio dos seus dispositivos legais, passou a regular o acesso à profissão, a distribuição de recursos humanos e materiais, bem como a certificação dos docentes, visando maior equidade e qualidade na formação.

Apesar dos avanços normativos, persistem desafios concretos, como a desigualdade territorial na distribuição de infraestruturas e equipamentos, a insuficiência de recursos humanos qualificados em algumas regiões, e a necessidade de monitoramento contínuo das práticas institucionais. O Estado estabeleceu dispositivos de avaliação e mecanismos de supervisão, mas a efetiva materialização das normas depende da capacidade institucional das escolas e do acompanhamento das trajetórias profissionais dos docentes. Portanto, a avaliação das políticas deve considerar indicadores objetivos, como a quantidade de professores titulados, a distribuição regional das escolas de formação, e a qualidade dos processos seletivos e formativos.

Em conclusão, a regulação estatal da formação de professores em Angola concretizou-se por meio de dispositivos legais (PMFP, Lei de Bases de Educação e Ensino, Estatuto do Subsistema, Regime Jurídico da Formação de Professores, educadores de Infância e do Ensino, Plano Nacional de Formação de Quadros e outros), critérios de titulação, avaliações institucionais e articulação de parceiros. Recomenda-se que futuras políticas ampliem o monitoramento dos resultados práticos, promovam a integração entre escolas formadoras e parceiros locais e aprofundem a análise das condições específicas de cada região, visando reduzir desigualdades e garantir a sustentabilidade do sistema formador. Investigações futuras devem focar em indicadores concretos, como o impacto das normas na qualidade do ensino, a adequação dos recursos às necessidades locais e a percepção dos atores envolvidos na formação.

REFERÊNCIAS

- ADPP; MED. **Plano de expansão de 10 novas escolas de professores do futuro**. Disponível em: <http://www.humanapeopletopeople.de>. Acesso em: 15 abr. 2026.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BARROSO, J. O Estado, educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.
- BARROSO, J. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005a.
- BARROSO, J. (Coord.). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços**, 2006.
- BARROSO, J. Conhecimento, actores e política. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 12, p. 37-50, 2010.
- BARROSO, J.; CARVALHO, L. M.; FONTOURA, M.; AFONSO, N. As políticas educativas como objeto de estudo e de formação em administração educacional. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 4, p. 4-20, 2007.
- CARDOSO, E. **Problemas e desafios na formação inicial de professores em**, 2012.
- CARVALHO, L. M. Estudos analíticos sobre políticas educativas: Um ensaio a partir da investigação doutoral realizada em Portugal (2000-2012). **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 1023-1040, 2015.
- CARVALHO, L. M. As políticas públicas de educação sob o prisma da. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 314-333, 2016.
- CARVALHO, L. M. **A construção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Portugal: um estudo descritivo e interpretativo de teses de doutoramento realizados na área científica da educação em universidade portuguesa (2000-2012)**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: www.ie.ulisboa.pt. Acesso em: 15 abr. 2026.
- CHIMUCO, S. M. N. **A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades**. Institutos Médios Normal de Educação de Benguela. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Braga, 2014.
- DUTERCQ, Y. **Les régulations des politiques d'éducation**. Rennes: Presses Universitaires, 2005.
- FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. **Formação de professores: tensão entre discursos, políticas e práticas**. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, 2013.
- GOVERNO DA REPÚBLICA DE ANGOLA (GRA). **Estratégia Integrada para a Educação**. Luanda: Conselho de Ministros, 2001.
- GRISA, C. As ideias na produção de políticas públicas: contribuições da abordagem cognitiva. In: BONNAL, P.; LEITE, S. P. (org.). **Análise comparada de políticas agrícolas: uma agenda em transformação**. Rio de Janeiro: CIRAD & Mauad X, 2011. p. 93-137.
- LASCOUTES, P.; LE GALES, P. *Sociologie de l'Action Publique*. Paris: Armand Colin, 2007.

- LEITE, C. **Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal**. Educação, v. 3, n. 57, p. 371-389, 2005.
- LESSARD, C. **Políticas Educativas: aplicação na prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- MASSADIER, G. Cognição, políticas e ações públicas: entre coerência, fragmentação e aprendizados. In: BONNAL, P.; LEITE, S. P. (org.). **Análise comparada de políticas agrícolas: uma agenda em transformação**. Rio de Janeiro: CIRAD & Mauad X, 2011. p. 69-91.
- MAYEMBE, N. **Reforma Educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- MED. **Plano Mestre de Formação de Professores**. Luanda, 2008.
- MED. **Balanço da implementação da 2.^a reforma educativa em Angola**. Disponível em: <http://www.med.gov.ao>. Acesso em: 15 abr. 2026, 2011.
- MENDES, M. et al. A formação inicial de professores de ciências da natureza: estudo comparativo em duas escolas superiores de educação. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. VI, n. 1, p. 85-105, 2005.
- MULLER, P. Référentiel. In: BOUSSAGUET, L. et al. (dir.). **Dictionnaire des Politiques Publiques**. Paris: Presses de SciencesPo, 2004. p. 370-377.
- MULLER, P. Les politiques, publiques comme construction d'un rapport au monde. In: FAURE, A.; POLLET, G.; WARIN, P. **La Construction du sens dans les politiques, publiques: debates autour de la notion de référentiel**. Paris: Le Harmattan, 2005. p. 153-179.
- MULLER, P. **Las políticas públicas**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2012.
- MULLER, P.; SUREL, Y. A análise das políticas públicas. Pelotas: Educat, 2002.
- NGABA, A. U. **Políticas educativas em Angola (1975–2005): entre o global e o local: o sistema educativo mundial**. M'Banza Congo: Seduca, 2012.
- OLIVEIRA, D. A. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBERY, M.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones? Nuevos sujetos?**. Buenos Aires: Novedec, 2006. p. 17-31.
- OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.
- PAXE, I. P. V. **Políticas educacionais em Angola: desafios do direito à educação**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- PEREIRA, F.; LEITE, C.; CARVALHO, J. Políticas de formação inicial de professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise a partir de práticas de formação. **Educação**, v. 19, n. 1, p. 6-21, 2015.
- POÇAS, S.; LOPES, A.; MEDINA, T.; SANTOS, J. G. Desafios da investigação em contexto de desenvolvimento: um projeto de investigação em Angola. In: **Actas do II Colóquio Cabo-verdiano**, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Cabo Verde, Praia, 2015. p. 392-417.
- QUITEMBO, A. D. J. **A formação inicial de professores de matemática no Instituto Superior de Ciências de Educação em Benguela-Angola. Um estudo sobre o seu desenvolvimento** Tese (Doutorado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2010.

RAYNAUND, J. D. **Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome.** Revue Française de Sociologie, v. 29, n. 1, p. 5-18, 1998.

SOUSA, V. C. Política de qualidade para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. In: CUNHA, C.; VIEIRA DE SOUSA, J.; ABÁDIA DA SILVA, M. (org.). **Investigação em Política e Gestão da Educação: Métodos, Temas e Olhares.** Rio de Janeiro: Fino Traço, 2016. p. 67-92.

ZAU, F. **O professor do ensino primário e o desenvolvimento dos recursos humanos em Angola: uma visão prospectiva.** Tese (Doutorado) – Universidade Aberta, Lisboa, 2005.

Histórico Editorial

Submetido: 14 de março de 2026.

Publicado: 01 de agosto de 2026.

Minicurrículo

Zeca Branco Dias

Doutorando em Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huila, Departamento de Ciências Sociais. Mestre em Ciências da Educação, Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA). Docente do Instituto Superior Politécnico Tocoísta (ISPT) e Doutorando em Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huila.

Contribuição de autoria: Concepção, enquadramento teórico e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5093502816673300>

Lando Emanuel Ludi Pedro

Presidente do Instituto Superior Universitário Nimi ya Lukeni, Zaire.

Diplomou-se em Estudos Avançados em Teoria e Desenvolvimento Curricular, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Doutor em Educação, especialista em Teoria e Desenvolvimento Curricular, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Docente Universitário, com a categoria de Professor Auxiliar, colocado no ISCED de Cabinda e leciona a disciplina de Desenvolvimento Curricular.

Grupo de pesquisa: Investigador Colaborador na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em educação e Formação (UIDEF) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no grupo de Investigação “Currículo e Formação de Professores”; Currículo, Avaliação e Políticas Educativas, ISCED de Cabinda.

Contribuição de autoria: Concepção, enquadramento metodológico, análise documental, revisão e redação.

COMO REFERENCIAR – ABNT

DIAS, Z. B.; PEDRO, L.E.L; Dinâmicas das políticas públicas para a formação de professores em Angola, modos de regulação e acção pública. **Revista Exitus**, Santarém/PA, e026028, V. 16, n.1., 2026. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.3166>

COMO REFERENCIAR - APA

Dias, Z. B. & Pedro, L.E.L (2026). Dinâmicas das políticas públicas para a formação de professores em Angola, modos de regulação e ação pública. *Revista Exitus*, 16, e026028. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.3166>

Licença de Uso

Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.