

**O SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO E A FORMAÇÃO DOCENTE: NOVO CONTEXTO, VELHOS PROBLEMAS**

*The Angolan educational system and teacher training: new context, old problems*

Andréia da Cunha Malheiros SANTANA  
Universidade Estadual de Londrina  
andriacunha@uel.br  
<https://orcid.org/0000-0002-3506-9716>

Margarida Marina Sabino Chipuca MUANDA  
Universidade Estadual de Londrina  
marinamuanda@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2972-3002>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar um panorama histórico da educação angolana, enfatizando a importância da formação de professores para a construção de um ensino de qualidade. O sistema angolano vivencia tanto uma carência qualitativa como quantitativa na formação docente, esta realidade apresenta raiz na época colonial do país e continuou após a independência, uma vez que os recursos econômicos foram utilizados em conflitos bélicos internos. Este artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 1986), mais especificamente um estudo de caso que buscou compreender como a formação docente acontece em Angola. A interpretação dos dados ocorreu por meio da articulação de diferentes leituras, entre elas Gatti (2010), Saviani (1997), Samuels (2011) e Zau (2011). Como conclusão, foi possível evidenciar que os problemas vivenciados na educação básica estão articulados, entre outros fatores, à ausência de uma política educacional que contemple a formação docente, a maneira como esta formação vem acontecendo evidencia a busca por uma formação técnica, superficial e voltada apenas para a prática, marcada pela desprofissionalização da docência e a consequente precarização do trabalho do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Angola; Qualidade da educação; Precarização docente.

**ABSTRACT:** This article aims to present a historical overview of Angolan education, emphasizing the importance of teacher training for the construction of quality education. The Angolan system experiences both a qualitative and quantitative lack in teacher training, this reality has roots in the colonial era of the country and continued after independence, since economic resources were used in internal warfare. This article is the result of a qualitative research (Lüdke and André, 1986), more specifically a case study that sought to understand how teacher training happens in Angola. The interpretation of the data occurred through the articulation of different readings, among them Gatti (2010), Saviani (1997), Samuels (2011) and Zau (2011). As a conclusion, it was possible to show that the problems experienced in basic education are articulated, among other factors, the absence of an educational policy that contemplates teacher training, The way this training has been happening evidence the search for a technical training, superficial and focused only on practice, marked by the devolution of teaching and the consequent precariousness of the work of the teacher.

**KEYWORDS:** Teacher training; Angola; Quality education; Teacher precariousness

## INTRODUÇÃO

O debate em torno da formação de professores vem se intensificado cada vez mais nos últimos anos. A necessidade de formar profissionais competentes, que atendam às crescentes necessidades do campo educacional tem suscitado constantes reflexões em torno da forma e do contexto no qual esses profissionais vêm sendo formados. Para contribuir com o debate, este artigo pretende refletir sobre a formação docente no contexto angolano, permeado por guerras internas e externas. Com esta finalidade será necessária a articulação do passado recente de colônia portuguesa - uma vez que este passado histórico ainda tem bastante influência na realidade do país - com a situação conflituosa na pós-independência.

Este artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 1986), mais precisamente um estudo de caso. Segundo Gil (2008), este tipo de pesquisa se baseia no estudo de um, ou de poucos casos, permitindo assim um conhecimento mais acurado dele. O recorte deste artigo pretende mostrar os desafios do sistema de ensino angolano no que se refere à formação de professores, sobretudo professores alfabetizadores. Nesta perspectiva, a formação de professores foi vista de forma contextualizada, uma vez que o processo educacional acontece articulado ao aspecto social e político do país.

O contexto social angolano foi durante certo tempo caracterizado pela violência provocada pelas guerras, especificamente nas regiões do interior do país, por isso nada mais coerente do que mostrar como foi a situação no passado, e como é atualmente. Em seguida, foi abordado o sistema educativo, que apresenta o analfabetismo como característica central enfatizando a falta de uma formação docente adequada dos professores alfabetizadores. Pelo fato de a formação docente estar dentro do sistema educativo, no caso de Angola, é necessário mostrar como o país chegou ao processo formativo atual, pois, como apontam os autores Samuels (2011), Brito Neto (2005) e Zau (2011a) existe uma articulação que emana do fato destes dois fenômenos (educação e formação docente) serem oriundos das relações sociais.

Neste sentido, Gatti (2008) aponta que a formação docente é um desafio cujas lutas são vivenciadas de diferentes formas em cada momento da história, trazendo consigo seus conflitos e anseios para a superação destes. No contexto angolano, isto não foi diferente, seu percurso também sentiu os dilemas sociais de sua realidade ao longo dos anos. Assim, para que possamos perceber a continuidade ou descontinuidade de suas políticas educacionais e as influências sofridas ao longo do tempo, num primeiro momento, foi traçado um panorama geral sobre o país no seu período colonial, uma vez que se trata de uma realidade específica daquela região. Em seguida, apresentamos o cenário pós-independência e a formação docente neste contexto, uma vez que o processo educacional (como um todo) sofre as determinações sociais do meio em que

se insere (Lüdke e André, 1986).

Para concluir este artigo, apresentamos algumas considerações sobre o cenário atual no que se refere à formação de professores, a sua articulação com o passado e as suas perspectivas de futuro.

## **O PERÍODO COLONIAL: A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE ACULTURAÇÃO**

A independência de Angola é datada de 11 de novembro de 1975, após a destituição da força colonial portuguesa do governo (Angola, 2010), por isso para compreender o seu sistema educativo, é preciso levar em consideração dois fatores importantes: (i) o longo período de colonização portuguesa- cerca de cinco séculos- e (ii) o conflito político e armado que, após a independência, durou quase trinta anos. (Angola, 2003a, 2010; Liberato, 2014).

Assim, entendemos que a compreensão do sistema educativo angolano e da formação docente devem ser precedidas por uma análise do contexto, pois tanto a educação, quanto os processos de ensino que derivam desta são determinados em grande escala pelas particularidades do meio em que eles estão inseridos. As dificuldades vivenciadas no sistema educativo angolano não são recentes, elas são produtos de uma história repleta de conflitos e retrocessos. Para Saviani (1997, p. 108), é preciso “compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica”, e não como um fenômeno desconectado do tempo.

O processo educacional angolano não foi linear. Em seu início, seus objetivos não estavam vinculados ao desejo de escolarizar o povo por motivos nobres, havia uma preocupação por uma educação meramente instrutiva que visava formar mão de obra, por isso Samuels (2011) afirmou que, no sistema colonial, o ensino focava apenas na aprendizagem do necessário, para que houvesse um ajustamento entre os dois grupos, os dominadores e os dominados, não considerando que a educação transcende a mera instrução. Para o autor, a educação contemporânea em Angola é também produto daquilo que foi intentado pelos portugueses, por isso a necessidade desta volta ao passado, para que seja possível compreender as necessidades da realidade educativa atual.

Os conflitos existentes no final do período colonial, decorrentes da perda de poder e/ou hegemonia territorial, fizeram com que os portugueses começassem a se posicionar de forma diferente em relação aos seus subjugados. Com medo de perder suas colônias, Portugal reforçou suas estratégias de controle. Nesse caso, a educação dos nativos se tornou um dos fatores mais importantes para a implementação das ideias de afirmação territorial e política. A grande questão é que essa educação consistia apenas em ensinar algumas instruções básicas por se acreditar que

o negro era incapaz de ser intelectual. (Brito Neto, 2005).

Esta educação destinada aos nativos ocorreu através de missões evangélicas que pretendiam catequizar e alfabetizar a população nativa, não havia a preocupação em formar professores angolanos. Para Samuels (2011), este é um dos momentos mais cruciais para a construção do projeto educacional angolano (1878-1904), pois de um lado estavam as juntas missionárias e de outro, os portugueses.

Este modelo de escolarização não teve grandes benefícios, pois os europeus vislumbravam a educação para os africanos apenas como um método de aculturação, algo que modificaria os seus hábitos e costumes -desvalorizados pelos portugueses - e imporia a visão de mundo europeia. Uma vez que a dominação pela violência física se tornou condenável na Europa, os portugueses recorreram à educação como uma forma de doutrinar o povo angolano. Assim, viu-se na educação - proposta como uma forma de aculturação- um novo meio de levar os subordinados ao serviço pesado, pois não podiam arriscar a perda da dinâmica produtiva e o lucro obtido com ela.

Zau (2011a) segue afirmando que os colonizadores tinham uma forma de compreender o africano e a sua escolarização. O processo educacional tinha como base o conceito de “assimilado”.

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

Esse conceito foi predominante no início do processo de ensino para os povos africanos. Tal conceito demonstrava claramente a visão dos colonizadores em relação aos colonizados, para os colonizadores, os africanos, apesar de não serem completamente “normais” como os povos europeus, eram capazes de assimilar seus hábitos e costumes e isto era o principal. (Zau, 2011a)

A preocupação com a educação dos angolanos não ultrapassava o nível primário, pensar em formação docente era algo inimaginável. Além disso, havia a questão linguística, cada região falava uma língua diferente, mesmo sendo o português a língua oficial do país, uma parte significativa da população apresentava pouco domínio do idioma, uma vez que em seus momentos de lazer, ou em casa, preferiam se comunicar na língua nativa.

Para o autor, as implicações destes dois problemas justificaram a construção de uma educação deficiente cujos efeitos ainda são vistos na sociedade angolana, nesse sistema não se

observava nada além do que os colonizadores julgavam ser necessário para o povo nativo aprender, a educação foi oferecida como uma intervenção superficial.

Ainda no período colonial, foi necessário realizar algumas mudanças na educação oferecida a fim de conter e manter a colônia sob controle, por isso nos meados do século XIX, foi criado um sistema de ensino próprio para as colônias. Alonso (2002) afirma que o ensino oficial surgiu, em Angola, nos meados do século XIX, considerando-se como ponto de partida o decreto de 14 de agosto de 1845, muitos anos após a independência do Brasil. Segundo o autor, duas visões marcavam a época deste decreto: por um lado estava a corrente daqueles que afirmavam que a educação deveria ser catequizadora, e de outro, estavam os que a queriam completamente separada do viés religioso.

Este decreto de 1845 determinou as responsabilidades do governo colonial, ele deveria ser responsável pela organização e manutenção do ensino nos dois níveis estabelecidos: o elementar (no Brasil, ensino fundamental) e o complementar (no Brasil, ensino médio), este segundo deu origem a escola principal, responsável por formar os docentes alfabetizadores. (Alonso, 2002). Além disso, este decreto estabeleceu também o Conselho Inspetor de Instrução Pública. (Liberato, 2014).

Zau (2011) afirmou que estes dois níveis correspondiam ao que posteriormente se denominou de primeiro e segundo grau. Alonso (2002) e Zau (2011) apontaram ainda que o mesmo documento trazia as matérias que deveriam ser lecionadas nestas escolas. Zau (2011) afirmou que os idealizadores desta reforma a pensaram para atender às necessidades das colônias, que há muito tempo pleiteavam por um ensino mais estruturado e para suprir os entraves, como o envio dos filhos das classes sociais privilegiadas a Portugal para a sequência dos estudos. Porém, a motivação maior era a consolidação da aprendizagem da língua e da cultura portuguesa entre os subordinados.

Um ponto importante deste decreto era a fiscalização das escolas e do sistema como um todo. Esta fiscalização estava vinculada aos problemas que se encontravam na base da estruturação da escola local, pois além dos desajustes como falta de estrutura física, baixo salário para os docentes e vários embates que os colonizadores enfrentavam vivendo nas colônias, notava-se ainda uma falsa ilusão de sucesso provocada pela adulteração das estatísticas sobre as matrículas e o rendimento dos alunos. Estas rasuras muitas vezes eram feitas por alguns professores com o aval da escola a fim de darem uma imagem de resultado positivo de seu trabalho. (Samuels, 2011).

Considerando que era uma época em que se decidiu firmemente a disseminação da língua e da cultura portuguesa através do ensino, optou-se por fazê-lo com professores que já eram

detentores desta cultura, os professores portugueses. Assim, nesse período, ainda não havia um processo de formação docente bem estruturado em Angola, Samuels (2011) destacou que na maioria absoluta dos casos, os professores eram enviados de Portugal para Angola, o autor afirmou ainda que havia alguns poucos nativos considerados “autodidatas”, que se dispunham a ensinar o seu próprio povo.

Outro marco importante deste período foi a fundação da Escola Industrial, em 1872, cujo foco era totalmente profissional. Sua função era preparar os angolanos para os serviços essenciais, porém seu ensino foi programado para não suplantiar a instrução primária. Por isso, apesar do investimento, essa escola nunca chegou a funcionar de acordo com o objetivo proposto. Samuels (2011) afirma que isto era estratégico, pois os colonizadores temiam uma insurreição dos nativos, uma vez que o ensino avançado daria mais condições de entenderem a realidade e assim lutarem por seus direitos. Nesse sentido, uma instituição fictícia era o plano ideal, havia a promessa da criação de uma escola, mas ela não foi concretizada.

A escassez de docentes foi sentida em diferentes áreas, Samuels (2011) afirma que, em um orfanato de Luanda, no final do século XIX, após certo tempo de escolarização havia um processo seletivo, a fim de que as meninas – as órfãs mais velhas- “fossem usadas como professoras primárias nas áreas negligenciadas da cidade e que lhes fosse pago um pequeno salário, para que as raparigas ganhassem dinheiro para se tornarem melhores partidos para o casamento”. (p.84)

Numa breve análise desta situação, é possível perceber o pouco preparo exigido para o exercício da docência e a estrutura patriarcal da sociedade angolana, a formação oferecida às meninas para o exercício da docência não foi detalhada pelo autor, no entanto é possível inferir que este orfanato não tenha sido projetado para formá-las para a docência, apenas para lhes oferecer escolarização superficial. A questão do salário é, novamente, problemática, trata-se de uma visão “coisificante” aliada a não compreensão da finalidade da profissão. O que também merece destaque é a preocupação em tornar estas moças “boas opções para o casamento”, tal afirmação carrega em si uma dose de desmerecimento do sexo feminino ao aliar o valor da mulher à apenas a sua situação matrimonial. Esse fato, ainda que remoto, já revelava os dilemas que sempre perseguiram tanto a formação quanto a própria atuação docente.

O clima de promessas deste período perdurou até a metade do século XX, através da implementação de novas ordens e decretos. Neste período, as instabilidades provocadas pelas lutas por independência fizeram com que muitos planos para o sistema de educação fracassassem, pois as atenções e recursos financeiros eram gastos de outra forma, a consolidação de um sistema educativo parou à espera de uma definição política. Logo após a independência, surgiu uma nova

fase, a época da reformulação da educação, dando lugar a reforma educacional que durou até o final de 2001.

## **O PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA: A ESCASSEZ DA FORMAÇÃO DOCENTE**

A independência de Angola trouxe distintas sensações, se por um lado havia a alegria da liberdade de um sistema opressor, por outro lado havia os desafios que a “despaternalização” trouxe, assim, novos planos precisaram ser traçados e colocados em ação em todas as esferas sociais e políticas do país, principalmente no que se referia à educação formal da população. É assim que, em 1975, quase um mês após a independência, é promulgada a primeira lei da reforma educacional do sistema de ensino, Lei nº 4, de 9/12/1975 (Angola, 1975). Essa lei trouxe a reestruturação geral do sistema de ensino e ditou o organograma das suas etapas: o Ensino de Base (ensino pré-primário, o primeiro, o segundo e o terceiro nível); Ensino Médio (ensino pré-universitário, normal e formação profissional) e o Ensino Superior (Liberato, 2014)

A estrutura organizacional foi praticamente mantida, mas os seus ideais mudaram, pois o maior foco desta lei estava na criação de princípios de nacionalização e igualdade da educação através do abandono das ideias portuguesas que eram excludentes. A intenção era erradicar o analfabetismo e promover a escolarização da população, ao menos o discurso assim afirmava.

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

Apesar da grande ênfase nos cursos industriais, talvez para contrapor às grandes necessidades do país, a universidade se tornou um espaço importante para o prosseguimento dos estudos e para o avanço formativo e intelectual. Nesta época, havia uma única instituição universitária, a Universidade Agostinho Neto (UAN), que se subdividia nas diferentes regiões do país. A universidade já era um ponto de preocupação educacional desde a implementação da reforma na pós-independência, pois era necessário formar profissionais angolanos com nível superior para as variadas áreas, inclusive para a educação.

A escolarização deficiente na era colonial resultou num alto nível de analfabetismo e defasagem escolar nos anos subsequentes, somados à guerra civil que trouxe o desvio de atenção das questões realmente essenciais na pós-independência caracterizaram o contexto angolano. (Cardoso e Flores, 2009; Liberato, 2012, 2014).

Assim, essa primeira reforma tinha como objetivo principal a distribuição igualitária do ensino e ao mesmo tempo o combate ao alto nível de analfabetismo produzido pelo sistema

excludente da era colonial, cujo número chegava aos 85% da população adulta, após a saída dos portugueses. (Liberato, 2014).

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

Apesar da grande explosão de inscritos no sistema de educação nos anos que sucederam a independência, grandes dificuldades foram encontradas, além da estrutura precária e da falta de investimento, a qualificação docente era uma das áreas grandemente fragilizadas, não havia professores para formar os futuros professores. (Angola, 2003a; Liberato, 2014)

Em 1980, havia um total superior a 1,8 milhões de pessoas matriculadas no sistema, no entanto “em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores pobremente formados.” (Angola, 2003a, p. 2), estes dados revelam não apenas um percentual numericamente destoante em relação à demanda, mas também uma carência formativa, resultado das condições do contexto. Cardoso e Flores (2009, p. 660) afirmam que fatores de ordem econômica e social criaram um grande impasse no sistema de formação docente em Angola, “tornando-o improfícuo na consecução de seus objectivos.” Neste caso específico, não apenas o número de professores formados era reduzido, mas também a qualidade da formação destes profissionais era questionável.

Ainda em 1980, Angola foi integrada a um bloco econômico e político de quinze nações, denominado SADC<sup>1</sup> (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral). Para André (2017), a inserção na SADC foi um ponto crucial para a nação em termos políticos e econômicos, pois fez com que o país vislumbrasse momentos de ascensão. Infelizmente, o clima tenso e violento que antecedeu a independência ainda perdurava, a briga passou a ser interna, pois diferentes lideranças não conseguiam chegar a um acordo para governar.

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

Desta forma, o período de transição se caracterizou pela luta bélica, que provocou um desvio de foco da nação, esse desvio gerou inúmeros retrocessos. De acordo com Alonso (2002), não houve vantagem nenhuma no investimento na guerra civil, pelo contrário houve perda de tempo e de recursos econômicos necessários ao país. Para ele, a guerra intensificou uma queda

---

<sup>1</sup> SADC - *Southern African Development Community* ou *CDA* - *Communauté de développement de l'Afrique australe*

econômica e educacional que já havia sido iniciada pela escravização e pela colonização.

Esta situação sociopolítica repercutiu no sistema educacional, graças à dispersão de recursos e de atenção, a reforma educativa assumida no período de pós-independência entrou em colapso, não chegando a produzir um resultado esperado. (Liberato, 2014). Segundo a autora, esta reforma falhou porque todos os recursos do país estavam sendo investidos na luta armada.

A utilização dos recursos financeiros para garantir uma estrutura bélica acarretou um investimento reduzido à educação, e conseqüentemente, à formação docente. (Liberato, 2014). Havia grandes obstáculos para a construção de um processo formativo consistente.

A formação docente é uma etapa importante para a construção do próprio sistema de ensino, nela, há a preparação global do professor - que compreende uma instrumentalização teórica e prática que permitirá ao docente ter uma identidade profissional, assim como favorecerá a articulação pedagógica no exercício da função, se esta acontece de forma deficiente, diversas lacunas podem aparecer inclusive na aprendizagem dos alunos que serão formados por estes docentes. (Gatti, 2010). Tendo em conta o constante estado de “guerra”, a escolarização sofreu resistência até mesmo dos docentes, muitos se negavam a trabalhar em regiões violentas, o que tornou a situação no interior do país ainda mais precária.

Devido ao contexto social, as questões sobre a qualidade da formação docente, o currículo e as condições formativas foram negligenciadas. O que se percebe tanto no caso de Angola, assim como em outros países, é que as deficiências formativas no magistério são, em sua maioria, um reflexo de uma realidade conflituosa mais ampla. (Cardoso e Flores, 2009; Gatti, 2010; Saviani, 1997; Torres, 2000).

Como Samuels (2011) havia afirmado, a história da educação em Angola se confunde com a própria história do país, por isso arrolar algumas datas é também costurar os caminhos que o sistema educacional percorreu, e conseqüentemente a formação docente, uma vez que são realidades que se afetam mutuamente. O tipo de educação que se vive no país é também uma continuidade e fruto do que se viveu em outros tempos. (Samuels, 2011).

A estrutura de ensino apresentada no início da independência prevaleceu até o final dos anos de 1990, sendo substituída por uma nova forma de organização, apresentada pela Lei nº 13/01 do sistema educativo angolano, aprovada em 31 de dezembro de 2001 (Angola, 2001b).

O atual sistema educativo angolano é previsto por lei e amparado pelos órgãos oficiais que o regulamentam. A Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) 13/01 apontou a existência de pelos menos três necessidades primárias: escolarizar as crianças na idade certa, reduzir o analfabetismo da população adulta e uma terceira que está vinculada ao funcionamento interno do próprio sistema que é a sua eficácia, como se lê: “Considerando a vontade de realizar a

escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo” (Angola, 2001b, p. 2).

Em 2012, o ministro da educação afirmou que o governo angolano colocou em funcionamento um “plano estratégico de revitalização da Alfabetização”, sendo lançada a “Campanha Nacional de alfabetização” formando 19.418 técnicos alfabetizadores de jovens e adultos. Formou-se “técnicos” não professores, esta fragilidade na formação é reiterada pelos documentos oficiais.

A LBSE de 2001 foi atualizada/modificada pela LBSE 17/16, que enfatiza a gratuidade (ensino primário realizado em escolas públicas), laicidade e universalização do ensino público. No que se refere à formação de professores, a lei reconhece a necessidade de uma formação sólida e contínua durante o exercício da docência:

- b) formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;
- (...)
- e) Desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação. (ANGOLA, 2016)

Embora a lei reconheça a necessidade de uma boa formação docente, a realidade nos apresenta outro cenário. Em 2017, numa entrevista, o ministro da educação afirmou que um dos problemas do sistema era a questão do “salário” para os professores alfabetizadores cadastrados nesses programas de formação, algumas vezes eles atuavam como voluntários. (Agência Lusa, 2017). Em muitos casos, esses professores eram voluntários que recebiam uma formação técnica para se tornarem docentes deste setor, sem uma formação específica. (Angola, 2001). Apesar da justificativa apresentada no próprio documento, não é coerente que um segmento do ensino funcione através de colaborações e processos voluntários. Esta situação reforça a condição de precarização da formação e atuação docente, não resolvendo a questão do analfabetismo ou propiciando o analfabetismo funcional, como já fora apontado em outros documentos oficiais. (Angola, 2014, 2003).

A causa para o parco salário docente estava na crise em que o país mergulhou em 2014, “[...] com a baixa do preço do petróleo no mercado internacional, não têm sido pagos os subsídios a alfabetizadores e facilitadores, bem como para a aquisição dos materiais didáticos” (Agência Lusa, 2017). O ministro afirmou ainda que esta situação era “uma demonstração clara do espírito de sacrifício, que caracterizou os alfabetizadores, facilitadores, formadores e todos os agentes envolvidos no processo” (Agência Lusa, 2017).

Essa afirmação que incentiva o heroísmo docente, mesmo quando seus direitos são negados, apresenta um discurso compensatório no qual muitas vezes se tenta mergulhar a ação

docente. Gatti (2010) já apontara que, muitas vezes, há um discurso que caracteriza o magistério como uma questão apenas de vocação na qual o sacrifício, principalmente em relação ao salário, é a sua principal marca. Ainda que se reconheçam as fragilidades do contexto, há que se entender que a questão financeira sempre foi um problema para a categoria. A tendência de incentivar o “amor à camisa” em detrimento de um salário digno vem seguindo a história da docência há muitos anos em diferentes países, não apenas em Angola.

Gatti (2010) aponta que a questão salarial, muitas vezes desmotiva o ingresso na carreira docente, nesse sentido, discursos como esses parecem animadores e heroicos, mas ao se observar essa questão em linha longitudinal, desmerecem e acentuam a imagem negativa que se tem da docência, diminuindo a procura por cursos de formação docente, o que resulta numa situação ainda pior no contexto angolano, no qual há uma grande demanda por este tipo de profissional. É necessário investimento para que os jovens não deixem de procurar a docência como profissão.

Em 2020, a LBSE/2016 foi reformulada e vale destacar uma pequena alteração sobre a formação de docente: “b) formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos” (ANGOLA, 2020).

A lei manteve a formação continuada como um dos objetivos do sistema de formação de professores. Outro ponto de destaque é a questão da alfabetização, sobretudo na idade escolar. Para realizar esta alfabetização na “idade correta”, bem como alfabetizar uma grande parte da população adulta seriam necessários muitos professores, por isso foi um aberto um “cadastro” para docentes alfabetizadores, eles seriam chamados para atuarem nos programas de alfabetização.

A formação de professores está interligada com as questões desafiantes da educação no sentido geral, que por sua vez estão também relacionadas ao contexto no qual está inserido, tal como apontaram Lüdke e André (1986), ao afirmarem que a educação emerge da sociedade, e que sente o impacto que as determinantes sociais impõem sobre ela. Tal como em outros lugares, a formação de professores em Angola também enfrentou, e ainda enfrenta desafios de diversas naturezas, tais como o pouco financiamento, o descaso em relação ao seu planejamento, e ainda aspectos ligados a desvalorização da profissão.

Segundo Zau (2011a), a história da educação angolana deve andar de mãos dadas com a formação docente, uma vez que são estes dois aspectos que intervêm diretamente na sociedade através da formação de cidadãos “tendo em vista a construção política da identidade nacional e o desenvolvimento do país.” (Zau, 2011a, p. 14): o número de analfabetos era alto, pois não havia professores em quantidade e qualidade suficiente, por outro lado, o governo continuava não

colocando a questão da formação docente como prioridade.

Assim, conhecer a história da educação angolana traz uma percepção mais completa do contexto e de como aconteceu (ou não aconteceu) o processo de formação docente, que se constitui em um dos pilares para a superação de problemas recorrentes vivenciados no processo de escolarização.

Em Angola, a docência é alvo de uma luta constante por reconhecimento como um espaço profissional, com objeto, conceito e teorias próprias. A noção equivocada de que saber ensinar equivale a ser professor é ainda uma das grandes lutas a se transpor. (Garcia, 1999). O conceito de educação transcende o conceito de ensino (Saviani, 1997), assim como, o conceito de docência se sobrepõe ao senso comum sobre o ser professor. A compreensão de profissionalidade docente deve ser levada em consideração nessa conceituação. (Gatti, 2010).

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

Segundo Gatti (2010), reconhecer a profissionalidade docente implica em abandonar as ideias vazias e equivocadas de várias figuras distorcidas que são impressas ao professor, tais como “quebra-galho”, missionário, técnico, “tapa-buraco”, entre outras. É preciso que haja investimento no sistema de ensino angolano, investimento numa formação que contemple simultaneamente uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos que permitam afastar as caricaturas associadas à imagem docente.

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

Com base nesta afirmação entendemos que este saber não é aleatório ou genérico, mas é um conhecimento próprio e objetivo para o exercício do magistério, ou seja, é uma compreensão ampliada, crítica e consciente da realidade educacional que permitirá ao docente intervir nela para a mudança da realidade. Uma preparação deficiente não levará a essa percepção, pois é em si mesma vazia e destoante do que deva ser a função docente.

Para Saviani (1997), o trabalho docente exige do profissional o uso de método,

planejamento, avaliação. Estas habilidades só são possíveis de se adquirir caso o docente seja formado intencionalmente para isto. (Garcia, 1999).

Conforme o documento oficial que trouxe a Reforma Curricular do Ensino (Angola, 2003), o subsistema de Formação de Professores estruturou-se nos seguintes níveis com duração de 4 a 6 anos, respectivamente:

- Médio Normal
- Superior Pedagógico

Compreende ainda ações que se enquadram na formação permanente:

- Agregação Pedagógica
- Aperfeiçoamento (Angola, 2003a, p. 4)

Esta estrutura de formação foi mantida até 2020, ela acontecia presencialmente nas instituições públicas de ensino médio normal e nas escolas ou institutos superiores pedagógicos. Um número reduzido de escolas e universidades privadas oferecem esses cursos.

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

Foi lançado, em 2018, no Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED), o primeiro curso intensivo de agregação pedagógica, com o objetivo de fornecer aos docentes em serviço, cuja formação inicial não visava à formação didático-pedagógica, um conhecimento teórico e prático da ação docente.

O curso foi direcionado apenas aos docentes que já se encontravam lecionando e que não possuíam formação para tal (Calueto, 2018). O curso teve a duração de seis semanas, equivalentes a 120 horas. Seu currículo terá 14 módulos, dos quais 30% teórico e 70% prático. (Calueto, 2018). Este “curso” é semelhante aos que já vêm acontecendo em outras instituições universitárias de Angola, mas vale destacar que ele foi oferecido pelo instituto pedagógico público da capital do país, considerado a instituição de mais renome nacional.

Tal curso apresentava uma carga horária bastante reduzida, 120 horas distribuídas em 14 módulos, além disso, a forma como foi distribuída a carga horária evidencia que tipo de formação é privilegiada no contexto angolano, há uma vantagem para as horas dedicadas à prática, desta forma haverá pouco tempo dispensado ao conhecimento teórico, cerca de 40 horas de

conhecimentos teóricos divididos em 14 módulos. Podemos afirmar que esta distribuição da carga horária do curso aponta para a desvalorização da teoria em detrimento da prática.

Diante disso, retomamos o que diz Duarte (2003) sobre esta supervalorização da prática, apontando que existe uma tendência atual de se enveredar por este caminho- a epistemologia da prática- para o autor, este é um modismo educacional. Tanto a prática como a teoria têm seu lugar no processo formativo e na atuação docente. Nesse aspecto, Garcia (1999) aponta que um dos principais fatores que se deve levar em consideração na formação docente é justamente a conexão entre teoria e prática. O autor demonstra que não se trata apenas de um ou de outro, mas “incluem as dimensões de conhecimento, destrezas, habilidades, ou competências, e atitudes ou disposições.” (García, 1999, p. 81), ou seja, é um conjunto no qual a teoria e a prática devem estar articuladas.

O autor também chama atenção para se fugir do “mito da prática” como sendo a principal formadora do docente e reitera a unificação das duas dimensões. Nesse caso, um maior equilíbrio entre os dois componentes, isto é, teoria e prática, seja a melhor opção. Nem a supervalorização da prática, nem a supervalorização da teoria, mas um equilíbrio entre elas, de tal forma que permita ao professor o desenvolvimento dos seus conhecimentos e a escolha dos melhores métodos de ensino.

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

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

O mesmo documento afirmou que o governo pretendia trabalhar na melhoria da qualidade do ensino de base através do investimento na preparação dos professores, uma vez que muitas pesquisas apontam que as dificuldades de aprendizagem dos alunos estão relacionadas à formação docente, principalmente à inicial, que não raras vezes, acontece de forma fragmentada e sem relação à realidade da qual faz parte. (Gatti, 2010; García, 1999; Unesco, 2004; Torres, 2000).

As críticas também atingiram o sistema universitário, por meio do professor e historiador Gamboa (2010), ele afirmou que a organização curricular angolana fez com que se deixasse de abordar a “História de Angola” nos cursos dos Institutos Superiores da Educação (ISCED), o que na sua visão foi um grande retrocesso tendo em conta o passado histórico da nação, sobre o qual

disse: “Essa reforma não veio ajudar em nada, quase que só piorou” (Gamboa, 2010).

Esta posição é corroborada pela visão de Samuels (2011) e Zau (2011a), estes autores já afirmaram que o estudo da história de Angola é importante, pois a história do país e a história do seu sistema educativo estão intrinsecamente ligadas, são dois fatores da formação da nação que em dado momento se confundem requerendo constante investigação para a compreensão da realidade educacional que se tem hoje.

Muito do que se viveu nos tempos passados no sistema de ensino, tais como a vinda dos portugueses, a chegada das missões, entre outros fatores que impulsionaram a escolarização no país, são aspectos históricos relacionados aos métodos usados para a difusão de uma forma de viver a partir de políticas educacionais, para Gamboa (2010), conhecer esta história é mais do que pertinente para o futuro professor, é essencial.

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

Este esvaziamento atingiu tanto os conhecimentos didáticos como os conteúdos socialmente construídos. A existência de um saber escolar implica na existência de um saber objetivo, sendo o saber escolar uma forma de organizar o saber objetivo em gradativos níveis de dificuldade para que assim seja possível facilitar a assimilação deste conteúdo pelos alunos.

Torres (2000) já havia alertado sobre a questão de se olhar a formação docente como uma “avenida promissora”, cuja travessia sana todos os problemas relacionados à educação, para a autora isto não é real, o problema é mais amplo, pois está no investimento integral, seja das pessoas, das estruturas, que não raras vezes são um enorme entrave para o desenvolvimento. Formar o docente é preciso, mas é necessário também se atentar à totalidade do problema.

No primeiro semestre de 2018, os docentes tiveram uma conquista, a aprovação do novo “Estatuto da Carreira Docente”, que beneficiará a categoria:

Ele tem como finalidade ajustar as carreiras e categorias à nova estrutura dos subsistemas do ensino geral, técnico profissional, de educação de adultos, do ensino secundário pedagógico e das modalidades diferenciadas de educação, assim como melhorar o perfil de cada categoria e os requisitos de provimento (Silva, 2018, p. 1).

Este estatuto veio beneficiar os educadores do primeiro ciclo, auxiliares de ação educativa, professores da educação primária e da secundária, técnicos pedagógicos e especialistas

de administração da educação. (Silva, 2018). Tal conquista soou como um alento para muitos que há muito viam a sua carreira ser abandonada principalmente em questões salariais, gerando nestes últimos meses sucessivas greves por parte destes.

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

Isto pode ser considerado como o despertar de uma classe que há muito tempo vem tentando se impor contra todos os contratemplos que afetam a docência de diversas formas. Formar o docente não pode estar restrito ao oferecimento de cursos curtos, realizados sem estrutura e com pouca reflexão teórica para integrar/subsidiar uma boa prática em sala de aula, sendo muitos destes orientados por organismos internacionais que conhecem pouco, ou nada, do sistema angolano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educativo angolano desde o período colonial enfrentou problemas que até o presente momento não foram sanados por completo. Após a independência. No período colonial, a pouca escolarização era uma forma de manter o país subordinado à metrópole e os cidadãos sujeitos a um sistema precário de trabalho que não lhes permitia o questionamento de sua situação individual ou coletiva. A formação de professores era realizada apenas em Portugal e destinada aos portugueses ou à alguma família africana rica e descendente diretamente dos portugueses, o que era bastante conveniente para Portugal, pois o processo educacional visava sobretudo a manutenção do sistema e a aculturação da população local.

No período pós-independência, as lutas e a violência não cessaram, o novo país enfrentou inúmeras disputas internas, o que impediu muitos de frequentarem as poucas escolas disponíveis e a educação, que já era restrita, se tornou praticamente inexpressiva. Tal situação teve uma repercussão negativa para o sistema educativo, muitos cidadãos ainda não se encontravam matriculados e a taxa de analfabetismo era muito grande. Neste período, os professores passaram a ser contratados no território africano e, percebeu-se que o país não tinha formado professores. Na pressa por uma formação docente que atendesse a demanda da sociedade, optou-se por uma formação meramente “técnica” e pouco eficaz, marcada pela precarização do trabalho docente e consolidação de uma visão que vê a docência como uma profissão feminina à espera do matrimônio. Os poucos recursos financeiros destinados à educação também contribuíram para o agravamento deste cenário e para a precarização docente.

No final da década de 2010, o discurso de valorização da educação e da formação docente tornou-se mais forte no cenário angolano, embora isto seja algo positivo, é preciso estar atento para que esta valorização não fique apenas no discurso. Investir na formação docente é uma etapa importante na construção da qualidade educacional, por isso ela precisa ser bem realizada, em ambientes que propiciem a articulação da formação teórica com a prática, que articulem a pesquisa e a extensão a esta formação. Neste contexto, é preciso ultrapassar o mero discurso de valorização docente e implantar medidas que de fato formem bem os docentes, ampliar as vagas nas universidades públicas, garantir a gratuidade de ensino para todos os níveis, descentralizar a formação de professores, promover concursos públicos e implementar um plano de carreira consistente. Formar professores de um modo “aligeirado” é dar continuidade a um sistema educacional precário.

Também precisamos destacar que, além do investimento na formação docente, o sistema educativo angolano precisa de um investimento na infraestrutura da educação básica, na ampliação das vagas e na implantação de políticas públicas capazes de garantir a permanência das crianças na escola e dos professores em sala de aula.

Construir um sistema educativo de qualidade é algo complexo e em constante avaliação, é preciso que a escola e a formação de professores estejam a serviço da educação e, portanto, da socialização do saber sistematizado ao longo dos anos, uma educação emancipatória que permita o questionamento da realidade e a sua consequente melhoria, apostar numa formação aligeirada, no trabalho voluntário dos docentes, na baixa rentabilidade do salário, numa formação técnica e sem a devida articulação entre teoria e prática evidenciam que ainda há um longo caminho a ser seguido no contexto angolano.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Inocente Coronel Muendo. Desafios para o ensino primário em Angola a partir do depoimento de professores da rede pública. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2017.

AGÊNCIA LUSA. Analfabetismo caiu mais de 68% desde 1975. Rede Angola, 9 set. 2015. Disponível em: <<http://m.redeangola.info/analfabetismo-caiu-mais-de-68-desde-1975/>>. Acesso em: 9 maio 20123.

AGÊNCIA LUSA. Cerca de 25% da população angolana é analfabeta. Observador, Lisboa, 8 set. 2017. Disponível em: <<https://observador.pt/2017/09/08/cerca-de-25-da-populacao-angolana-e-analfabeta/>>. Acesso em: 11 maio 2023.

ALONSO, Paulo César Martinez. A educação em Angola e a cooperação internacional universitária. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002.

ANGOLA. Lei de Nacionalização do Ensino - número 4, de 09 de dezembro de 1975. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/546697894/Lei-de-Nacionalizacao-do-Ensino-1975>  
Acesso em: 01 maio 2024

ANGOLA. Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação, 2001-2015. Luanda, 2001.

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação. 13/01, de 31 de dezembro de 2001 2001a. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/reports/lei-de-base-do-sistema-de-educacao-lei-n-1301>. Acesso em: 8 jul. 2023.

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º 17/2016, de 07 de Outubro de 2016. Diário da República n.º 170. I série, Assembleia da República. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/527324665/Lei-N-17-16-de-7-de-Outubro-Lei-de-Bases-Do-Sistema-de-Educacao-e-Ensino-2> Acesso em: 01 maio 2024

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º 32/2020, de 12 de Agosto. Disponível em : <https://mescti.gov.ao/ao/documentos/lei-de-bases-do-sistema-de-educacao-e-ensino-alteracao-a-lei-17-16/> Acesso em: 01 maio 2024

ANGOLA. Currículo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário. Luanda: INIDE-MED, 2003.

ANGOLA. Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo. Reforma Curricular/INIDE. Luanda: Ministério da Educação 2003a.

ANGOLA. Constituição da República. I Série-n.º 23, de 5 de Fevereiro. Luanda, 2010.

ANGOLA. Ministério da Educação. Angola: Exame Nacional 2015 da Educação para Todos. Luanda, 2014

BRITO NETO, Manuel. História e educação em Angola: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, 2005.

CALUETO, Fernando. ISCED aposta na formação de professores em curso de agregação pedagógica. O novo Jornal, Luanda, 9 jun. 2018. Disponível em: <http://www.novojornal.co.ao/sociedade/interior/isced-aposta-na-formacao-de-professores-com-curso-de-agregacao-pedagogica-54479.html>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CARDOSO, Ermelinda Monteiro Silva; FLORES, Maria Assunção. A formação inicial de professores em Angola: problemas e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c44.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000200015&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 9 maio 2023.

GAMBOA, Fernando. Reforma educativa prejudicou o sistema de ensino em Angola. *Angonotícias*, 25 jun 2010. Disponível em: <<http://www.angonoticias.com/Artigos/item/25246/reforma-educativa-prejudicou-sistema-de-ensino-em-angola>>. Acesso em: 7 jun. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: 15 janeiro 2023.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBERATO, Ermelinda. A formação de quadros angolanos no Exterior: Estudantes angolanos em Portugal e no Brasil. *Centro de Estudos Internacionais*, Lisboa, n. 23, p. 109-130, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1645-37942012000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-37942012000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 9 maio 2023.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 1003-1031, out./dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 9 maio 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SAMUELS, Michael Anthony. *Educação ou instrução: a história do ensino em Angola (1878-1914)*. Luanda: Mayamba, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Guilherme. Novo estatuto do agente de educação valoriza carreira docente. *Angop*, Luanda, 23 maio 2018. Disponível em: <[http://www.angop.ao/angola/pt\\_pt/noticias/educacao/2018/4/21/Novo-Estatuto-Agente-Educacao-valoriza-carreira-docente,7357278f-5176-4ff3-b673-53666af43154.html](http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2018/4/21/Novo-Estatuto-Agente-Educacao-valoriza-carreira-docente,7357278f-5176-4ff3-b673-53666af43154.html)>. Acesso em: 8 jun. 2023.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD; Sergio. *O banco mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

ZAU, Filipe. A primeira reforma do ensino em Angola. *Jornal de Angola*, Luanda, 20 set. 2011.

Disponível em:  
<[http://jornaldeangola.sapo.ao/cultura/a\\_primeira\\_reforma\\_do\\_ensino\\_em\\_angola\\_1](http://jornaldeangola.sapo.ao/cultura/a_primeira_reforma_do_ensino_em_angola_1)>. Acesso em: 5 maio 2023.

ZAU, Filipe. Prefácio. In: SAMUELS, Michael Anthony. Educação ou instrução: a história do ensino em Angola (1878-1914). Luanda: Mayamba, 2011a. p. 13-15.

Recebido em: Fev. 2024.  
Aceito em: Abr. 2024.