

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

ILDA DA COSTA FRANCISCO

ASPECTOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS EM ANGOLA

MARÍLIA
2021

ILDA DA COSTA FRANCISCO

**ASPECTOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS EM ANGOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e administração da educação brasileira.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dra. Graziela Zambão Abdian

MARÍLIA
2021

F819a	<p>Francisco, Ilda da Costa</p> <p>Aspectos da Política de Formação de Professores Universitários em Angola / Ilda da Costa Francisco. -- Marília, 2021</p> <p>94 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília</p> <p>Orientadora: Graziela Zambão Abdian</p> <p>1. Educação. 2. Angola. 3. Formação de professores. 4. Plano Nacional de Formação de Quadros. 5. Ciclo de Políticas. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ILDA DA COSTA FRANCISCO

ASPECTOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM ANGOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Graziela Zambão Abdian
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

1º Examinador: Dra. Cláudia da Mota Daros Parente
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

2º Examinador: Dra. Viviani Fernanda Rojas
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Acre

Marília, 26 de Março de 2021.

Dedicatória:

Ao Rev. Luís Alberto Neto e Maximena Bernardo (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão eterna a DEUS pelo dom da vida, pela proteção e por me conceder esta formação.

À minha querida mãe, Mariana da Costa, o real motivo de minhas lutas e desejos.

À estimada orientadora, Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian, pela adoção, dando-me espaço para autoafirmação e pela disponibilidade em atender às minhas preocupações e necessidades.

Às professoras doutoras, Cláudia da Mota Darós Parente e Viviani Fernanda Rojas, por constituírem a banca e contribuírem significativamente para o melhoramento da dissertação.

À professora Ana Clara Bortoleto Nery e família, pelo acolhimento e ajuda em minha acomodação.

Aos professores (as) Iraíde Barreto, Luciana Araújo, Rosane Michelli, Júlio Torres e Alonso Bezerra pela simplicidade e maestria na transmissão dos conhecimentos.

À estimada professora doutora Paula Regina Simões de Oliveira, pelos fraternos conselhos.

Aos meus queridos irmãos, Emiliana, Edson, Mariano, Isaac, Engrácia e Africana, por torcerem por meu sucesso do outro lado do oceano.

A meus amigos, casal Feidão, Carmita Dombele, Graciela de Sousa, Terezinha da Rosa, Aristides Yandelela, Damião e Henrique que me acompanharam nesta jornada.

Ao grupo de estudo Cepae, pelo acolhimento e discussões, servindo-me de instrução científica – um novo desafio que acolho com bastante entusiasmo.

À Igreja Assembleia de Deus Pentecostal, pastor Eduardo Camilo e sua esposa Maria pelo acolhimento.

Ao Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos de Angola, pela concessão da bolsa de estudos.

Aos bolsistas que concederam as entrevistas.

À Reitoria da Universidade Estadual Paulista, pelo programa de internacionalização, que permitiu a realização de sonhos, dentre os quais, o “meu”.

À seção de pós-graduação Unesp/Marília, pelo excelente atendimento.

Ao estimado Hugo Gonzaga, por fazer sentir o papel do SAE na vida bolsistas angolanos.

À direção e aos meus colegas da Faculdade de Medicina de Malanje, pelo apoio.

Por último, e não menos importante, agradeço a uma das pessoas que levarei para todo o sempre em meu coração, a querida “irmãzinha” Thamiris, por me oferecer uma amizade sem preço.

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber diferente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

(Michel Foucault)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar aspectos da política de formação de professores universitários em Angola, com base, especificamente, no Plano de Desenvolvimento Nacional (2018-2022), no Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ, 2013) e entrevistas com profissionais que participaram da formação. O estudo é de abordagem qualitativa, baseado em pesquisa bibliográfica, análise documental e realização, transcrição e análise de entrevistas com profissionais formados pelo Programa. A análise foi desenvolvida com base na abordagem do ciclo de políticas, formulações iniciais do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (1992; 1994), e na realidade dos estudos sobre políticas educacionais desenvolvidas no Brasil por Jefferson Mainardes (2006). O método adotado tem sido usado para análise das políticas educacionais no contexto angolano por evidenciar flexibilidade no diálogo com diversos autores. Tomamos o uso dos contextos de influência, produção de texto, prática, dos resultados/efeitos e de estratégias políticas. O delineamento do ciclo permitiu a leitura e a exploração do objeto, associado ao resultado das entrevistas realizadas com dois grupos de professores beneficiados, o primeiro na República Portuguesa, em 2016, e o segundo na República Federativa do Brasil, no ano de 2019. Os resultados indicaram que o PNFQ é uma política intimamente relacionada às demandas do Estado angolano que se contextualiza nos grupos de bolsistas. Não pudemos evidenciar que a política trouxe melhorias pontuais na educação superior angolana no que diz respeito à formação de quadros, uma vez que o processo não chegou a ganhar sentido, principalmente na gestão dos professores formados. Os aspectos da política analisada revelaram que o PNFQ possui relevância ao propiciar qualificação dos sujeitos angolanos, mas caminha entre os descompassos da política em si e o investimento como frutos das diversas irregularidades, dificultando, dessa forma, sua efetividade.

Palavras-chave: Educação. Angola. Política de formação de professores. Plano Nacional de Formação de Quadros. Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

This research aims to analyze aspects of university professors' training policy in Angola, based, specifically, on the National Development Plan (2018-2022), the National Staff Training Plan (PNFQ, 2013), and interviews with professionals who participated in the training. The study has a qualitative approach, based on literature review, desk review, and transcribed and analyzed interviews with trained professionals. The approach of the policy cycle, the early formulations by the English sociologist Stephen Ball and collaborators (1992; 1994), and the reality of studies on educational policies developed in Brazil by Jefferson Mainardes (2006) were the bases for the analysis. The method adopted has been used to analyze educational policies in the Angolan context as it shows flexibility in the dialogue with several authors. We used contexts of influence, text production, practice, results/effects, and political strategies. The cycle's design allowed the reading and exploration of the object associated with the result of interviews with two groups of benefited teachers, the first in the Portuguese Republic, in 2016, and the second in the Federative Republic of Brazil, in 2019. Results indicated that the PNFQ is a policy closely related to the demands of the Angolan State, which is contextualized in the groups of scholarship holders. We could not confirm that the policy brought specific improvements in Angolan higher education because of staff training since the process did not gain meaning, especially in the management of trained teachers. The aspects of the analyzed policy revealed that PNFQ is relevant because it provides qualifications for Angolan subjects. Nonetheless, it walks between the mismatches of the policy itself and the investments as a result of several irregularities, thus hampering its effectiveness.

Keywords: Education, Angola, National Staff Training Plan, Educational policies, Policy cycle.

QUADROS

Quadro 1 – Estrutura educativa – ano de 1930	25
Quadro 2 – Estrutura educativa – ano de 1978	28
Quadro 3 – IES e os cursos da graduação	43
Quadro 4 – Comissão de gestão do PNFQ	58
Quadro 5 – Professores entrevistados	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASA-CE	Convergência Ampla de Salvação de Angola
CEPAE	Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação
EGU	Estudos Gerais Universitários
ENFQ	Estratégia Nacional de Formação de Quadros
ES	Ensino Superior
ESPM	Escola Superior Politécnica de Malanje
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
GEPE	Gabinete de Estudos, Planejamento e Estatísticas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INAARES	Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos
INAGBE	Instituto Nacional de Gestão de Bolsa de Estudo
IPES	Instituições Públicas do Ensino Superior
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
MAPTSS	Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social
MEP	Ministério da Economia e Planejamento
MESCTI	Ministério do Ensino Superior, Ciências, Tecnologias e Inovação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
OGE	Orçamento Geral do Estado
ONU	Organização das Nações Unidas
PDN	Plano de Desenvolvimento Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
PNFQ	Plano Nacional de Formação de Quadros
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SIDS	Sistema de Indicadores de Desenvolvimento Sustentável
SIGFE	Sistema Integrado de Gestão Financeira do Estado
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UA	União Africana
UAN	Universidade Agostinho Neto
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola

UO Unidade Orgânica
UTG Unidade Técnica de Gestão

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO -----	14
2. A EDUCAÇÃO EM ANGOLA: PRINCIPAIS ASPECTOS DO PERCURSO DA ERA COLONIAL ÀS ELEIÇÕES GERAIS -----	22
2.1 A educação na era colonial – 1482-----	22
2.2 A educação na era pós-colonial – 1975-----	26
2.3 A educação na era do acordo de paz – 2002 -----	34
2.4 Educação escolar e as eleições gerais de 2017-----	39
3. ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE QUADROS -----	41
3.1 O processo de expansão do ensino superior em Angola -----	41
3.2 Plano de Desenvolvimento Nacional e Plano Nacional de Formação de Quadros -----	52
4. O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS A RESPEITO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES -----	63
4.1 Aquisição e duração da bolsa -----	65
4.2 Dificuldades durante a formação -----	67
4.3 O retorno a Angola: formação e atuação -----	69
4.4 Relação formação e qualidade no ensino superior: a percepção dos professores -----	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	80
REFERÊNCIAS -----	83
ANEXO A – Plano Nacional de Formação de Quadros -----	87

1. INTRODUÇÃO

O horizonte da presente pesquisa baseia-se na nova contextualização de Angola, caracterizada, sobretudo, por discursos voltados ao desenvolvimento. Antes de nos aprofundarmos no que nos propusemos a estudar, passamos a apresentar Angola¹. Situada na parte austral do continente africano, a República de Angola faz parte do subgrupo dos cinco países do continente cuja a língua oficial é o português. Limita-se ao norte pela República do Congo, a nordeste pela República Democrática do Congo, ao sul pela República da Namíbia, a leste pela República da Zâmbia e ao oeste pelo Oceano Atlântico.

Do ponto de vista atmosférico, há variações. No Norte, predomina o clima tropical quente e úmido, ao passo que no Sul, o clima apresenta-se mais seco em razão das fronteiras com a República da Namíbia; já na região central, o clima é tropical temperado e bastante chuvoso.

O país possui uma superfície territorial de 1.246.700 km² e uma densidade populacional de 23 hab./km². Administrativamente, subdivide-se em 18 províncias, nomeadamente: Luanda, Cabinda, Zaire, Uíge, Bengo, Cuanza Norte, Cuanza Sul, Malanje, Lunda Norte, Lunda Sul, Benguela, Huambo, Bié, Moxico, Namibe, Huíla, Cunene e Cuando Cubango.

Esta subdivisão é formada por etnias e destas resultam a grande diversidade cultural do país. Constituem um dos pontos fortes desta diversidade as variedades de línguas e dialetos, conhecidas como línguas nacionais usadas fluentemente, sobretudo no interior, sendo que algumas foram agregadas ao currículo educacional, especificamente: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Cokwe, Kwanhama, Fiote e Nganguela.

Angola tem uma população estimada de 25.789.024 de habitantes, com maior incidência do sexo feminino, com 13.289.983. O censo populacional realizado em 2014 registra que grande parte da população reside em zonas rurais, ou seja, 62,6%. Esta parcela populacional exerce a agricultura como base de sustento das famílias – um setor em perspectiva para a diversificação da economia. Todavia, a base real da economia de Angola é o setor petrolífero, compondo 42% do produto interno bruto (PIB), em que são adotadas grande parte das políticas públicas.

O objeto de estudo desta pesquisa de mestrado é a política de formação de professores universitários em Angola, tendo como base, especialmente, o Plano de Desenvolvimento

¹ Informações baseadas em: Textos e debates - Línguas faladas em Angola (NUER, 2015); Relatório do Instituto Nacional de Estatística (ANGOLA, 2018b); Orçamento geral do Estado (ANGOLA, 2020b).

Nacional² (PDN), o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) e entrevistas com professores participantes da política de formação.

Trata-se de uma escolha relacionada à experiência pessoal da autora, que teve início em 2016, por meio de uma circular proveniente do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (Mescti), que solicitava às instituições de ensino superior (IES) o levantamento das necessidades de formação de seus quadros.

Segundo a solicitação, tratava-se de um trabalho de base relacionado ao plano estratégico de formação realizado pelo Mescti com o objetivo de qualificar quadros angolanos nas áreas de especialidades para que, gradativamente, houvesse diminuição de contratação de mão de obra estrangeira. Para isso, no levantamento efetuado pelas IES deveriam constar informações relacionadas aos dados pessoais dos respectivos quadros e o curso pretendido ou escolhido, pois, com base nestas informações, o Mescti efetuará o contato com as instituições estrangeiras para resultar em convênios de formação.

Sou graduada em Pedagogia, porém possuo vínculo laboral na Faculdade de Medicina, província de Malanje, onde estou efetivada desde 2011, inicialmente exercendo função administrativa. Em finais de 2016, por meio de um concurso público, transitei para o quadro docente, o que possibilitou a inserção no plano provisional de formação que transcorria na instituição.

Em 2017, fui convidada a participar do processo seletivo em algumas instituições estrangeiras indicadas pelo Mescti. Candidatei-me na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, República Portuguesa, chegando a cumprir os requisitos para atribuição da bolsa, o principal deles sendo a aprovação no processo seletivo. Porém, em decorrência da conjuntura econômica do país, a formação foi cancelada.

Em meados de 2018, fruto de nova parceria entre o Mescti e a Universidade Estadual Paulista (Unesp/Brasil), reativou-se o processo de formação de quadros e, salvaguardados os interesses do grupo anterior, foi-me atribuída a bolsa de estudos para cursar a pós-graduação na Unesp, *campus* de Marília, entre os anos 2019 e 2021.

Assim, março de 2019 registra-se como período de novas experiências a partir do primeiro encontro de boas-vindas com a coordenação do programa da pós-graduação. Exatamente neste encontro, optamos por integrar a quarta linha de pesquisa – Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais – pelo meu histórico acadêmico relacionado à política, gestão e inspeção escolar.

² No primeiro exercício se descreve como Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), já no segundo se apresenta como Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN). Neste trabalho adotamos a segunda escrita.

Em seguida, na Unesp/Marília, integrei o grupo de pesquisa intitulado Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (Cepae), cujo o foco de debate é a gestão escolar, sendo importante contribuição para minha formação. Como estudante do primeiro ano, além da assistência às aulas de graduação – com a realização do estágio de docência³ – fiz a escolha do tema, que envolveu parte da experiência pessoal e a temática da política de formação de quadros angolanos relacionados aos professores universitários.

Sendo assim, em junho de 2019 iniciei o levantamento de teses e dissertações produzidas entre os anos de 2016 e 2019 para verificar a quantidade e a qualidade das pesquisas sobre a temática. O recorte temporal foi definido pela data da implementação do PNFQ. As buscas foram realizadas no banco de teses e dissertações da Capes e no portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto OASISBR, o que levou a constatar que as pesquisas relacionadas ao tema estão vinculadas a artigos e comunicações apresentadas em eventos, ou seja, pesquisas que não me ligavam à minha real fonte de busca (teses e dissertações). Por essa razão, considerei ser importante a realização desta pesquisa pela significativa contribuição na área e para o País, principalmente por analisar o papel do PNFQ no atual contexto nacional de Angola.

A análise da política de formação de professores universitários em Angola é, em todos os aspectos, uma questão relacionada à educação, principalmente por resultar da estratégia de instrumentalização do Plano de Desenvolvimento Nacional.

Entende-se o PDN como planejamento estratégico, de médio prazo, que se desenvolve por intermédio dos programas de intervenção do governo durante o mandato de quatro anos, assumidos no limiar do desenvolvimento de longo prazo, estratégia designada “Angola 2025”.

O PDN teve seu primeiro exercício de implementação nos anos 2013-2017 (ANGOLA, 2012). Visava à promoção do desenvolvimento socioeconômico e territorial do país nos âmbitos nacional, setorial e provincial. Motivava-se pela busca de melhoria da qualidade de vida da população, mas, para além disso, pretendia refletir sobre a estrutura econômica de Angola fundamentada na interação entre os setores importantes de desenvolvimento.

Atualmente, o PDN cumpre o segundo exercício no quadriênio (2018-2022), que ocorre nos níveis anteriores de planejamento. O Plano é constituído por seis (6) eixos de intervenção, a saber: 1. População, 2. Sustentabilidade das finanças públicas, 3. Transporte, logística e distribuição, 4. Reforço das bases da democracia e da sociedade civil, 5. Desenvolvimento territorial, 6. Defesa nacional.

³ Realizei o estágio de docência na disciplina “Gestão de sistemas e unidades escolares”, ministrada pela professora orientadora no 4º ano de Pedagogia, com aprofundamento em Gestão educacional.

É com base nesses eixos que são criadas as políticas, cuja implementação dá-se por meio de programas designados aos ministérios ou setores específicos. Assim, o PNFQ é uma estratégia de formação de quadros ligados à política de desenvolvimento de recursos humanos, intrinsecamente relacionada ao primeiro eixo de intervenção, que corresponde à população.

A divulgação oficial desta estratégia surgiu em despacho de 16 de novembro de 2012 pelo presidente na época, José Eduardo dos Santos, que determinou a constituição de uma comissão interministerial para assegurar a implementação do PNFQ. No presente documento, atribuiu-se a coordenação do PNQF ao Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social (MAPTSS) que por sua natureza é o “Órgão da administração central do Estado, ao qual compete conceber, propor, coordenar, executar e fiscalizar as políticas públicas e os programas setoriais nos domínios da administração pública, administração do trabalho e da segurança social” (ANGOLA, 2020a, p. 4537).

Tratando-se de uma comissão intersetorial, integrou os ministérios da Administração e Território, Ciência e Tecnologia, Ensino Superior, diretores do gabinete da casa civil do presidente da República.

Em linhas gerais, o PNFQ visa “assegurar uma formação profissional de excelência na Administração Pública e garantir a capacitação de quadros altamente qualificados, com reflexos benéficos nas condições de competitividade e internacionalização da economia angolana” (PLANO NACIONAL..., 2012, p. 8).

Para salvaguardar a excelência do setor público, foram traçadas áreas prioritárias para a capacitação de quadros. Nessa perspectiva, o ensino superior passou a articular a formação ao nível superior dos diversos quadros e, de forma específica no seu setor, a formação de professores universitários.

Diante do exposto, construí o seguinte problema de pesquisa, baseado em minha experiência como beneficiária e praticante da política de formação e cidadã angolana: *Como vem se desenvolvendo a formação de professores universitários em Angola?* O objetivo geral proposto foi, então, analisar aspectos da política de formação de professores universitários em Angola, com base nos documentos descritos anteriormente e nas entrevistas com alguns profissionais que participaram e participam do PNFQ. Para o cumprimento desse objetivo, seguiram-se os seguintes objetivos específicos: Analisar o contexto de surgimento da política de formação de professores em Angola; descrever e analisar os documentos que compõem a política de formação de professores em Angola; analisar como alguns profissionais que integraram o Programa compreenderam a política de formação de professores.

Metodologicamente, foi utilizado o ciclo de políticas, com base no autor brasileiro Jefferson Mainardes (2006). Este autor apresenta os estudos sobre o ciclo de políticas originários da *Policy cycle approach*, partindo das ideias principais dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e colaboradores (1992; 1994). O referencial metodológico é conhecido por apresentar ideias centrais e propiciar debates e contribuições no campo de políticas educacionais.

As ideias centrais do ciclo de políticas, segundo Mainardes (2006), são de caráter pós-moderno. Os estudiosos destacam sua natureza complexa e controversa porque enfatiza os processos macropolíticos, mas também a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. O referencial indica, também, a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais.

Estas contribuições têm evidenciado crescimento significativo na área que, embora não tenham sido consolidadas, como frisa o autor, é possível reconhecer ser fruto das “indefinições resultantes da crise de paradigmas”. Os conceitos centrais que se apresentam possibilitam a reflexão e análise crítica de uma política educativa e, conseqüentemente, efetuar a trajetória a partir de sua construção inicial.

A primeira tentativa de construção do Ciclo foi apresentada por Ball e Bowe em 1992, e ficou conhecida como as três facetas ou arenas. A primeira faceta é a *política proposta*, que se refere às intenções do governo e parceiros e demais instituições responsáveis pela implementação. A segunda faceta corresponde à *política de fato* – as legislações que servem de base para a prática de uma política; e, por fim, a faceta da *política de uso como discurso* – as práticas iniciais e institucionais resultantes do processo de implementação das políticas na atuação dos profissionais.

Segundo Mainardes (2006, p. 49), Ball e Bowe rompem com as formulações iniciais por considerarem certa rigidez na linguagem utilizada, restringindo as disputas dentro do processo. Os pesquisadores buscavam flexionar outras possibilidades para não limitar as facetas iniciais. Para estes, “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos”.

Os formuladores procuravam a compreensão simples de análise. Uma delas se buscou no reconhecimento ativo dos profissionais que atuam nas escolas, mencionando que:

O foco da análise de política deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as áreas da

prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Esta afirmação enquadra-se na perceptível representação dos autores que lidam com o contexto da prática, que em grande parte não é incluído diretamente nas formulações das políticas no âmbito governamental. Ball e Bowe construíram novas formulações analíticas em cinco etapas não consecutivas, mas concomitantes, no ciclo de políticas. São elas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. A ferramenta de análise se apresentou mais consistente e flexível de uso, principalmente para contextualizar e representar determinada política.

No novo ciclo, o contexto de influência é a primeira fase da formação de políticas, e “os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51).

O segundo contexto, da produção de texto, surge como a formulação de políticas na legitimação dos normativos. Mainardes (2006, p. 52) diz que neste contexto “os conceitos formam um discurso de base para a política. O discurso em formação, algumas vezes, recebe apoio e, outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação”.

Os dois contextos iniciais apresentam uma associação, o que, para Mainardes (2006), trata-se de uma “relação simbiótica”. Sendo assim, o autor chama atenção para que haja uma “análise crítica dos textos da política”.

Para o contexto da prática, a ótica de análise é fincada no ato da reinterpretação ou da recriação da própria política. Ball e Bowe exemplificam isto com base na atuação dos profissionais dentro da escola. Quando se transpõe o texto para este espaço, os sujeitos “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Para Ball e Mainardes, a

política pode estar relacionada à organização das práticas e a relação que ela tem com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretação e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. (2011, p. 14).

Para fechar a formulação do ciclo, Mainardes (2006) aponta o livro *Education reform: a critical and pos-structural approach* (BALL, 1994) que permitiu ao autor o acréscimo de dois

contextos no ciclo. O penúltimo responde pelo contexto dos resultados/efeitos e salvaguarda os aspectos ligados à ordem social, como justiça, desigualdade, igualdade e gênero que caracterizam, entre outros elementos, a abrangência do programa. Por fim, é apresentado o contexto de estratégia política, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Nesta perspectiva, “os formuladores desses novos referenciais partem também da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros)” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155).

Logo, o ciclo de políticas apresenta-se como referencial adequado de análise por possibilitar a leitura junto a qualquer política. Sua utilidade na compreensão do quadro macro e micro contextual da trajetória de políticas educacionais é visualizada na nova forma de racionalização que envolve o PNFQ como medida de Estado. Isto tem ocasionado mudanças significativas, práticas que tendem a afetar diretamente os sujeitos, sendo premissas constituintes.

Esta abordagem pressupõe caracterização clara e objetiva da política investigada. Para isso, é “necessário apresentar dados variados, aspectos históricos, legislativos, contextuais, discursivos, político-ideológicos, custo financeiro” (MAINARDES, 2018, p. 12).

Em Angola, esta metodologia também tem sido utilizada por pesquisadores da educação. Na pesquisa desenvolvida por Bumba (2016), o ciclo de políticas foi adotado como um referencial teórico analítico para traçar o quadro micro e macro textual da trajetória de políticas educacionais e curriculares formuladas pelo Estado angolano. O autor enfatiza uma análise com base em fatos; para isso, usou os dois contextos iniciais – influência e produção de texto – para entender o “papel da escola e do currículo” mediante as ações do Estado.

Ao descrever sobre o percurso do ensino superior em Angola, Liberato (2019) cita Ball (2005) para refletir a estratégia política ante os desafios da educação superior.

Como se observa, as contribuições de Stephen Ball e colaboradores, apresentadas por Mainardes (2006), não são apenas uma ferramenta de utilidade para as pesquisas no contexto brasileiro. Sabemos, também, que o ciclo de políticas é complexo e multifacetado, não podendo ser explorado de forma a esgotar suas potencialidades. Por isso, corremos o risco de não nos aprofundar em todas as suas potencialidades, mas utilizar o que seus autores iniciais e seguidor brasileiro compreendem por política para subsidiar a análise de nosso problema de pesquisa.

Entendemos política como um fazer contínuo e de múltiplas autorias. Sendo assim, ela não emana apenas dos órgãos governamentais. A política é criada em todas as instâncias e contextos, por exemplo, nas influências na construção de seus textos (tanto nos órgãos de governo como nas escolas), nos textos documentais e no fazer/praticar nas salas de aulas, escolas e cotidiano em geral. Por essa razão, optamos por analisar aspectos da política que dizem respeito às influências que indicaram a letra do documento, os próprios documentos e os profissionais envolvidos e fazedores dessa política de formação. Obviamente, não esgotaremos a potencialidade da metodologia e também da política analisada, mas é preciso ressaltar a imensa contribuição da interlocução estabelecida nesta pesquisa para minha formação como professora universitária, para meu país e também para as pesquisas no Brasil. Como o tempo foi exíguo para o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo considerando a adaptação ao país, ao grupo, à temática e também ao contexto de pandemia, optamos por trabalhar com o intérprete brasileiro do ciclo de políticas – Mainardes (2006) – reconhecendo que há outras formas e possibilidades de interpretação desta metodologia.

O ciclo foi utilizado, portanto, para respaldar esse conhecimento do que é política e, também, para contribuir, metodologicamente, na análise dos aspectos da política de formação, objeto de nossa pesquisa.

A dissertação está estruturada em quatro seções seguidas das considerações finais. Esta abordagem introdutória compõe a primeira seção, na qual busco apresentar o objeto de pesquisa e o referencial teórico-metodológico adotado nela.

Na segunda seção intitulada “A educação em Angola: principais aspectos do percurso da era colonial às eleições gerais”, apresento o marco histórico da educação que resulta de um longo processo de lutas pelos direitos civis e pela democracia do Estado, destacando, a partir de 1482, a era colonial até a realização das últimas eleições gerais de 2017. A terceira seção aborda o “Ensino superior em Angola e a Política de Formação de Quadros”, os pormenores do processo da expansão da rede pública, relacionando-a à política de formação de quadros com base na análise do Plano de Desenvolvimento Nacional e no Plano Nacional de Formação de Quadros. A quarta e última seção faz referência ao “que dizem os profissionais a respeito da política de formação de professores”. Foi analisada a percepção de dois grupos de professores beneficiados pelo PNFQ, na República Portuguesa em 2016, e na República Federativa do Brasil em 2019.

2. A EDUCAÇÃO EM ANGOLA: PRINCIPAIS ASPECTOS DO PERCURSO DA ERA COLONIAL ÀS ELEIÇÕES GERAIS

Para situar o leitor, é necessário o retrocesso histórico no panorama educacional vivenciando em Angola, cuja demarcação fazemos em quatro momentos: 1. a era colonial, com a chegada dos portugueses em Angola, em 1482; 2. a era pós-colonial, ano 1975, com a proclamação da independência; 3. o acordo de paz, em 2002, e 4. as eleições gerais, no ano de 2017.

2.1 A educação na era colonial – 1482

No ano de 1482 desembarcavam em Angola, concretamente à foz do rio Zaire, anteriormente conhecido como o Reino do Congo⁴, a comitiva portuguesa liderada pelo comandante português Diogo Cão, acompanhado de 100 famílias e 400 soldados.

Trata-se da descoberta de Angola marcada pela aliança que posteriormente originou a tomada das terras. É a conhecida colonização que resultou do descobrimento dos recursos naturais e da força de trabalho. Como estratégia política, Portugal foi dominando o mercado angolano pela introdução das pedras preciosas e das especiarias, como o cravo e a canela, provenientes da Índia, levando as grandes novidades mercantis pelo território angolano.

Portugal possuía uma vasta experiência de mercado, fruto de suas expedições marítimas, e isso possibilitou relativizar o comércio, ampliando cada vez mais o mercado e as ofertas, ou seja, a trocas de produtos pela força de trabalho.

A política do comércio de escravos pela troca de produtos, segundo comenta Neto (2005), foram mudanças permitidas por alguns responsáveis africanos que, embora esclarecidos dos objetivos de Portugal, cooperavam em troca de bens e consentindo no comércio de bebidas e armas, incrementando a guerra local.

A ingenuidade em apoiar as novidades trazidas pelos portugueses conduziu à invasão das terras angolanas. Como consequência, os portugueses tornaram-se colonizadores, transformando Angola em sua província ultramarina.

Estando sob o domínio português e em condição de escravos, os nativos perderam seus direitos. Neste contexto, a educação como processo de formação foi negligenciada em razão do objetivo do colonizador, centrado na exploração de terras e do homem negro. A real privação

⁴ Divisão territorial e administrativa que imperava em Angola antes da chegada dos portugueses, constituída pelos reinos do Ndongo, Congo, Bailundo, Kassanje, Matamba, Chiaka, Chingolo e Ndulu. O poder monárquico reconhecia a figura do rei como responsável pelos tratados do reinado.

dos direitos é expressa na palavra ‘indígena’ que, por Estatuto, comprovava a superioridade de Portugal como país colonizador.

Consideram-se indígenas das referidas províncias indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda ilustração e os seus hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses. Consideram-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pais e mães indígenas em local estranho àquelas províncias para onde os pais se tenham temporariamente deslocado. (PORTUGAL, 1954, p. 201)⁵.

Com a inserção deste Estatuto se retiravam automaticamente os direitos civis, jurídicos e até políticos dos nativos, pois a Portugal interessava capitalizar e unir as colônias de Angola e Moçambique com o objetivo de fortalecer sua economia e garantir mão de obra para o cultivo e o trabalho em minas.

O cenário apresentando em Angola e nas demais colônias era de ascensão econômica, por dispor de uma força de trabalho local, dando aos portugueses e europeus a altivez de tornarem os países em seu habitat. Em decorrência disso, a educação em Angola passou a ser pensada como possibilidade para atrair as famílias às colônias portuguesas.

Durante o período de colonização em Angola, registraram-se várias propostas de educação em conformidade com as ações dos governos vigentes demarcadas por fatos decorrentes. Esses momentos não deixaram de ser entendidos como períodos de remodelação ou fixação da matriz educacional portuguesa no processo de construção do sistema educativo angolano.

Registram-se cinco períodos que marcam a educação colonial em Angola. A fase existencial de institucionalização da educação decorreu de longo processo, enfrentamentos e lutas, sendo considerado “móbil para o reforço do elo entre a repressão e exclusão escolar dos indígenas negros de Angola” (NETO 2005, p. 60).

Educação Jesuíta (1575-1759) – O período de doutrinação foi caracterizado pela forte ligação então existente a Igreja Católica e o Estado Português, mais se preocupando com o ensino da religião aos indígenas de Angola, deixando de lado a sua instrução e o seu letramento.

Educação Pombalina (1759-1792) – Grandes modificações na Europa, resultantes da Evolução do pensamento iluminista. O período que atende por “pombalino” tem início ainda no reinado de D. João V, com o surgimento da Academia Real de História

⁵ Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Lei orgânica implementada para as províncias ultramarinas sob o domínio de Portugal, aprovada em Decreto-Lei n. 39.666, de 20 de maio de 1954.

(1720), estendendo-se até o reinado de D. Maria I, quando foi criada, em Portugal, a Academia Real de Ciências, em 1779.

Educação Joanina (1792-1845) – O nascimento do capital angolano aplicado na produção, o enfraquecimento do comércio com o Brasil, o interesse dos países industriais da Europa, fizeram com que em 1844, os portos de Luanda e Benguela fossem abertos a todos os países. [...] Esse desenvolvimento proporcionou à sociedade colonial grandes transformações. Portugal foi invadido, em 1807, pelas tropas francesas, e a família real [...] se viu obrigada a refugiar-se no Brasil. [...] Nesse período também se pode notar a grande crise política e econômica que assolou Portugal com a ausência da monarquia. [...] A instalação imediata do governo português em território brasileiro obrigou-o a reorganizar-se administrativamente, nomeando titulares dos ministérios e estabelecendo no Rio de Janeiro, então capital da Colônia, quase todos os órgãos de administração pública e de justiça – o que ocorreu também em algumas das capitanias [...] A possibilidade de um maior contato com povos e ideias diferentes, propiciada pela abertura dos portos, intensificou-se a partir de 1815, principalmente com a França, de onde veio, em 1816, uma missão de artistas composta de escultor, pintor, arquiteto, gravador, maquinista, empreiteiro de obra de ferraria, oficial de serralheiro, surradores de peles, curtidores e carpinteiros de carros. No que se refere ao campo educacional, foram criados cursos para um preparo mais diversificado de pessoal.

Educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926) – A abolição do tráfico de escravos [...] Decreto de 1891 que obrigava as companhias a criarem escolas em localidades com mais de 500 habitantes. Orientações fundamentais no que diziam ao respeito da educação dos nativos.

Educação Salazarista (1926-1961) – Ato colonial decreto 18.570, de 8 de julho de 1930. [...] interesses econômicos que nortearam posteriormente a concepção, a organização e a evolução do sistema de ensino na colônia. [...] Foram sendo criadas instituições especializadas em artes e ofícios. Acordos missionários [estabeleciam] que as missões católicas portuguesas eram consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador. Organização dos alguns organismos de ensino e investigação. Na década de 1960, foram organizados alguns organismos de ensino e investigação e criados outros, como o Centro de Antropobiologia e o Centro de Estudos de Antropologia Cultural [e o] curso de Administração Colonial.

Mais do que a execução da ordem metropolitana, estas leis, de alguma forma, introduziram mudanças administrativas e educacionais em Angola. Como é possível observar, no primeiro momento, a educação passou a ser oferecida aos nativos em forma de dogmas da fé católica, acabando por cumprir papel alienante para o fim que se esperava: a servidão.

No último momento, impera o Estado novo, em que o governo de Salazar apresenta uma nova administração sustentada pelo decreto 18.570. Conforme descreve Liberato (2014), o ato colonial demarcou a ideologia da raça e sua divisão. Portugal, como país colonizador, passou a responder pela ação civilizadora dos povos africanos.

Entretanto, no ano de 1930 foi implementado em Angola o sistema de ensino para os indígenas à base da profissionalização que, segundo Neto (2005), era subdividido em duas escolas: de artes e ofícios para rapazes e moças. Nessa altura, a estrutura do sistema educativo europeu era organizada em ensino primário rudimentar, compreendido por três classes; ensino secundário, subdividido em ensino industrial, comercial e o liceu; o último grau de formação

correspondia ao ensino superior. Porém, para a população local, a estrutura educativa atendia aos seguintes níveis de formação:

Quadro 1 – Estrutura educativa – ano de 1930

Tipo de ensino	Idades de ingresso	Idades de saída	Níveis de ensino
Primário rudimentar	7 a 12 anos	9 a 14 anos	3ª série = 2ª série elementar
Primário elementar	7 a 10	10 a 13 anos	4ª série elementar
Ensino profissional – Escola de arte e ofícios			
Escola profissional feminina	7 anos – 3ª série rudimentar	12 anos	4ª série elementar
Escola profissional masculina	7 anos – 3ª série rudimentar	13 a 21 anos	Ensino inicial ou equivalente

Fonte: Neto (2005).

O governo de Salazar foi, sem sombra de dúvidas, um período bastante significativo por contribuir do ponto de vista estrutural e organizativo. De igual modo, possibilitou a abertura para o surgimento de outras leis, sobretudo a garantia do direito à educação para os nativos.

O ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecidos nas leis e também na aquisição de hábitos e aptidões de trabalho de harmonia com sexos, as condições sociais e as convivências das economias regionais. (PORTUGAL, 1954, p. 201).

O Decreto sobre o Estatuto dos indígenas reconheceu o direito à educação e implementou o ensino obrigatório da língua portuguesa na instrução dos nativos, ajustando-o como meio de comunicação entre todos, referindo “difundir a língua portuguesa, mas, como instrumento dele, poderá ser autorizado o emprego de idiomas nativos” (PORTUGAL, 1954, p. 204).

Ainda assim, os níveis de aprofundamento da educação oferecida a europeus e assimilados⁶ não era igual ao dos nativos. Aos privilegiados eram concedidos certos benefícios e a educação era financiada pelo governo português, ou seja,

A proposta educativa de Portugal para a população nativa de suas colônias englobava ações que estavam muito aquém do sistema escolar predominante para os brancos, colonos e, em alguns casos, assimilados; já para os indígenas não assimilados restava uma instrução rudimentar voltada para o trabalho. (SILVA, 2015, p. 67).

⁶ Termo usado para distinguir os negros que pertenciam à elite (mestiços) e detentores da nacionalidade portuguesa.

O jogo de intenções do regime português e as buscas e vindas de um direito que cada vez mais se apresentava incompleto e distante da realização despertaram a insatisfação das elites angolanas, a essa altura constituídas por negros assimilados. Esta elite teve importante contribuição na materialização da educação em Angola, especificamente a superior, mas, principalmente, por Portugal não ter a intenção de implementar o ensino superior local.

Até o início da década de 1960, Angola não dispunha de nenhuma instituição de ensino superior no seu território. Para a frequência desse nível de ensino, os estudantes tinham de se deslocar a Portugal. [...] Apesar de serem atribuídas bolsas de estudo para a frequência no ensino superior na metrópole, o fato é que esse acesso estava vedado à maioria dos angolanos. (LIBERATO, 2014, p. 1012).

A proposta de bolsa apresentada por Portugal foi um ato de resposta aos anseios por formação universitária, que não respondia à demanda. A alegada participação ilusória beneficiava apenas a um grupo de privilegiados que dispunham das condições logísticas para tal. Em aproximadamente 400 anos de colonização em Angola, como frutos das lutas, registra-se a implementação do primeiro sistema de ensino superior. De acordo com Izar,

Após a sua anulação, neste mesmo ano foram criados os Estudos Gerais Universitários nos territórios de Angola e Moçambique, por meio da publicação do Decreto N. 44530 que, em sua introdução, enaltecia os esforços do governo português pela iniciativa e enfatizava a importância dos Sistemas do Ensino Superior de suas províncias estarem diretamente integrados à Universidade Portuguesa. (2016, p. 130).

É preciso considerar que a integração dos Estudos Gerais Universitários (EGU) é a resposta associada à luta pela libertação nacional, que teve início a 4 de fevereiro de 1961. Segundo Neto (2005), o conflito foi motivado por nacionalistas que disseminaram ataques à casa da reclusão e à cadeia de São Paulo a fim de libertar os presos políticos.

2.2 A educação na era pós-colonial – 1975

O contexto da educação na era pós-colonial decorre da legitimidade da luta pelos direitos para os angolanos, representada pelas forças políticas, nomeadamente, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a União Nacional para a Independência Total de Angola (Unita) e a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA). “A assinatura, a 15 de janeiro de 1975, do Acordo de Alvor, determinaria uma mudança decisiva no processo de autodeterminação de Angola” (GOUVEIA, 2017, p. 225).

Infelizmente, não houve acordo entre os três movimentos políticos. Assim, o governo, que seria para angolanos, produziu conflito entre eles. Uma vez instauradas as assimetrias, não se viu outro resultado senão o declínio da guerra civil acabando no enfraquecimento das estruturas política e econômica.

Nesta luta entre os movimentos políticos, o partido MPLA assume o governo; consequentemente, “Agostinho Neto foi indicado pelo MPLA como presidente da República nesse mesmo dia, contudo governou até 10 de setembro de 1979. [...] Em 21 de setembro, José Eduardo dos Santos toma posse como presidente da República por indicação do bureau MPLA” (PAXE, 2014, p. 64).

Enquanto partido no poder, o MPLA concentrou suas idealizações governamentais nas reformas do Estado. Para Neto (2005), as reformas que tiveram início em 1977, aprovadas em 1978, resultaram de diversas preocupações, dentre elas, o sistema educacional pela importância da educação, a formação do cidadão angolano na perspectiva da nova sociedade angolana fruto da independência.

Nessa mesma linha, Neto (2005) fundamenta que a base do programa de governo do MPLA desenvolveu a estratégia reformista para a educação com base na visão marxista-leninista, introduzida por meio dos programas de ensino no intuito de que “a educação e instrução marxistas capacitam os indivíduos a compreenderem a natureza e o discurso do desenvolvimento social e, com sucesso, executar as tarefas e obrigações sociais assumidas” (MPLA-PT, 1981 apud NETO, 2005, p. 117).

Os atos de conquista da independência e, posteriormente, a guerra civil transformaram Angola em um cenário frenético, com consequências sentidas no enfraquecimento das estruturas humanas. Não obstante, o governo propôs-se a realizar uma estratégia de reformar o país inicialmente recompondo a ausência destes quadros.

A questão da quantidade e do nível de qualidade dos quadros era fundamental para se pensar o desenvolvimento assente nas estratégias definidas devido, primeiro, pela saída em massa dos quadros portugueses de Angola antes da independência, depois pelo abandono do país dos quadros angolanos aliados aos outros dois movimentos de libertação [...] por isso, uma política de educação diferenciada recomendava-se para efetivar o direito à educação dos angolanos e também para [que] o país a curto, médio e longo prazo contasse com quadros qualificados para seus desafios econômicos, políticos e sociais. (PAXE, 2014, p. 68).

Ao assumir-se como um Estado democrático de direito em 11 de novembro de 1975, Angola concorria para a legitimidade organizacional nos domínios político, econômico, cultural

e social sob o principal prisma de se pensar em potencializar o país de recursos humanos formados e qualificados, possibilidade esta privada durante o regime ditatorial português.

Embora o contexto se apresentasse instável por conta do conflito armado, a educação seguia cumprindo com suas funções e buscava também sua reafirmação para a realidade específica do país. Assim, houve a necessidade da reorganização do sistema educacional que, na visão de Nguluve (2006), marcava-se pelo desafio de procurar fundamentar os valores culturais para a sociedade. Nesta perspectiva, em 1978, o sistema educacional assumiu a seguinte estrutura:

Quadro 2 – Estrutura educativa – ano de 1978

Educação pré-escolar	Ensino de base regular, adultos e especial	Ensino médio pré-universitário	Ensino superior
Creche	1º Nível – Obrigatório (1ª à 4ª classe)	Médio normal (9ª à 12ª Classe)	1º Nível – Bacharelado (1º ao 3º ano)
Jardim de Infância	2º Nível – Formação profissional (5ª à 6ª classe)	Médio técnico (9ª à 12ª Classe)	
Iniciação	3º Nível – Formação profissional (7ª à 8ª classe)	Médio Universitário (9ª à 11ª Classe)	2º Nível – Licenciatura (4º ao 5º ano)

Fonte: Nguluve (2006).

Vale ressaltar que, embora a estrutura educacional estivesse fixada, dois anos após a independência ainda eram nítidos os reflexos do custoso ato da independência pelo rompimento das relações com Portugal. A luta pela libertação nacional afetou diversas estruturas que tinham estado sob a gestão portuguesa, dentre elas, as escolas e a universidade.

Verificou-se uma morbidez da própria estrutura disseminada na falta de quadros docentes e técnicos especializados, preocupante para a época. Dada a realidade, recorreu-se à formação no exterior como medida de auxílio na formação de quadros para a gestão desta unidade, materializada em “Bolsa de estudo de responsabilidade do Instituto Nacional de Bolsa de Estudo (Inabe), criado em 1976 como estratégia para a formação de quadros técnicos necessários ao desenvolvimento do país em território estrangeiro” (IZAR, 2016, p. 134).

A intervenção não era apenas do ponto de vista de investimento em quadros angolanos, mas buscava consolidar uma política educativa em um contexto histórico em que novos princípios eram firmados para o país.

Com isso, presume-se não só o funcionamento da universidade Agostinho Neto, como também a força impulsionadora na formação de quadros angolanos. As demandas foram surgindo e a universidade apresentou-se insuficiente para dar respostas sociais. Por essa razão, para além da formação interna, as bolsas de estudos para o exterior tornaram-se investimento na formação de quadros, sobretudo em outras especialidades. Assim, “até 1991, a política do Estado angolano em relação ao ensino superior alternou entre a formação superior dentro do país e o envio de bolseiros para o exterior, nomeadamente Cuba e União Soviética” (LIBERATO, 2019, p. 70).

Ainda sob fortes pressões políticas, entre os anos de 1975 e 2001 foram criadas normas de regulamentação para a sociedade angolana: 1ª Lei Constitucional da República Popular de Angola (1975); 2ª Lei constitucional de Angola (1992).

O primordial nestas constituições foi a busca da consolidação de um novo Estado, distante da visão colonialista. Segundo Gouveia (2017), o acordo de Bicesse, mediado por Portugal em 31 de maio de 1991, entre os líderes dos partidos MPLA e Unita, possibilitou a calmaria. Para este autor,

não foram apenas o estabelecimento do fim das hostilidades, mas sobretudo o lançamento em novas bases de um Estado de Direito Democrático, com o abandono dos aspectos matriarcais anteriores, de inspiração socialista [...] A transição democrática e constitucional que Angola viveu a partir deste tempo assentou em diversos momentos constituintes que, no seu conjunto, deram origem a uma nova ordem constitucional tributária do paradigma do Estado de Direito Democrático. (GOUVEIA, 2017, p. 228).

Esta pequena abertura possibilitou, no ano seguinte, a revisão da constituição e as eleições legislativas de 1992. Pela alegada insatisfação da Unita com os resultados eleitorais, sobreveio novamente o conflito. “Essa nova guerra não teve declaração oficial de início dos confrontos por qualquer uma das partes” (BITTENCOURT, 2016, p. 190).

Anteriormente ao sufrágio das legislativas de 1992, mais especificamente em 1980, foi realizado um diagnóstico do sistema educacional angolano cujos resultados revelaram que “a educação sofria sobremaneira os efeitos da guerra e enfermava de profundas distorções nos seus principais dispositivos [...] currículos, processo de ensino e aprendizagem, corpo docente, corpo discente, administração e gestão e recursos materiais” (NGULUVE, 2006, p. 114).

O diagnóstico não só descreveu os problemas educacionais da época, mas também retratou que os aspectos negativos estavam relacionados ao fraco aproveitamento dos alunos nos variados níveis e no insuficiente preparo dos professores, relacionados ao momento.

Em função disso, o sistema educacional passou por um processo de análises e profundas reflexões. Portanto, no ano de 1986, com base nos diagnósticos, foram emitidas ideias e opiniões que acabaram por constituir as novas reformulações da educação, com foco no papel e ações do Estado, ou seja, configuração à luz da Constituição da República. Os diversos encontros foram realizados com a pretensão de se achar as soluções emergentes para o sistema educativo angolano.

Já em 1993, refletindo os encontros, foi criado o projeto que resultou na Lei de Bases do Sistema de Educação, n. 13/01 de 31 de dezembro, que reformulou o sistema educacional atrelados às:

Mudanças profundas no sistema socioeconómico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessário ao progresso socioeconómico da sociedade angolana. (ANGOLA, 2001a, p. 2).

Para além de buscar relacionar as mudanças para o contexto social e económico do país, uma das grandes preocupações foi a implementação de medidas ajustadas às propostas da Unesco, para a melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Sendo assim, o sistema educacional “assenta-se na lei constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional” (ANGOLA, 2001a, p. 2). Para isso, objetivou:

Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País.

Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos.

Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida.

Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal.

Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração do mundo.

O Conselho de Ministros de Angola aprova a Estratégia Integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015). A visão estratégica deste instrumento dizia respeito às

medidas de políticas educativas. Sendo assim, a educação passa a ser considerada o progresso para a dimensão proposta, porque:

a criação de condições de estabilidade macro-económica para a implementação de medidas políticas de ajustamento estrutural, consolidação da edificação de uma sociedade democrática e de direito, recuperação socioeconómica e reconciliação nacional impõe necessariamente a adopção de políticas educativas integradas e sustentáveis que, em primeira instância, contribuam para o desenvolvimento do capital humano, redução das desigualdades sociais e para o progresso humano, onde, por conseguinte, a Educação assume um papel-chave, tendo em conta a sua dimensão e abrangência. (ANGOLA, 2001b, p.10).

Nas observações do governo angolano, as questões relativas ao acesso e à qualidade constituíam dois dos principais problemas do sistema educativo angolano, especificamente na educação geral. O papel crucial desta estratégia seria um sentido para a educação nos períodos de 2001 a 2015, em que ações e normatizações efetuassem a correção do sistema da educação em quatro fases que se descrevem:

1. Caracterização do sistema educativo
2. Estratégia de intervenção
3. Gestão do sistema
4. Conclusões e recomendações finais.

A primeira fase da estratégia correspondeu ao diagnóstico da educação, de busca pelas acomodações, em uma era de conflito interno, que possibilitassem compreender os abalos das diversas estruturas, incluindo a educação.

A estratégia de intervenção são as possibilidades de medidas a serem adotadas para a estabilidade no horizonte definido (2001-2015). Sobre a gestão do sistema, são as delimitações das atribuições que envolvem governo central, provinciais, os gestores e o pessoal das unidades, bem como os recursos e meios necessários para responder às necessidades do setor. Em relação à última fase, tratava de assegurar as ações de impacto social e educativo que culminassem na futura implementação da Lei de educação angolana.

A Lei nº. 13/01, de 31 de dezembro de 2001, organizou a educação em seis subsistemas de ensino: Educação Pré-escolar, Ensino geral, Ensino técnico-profissional, Formação de professores, Educação de adultos e Ensino superior, com os seguintes níveis:

1. Educação Pré-escolar
 - a) Jardim de infância
2. Ensino geral
 - a) Ensino primário – 1ª a 6ª Classe

- b) Ensino secundário: 1º ciclo – 7ª a 9ª classe: 2º ciclo – 10ª a 13ª classe
- 3. Ensino superior
 - a) Bacharelado
 - b) Graduação
 - c) Pós-graduação

Todo este evento relacionado à reforma de 2001 decorreu nas proximidades do acordo de paz, em abril de 2002, momento aguardado para o presumível rumo do país e da educação, em particular. Esta reforma se desenvolveu também com base na garantia da equidade como fator de justiça da oferta formativa para todos os angolanos e na qualidade da própria educação. A regulamentação obedeceu a cinco etapas de implementação que, segundo Menezes (2010), tratou-se de uma operacionalização descrita no Decreto nº 2/05 de 14 de janeiro. São elas: fase de preparação, fase de experimentação, fase de avaliação e correção, fase de generalização e de avaliação global.

Segundo o Ministério da Educação (2001b), citado por Nguluve (2006, p. 135), estas fases podem assim ser discriminadas:

Fase de preparação – 2002/2012: Perfis de saída, planos de estudos, programas de ensino e materiais pedagógicos.

Fase de Experimentação – 2004/2010: Instituições escolares em cada uma das 18 províncias do país, a fim de possibilitar que em cada uma delas se desenvolvam experiências e competências próprias e locais de gestão da implementação do Novo Sistema de Educação.

Fase de avaliação e correção – 2004/2010: Experimentação e correção, com base nos dados recolhidos durante a fase de experimentação do Novo Sistema de Educação, essencialmente na adequação dos currículos [...] elaboração, edição, aquisição e distribuição de manuais e livros escolares, a capacitação de professores.

Fase de generalização – 2006/2011: Aplicação dos respetivos currículos em todo o país. [...] À medida que se tiver implementado o novo sistema de ensino, ir-se-á extinguir também o sistema de ensino anterior.

Avaliação global – 2012/2015: Assegurada com a abrangência da avaliação dos princípios dispostivos do sistema de educação [...] Análise dos currículos, processo de ensino e aprendizagem, corpo docente e discente, administração e gestão dos recursos materiais.

Essas fases respondem ao processo gradual encontrado para a implementação do dispositivo com relação aos problemas da educação dentro do aspecto do progresso político-econômico revigorado na reflexão da paz recém-alcançada. Na análise política, os desafios estavam em torno do desenvolvimento, da reconstrução e na melhoria da educação. Neste sentido, a educação passou a ser

Fundamental para a sociedade angolana, sobretudo neste momento em que a política econômica do desenvolvimento do capital se realiza através da entrada de capitais e investimentos externos, impulsionados e justificados, em grande parte, pelo discurso de desenvolvimento e crescimento do capital econômico sustentável. (NGULUVE, 2006, p. 137).

Esta reforma foi pensada para a remodelação e o funcionamento das estruturas de desenvolvimento de Angola, medida que se ajusta a uma estratégia de crescimento. Reforça-se o papel crucial apresentado para a educação ao desenvolver as Estratégias Integradas para a melhoria do Sistema da Educação (2001-2015):

Fundamental de dar a conhecer as linhas características gerais e específicas (diagnóstico) e o prognóstico a curto, médio e longo prazos do Sistema de Educação, com predominância para os subsistemas [...] recomendações de Conferência Regionais e Internacionais do domínio da Educação e que engajam [...] Decénio Africano de Educação, instituído pela OUA, o quadro de ação do Fórum Mundial sobre Educação para Todos e o Decénio das Nações Unidas de Alfabetização para todos cujos compromissos se estendem até 2015. (ANGOLA, 2001b, p.10)

A LBSE n.º 13/01 de 31 de dezembro de 2001⁷, nos termos da sua definição, afirma:

A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, econômica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no currículo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico-técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas.

O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social. (ANGOLA, 2001a, p. 2)

Em 2002 há o fim da guerra civil e é assinado o acordo de paz, em 4 de abril, entre MPLA e Unita, que permitiu a implementação da nova Constituição da República em 2010, que:

Representa o culminar do processo de transição constitucional iniciado em 1991, com a aprovação, pela Assembleia do Povo, da Lei n.º 12/91, que consagrou a democracia multipartidária, as garantias dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos e o sistema econômico de mercado, mudanças aprofundadas, mais tarde, pela Lei de Revisão Constitucional n.º 23/92. (ANGOLA, 2010, p. 4).

⁷ A LBSE n.º 13/01 definiu que a política era exclusividade do Estado, cabendo ao Ministério da Educação (MED) a coordenação de todo o sistema, tendo em vista a definição das normas gerais e os aspectos de ordem técnica e pedagógica.

Dessa forma, na ausência da guerra civil, aspiravam-se a diversas possibilidades. Os momentos seguintes foram marcados por anseios e motivações por revitalizar e dar sentido às diversas lutas de consagração, independência e soberania de um país.

2.3 A educação na era do acordo de paz – 2002

A educação pensada para este contexto é uma associação das diversas tentativas buscadas na democratização de Angola. Nesta era, vivenciam-se as reformulações das reformas anteriores com o objetivo de se acentuar as necessidades da formação real do sujeito angolano, norteadas pela recente LBSE nº 13/01 de 31 de dezembro de 2001.

Portanto, em 2016 o sistema educativo passa a ter vigor pela nova Lei, a de n. 17/16 de 7 de outubro, revogando-se a anterior. Esta lei representa uma ampliação do sistema e discorre sobre os desafios, traduzindo-os em “Planos e Programas Estratégicos de Desenvolvimento, a fim de garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional” (ANGOLA, 2016b, p. 3.993).

O sistema de educação é unificado igual à lei anterior, porém sua organização buscou fortalecer a articulação entres os seis (6) subsistemas de ensino: pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos e ensino superior, processados quatro níveis de ensino, a educação pré-escolar, ensino geral (ensino primário e ensino secundário) e o ensino superior.

Segundo o dispositivo, o subsistema da educação pré-escolar é responsável pela educação na primeira infância. Sua estrutura compreende três etapas: a creche – dos 3 meses aos 3 anos de idade; jardim de infância – dos 3 aos 5 anos de idade; a classe de iniciação, dos 5 aos 6 anos de idade. A fase inicial da formação tem os seguintes objetivos:

Estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um ambiente sadio, de forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral.

Permitir uma melhor integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia.

Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e de estimular a curiosidade e a atividade lúdica da criança. (ANGOLA, 2016a, p. 3.996).

O subsistema de ensino geral estrutura-se em ensino primário e ensino secundário. O ensino primário tem a duração de 6 (seis) anos, abarca crianças que completam 6 anos até o ano

de matrícula, isto é, a 31 de maio. Quanto à sua organização, o processo de ensino é realizado em ciclos, ou seja, três ciclos de aprendizagem para cada duas classes escolares.

Nas 1ª e 2ª classes são cumpridos os objetivos pedagógicos efetuados na 2ª classe. Para a 3ª e 4ª classes, cumpre-se a avaliação dos objetivos pedagógicos efetuados na 4ª classe, ao passo que para as classes da 5ª e 6ª são cumpridas as avaliações dos objetivos pedagógicos da 6ª classe.

O ensino secundário geral prioriza a formação para ascensão do nível alto de ensino à formação superior ou à inserção direta no mercado de trabalho, quando do cumprimento da formação profissional. Esse nível de ensino organiza-se em dois ciclos que abarcam três classes de ensino. O I ciclo do ensino secundário geral agrega a 7ª, 8ª e 9ª classes para as idades compreendidas entre os 12 (doze) aos 14 (catorze) anos de idade. O II ciclo do ensino secundário geral compreende a 10ª, 11ª e 12ª classes das para as idades de 15 a 17 anos.

Segundo a Lei n. 17/16, os objetivos do subsistema geral são:

Assegurar a formação harmoniosa e integral de qualidade, que permita o desenvolvimento das capacidades intelectuais, laborais, artísticas, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas.

Assegurar conhecimento técnico-científicos e tecnológicos que favoreçam um saber-fazer eficaz e eficiente que adapte às exigências de desenvolvimento económico e social.

Educar as crianças, jovens e cidadãos adultos para adquirirem hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao seu desenvolvimento.

Promover na juventude e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-los para aprendizagem de uma atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida.

Assegurar à nova geração uma orientação vocacional e profissional sólida e útil à sua inserção na vida ativa. (ANGOLA, 2016a, p. 3.996).

O ensino técnico profissional, como anteriormente mencionado, faz menção a uma formação técnica que responde por desenvolver conhecimento que possibilite a inserção imediata no mercado de trabalho. Estrutura-se em Formação profissional básica e Ensino secundário técnico-profissional. A frequência para a educação profissional básica é após a conclusão do ensino primário em sequência da 7ª, 8ª e 9ª classes, podendo ser frequentada por alunos com idades compreendidas aos 12, 14 e 17 anos.

Em relação ao secundário técnico-profissional, este é realizado após a conclusão do profissional básico que compreende as classes de 9^a a 12^a, com duração de quatro anos a partir dos 15 anos de idade. Esta formação tem como objetivo:

Assegurar o ensino e a formação técnica e profissional dos indivíduos em idade escolar, dos candidatos a emprego e dos trabalhadores.

Capacitar para o exercício de uma atividade profissional ou especializada.

Dar respostas às necessidades do País em mão-de-obra qualificada e especializada, ajustada à evolução técnica e tecnológica.

Desenvolver a valorização do trabalho, potenciando a aprendizagem de uma atividade laboral socialmente útil e a melhoria das condições de vida.

Promover hábitos e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional.

Assegurar uma base científica que permita a continuação dos estudos e uma formação integral, assente em valores morais, cívicos e patrióticos.

Consolidar a vocação profissional e a preparação para a vida ativa para o aumento dos níveis de produtividade. (ANGOLA, 2016a, p. 3998)

O subsistema da formação de professores é um “conjunto de órgãos, instituições disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino” (ANGOLA, 2016a, p. 3.999). Sua estrutura se desenvolve em duas formas: ensino secundário pedagógico e ensino superior pedagógico.

Na formação para o ensino secundário pedagógico, o processo permite que os indivíduos adquiram e desenvolvam conhecimentos, hábitos, habilidades, capacidades e atitudes para o exercício da profissão docente na educação pré-escolar, ensino primário e no I ciclo do ensino secundário regular, adultos e na formação especial em função dos critérios. Esta formação se realiza após a conclusão da 9^a classe; ocorre nos magistérios e conta com a duração de quatro anos.

Em relação ao ensino superior pedagógico, o processo é desenvolvido nas instituições superiores voltadas à formação de professores e agentes em educação. São habilidades para atividade docente e apoio à docência dos vários subsistemas e níveis de ensino. Assim sendo, este subsistema prima pelos seguintes objetivos:

Formar professores e demais agentes de educação com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino.

Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos.

Promover hábitos, habilidade, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional.

Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar.

Desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação.

Promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente. (ANGOLA, 2016a, p. 3.999).

A educação de adultos integra conjuntos de diversos órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados para a implementação de processos educativos baseados em princípios e tarefas de andragogia. Este subsistema integra a visão socioeducativa e econômica dos indivíduos a partir dos 15 anos de idade e estrutura-se em ensino primário e ensino secundário.

O ensino primário de adultos organiza-se em duas formas: alfabetização, 1ª e 2ª classes e é frequentado por alunos a partir de 15 anos de idade. A segunda fase deste ensino é a pós-alfabetização, que corresponde às 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes para frequência de alunos com idade de 17 anos.

O ensino secundário para adultos organiza-se em: I ciclo do ensino secundário geral para a 7ª, 8ª, 9ª classes e o II ciclo compreende a 10ª, 11ª e 12ª classes. A formação básica profissional compreende a 7ª, 8ª, 9ª classes e, por fim, o ensino secundário técnico para 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes tem uma formação que objetiva:

Promover ações educativas destinadas à recuperação do atraso escolar e ao combate ao analfabetismo literal e funcional.

Promover o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para a sua melhor integração social e profissional.

Dotar os indivíduos de capacidades técnicas para responder às exigências do desenvolvimento económico e social do País.

Promover a educação patriótica, moral, cívica e cultivando o espírito de tolerância, o respeito mútuo, o respeito pela diferença e a preservação do ambiente.

Garantir a valorização das línguas nacionais, da cultura local e da cultura nacional. Desenvolver no indivíduo hábitos, habilidades, capacidades e atitudes para participar na transformação do meio familiar e social, de modo a contribuir para o desenvolvimento comunitário e rural.

Desenvolver e consolidar a orientação vocacional e profissional dos alunos com vista a auxiliar à adequada escolha de uma profissão. (ANGOLA, 2016a, p. 4.000-4.001).

Pela seção VIII, artigo 61º, é apresentado o subsistema do ensino superior que integra diversos órgãos, instituições, disposições e recursos para formação de quadros e técnicos de alto nível. Para frequentar o ensino superior, é necessário que se conclua o ensino secundário. As formações neste nível são ministradas em graduação e pós-graduação. A graduação compreende os níveis de bacharelado, formação no domínio profissional específico com a duração de três anos, ao passo que a licenciatura, como formação dentro de um ramo de conhecimento específico, tem a duração de quatro a seis anos.

No que concerne ao nível da pós-graduação, este corresponde ao mestrado e ao doutorado. A formação para o mestrado tem a duração de dois a três anos, aprofundando a competência científica e técnico-científica dos graduados, enquanto a formação para o doutoramento é todo um processo que propicia a capacitação científica e é realizada entre 4 e 5 anos. Tendo em conta sua especificidade, o ensino superior responde pelos seguintes objetivos:

Preparar quadros com alto nível de formação científica, técnica, cultural e humana, em diversas especialidades correspondentes a todas as áreas do conhecimento.

Realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas locais e nacionais inerentes ao desenvolvimento do País e inserida nos processos de desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.

Preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação da atividade económica para o benefício da sociedade.

Ministrar cursos de graduação e pós-graduação para a formação de quadros e técnicos de nível superior.

Ministrar cursos de especialização, para a superação científica e técnica dos quadros de nível superior.

Promover a investigação científica, a divulgação e aplicação dos seus resultados, para o enriquecimento da ciência e o desenvolvimento multidimensional do País.

Promover a extensão universitária, através de ações que contribuam para o desenvolvimento da própria instituição e da comunidade em que está inserida.

Desenvolver e consolidar a orientação vocacional e profissional com vista ao exercício de uma profissão. (ANGOLA, 2016a, p. 4.002).

Os diferentes subsistemas de ensino são regidos por diplomas próprios. Na atual Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, os princípios gerais vigoram entre o processo sistemático, a formação dos indivíduos, o papel das instituições e o processo educativo que promova uma educação que resulte em progresso.

2.4 Educação escolar e as eleições gerais de 2017

É um período da contemporaneidade angolana em que a educação ganha respaldo na LBSE nº17/16, uma ampliação aludida por sua reorganização ante os antecedentes históricos deste setor.

É importante frisar que a consolidação da paz foi fundamental por aspirar a novos horizontes na educação. Porém, o marco neste contexto são os discursos sobre educação, considerada a base do desenvolvimento de Angola.

As eleições gerais realizadas em 23 de agosto de 2017 (DISCURSO..., 2017) determinaram ao candidato João Manuel Gonçalves Lourenço a vitória pelo partido MPLA. Durante a investidura ao cargo de presidente de Angola, ele discursou sobre o papel da Constituição na democratização pela participação ativa da sociedade na concepção e execução das políticas públicas.

As políticas públicas, neste discurso, traduziram-se como a aposta do Estado para os setores, sobretudo o social, com vista à redução das desigualdades na educação, à assistência de base, à segurança social e à assistência a pessoas vulneráveis reforçadas como uma das tarefas prioritárias.

Sobre a educação, foi enfatizado o reforço do projeto de formação de quadros e o direito constitucional de garantir uma educação para todos os angolanos. O presente discurso foi marcado também pelas possíveis reformas, como a curricular, para atender às especificidades regionais, à valorização da carreira docente, equidade nos subsistemas de ensino e formação de quadros. Mudanças que visam à melhoria da qualidade da educação em Angola.

No entanto, este discurso não foi senão o reflexo da agenda de governo do partido no poder, para os anos 2017-2022, que focou na proposta de reforma do Estado, na diversificação da economia e na perspectiva da competitividade do mercado ao capital humano, a saber:

- Consolidação da paz e da democracia e preservação da unidade e da coesão nacional;
- Reforço da cidadania e construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva;
- Concretização da reforma e modernização do Estado;
- Desenvolvimento sustentável com inclusão económica e social e redução das desigualdades;
- Desenvolvimento humano e bem-estar dos angolanos;
- Edificação de uma economia diversificada, competitiva, inclusiva e sustentável;
- Expansão do capital humano e criação de oportunidades de emprego qualificado e remunerador para os angolanos;
- Defesa da soberania e da integridade territorial do País e da segurança dos cidadãos;
- Desenvolvimento harmonioso do território, promovendo a descentralização e a municipalização;
- Reforço do papel de Angola no contexto internacional e regional. (ANGOLA, 2017a, p. 16).

Os objetivos acima estão transcritos no Plano de Desenvolvimento Nacional (2018-2022 [ANGOLA, 2018a]), pauta que se configura na gestão anterior. Em ambos os planos, a educação é apontada como vetor para o desenvolvimento. Seja no âmbito dos compromissos nacionais ou internacionais, são formulações representadas em programas.

O exposto espelha a realização do estudo minucioso do PDN (2013-2017 [ANGOLA, 2012]) sobre a educação. Segundo o relatório apresentado pela Unicef (ANGOLA; UNICEF, 2017), de 2016 a 2017, o orçamento para a educação teve um aumento de 10% em termos nominais, em razão da inflação, que caiu a 5%. Para que o Orçamento Geral do Estado (OGE) melhorasse para este setor, seria necessário atribuir 20% do orçamento, reforçando o quarto objetivo de desenvolvimento sustentável, compromisso assumidos em Dakar, em 2000.

Esta análise foi um exercício que passou a direcionar a educação para ações concretas, inicialmente pela Lei de Base, que trouxe evidências ao papel descartado em função do contexto verificado, negligenciando o direito à educação, a expansão das redes de ensino, a distribuição correta do orçamento entre as províncias e a resposta às grandes demandas estudantis verificadas em todo o país.

Como resultado, foram verificados o não cumprimento do acordo de Dakar, ou seja, 6,6% de investimento para o setor da educação, cortes no setor pelo fator crise, inadequação dos recursos para o ensino entre atrasos nos orçamentos, resultando, assim, em incoerências com o PDN (2013-2017). Assim sendo, o relatório (2017) descrito pela Unicef (ANGOLA; UNICEF, 2017) afirma que o primeiro PDN não cumpriu as prioridades do governo no nível do setor da educação.

Torna-se necessário analisar todos os discursos, principalmente os mais atuais, que embasam o PDN (2018-2022) que dá continuidade ao PNFQ. Ambos caminham em seus fins como programas e políticas como governo no poder. O objetivo deste capítulo, portanto, foi o de apresentar o percurso histórico da educação em Angola até a implementação do PDN e PNFQ. A seguir, passaremos a analisar estes dois documentos de relevância para as políticas públicas para a formação de quadros em Angola.

3. ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE QUADROS

Esta seção tem como objetivo traçar o marco da implementação do ensino superior público como resultado do processo de expansão da rede em todo o país, fazendo uma observação minuciosa dos decretos, leis e estudos sobre a educação superior que relacionamos à política de formação de quadros, a partir do discurso do desenvolvimento assinalado no PDN (2018-2022).

3.1 O processo de expansão do ensino superior em Angola

Como frisamos anteriormente, o ensino superior em Angola foi implementado em 1962 e designava-se “Estudos Gerais Universitários” (EGU), transposição do modelo da educação superior realizada em Portugal para a colônia angolana.

Em 1975, ano da independência, surge a primeira instituição superior pública, denominada Universidade de Angola, que mais tarde, em 1985, passou a chamar-se Universidade Agostinho Neto (UAN), em homenagem ao primeiro presidente, com sede em Luanda e abrangendo três províncias com as seguintes ofertas formativas:

- Luanda – Medicina, Ciências e Engenharias
- Huambo – Agronomia e Veterinária
- Lubango – Letras, Geografia e Pedagogia.

Com relação à expansão, trata-se de um processo que resultou do desdobramento da Universidade Agostinho Neto. Segundo Correia Filho, Roa e Sacomboio (2020), as primeiras movimentações tiveram início nos finais de 1990 com os acordos de paz de 1991 e a realização das eleições multipartidárias de 1992 entre as duas forças políticas de Angola – MPLA e Unita. Estas movimentações deram origem às iniciativas do setor privado. Foram criadas algumas instituições de ensino superior privado, especificamente a Universidade Privada de Angola e a Universidade Católica de Angola, aumentando a oferta de ensino.

Para Correia Filho, Roa e Sacomboio (2020), esta abertura propôs para a UAN, na condição de Unidade Orgânica (UO) reitora da educação superior em Angola, a revisão do Estatuto orgânico. Concomitantemente, passou a incentivar o Estatuto para carreira docente a partir de suas bases anteriores, os decretos de 2/95 e 3/95 de 24 de março. Desta feita,

a forma da gestão da universidade sofreu transformações substanciais, distanciando-se do partido e encetando, assim, a democratização interna, num contexto plural de

cultura e corporativismo profissional académico, promovendo, assim, a autonomia e a liberdade académica, permitindo a criação do sindicato e a eleição dos órgãos de gestão em 19971 à luz do Estatuto Orgânico de 1995. (CORREIA FILHO; ROA; SACOMBOIO, 2020, p. 759).

Podemos afirmar que esta democratização conferiu à universidade um papel de acentuação de suas reais funções, ou seja, um reflexo da importância da autonomia no ensino superior angolano. Contudo, Correia Filho, Roa e Sacomboio (2020) não deixam de assinalar o período caótico da década de 1990, em que a educação estava submersa. Por isso, a reforma educacional de 2001 foi de suma importância para a implementação da expansão.

A partir da época das transformações, o ensino superior passou a registrar, especificamente nos anos de “2002 a 2008 um aumento significativo de instituições públicas e privadas devido ao advento da paz, passando de 5 IES para 13, de 988 professores a 3.128 e de 12.566 estudantes a 87.196” (CORREIA FILHO; ROA; SACOMBOIO, 2020, p. 760).

Este crescimento tornou visível a universidade, todavia, foi a partir de 2009 que o ensino superior em Angola se expandiu por intermédio do Decreto nº 5/09, de 7 de abril.

Considerando que as linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema de ensino superior, aprovadas pela Resolução nº 4/07, de 2 de fevereiro, do Conselho de Ministros, bem como o respetivo plano de implementação, têm como um dos objetivos a expansão ordenada da rede de instituições de ensino superior. (ANGOLA, 2009, p. 1.708).

O conhecido redimensionamento de 2009 permitiu a expansão do ensino superior para as restantes províncias de Angola. Esta ação de matriz da primeira e única instituição pública, a Universidade Agostinho Neto, decorreu do programa de governo que buscou atender à ampliação do subsistema e garantir que os cidadãos se formassem em suas próprias localidades.

A constituição da expansão considerou a chamada divisão administrativa um critério de proximidade entre as províncias. Duas a três províncias são agregadas por uma única universidade e desta se originam as instituições de ensino superior designadas para atender especificidades e as atividades nos eixos da “formação de quadros técnicos de alto nível, realização da investigação científica e da extensão universitária” (ANGOLA, 2016a, p. 4002).

Assim, constituem instituições para o ensino superior as academias de altos estudos, universidades, faculdades, escolas superiores politécnicas, escolas superiores pedagógicas e institutos superiores politécnicos com ofertas para a graduação e pós-graduação; grande parte destas instituições não oferecem a pós-graduação. O quadro abaixo ilustra as IES reconhecidas e constituídas antes e depois da expansão.

Quadro 3 – IES e os cursos da graduação

IES	Região Acadêmica Nº I – Universidade Agostinho Neto Luanda
Faculdade de Ciências	Biologia / Química / Física / Matemática / Ciências da Computação / Engenharia Geográfica / Geofísica / Meteorologia / Geologia
Faculdade de Medicina	Medicina
Faculdade de Direito	Direito Jurídico-Civil / Direito Jurídico-Econômico / Direito Político
Faculdade de Letras	Secretariado Administrativo / Secretariado Executivo e Comunicação Empresarial / Língua e Literatura em Língua Portuguesa / Língua e Literatura em Língua Inglesa / Língua e Literatura em Língua Francesa / Língua e Literatura Africanas / Filosofia
Faculdade de Economia	Economia / Gestão Financeira / Gestão de Empresas / Contabilidade e Administração / Contabilidade e Auditoria / Contabilidade e Fiscalidade
Instituto Superior de Ciências da Saúde	Análises Clínicas / Ciências Farmacêuticas / Psicologia Escolar / Psicologia Clínica / Enfermagem
Faculdade de Ciências Sociais	Antropologia / Ciência Política / Comunicação Social / Geodemografia / Gestão e Administração Pública / História / Psicologia / Sociologia
Faculdade de Engenharia	Arquitetura / Engenharia Civil / Engenharia Eletrônica / Engenharia Informática / Engenharia Eletrônica e Telecomunicações / Engenharia Mecânica / Engenharia de Minas / Engenharia de Petróleos / Engenharia Química
Escola Superior de Hotelaria e Turismo	Gestão de Turismo / Gestão de Hotelaria
Instituto Superior de Serviço Social	Serviço Social / Educação de Infância
Instituto Superior de Tecnologia de Informação e Comunicação	Engenharia de Informática / Engenharia de Telecomunicações
Instituto Superior de Artes	Artes Visuais e Plásticas / Música com opção em Instrumento e Canto / Teatro com opção em Atuação
Instituto Superior de Educação Física e Desportos	Educação Física e Desportos
Instituto Superior de Ciências da Comunicação	Ciência da Informação
Instituto Superior de Ciências da Educação	Ensino de Matemática / Ensino de Português / Ensino de Francês / Ensino de Inglês / Ensino de Filosofia / Ensino de Sociologia / Ensino de História / Ensino de Pedagogia / Ensino de Psicologia / Ensino de Línguas e Literaturas Africanas
Instituto Superior Técnico Militar	Medicina / Engenharia Informática / Engenharia Eletrônica (Telecomunicações, Radares) / Engenharia Mecânica / Engenharia de Construções e Fortificações
Bengo	
Escola Superior Pedagógica	Ensino de Língua Portuguesa / Ensino de História / Ensino de Psicologia / Ensino de Pedagogia / Ensino de Matemática

Região Acadêmica Nº II – Universidade Katyvala Buila Benguela	
Faculdade de Medicina	Medicina
Faculdade de Economia	Economia / Contabilidade e Auditoria / Gestão de Empresas
Faculdade de Direito	Direito
Instituto Superior de Ciências da Educação	Ensino de Geografia / Ensino de História / Linguística Francesa / Linguística Inglesa / Ensino de Matemática / Ensino da Língua Portuguesa / Educação Especial / Psicologia / Ensino de Pedagogia
Instituto Superior Politécnico de Benguela	Ciências da Computação / Engenharia Mecânica
Cuanza Sul	
Instituto Superior de Ciências da Educação	Geografia / Pedagogia / História / Psicologia / Matemática
Instituto Superior Politécnico	Agronomia / Zootecnia / Gestão de Empresa Agrária / Enfermagem / Contabilidade e Gestão
Região Acadêmica Nº III – Universidade 11 de Novembro Cabinda	
Faculdade de Medicina	Medicina
Faculdade de Direito	Direito
Faculdade de Economia	Economia / Contabilidade e Auditoria / Gestão de Empresas
Instituto Superior de Ciências da Educação	Ensino de Psicologia / Ensino de Matemática / Ensino de Pedagogia / Ensino de História / Ensino de Biologia / Ensino de Língua Portuguesa / Ensino de Inglês
Instituto Superior Politécnico	Engenharia Florestal / Análise Clínica / Enfermagem / Psicologia Clínica
Zaire	
Instituto Superior Politécnico	Ensino de Psicologia / Ensino de Matemática / Ensino de Física / Ensino de Química / Gestão de Empresas
Escola Superior Politécnica	Pedagogia (Ensino Primário, Gestão Escolar) / Ensino de Matemática / Engenharia Mecânica / Engenharia Informática / Engenharia da Organização e Manutenção Industrial
Região Acadêmica Nº IV – Universidade Lueji A ´Nkonde Lunda Norte	
Faculdade de Direito	Direito
Faculdade de Economia	Economia
Escola Superior Politécnica	Pedagogia
Escola Superior Pedagógica	Ensino de Biologia / Ensino de Matemática / Ensino de Física / Ensino de Química / Ensino de Linguística – Francês / Ensino de Linguística – Português / Ensino de Linguística – Inglês / Ensino Primário / Ensino Especial / Ensino Pré-Escolar
Lunda Sul	
Escola Superior Politécnica	Engenharia de Minas / Engenharia Eletromecânica / Geologia / Engenharia Informática / Engenharia de Construção Civil / Engenharia de Metalurgia e Materiais / Administração e Gestão / Ensino de Geografia / Ensino de História / Ensino de Matemática / Ensino de Pedagogia

Malanje	
Faculdade de Medicina	Medicina
Escola Superior Politécnica	Hotelaria e Turismo / Psicologia / Sociologia / Ensino de Pedagogia / Ensino de Matemática
Instituto Superior Politécnico	Enfermagem / Ciências Farmacêuticas
Instituto Superior Agroalimentar	Engenharia Agroalimentar
Região Acadêmica Nº V – Universidade José Eduardo dos Santos Huambo	
Faculdade de Direito	Direito Jurídico-Civil / Direito Jurídico-Econômico / Direito Político
Faculdade de Medicina	Medicina
Faculdade de Economia	Gestão de Empresas / Contabilidade e Auditoria
Faculdade de Ciências Agrárias	Engenharia Agrônoma / Engenharia Florestal
Instituto Superior Politécnico	Enfermagem / Análises Clínicas / Eletromedicina / Eletrônica e Telecomunicações / Informática e Computadores / Engenharias de Construção Civil / Engenharia Hidráulica / Engenharia Mecânica / Arquitetura
Instituto Superior de Ciências da Educação	Ensino de Psicologia / Ensino de Pedagogia / Ensino de Matemática / Ensino de Química / Ensino de Informática Educativa / Ensino de Física / Ensino de Linguística Francesa / Ensino de Linguística Inglesa / Ensino de Linguística Portuguesa / Ensino de História / Ensino de Filosofia / Ensino de Geografia / Ensino de Biologia
Bié	
Escola Superior Pedagógica do Bié	Geografia / Biologia / Ensino de Psicologia / Ensino de Educação Pré-Escolar / Ensino de Educação Primária / Educação Física e Desporto / Ensino de Matemática / Ensino de Química / Ensino de Física
Escola Superior Politécnica	Enfermagem / Contabilidade e Administração / Informática / Comunicação Social / Psicologia / Engenharia de Recursos Humanos
Moxico	
Instituto Superior Politécnico	Engenharia Agrônoma / Engenharia Zootécnica / Engenharia de Minas / Engenharia Mecânica / Engenharia Informática / Engenharia em Geologia / Engenharia Civil / Ciências da Computação / Design
Escola Superior Politécnica	Análises clínicas / Ciências da Comunicação / Contabilidade e Administração / Geografia / Química / Física / Matemática / Pedagogia / Enfermagem

Região Acadêmica Nº VI – Universidade Mandume Ya Ndemufayo Huíla	
Faculdade de Direito	Direito
Faculdade de Economia	Economia
Faculdade de Medicina	Medicina
Instituto Superior Politécnico	Agronomia / Zooveterinária / Minas / Mecânica / Informática / Geologia / Construção Civil / Computação / Desenho
Instituto Superior de Ciências da Educação	Ensino de Pedagogia / Ensino de Psicologia / Ensino de Biologia / Ensino de Geografia / Ensino de Física / Informática Educativa / Ensino de Matemática / Ensino de Química / Educação Física e Desportos / Ensino de Filosofia / Ensino de História / Ensino de Língua Francesa / Ensino de Língua Inglesa / Ensino de Língua Portuguesa
Namibe	
Escola Superior Politécnica	Contabilidade e Gestão / Biologia Marinha / Engenharia Mecânica / Engenharia Elétrica / Engenharia Ambiental / Engenharia Metalúrgica e de Materiais
Escola Superior Pedagógica	Matemática / Física / Biologia / Química / Geografia / Magistério Primário
Região Acadêmica Nº VII – Universidade Kimpa Vita Uíge	
Faculdade de Direito	Direito
Faculdade de Agronomia	Agronomia
Faculdade de Economia	Economia
Instituto Superior Politécnico	Análises Clínicas/Administração Pública / Informática de Gestão / Contabilidade
Instituto Superior de Ciências da Educação	Ensino de Matemática / Ensino de Física / Ensino de Química / Ensino de Biologia / Ensino de Geografia / Ensino de História / Ensino de Filosofia / Ensino Primário / Ensino Especial / Ensino Pré-Escolar / Ensino de Língua Inglesa / Ensino de Língua Francesa / Ensino de Língua Portuguesa / Ensino de Psicologia / Ensino de Pedagogia
Cuanza Norte	
Escola Superior Politécnica	Análises Clínicas / Administração Pública / Informática de Gestão / Contabilidade e Gestão
Escola Pedagógica	Ensino Primário / Educação Pré-escolar / Educação de Infância / Ensino de Biologia / Ensino de Química / Ensino de Linguística Francesa / Ensino de Linguística Portuguesa / Ensino de Linguística Inglesa / Ensino de Física / Ensino de Matemática
Região Acadêmica Nº VIII – Universidade Cuito Cuanavale Cunene	
Instituto Superior Politécnico	Engenharia Agropecuária / Engenharia Informática para a Gestão / Análises Clínicas / Enfermagem / Engenharia Hidráulica
Escola Superior Pedagógica	Ensino de Biologia
Instituto Superior de Ciências da Saúde	Enfermagem

Cuando Cubango	
Escola Superior de Hotelaria e Turismo	Turismo
Escola Superior Pedagógica	Ensino de Matemática / Ensino de Biologia

Fonte: Inaares (2016); adaptado pela autora.

O reconhecimento dessas instituições são os agrupamentos dos Decretos DR9-1 série 28/1/1985, criação da UO Agostinho Neto I Região Acadêmica, concomitantemente ao Decreto nº 7/09 de 12 de maio da expansão das redes, ou seja, das Regiões Acadêmicas II, III, IV, V, VI e VII e, por fim, os Decretos nº 188/14, de 4 de agosto, e nº 331/14, de 30 de dezembro, que reorientam as acomodações gerando a VIII região acadêmica, ação constante de melhorias do ensino superior.

A abordagem sobre o ensino superior angolano recebe a grande teorização no Decreto nº 7/09, de 12 de maio, por materializar o crescimento que, segundo Canga e Buza (2017, p. 2), proporcionou “ao país uma rápida e massiva expansão do ensino superior, abrindo possibilidades de aderência de muitos jovens e adultos, sedentos de formação superior”.

Esse foi um período de expectativas não só para a comunidade estudantil, mas também para a sociedade em geral, podendo ser observadas em três formas de oportunidade formativa. A primeira foi a probabilidade imediata da continuidade dos estudos para os estudantes que concluíam a formação média em nível local; a segunda, a anulação dos encargos financeiros para suportar a logística por parte de quem pretendesse se formar na capital e, por último, a oportunidade de formação para os trabalhadores impossibilitados pelo trabalho. Em relação ao terceiro aspecto, muitos sentiam-se obrigados a optar entre o trabalho e a formação.

O tratado da expansão contou com articulações entre o governo central e os governos provinciais, no quesito espaços funcionais, esforço que de todas as formas não satisfaz às exigências exequíveis do processo de implementação refletindo nas seguintes afirmações.

Ao logo deste processo e caminhada muito já se debateu em torno dessa rápida expansão e massificação, primeiro, por não terem sido acautelados os requisitos básicos, do próprio processo de redimensionamento, e que determinaram a abertura ou criação das regiões acadêmicas que viriam a constituir as novas universidades e institutos de ensino superior autônomos segundo, em virtude da desarticulação entre as necessidades específicas e concretas de regiões acadêmicas e as instituições criadas. Em terceiro lugar, por não terem sido levados em consideração os requisitos cientificamente aceites para a criação de universidade ou de instituto superior autônomo. (CANGA; BUZA, 2017, p. 2).

Se, por um lado, o ensino foi massificado, por outro ele foi condicionado, por desenvolver-se em um ritmo acelerado, sonhando as condições básicas e essenciais, como a

falta de infraestruturas adequadas e equipadas, escassez de pessoal docente qualificado, falta de pessoal técnico administrativo, dentre outras questões funcionais.

Todo este cenário submeteu a educação superior à sobrevivência do espólio do redimensionamento. O tão almejado processo de garantia da formação de alto nível enveredou por outro caminho, contrariando o objetivo prescrito do seu crescimento, que previu “assegurar que as instituições de ensino superior desenvolvam a sua actividade com base nas prioridades de desenvolvimento económico e social das regiões em que estão inseridas” (ANGOLA, 2009, p. 1707).

É visível como essas questões afetaram o desenvolvimento do ensino superior angolano. É inevitável identificar que a forma pela qual se expandiu não refletiu sua qualidade, pois “circunscreveu-se numa ação com pendor fortemente político para se cumprir com as metas políticas de massificação e quantificação do ensino superior” (CANGA; BUZA, 2017, p. 3).

O implícito deste processo é notado no “pendor fortemente político”, implicando como o ponto nodal, referenciado nos estudos sobre desencontros e clivagens no processo de redimensionamento.

Os pontos de clivagem são consequências da forma não organizadas e não projetada com que as regiões académicas foram redimensionadas. Importa ressaltar que no processo de redimensionamento notabilizou-se a ausência de um projecto-piloto onde a comunidade académica da então única Universidade Agostinho Neto se revisse e tivesse voz de debater antes de avançar para a execução. [...] Essa falta de um projecto-piloto, que poderia surgir do núcleo dos Centros Universitários de dentro da UAN, e não de fora, visualizou-se na inexistência de infraestruturas que tivessem capacidade de albergar, e assegurar a dinâmica do ensino superior, para o funcionamento. [...] Diante da falta de planejamento, assistiu-se a cenários de criação de instituições resumidas simplesmente em salas de aulas com ausência de espaços para o funcionamento da parte do pessoal de gestão e do pessoal administrativo. [...] A adaptação instantaneamente para dar uma roupagem que se assemelhasse a infraestruturas de ensino superior, mesmo que de partida não atendessem às necessidades de comodidade da comunidade académica, resultou na criação de instituições com infraestruturas adaptadas para o ensino superior. (CANGA; BUZA, 2017, p. 4).

Os estudos evidenciados por Canga e Buza (2017) e Liberato (2019) enunciam fortes fraquezas e contribuição do ensino superior no percurso de uma década de expansão. O mesmo olhar é de Carvalho (2012) ao abordar o crescimento e a qualidade de ensino, aludindo que a mediocridade no subsistema consiste na ausência de investigação científica.

Alguns indicadores são identificados acima porque partem dos desencontros do processo em si. Não obstante, há um aspecto considerado pelos pesquisadores o principal determinante na falta de qualidade, os “normativos e legislações” que se encontravam em fase de elaboração. Enquanto isto, as instituições seguiam formando e o “termo qualidade é

recorrente enquanto matéria inscrita na legislação e em documentos estratégicos de desenvolvimento, do ES, inscrevendo-se como um desafio atual e como uma das estratégias para aproximar a *performance* das IES às finalidades previstas” (MENDES, 2014, p. 151).

Como mencionamos acima, a expansão do ensino superior angolano tem por desafio a reorganização, uma ação que se apresenta cada vez mais frequente. No recente memorando de 19 de agosto de 2020, o Ministério do Ensino Superior redefine as redes das instituições do ensino superior público (IESP), fundamentado nos seguintes princípios:

1) Racionalização dos recursos existentes; 2) Orientação da nova oferta formativa de cursos de graduação, em função das necessidades reais do mercado de trabalho e do desenvolvimento económico do país, com base nos planos de desenvolvimento das províncias onde as IES estão inseridas e nas circunvizinhas, evitando-se o aumento do número de licenciados sem emprego; 3) Valorização do ensino politécnico, para maior vinculação do ensino superior à prática profissional e ao desenvolvimento regional. (ANGOLA, 2020c, p. 1).

Esta nova reorganização deu origem a três novas universidades públicas: a Universidade de Luanda, província de Luanda, Universidade do Namibe, para a província do Namibe, e a Universidade Njinga a Mbande, província de Malanje. Essa remodelação reforça a lógica da descentralização das unidades orgânicas e a divisão administrativa entre as províncias.

Como é possível presumir, o redimensionamento manifesta as remodelações, um tratado que resulta na multiplicação das IES. Na ótica de Patatas (2016, p. 12), o “aumento em quantidade de instituições de ensino superior foi, e continua a ser, importante e indispensável, pois a demanda nacional para este nível de ensino mantém-se inferior à oferta. No entanto, coloca-se simultaneamente o desafio da qualidade do mesmo”.

Inerentemente aos desafios, nosso olhar parte da reformulação e ampliação da Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (LBSE), Lei n.º 17/16, de 7 de outubro em 2016, que permitiu “o crescimento de todos os subsistemas de ensino e contribuiu para o desenvolvimento dos diferentes sectores da vida nacional” (ANGOLA, 2016, p. 3.994) O instrumento de regulamentação dá-se em paralelo aos novos desafios e desenvolvimento de Angola pela seguinte fundamentação:

A aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino vai permitir a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objectivo de continuar a assegurar, a incrementar e a dinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do País, bem como a adopção, o aperfeiçoamento ou a modificação de distintos instrumentos de governação. Assim, o Sistema de Educação e Ensino deve reafirmar, entre os seus objectivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino. Deve, igualmente, contribuir de forma mais efectiva, para a excelência no processo de ensino e aprendizagem, para o

empreendedorismo e para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os sectores da vida nacional. O Sistema de Educação e Ensino deve ainda garantir a reafirmação da formação assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos e a crescente dinamização do emprego e da actividade económica, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista. A presente Lei possibilita a implementação de medidas que visam melhorar cada vez mais a organização, a funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes Subsistemas de Ensino. (ANGOLA, 2016, p. 3.994).

O exercício em torno do atual contexto educacional superior é o sujeito. Por essa razão, a reorganização da estrutura buscou um ajustamento entre os diferentes subsistemas de modo a permitir um enquadramento a partir da educação de base.

No que concerne à sua ampliação, é importante situar a perspectiva da educação na atual Lei de Bases da Educação, baseando-se nos estudos de Alfredo Veiga-Neto (2017): *Foucault e a educação*. O centro do discurso na história da educação em Angola sempre foi o sujeito. Assim sendo, o crescimento dos subsistemas tem como perspectiva a construção do “sujeito novo” que perpassa a história, “visto como objeto das influências do cenário externo – sociais, culturais, políticas, econômicas e, bem por isso, facilmente manipulável” (VEIGA-NETO, 2017, p. 110).

Um sujeito manipulável, na visão de Veiga-Neto (2017), é o “sujeito desde sempre aí”, mas não funcional. Para ele, “se quisermos que o sujeito desde sempre aí cumpra sua dimensão humana, devemos educá-lo, para que ele possa atingir ou construir a sua própria autoconsciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas” (VEIGA-NETO, 2017, p. 110). Daí que, a articulação do sujeito novo ao conceito de educação em Angola deve ser entendida *a priori* como “resultado de um longo processo histórico” (VEIGA-NETO, 2017, p. 110).

A caminhada é longa para que se atinja todo o povo e quando se pensa a educação, é necessário pensar em “saberes e poderes que o sistema de educação mantém, pela capacidade de modificar o indivíduo enquanto interage, relaciona, apropria-se dos discursos” (CURIMENHA, 2017, p. 2.699).

Embora o subsistema do ensino superior esteja reconfigurado em conjunto com os desafios da educação angolana, de modo geral seu papel é mais acentuado pelas possíveis contribuições acadêmicas e científicas nos diversos problemas sociais. Isto se fundamenta pelo componente tecnológico e inovador agregado ao Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, responsável pelo

conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam à formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana. (ANGOLA, 2016b, p. 4.002).

Ao Ministério cabem ações como a de regular e garantir que os avanços tecnológicos sejam desencadeados com base nas atuações inovadoras aceites a este nível de conhecimento, fazendo o uso de sua autonomia e atribuindo-lhe a importância no desenvolvimento do país, a saber:

órgão competente pela formulação e implementação da política para o Ensino Superior, visando à formação de quadros superiores e assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana. Também é responsável pelo funcionamento do sistema, o que pressupõe a coordenação harmoniosa de todas as IES respeitando, obviamente, os diferentes regimes de autonomia, conferidos por lei. Cabe ainda a este Ministério, no âmbito do PNFQ 2013-2020, a execução do PA1 – Formação de Quadros Superiores e do PA3 – Formação e Capacitação de Professores e de Investigadores para o Ensino Superior e Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação. (ANGOLA, 2018a, p. 75).

A autonomia proposta ao Mescti pode significar abertura para se “repensar o modelo de subsistema de ensino superior e de se criarem novas perspectivas assentes em políticas públicas” (LIBERATO, 2019, p. 79).

Ao examinarmos a ampliação dos subsistemas com base no prisma da formação de sujeitos angolanos, direcionamos a reflexão sobre o modelo para o subsistema superior, um dos elementos importantes que respondem pelas políticas públicas neste setor, ao qual designamos “formação de professores universitários”. Atualmente esta é uma necessidade prioritária tendo em vista o crescimento das IES, as demandas e a formação qualitativa local dos quadros.

Como enunciado anteriormente, a formação de professores universitários é contemplada no histórico da educação em Angola, retratada pela falta de quadros, depois da independência, procedendo a importância da política com o envio dos primeiros quadros para o exterior.

Além das lacunas deixadas pelos professores europeus, a guerra civil também contribuiu para a diminuição desta mão de obra. De certo que com a implementação massiva do ensino superior, a estratégia de formação de professores apresenta-se como uma tarefa prioritária, por se verificar, *a priori*, a

ausência de um plano de formação continuada dos recursos humanos tanto do pessoal docente como administrativo. A maioria dos docentes que tiveram a oportunidade para qualificar-se neste período foi por iniciativa própria e sofrendo muitas vezes represálias por parte da gestão. A maioria de docentes que ingressaram para o ensino superior obtinha a formação científica-técnica sem a formação de agregação pedagógica específica para estar numa instituição de ensino superior. Para muitos, o ensino superior era o primeiro emprego, tendo inclusive chegado à gestão. (CANGA; BUZA, 2017, p. 5).

O acima exposto nos conduz à reflexão de que, segundo Liberato (2019), o investimento na formação do corpo docente constituiu-se em uma estratégia prioritária para o ensino superior.

Após esse breve histórico, passaremos a analisar a política em destaque nesta pesquisa por meio da explicitação dos documentos: Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) e Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ).

3.2 Plano de Desenvolvimento Nacional e Plano Nacional de Formação de Quadros

A trajetória das políticas surge das mais diversas formas discursivas; em geral, muitas são estratificações de momentos anteriores. Para isso, “há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma nova política. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional e local” (MAINARDES, 2018, p. 13).

Considerando o pensamento de Mainardes (2018), pontuamos que as políticas de formação de quadros possuem um antecedente histórico, objetivando a preparação dos sujeitos angolanos, aparentemente responsáveis pelo desenvolvimento do país.

Segundo o Anuário (ANGOLA, 2015), no período de 2007 a 2012 Angola apresenta um desempenho socioeconômico correspondente à evolução da economia internacional. O setor petrolífero, assinalado como a grande fonte de receita do país, registrou uma taxa anual de 9,2% inferior em relação às demais fontes que apontavam para a estimativa de 12%. Com o registro decrescente da maior fonte de economia angolana, o país lançou-se ao desafio da análise econômica, proporcionando reformas estruturais com o objetivo de melhorar a gestão pública nos anos subsequentes.

O enquadramento estratégico do PDN, implementado em 2013 (ANGOLA, 2012) no horizonte temporal “Angola 2025”, previu as seguintes orientações de desenvolvimento de longo prazo:

- a) garantir a unidade e coesão nacional;
- b) construir uma sociedade democrática e participativa, garantindo as liberdades e direitos fundamentais e o desenvolvimento da sociedade civil;
- c) promover o desenvolvimento humano e o bem-estar dos angolanos, assegurando a melhoria da qualidade de vida, combatendo a fome e a pobreza extrema;
- d) promover o desenvolvimento sustentável, competitivo e equitativo, garantindo o futuro às gerações vindouras;

- e) promover o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação;
- f) apoiar o desenvolvimento do empreendedorismo e do setor privado;
- g) desenvolver de forma harmoniosa o território nacional;
- h) promover a inserção competitiva da economia angolana no contexto mundial e regional.

Em relação ao médio prazo, propôs-se a:

- a) preservar a unidade e coesão nacionais;
- b) garantir os pressupostos básicos necessários ao desenvolvimento;
- c) melhorar a qualidade de vida;
- d) inserir a juventude na vida ativa;
- e) desenvolver o setor privado;
- f) inserir Angola de forma competitiva no contexto internacional.

Este enquadramento parte da analogia dos indicadores demográficos dos anos anteriores, 2011 e 2012, em que parte da população era considerada em idade ativa, isto é, pessoas entre 15 e 64 anos constituíam 50,3% e respondiam pela capacidade estudantil e profissional no alcance dos futuros compromissos (ANGOLA, 2015). Assim, o PDN (2013) passou a delinear possíveis metas em que se pudesse valorizar a população por meio da política para a qualificação, promoção de emprego e competitividade no mercado, com o propósito de impulsionar a economia.

De acordo Teixeira (2015), as políticas públicas em Angola desenvolvem-se em meio aos desafios impostos por seu histórico político, econômico e social, porém o autor aponta que a primeira instrumentalização PDN (2013-2017) constitui o repositório das mais diversas políticas públicas, considerando a persuasão das políticas para a população; modernização do sistema de defesas e segurança nacionais; reintegração socioeconômica de ex-militares; estabilidade e regulação macroeconômica; reforma tributária e das finanças públicas; promoção do crescimento econômico do aumento do emprego e diversificação da economia; repartição equitativa do rendimento nacional e de proteção social; modernização da administração e gestão pública; integração da juventude; promoção do desenvolvimento equilibrado do território e Reforço do posicionamento de Angola no contexto internacional e regional, em particular na União Africana e na Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), as quais receberam um enquadramento em nível setorial.

Em 2017, finalizado o primeiro PDN, o governo encabeçado pelo presidente João Manuel Gonçalves Lourenço, recém-eleito, subsidiando-se na agenda desenvolvida durante a campanha pelo partido MPLA, articulou a implementação do segundo PDN (2018-2022) tendo

em vista a tendência de crescimento relatado pelo censo populacional, em 2014, permitindo “ter um retrato atualizado da população, principal destinatário das políticas públicas” (ANGOLA, 2018a, p. 6).

Portanto, houve uma transposição do programa do partido para o governo, segundo o qual refletiu o êxodo populacional angolano, apontado como a principal causa da reformulação e racionalização das políticas públicas, fundamentadas na base da economia do mercado, por adoção dos modelos internacionais como resposta aos problemas sociais nacionais, introduzidos em Angola desde 2009. Assim sendo, buscou-se a “elevação da qualificação profissional e técnica do capital humano nacional. Estas medidas têm um enquadramento programático global, integrado e coerente” (ANGOLA, 2018a, p. 38).

Ajustando-se ao anterior, o PDN (2018-2022) confluíu para novos acordos globais e internacionais, atingindo diversos setores, dentre os quais a educação, que passou a merecer uma especial atenção por sua importante contribuição para o desenvolvimento socioeconômico de Angola.

Para aspirar às concretizações passíveis de desenvolvimento, o PDN (2018-2022) assinala alguns compromissos de Angola no âmbito internacional, com base nas seguintes agendas:

- ✓ Agenda 2063 da União Africana (UA): Perspetivar a evolução do continente nos 50 anos seguintes, lançando o processo de preparação de um quadro estratégico partilhado para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável.
- ✓ Agenda da SADC 2015: Acelerar a erradicação da pobreza e alcançar objetivos económicos e não económicos.
- ✓ Agenda 2030 das Nações Unidas (ONU): Alcançar o desenvolvimento sustentável no horizonte de 15 anos.

Ao assumir os mais diversos compromissos, Angola pontua um interesse pelo desenvolvimento. Os objetivos prescritos pela União Africana, SADC e Nações Unidas são traduzidos em elevados índices de promoção nacional e internacional, em que a perspectiva da qualidade de vida é mensurada por intermédio dos direitos e das oportunidades da população.

Necessariamente, estas agendas direcionam-se ao setor educacional, com a probabilidade da melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, para além das oportunidades entre homens e mulheres, assegurando infraestruturas, a inclusão e o aumento substancial de professores qualificados. Estas questões impulsionaram o PDN e, em todas elas, o governo procurou descrever o papel integrador do Estado na implementação de ações específicas, relacionando a educação à economia como fator principal de desenvolvimento.

Os horizontes desenhados nestas agendas recebem uma influência local que pressupõe um olhar ao capital humano como novo potencial da economia. Estas influências são conhecidas como processo de globalização, que passa a integrar não mais nações, mas grupos econômicos, no processo de internacionalização da economia. A internacionalização da economia e o ingresso de Angola na perspectiva de reorganização do capitalismo estão bastante teorizadas nestes documentos. Especificamente, o PNFQ expressa que:

Angola entrou na fase de modernização e de sustentabilidade do desenvolvimento, centrada na estabilidade, emprego e crescimento e na promoção e valorização dos recursos humanos nacionais. O Plano Nacional de Formação de Quadros consiste num conjunto de orientações do governo, que decorre na Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ), para a qualificação de quadros nacionais, em particular nos domínios de formação onde se verifica uma maior carência de disponibilidade de competências, e conduzindo a uma transformação da pirâmide de recursos humanos. (PLANO NACIONAL, 2014, p. 13).

Segundo o PDN (2018), o contexto da globalização em Angola advém dos esforços de reconstrução do país, com a inserção no mercado económico e com o setor privado diversificando a economia e o trabalho e ganhando força em serviços públicos como a educação, com o emprego de novos métodos e formas de organização.

Giddens (2000, p. 1) explica a globalização como “intensificação das relações sociais em escala mundial e as conexões entre as diferentes regiões do globo, através das quais os acontecimentos locais sofrem a influência dos acontecimentos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa”.

Para Robertson e Dale (2011, p. 35), “os processos de globalização desafiam profundamente as molduras mentais que temos usado para entender os problemas da política educacional, tanto objetiva quanto subjetivamente”. No entanto, o que se busca são ações que fomentem a materialização destes longos compromissos determinados pelas agendas globais.

Por se tratar de um fenómeno mundialmente aceite, diversas modificações tendem a surgir. Para os países que optam pela reorganização dos sistemas económicos, como é o caso de Angola, a educação torna-se a maior fonte de expectativa do crescimento ao se equiparar a estes padrões. Assim,

as novas racionalidades fundadas nos pressupostos da lógica neoliberal tendem a nortear a racionalidade educativa, sobrepondo-se a outras formas de fazer a educação numa sociedade marcada naturalmente pelo multiculturalismo; que a escola angolana desempenhe atual papel de fabricar sujeitos modernos, moldados segundo a lógica, parece confirmar-se nos textos oficiais da política. (BUMBA, 2016, p. 55).

O pressuposto apresentado por Bumba (2016) surge da nova lógica e rumo das políticas, com base, sobretudo, em novas racionalidades de Estado. As mudanças podem ser observadas em todas as esferas decisórias. Segundo o autor,

Essas transformações têm por porta de entrada a desvinculação de Angola da União Soviética e da Alemanha Oriental, reorientando-se para países capitalistas, de onde passou a obter apoio financeiro. Este processo conduziu Angola a integrar-se ao grupo de assistência do Banco Mundial, em 1989. A partir deste marco, [...] passa-se, então, a impor a partir do Estado novas medidas para a economia e educação que, por conseguinte, levaram à inflexão imediata do rumo das políticas. (BUMBA, 2016, p. 55).

O presente acordo é posto na lógica de mercado, com reformas graduais que influenciam diretamente as estruturas de governo. Estamos diante de uma reorientação cuja incidência é o setor educacional. Como exemplo, Robertson e Dale (2016, p. 43) dizem que o “Programa Conhecimento do Banco Mundial tem buscado trazer à baila um imaginário particular de desenvolvimento na educação com base para o crescimento e a realização de uma chamada economia baseada no conhecimento”.

Este modelo de educação é disseminado a partir do agenciamento. Disto se objetivam os desdobramentos das políticas públicas nacionais. O PNFQ baseia-se nesta perspectiva macro para fazer cumprir o objetivo do investimento do capital humano.

Gerar emprego condigno, produtivo e adequadamente remunerado pressupõe uma formação também adequada. Para o efeito, o Governo desenvolveu e aprovou o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), que abrange o período 2013-2020 e é o instrumento que irá executar a Estratégia Nacional de Formação de Quadros, inserida na Política Nacional de Promoção e Emprego e de Valorização dos Recursos Humanos Nacionais. Caminhar na Visão Angola 2025, é criar uma base de conhecimento e de competências dos recursos humanos do País. Capacitar os quadros nacionais é garantir a competitividade e internacionalização da economia angolana. Promover uma formação de qualidade nos domínios técnico profissional, superior e médio é transformar as políticas definidas em benefícios para os cidadãos. A meta está bem traçada, e os programas de acção prontos a serem implementados. Em 2020, o país contará com dois milhões e trezentos e vinte mil quadros. (PLANO NACIONAL, 2014, p. 7).

Robertson e Dale (2016) explicam que a associação entre as necessidades da economia e da educação baseia-se no modelo das agências fomentadoras, fundamentadas em quatro pilares, a saber:

A implementação de uma infraestrutura de tecnologia digital; um regime educacional em que há investimento significativo na educação especialmente na ciência e tecnologia; um regime econômico que reflete o livre mercado e princípios de liberação progressiva; um regime de sistema de inovação que se dirige ao desenvolvimento de instituições favoráveis à propriedade intelectual. (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 43).

Esta metodologia apresenta-se como metas na agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e sua justificativa é a garantia e a ampliação da educação baseada nos objetivos de desenvolvimento sustentável que, dentre as demais, orienta:

Ampliar substancialmente, a nível global o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, SIDS e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologias da informação e da comunicação (TIC), técnicos de engenharias e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento [...] aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e SIDS. (ANGOLA, 2019, p. 7).

Estas fortes influências confluíram para o delineamento de políticas e programas nacionais que, segundo descreve Mainardes (2006, p. 52), são “recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação”. O diálogo entre o global e o nacional permitiu a articulação em diferentes setores, tidos como grupos de interesses locais que buscam o investimento no capital humano de forma a direcionar a economia na realidade do mercado nacional.

No bojo desse processo foram construídas políticas públicas para responder aos compromissos firmados, entre elas, a política de formação de quadros, tratada nesta dissertação, como política de formação de professores em Angola. Para Secchi (2012, p. 2), uma política pública “é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”, sendo que ela pode ser materializada em instrumentos como leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviço, subsídios, impostos, taxas, decisões judiciais, entre outros.

O autor a descreve como ação desenvolvida para dar resposta a um problema identificado em determinado setor, sendo que seu surgimento se fundamenta na identificação de um problema público em qualquer umas das esferas sociais como uma dificuldade que se sobrepõe aos limites de um determinado grupo ou população, carecendo de uma intervenção maior do Estado ou de uma entidade de direito.

É com base nesta perspectiva que se expressa o poder público, que deveria representar, legitimamente, a sociedade dentro dos aparelhos estatais. Para Secchi (2019), a política pública não é uma tarefa apenas para o Estado; existem outros autores e instituições conhecidos como não estatais que são considerados potenciais parceiros para o desenvolvimento desta ação. Tal como afirma o autor, o envolvimento de outros autores/atores na vida das políticas públicas é relativo a cada país, dependendo de sua história, configuração política, social e econômica.

No caso de Angola, as políticas públicas ainda são uma tarefa que se restringe aos governantes do Estado, tanto que, ao se descrever o poder público expresso no PNFQ, identificamos a associação dos diferentes órgãos setoriais que apenas se hierarquizam na estrutura e orientam todas as ações do programa como se expressa.

Quadro 4 – Comissão de gestão do PNFQ

Estrutura e ações do Programa	Órgãos setoriais responsáveis
Coordenação do PNFQ	Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social
Coordenação Interministerial (Implementação)	Ministérios – administração pública, trabalho e segurança social; planeamento; economia; administração do território; ciência e tecnologia; educação; ensino superior e diretor do gabinete de quadros da Casa Civil do Presidente da República Parceiros – universidades; centros de investigação; escolas; instituições; agências; empresas; ordens e associações profissionais
Unidade Técnica de Gestão	Coordenada pelo secretário do Estado do Trabalho e Segurança Social Intrega os secretários de Estado dos Ministérios representados e peritos

Fonte: Relatório UTG – 2006; adaptação da autora.

Coube ao Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social (MAPTSS) a responsabilidade de coordenar o PNFQ, atribuição que resultou do Programa de Emprego e Formação Profissional, habilitado pelos estudos realizados sobre formação e empregabilidade, com fins de “ajustamento da oferta formativa às necessidades efectivas das empresas e da economia nacional e para uma melhor inserção dos jovens no mercado de trabalho” (ANGOLA, 2018a, p. 41).

É neste quesito que o primeiro PDN (2013) obedeceu à implementação simultânea com o PNFQ, embora tenha tomado uma elaboração mais centralizada, justamente porque houve “reduzido envolvimento dos órgãos sectoriais e provinciais, o que, de alguma forma, dificultou a apropriação por parte dos agentes implementadores” (PDN, 2018a, p. 10).

Ao retornar no segundo exercício, o PDN (2018-2022) apresenta sustentabilidade e inovação, consequência da reformulação de novembro de 2017. Assim como o modelo anterior, os responsáveis por esta produção foram os órgãos ministeriais, cujas ações tiveram dois momentos.

Apresentação do processo de elaboração do Plano aos departamentos ministeriais, tendo-se seguido um intenso trabalho interno e vários encontros de trabalho e interações com o MEP [...] Em paralelo, decorreu um outro processo de trabalho com os governos provinciais e que teve três momentos principais: um primeiro contributo das províncias em resposta a um conjunto de questões relevantes em matéria do desenvolvimento territorial; reuniões do MEP com cada Governo Provincial através dos responsáveis dos Gabinetes de Estudos, Planeamento e Estatísticas (Gepe) – que decorreram no mês de Janeiro de 2018 – para discussão de uma síntese que agrega a sua visão, apostas estratégicas, constrangimentos e prioridades de investimento; adopção de ficha-síntese contendo as orientações estratégicas da províncias para o período de 2018-2022. (ANGOLA, 2018a, p. 10).

A interação entre os ministérios, seguida dos encontros com os governos provinciais, constituiu o processual deste planeamento que originou os programas que se circunscrevem pela elaboração, intervenção e acompanhamento conjunto.

Assim como as demais políticas encontradas no PDN (2018-2022), o PNFQ salvaguarda estes interesses estratégicos dentro dos objetivos do Estado que, segundo expressa sua produção textual, comporta sete etapas circunscritas em ações e tem como principal foco a formação de quadros. A referida intervenção apresenta-se em quatro eixos principais, que passamos apresentar (PLANO NACIONAL..., 2012, p. 3).

1. Eixo “PNFQ, instrumento de execução da estratégia nacional de formação de quadros”. Implementado como parte da estratégia para a formação de quadros angolanos com base na política de “promoção e valorização de emprego”. A real perspectiva deste plano é a formação profissional de excelência para promover a competitividade do capital humano e refletir a economia nacional e internacional.
2. Eixo “Responder às necessidades de quadros da economia e da sociedade”. Este panorama reflete os números de quadros necessários para o horizonte “Angola 2025”, o período de longo prazo em que contará com os quadros efetivamente formados, dentro da magnitude de uma política nacional para todos os setores, em que é possível ajustar a oferta formativa às necessidades.
3. Eixo “Objetivos e resultados esperados”. O Plano Nacional de Formação de Quadros apresenta três grandes objetivos gerais, que são:
 - apoiar o desenvolvimento, quantitativo e qualitativo, do potencial humano de Angola, condição essencial para a sustentabilidade do desenvolvimento econômico, social e institucional e a inserção internacional competitiva da economia angolana;
 - assegurar a formação e qualificação de recursos qualificados e altamente qualificados que correspondam às necessidades de desenvolvimento do país;

- promover o ajustamento, quantitativo e qualitativo entre as necessidades e a oferta formativa.

É com base nestes objetivos que se refletem as estratégias para a formação, um programa executor que decorre de forma específica em função da necessidade apresentada por uma determinada área. Os objetivos específicos circunscrevem a resposta a esta necessidade.

É o caso do programa de ação 3, que responde por “Formação e Capacitação de Professores e de Investigadores para o Ensino Superior e o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação” e apresenta como resultados esperados a formação de 4.800 mestres e 1.500 doutores para a docência universitária em Angola, períodos de 2013 a 2020.

4. Eixo “Programas de ação fundamentais”. O formato de sua operacionalização passa inicialmente pelo levantamento das necessidades formativas institucionais, plano provisional de formação dos docentes da IES, tipificado para as seguintes respostas:

- oferta interna – incluem-se neste tipo de resposta, as medidas que pretendem dinamizar cada um dos programas com base na criação de estruturas nacionais de educação-formação. Inclui as desenvolvidas com o apoio de instituições estrangeiras;
- oferta externa – o recurso à oferta externa, por seu turno, tipifica uma resposta alicerçada em estruturas de educação-formação estrangeira que possam, simultaneamente, construir uma alternativa de formação de quadros nacionais fora do país ou internamente por meio da criação própria de estrutura de educação-formação;
- políticas de bolsas – a política de bolsas, incluindo bolsas internas e externas, referencia genericamente uma resposta de incentivo à educação/formação de natureza financeira, que serve de apoio às políticas de orientação na formação de desenvolvimento de Angola;
- captação na diáspora – o recurso à captação de quadros na diáspora inclui medidas que visam reforçar a dotação nacional de quadros nacionais com base em quadros angolanos com a formação adquirida em áreas necessárias ao projeto de desenvolvimento de Angola;
- contratação de quadros estrangeiros – a contratação de quadros estrangeiros pretende responder exclusivamente à criação de capacidade interna em áreas estratégicas e urgentes para o processo de desenvolvimento de Angola.

Segundo o documento, a formação de professores recebe um enquadramento no 7º Programa de Ação – a Política de Bolsas de Estudos e de Domínio Estratégico de Formação –, abrangendo duas modalidades: a) bolsas internas, destinadas a alunos de cursos de graduação e

pós-graduação com idade não superior a 25 anos; b) bolsas externas, destinadas a alunos de cursos de graduação e pós-graduação com idades não superiores a 25 anos para as bolsas de graduação e 35 anos para a bolsa de pós-graduação.

No entanto, para as bolsas de estudos externas, exigem-se outras articulações, uma gestão no âmbito de todo o processo formativo, cuja a responsabilidade sobre o Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos (Inagbe), setor ligado ao Mescti, que tem a missão de apoiar logisticamente o bolsista no estrangeiro por meio de suplemento financeiro enquanto estiver em formação.

Em 2014, em um relatório apresentado à Assembleia Nacional (ANGOLA, 2014a), a comissão integrada pelos setores da educação, cultura, assuntos religiosos e comunicação social, dos assuntos constitucional e jurídico e de economia, consultou instituições públicas e privadas e partidos políticos no total de 22 instituições, sendo concretizada a realização em 16 instituições: Associação Nacional do Ensino Primário, Associação das Instituições do Ensino Superior Privado em Angola, Universidade Católica de Angola, Universidade Metodista de Angola, Universidade Agostinho Neto, Complexo Escolar Simão Gonçalves Toco, Rede de Educação para Todos, Sindicato Nacional dos Professores, Associação dos Professores de Angola, Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo, Associação dos Estudantes das Universidades Privadas de Angola, Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos, Instituto de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior, partidos MPLA e FNLA.

Estiveram ausentes a Associação dos Estudantes do Ensino Superior da UAN, o Conselho de Reitores, o Instituto de Formação da Administração Local, os partidos Unita e PRS e a coligação de partidos Casa-CE.

O estudo foi desenvolvido com base na aplicação de entrevistas, como parte do monitoramento proposto pela Assembleia Nacional para explicitar o impacto da formação de quadros, podendo concluir que o processo decorria no limiar dos objetivos.

Como documentos oficiais e de consulta, o PDN e PNFQ não pressupõem outra leitura senão a desenhada; não se observa a existência de outras vozes fora da estrutura governamental e de forças externas internacionais, conforme desenvolvido anteriormente. Entendemos que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de texto competem para controlar as representações da política” (Bowe et al., 1992 apud MAINARDES, 2006) e, neste caso, predominaram as vozes da internacionalização da economia.

Portanto, os textos são acessíveis e de fácil leitura, apresentam objetivos claros de execução e metas a serem atingidas, ou seja, justificam-se em ações no cumprimento temporal e indicam claramente os destinatários ou beneficiários. Elaborado para “atuais e futuros profissionais angolanos. Contempla também a oferta de formação para potenciais empresários, dando aqui particular destaque à formação de jovens, mulheres e antigos combatentes” (ANGOLA, 2016b, p. 27).

A construção do PDN e do PNFQ está afinada com discursos motivados por mudanças, realçando o global e o local e as definições estratégicas de cumprimento de metas de desenvolvimento do país. Os textos documentais são explícitos na proposição de cumprimento das ações propostas para as mudanças do país.

Na perspectiva adotada por essa pesquisa, faz-se importante, também, analisar os integrantes da política que, neste caso, não participaram da construção do documento, e muitas vezes desconhecem as influências e o processo de elaboração, mas tornam-se atores da política por vivenciá-la na prática.

4. O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS A RESPEITO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na presente seção, efetuaremos a análise dos dados coletados por meio de entrevistas realizadas com dois grupos de professores beneficiados pelo PNFQ. O primeiro grupo de entrevistados corresponde aos professores formados em Portugal no ano de 2016; o segundo grupo é constituído por professores em formação na República Federativa do Brasil, ingressantes do ano acadêmico de 2019.

O objetivo de realizar, transcrever e analisar as entrevistas foi o de ser coerente com o referencial teórico-metodológico adotado que entende, como dissemos anteriormente, que os professores bolsistas são participantes do PNFQ e fazedores ativos da política.

Para a coleta de dados, foi desenvolvido um roteiro de questões dirigido aos participantes, mas eles tiveram liberdade para se expressar. As questões contidas no roteiro foram formuladas com base nas evidências das principais fontes de consulta usadas na pesquisa, o PDN e PNFQ e, também, subsidiadas pelo referencial teórico-metodológico.

O roteiro apresentou-se de forma semiestruturada, com questões abertas e fechadas, o que, de certa forma, permitiu vincular informações sobre o período anterior, o transcorrer do processo e o período posterior à formação. As questões foram as seguintes:

1. Como ganhou a bolsa de estudo?
2. Quanto tempo durou sua formação?
3. Quais foram as principais dificuldades vivenciadas durante a formação?
4. Teve algum acompanhamento por parte da entidade que lhe concedeu a bolsa? Como?
5. Após a formação, como foi seu enquadramento ou reenquadramento?
6. Fale sobre o que deveria melhorar no processo de recrutamento e formação do bolsista.
7. Explique a relação entre a sua área de formação e a de atuação.
8. Considera o Plano Nacional de Formação de Quadros a ferramenta de melhoria da educação superior em Angola?
9. É possível pensar que o Plano Nacional de Formação de Quadros foi desenvolvido em função das reais necessidades do País? Por quê?
10. Como analisa o Plano Nacional de Formação de Quadros no novo contexto angolano?
11. Qual é a importância dos convênios firmados com outros países para a formação de docentes universitários em Angola?

12. Como analisa a gestão dos docentes bolsistas dentro do Plano Nacional de Formação de Quadros?

A coleta das informações do primeiro grupo exigiu meu deslocamento em Angola, concretamente à província de Malanje⁸, local eleito pela origem da pesquisadora. No primeiro momento, manteve contato com as IES, Escolas Superiores Politécnicas e Instituto Superior Politécnico – uma abordagem que não exigiu protocolos pelos fins meramente acadêmicos e por se tratar de localizar os professores integrados ao Plano Nacional de Formação de Quadros no ano de 2016.

Ocasionalmente, este contato possibilitou o levantamento das informações levando-nos à segunda fase, a de localização dos bolsistas, que foi possível realizar por meio dos contatos telefônicos disponibilizados pelas IES. Foram realizados 23 contatos que, *a priori*, apresentaram-se disponíveis para participarem da pesquisa.

As entrevistas foram aplicadas no dia 13 de janeiro de 2020, no entanto, dos 23 possíveis entrevistados só nos foi possível realizar dez entrevistas. Parte dos participantes não compareceu e não houve justificativas. Em todo caso, tais ausências não constituíram constrangimentos no processo de coleta, uma vez que a pretensão da análise era, realmente, entrevistar dez profissionais em cada grupo.

Em relação ao segundo grupo, a coleta teve início no dia 30 de março de 2020 e envolveu professores bolsistas do convênio Unesp e Mescti, ainda dentro do PNFQ. Os critérios iniciais se mantiveram. Tratou-se de um grupo em formação na cidade de Bauru/SP, aproximadamente a 100 km de Marília, escolhido por agregar maior número de professores bolsistas e de diversas partes de Angola, resultando, assim, em 11 entrevistas, segundo o quadro a seguir.

⁸ Província localizada ao norte de Angola, constituída por 14 municípios. Possui a dimensão geográfica de 93.301 km² e uma população estimada em 1.108.264 habitantes.

Quadro 5 – Professores entrevistados

Bolsistas 2016 / Portugal			Bolsistas 2019 / Brasil		
Sexo			Sexo		
Masc.: 9	Fem.: 1		Masc.: 7	Fem.: 4	
Vínculo institucional			Vínculo institucional		
Docentes: 7	Não Docentes: 3	Outro: 0	Docentes: 8	Não Docentes: 1	Outros: 3
Nível de formação			Nível de formação		
Mestrado: 10	Doutorado: 0		Mestrado: 9	Doutorado: 2	

Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Como se pode observar, a tabela representa o universo de entrevistados, ou seja, a constituição dos dois grupos de professores bolsistas⁹ e os respectivos países de formação. Há predominância dos entrevistados do sexo masculino (16 homens / 76% e 5 mulheres / 23,8%) e com vínculos institucionais (15 professores dos 21 entrevistados têm vínculo institucional, o que representa 71,5% dos entrevistados). O referencial teórico-metodológico adotado em nossa pesquisa indica, por meio de Mainardes (2006), a importância de se analisar o impacto das políticas nas questões específicas de gênero, raça, classe entre outros.

Para o processo de análise, as identidades dos participantes serão omitidas, com base na proposta dos estudos de Ludke e André (2018). Os nomes usados para descrever os relatos são omitidos e utilizamos a identificação com a letra P (professor), seguido do número do entrevistado e do ano de participação na formação (2016 ou 2019).

Após a leitura minuciosa de todas as entrevistas, foram construídos temas de análise para dar conta das discussões da pesquisa que dizem respeito à política, as influências desta política e a formação do professor no contexto do Plano Nacional de Formação de Quadros: a) Aquisição e duração da bolsa; b) Dificuldades durante a formação; c) Retorno a Angola: formação e atuação; d) Relação da formação com a qualidade no ensino superior: a percepção dos professores.

4.1 Aquisição e duração da bolsa

Nesta primeira temática, o item de análise corresponde às questões relacionadas à aquisição das bolsas e à sua duração, dois períodos determinantes para a formação por relacionar a inserção no programa e consecutivamente determinar a conclusão. Dos dez (10) entrevistados no grupo de 2016, nove (9) responderam ter adquirido a bolsa por meio de seleção realizada pelas referidas IES.

⁹ Adoção dos termos “Bolseiros” e “Bolsitas” para descrever o (a) estudante que recebe uma bolsa de estudo.

Ao se referir à sua bolsa, P4 (2016) comenta: “Fui selecionado entre os estudantes com bom desempenho na licenciatura. O facto de ter sido monitor na instituição contribuiu de forma relevante para que viesse a ser selecionado pela instituição de ensino superior”.

Esta experiência convergiu com a de P7 (2016), que afirma:

[No plano da] ESPM, instituição onde fiz a graduação, [...] constava formação e capacitação de quadros que pudessem atender às necessidades da mesma. Para tal, selecionou um grupo de estudantes com bom aproveitamento, do qual fiz parte. (P7, 2016).

A realidade vivenciada pela maioria não corresponde a um dos integrantes neste primeiro grupo. Para este, a bolsa foi adquirida por meio de concurso. Segundo afirma, “através da publicação do Inagbe, nas redes sociais” (P3, 2016).

No grupo de 2019, dos onze (11) entrevistados, dez (10) também afirmam ter adquirido a bolsa por seleção da instituição. De igual forma, somente um bolsista afirma ter adquirido a bolsa por candidatura: “Em primeira instância foi-me enviado um *link* por intermédio de um amigo, onde constavam as informações do curso para inscrição. Seleção pública publicada pela *Mídias*” (P14, 2016).

Para o grupo em geral, 2016 e 2019, a seleção institucional foi o meio de aquisição da bolsa. Todavia, é possível observar que a bolsa não possui um único modelo de aquisição, ou seja, não é um processo uniformizado, o que pressupõe que a aquisição pode ser feita de forma individual ou institucional. A aquisição individual é ação particular junto à entidade concessora de bolsa, ao passo que a institucional é feita por seleção interna das instituições, com base em suas demandas.

Portanto, podemos afirmar que é um processo desenvolvido para todo cidadão angolano, desde que cumpra com os requisitos estabelecidos por leis, podendo ser articulados em programas específicos, o que é o caso do PNFQ.

Com relação ao processo de duração da bolsa, os prazos de duração foram estabelecidos pelos programas de pós-graduação em função dos cursos pretendidos pelos bolsistas. Importa salientar que tanto em Portugal como no Brasil, países de formação, grande parte dos mestrados acadêmicos são realizadas no período de dois anos e os doutorados, em período de quatro anos.

Na análise desta questão, dos entrevistados do grupo de 2016, nove (9) confirmaram que as formações tiveram duração de dois anos, no que diz respeito ao mestrado. Portanto, esta duração não abrangeu a todos, como é frisado por P2 (2016): “Minha formação durou três (3) anos”.

Para o grupo de 2019, oito (8) entrevistados pronunciaram que a vigência de seus cursos em nível de mestrado corresponderia a dois anos de formação. Enquanto isto, dois (2) dos entrevistados destacaram o término de suas formações em quatro (4) anos, alegando tratar-se de doutorado.

Embora os entrevistados tenham assinalado o tempo de duração de suas formações, destacamos que os programas de pós-graduação não são similares, o que foi possível perceber em algumas falas. Portanto, esta questão é salvaguardada pelo Estatuto da bolsa para o estudante angolano no exterior, que sustenta que a duração “é determinada de acordo com o sistema educativo do País doador ou acolhedor e não é prorrogável” (ANGOLA, 2014a, p. 2.803).

4.2 Dificuldades durante a formação

Neste tema, a incidência de análise recai sobre as dificuldades vivenciadas durante o processo de formação que, segundo as falas, estão relacionadas, sobretudo, com a falta de acompanhamento por parte da entidade responsável pela atribuição da bolsa.

Um dos grandes constrangimentos que vivi e que praticamente todos os bolsistas angolanos enfrentaram lá fora, é o fraco ou inexistente contato entre os consulados e as comunidades estudantis a fim de prestar os devidos apoios. Outro é a falta de cumprimento dos contratos por parte do Estado quanto aos subsídios. (P7, 2016).

Estas alegações coincidentemente foram relatadas pela maioria dos entrevistados do grupo de 2016, podendo ser notadas as expressões “inexistência”, “ausência” e “falta”. Não obstante, houve relato sobre a promoção de encontros apenas para o pagamento dos bolsistas ou que havia, anualmente, “apenas duas ou três visitas do setor de estudantes para se reunir com os estudantes bolsistas e ouvir os seus anseios, as dificuldades por que passavam e encontrar soluções” (P4, 2016).

Conforme mencionado, o processo de formação decorre durante dois a quatro anos. O registro de duas a três visitas torna imperioso assinalar como sendo um acompanhamento propriamente dito, principalmente porque nos encontros eram agregadas diversas questões, segundo as quais se descrevia como momento oportuno para apresentar as inquietudes dos bolsistas.

Nestas ocasiões, os encontros tornam-se meramente utópicos em relação a qualquer demanda apresentadas pelos bolsistas. Assim sendo, esta falta poderia ser sanada em detrimento de uma agenda de reuniões sistematizadas, trimestrais ou semestrais para permitir um

acompanhamento coerente. Esta observação está presente no relato do entrevistado P10 (2016) ao mencionar a realidade do estudante no estrangeiro:

Inicialmente pelo fato de estar distante da família e numa sociedade onde hábitos e costumes são completamente diferentes dos nossos; por outro lado, o atraso do pagamento da bolsa era frequente – dois a três meses de atraso; por último, a burocracia que existe na representação do Inagbe, ou seja, tínhamos que sair de uma cidade para outra (de Lisboa a Covilhã).

A presente fala ressalta a importância do acompanhamento no êxito da formação dos quadros. Embora a falta de acompanhamento seja registrada como principal dificuldade no primeiro grupo, no segundo, dez (10) dos entrevistados afirmam não ter havido constrangimento relacionado à falta de acompanhamento. Um dos entrevistados menciona um constrangimento: “Sim! A chegada no aeroporto junto ao consulado, aqui no Brasil, e o acompanhamento até a sede para tratamento do cartão consular e, ao mesmo tempo, para as nossas respectivas unidades” (P14, 2019).

Concernente ao acompanhamento, afirmamos ser um aspecto importante a ser considerado. As subjetividades das falas, principalmente do primeiro grupo, podem fundamentar que o PNFQ se inclina nos resultados da formação desatendendo das outras ações pertinentes, relacionadas à própria política.

De toda forma, para ambos os grupos existiram outros tipos de dificuldades que se relacionaram aos métodos de ensino das IES acolhedoras com relação aos atrasos frequentes da bolsa. Assim descrevem: “Adaptação ao método de ensino e no acompanhamento por parte da entidade que concedeu a bolsa” (P1, 2016); esta afirmação não difere do entrevistado do grupo posterior quando diz que “o principal constrangimento foi a adaptação à nova metodologia de aulas, uma vez que a minha realidade é diferente” (P19, 2019).

Referindo-se ao atraso da bolsa, P5 (2016) reforça ser o principal constrangimento, não obstante se “orientam os documentos legais; falta de acompanhamento assíduo e ativo”. Para o P12 (2019), o “atraso da bolsa acabou sendo o único constrangimento, porque algumas pesquisas necessitam de algum fundo de financiamento próprio” corroborando “ajuda financeira que por sua vez foi a mais terrível” (P14, 2019).

Para os grupos, alguns constrangimentos se registram de formas similares, embora se subentenda que as diferenças de contextos nacionais (Portugal e Brasil) tendem a tornar algumas experiências mais pontuais. É visível que no primeiro grupo os relatados são quase unânimes na resposta à questão, o que não se verifica no grupo posterior, cuja observação recai em uma aparente organização entre a instituição responsável pelos bolsistas por meio de

representações, concomitante à mobilidade das instituições responsáveis pelas formações dos professores angolanos.

Consideramos que desde o momento em que a pessoa se constitui em estudante no exterior, ela está propensa às mudanças por retratar outras realidades que eventualmente originam novas experiências. É evidente que os objetivos relacionados à formação muitas vezes foram enfraquecidos pelo fator adaptação como urgente necessidade de resposta para o bolsista.

O que se toma na análise dos entrevistados é como um acompanhamento sistemático e regular pode tornar a adaptação e a formação um processo fácil, principalmente quando muitas destas questões estão relacionadas à burocracia da legalidade no país estrangeiro e ao conhecimento dos métodos e normas de funcionamento das instituições acolhedoras. Na eventualidade, a passividade destas questões seria estabelecer a comunicação entre as instituições a fim de possibilitar a afirmação, conforme enfatizado na seguinte argumentação: “Fui bem-recebido e acompanhado pela coordenação do curso, por professores, colegas e o Inagbe” (P11, 2019).

4.3 O retorno a Angola: formação e atuação

Nesta temática serão analisadas as questões relacionadas ao enquadramento ou reenquadramento e a relação da formação com área de atuação, ou seja, o enquadramento e reenquadramento como processo de reintegração dos bolsistas quando do retorno ao país, nos objetivos da formação e atuação.

Inicialmente, cabe-nos salientar que o retorno ao país é uma contrapartida sobreposta a todos os estudantes bolsistas no estrangeiro fomentados pelo Inagbe. Este ato é manifestado no termo de compromisso assinado entre o bolsista e a instituição financiadora, em que se reforça o investimento do Estado na formação deste quadro.

Segundo o Estatuto de bolsas de estudo externas (ANGOLA, 2014b), após a formação, o estudante bolsista terá a responsabilidade de prestar serviço público em qualquer parte do país onde for indicado, em período não inferior a quatro anos, sob pena de ressarcir em dois anos os valores ao Estado.

Em resposta a este item de questões, no grupo de 2016, sete (7) dos entrevistados afirmaram a falta de enquadramento. Um deles evidencia que “não houve enquadramento nem reenquadramento como se esperava. Continuei colaborando em instituições do ensino superior, tal como antes” (P4, 2016).

A resposta acima registra certa insatisfação por parte do entrevistado, que afirma o não cumprimento do previsto. Como este, outros professores pressupunham um acolhimento ou um possível enquadramento na instituição de origem.

É uma situação lamentável, porque o Estado investe muito para formar professores competentes por formas a garantir a qualidade no ensino universitário, mas infelizmente, depois da formação, os formados são jogados à sua sorte (esquecidos) como é o meu caso e de boa parte do meu grupo. (P7, 2016).

Apesar de a maioria manifestar a falta de enquadramento, neste grupo dos entrevistados, três (3) confirmam enquadramento por concurso e até atualização na carreira, como foi o caso de P3 (2016), que recebeu “enquadramento no ensino superior como docente através de concurso público”. Fato similar manifestou P9 (2016): “Após o período de formação, obtive mudanças na carreira (promoção e/ou conversão para o nível de mestre) e mudança de entidade patronal”.

Diferentemente do grupo anterior, dos entrevistados de 2019, seis (6) confirmam o reenquadramento após a conclusão de suas formações. Estes entrevistados afirmam que a vinculação à IES “será boa, porque fomos indicados pela nossa instituição e o vínculo de empregabilidade continua” (P15, 2019) ou “Uma vez que sou funcionária pública concursada, acredito que não terei problemas com o meu enquadramento” (P19, 2019); ou ainda que “O reenquadramento será fácil pela atividade desenvolvida (P17, 2019).

Ainda em relação aos entrevistados de 2019, um grupo inferior, correspondente a quatro (4) professores, realça a possibilidade de um enquadramento difícil:

Neste aspecto devo realçar que parte dos quadros formados não têm encontrado um enquadramento fácil por alegada escassez de vagas no Sistema Integrado de Gestão Financeira do Estado (Sigfe) e, como consequências, vários formados acabam por migrar para outras áreas de trabalho. (P11, 2019).

Na ideia desenvolvida sobressai, mais uma vez, a política (PNFQ), um direito de formação para os angolanos sem que haja envolvimento de outros vínculos. Assim nos submete a afirmação de que o processo de enquadramento ou reenquadramento não é determinado por um *modus operandi*, ainda que para a maioria a seleção tenha sido realizada pelas instituições, ajustando os critérios como aproveitamento acadêmico ou trabalhos como estudantes monitores.

Partindo das constatações do grupo detentor de vínculo institucional, estes enaltecem a tranquilidade do retorno, descrevem o enquadramento sem quaisquer complicações pelo apoio

das suas instituições, ou seja, são dispensados para atenderem aos objetivos da formação dos quadros efetivos das suas referidas instituições.

Para os quadros que não possuem vínculo institucional, o enquadramento previsto por lei é a realização por concurso público direcionado a professores universitários enunciados nos editais do Mescti dirigidos às unidades orgânicas. Em todo o caso, o processo não é tão simples pela inexistência de concurso nos últimos anos.

Sobre a relação formação e atuação, esta análise realça a qualificação específica em uma determinada área. Assim como já comentado, as IES submetem ao Mescti o programa provisional e suas necessidades formativas pressupondo um trabalho minucioso de ambas as instituições.

Com base nas análises, o item apresenta subdivisões de respostas do conjunto. Das 21 entrevistas, 17 professores bolsistas certificam haver relação entre a formação e a área de atuação. “A minha área de formação está diretamente ligada à de atuação” (P1, 2016). Na mesma linha de pensamento, P9 (2016) diz: “Existe mútua relação entre ambas, pois a área de formação converge para a área de atuação”.

Houve também a seguinte confirmação: “Bom! Eu sou formado em Gestão, Produção e Meio Ambiente e trabalho como professor de cadeiras como: Gestão Ambiental, Educação Ambiental e Saúde Ambiental. Quer dizer que tem uma grande ligação” (P11, 2019).

Diferentemente das primeiras exposições, dois (2) dos entrevistados alegam haver uma defasagem entre a formação e a área de atuação:

A nível da licenciatura, formei-me em Pedagogia na especialidade de Gestão e Inspeção Educacional a nível do mestrado em Supervisão Pedagógica, mas infelizmente não desempenho a realidade da supervisão ou de inspetor como tal. A minha atuação limita-se apenas à sala de aula como professor. (P5, 2016).

Fiz o mestrado em Supervisão Pedagógica e atuo como pessoal administrativo. Apesar de o departamento se responsabilizar e supervisionar algumas escolas, não existe uma área específica de supervisão. Entretanto “faço mais” trabalhos administrativos. (P10, 2016).

Por último, dois dos entrevistados afirmam não existir relação, caso relatado pelo P7 (2016): “Formei-me em Matemática para professores, mas trabalho há onze anos como professor de Línguas Estrangeiras numa escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário. Ou seja, não há nenhuma relação entre as duas áreas”. E P21 (2019) afirma “na minha instituição trabalho com informática e atendendo à minha formação na graduação; estou fazendo o mestrado em ciências da educação”.

Há subdivisões nas respostas, mas a maioria afirma a existência da relação entre a formação e a área de atuação. Nas respostas dos poucos entrevistados que afirmaram a falta de relação é possível observar a ausência do enquadramento que resulta da inexistência dos concursos ou como a bolsa passa a ser uma oportunidade de formação.

Em relação a esta abordagem, não podemos esquecer a existência de trabalho de base institucional que ressalta os desencontros com a prática que, segundo Mainardes (2006), subscreve as respostas dos textos como consequências reais vivenciadas no contexto da prática. Embora o processo de formação de quadros decorra nesta lógica, seus pressupostos objetivam formações em áreas aparentemente necessitadas, ou seja, uma formação racionalizada nas prioridades institucionais.

4.4 Relação formação e qualidade no ensino superior: a percepção dos professores

Nesta última temática, as questões analisadas estão relacionadas especialmente: ao PNFQ e melhorias do ensino superior; sua relação com as reais necessidades do país; sua presença no novo contexto angolano; recrutamento de quadros e a importância dos convênios para a formação do “sujeito”¹⁰ professor angolano.

No primeiro tratado sobre o papel do PNFQ e as melhorias da IES, dos 21 entrevistados, 19 notabilizam como uma ferramenta de possível melhoria. Ao mencionarem as expectativas do desenvolvimento de Angola, afirmam que “as intenções do Plano Nacional de Formação de Quadros são boas e muito bem traçadas, todavia as insuficiências advêm da sua aplicação” (P4, 2016).

O PNFQ se articula com a melhoria das IES, portanto, “é imprescindível que haja um plano concreto e um compromisso a sério entre o país e os beneficiados, visto que há muita gente formada, outras mal enquadradas e outras não enquadradas” (P8, 2016). Porém, outros entrevistados dizem que:

Este plano foi criado como uma ferramenta importante para a melhoria do Ensino Superior, mas as políticas para o efeito fogem um pouco daquilo que é a realidade de um verdadeiro PNFQ. Deve haver maior rigor e comprometimento na execução dos processos citados, entendeu? (P11, 2019).

Sim, mas ainda há muitas lacunas neste processo e necessita melhorar em todas as áreas. (P18, 2019).

¹⁰ Sujeito, aqui, é usado com o sentido trazido por Veiga-Neto (2017).

Porém, entendem também que:

Não! Pois o PNFQ é um documento orientador e reitor para a formação de indivíduos em diferentes áreas do saber, mas não é uma legislação do ensino superior. (P9, 2016).

Não, porque não se segue taxativamente o referido plano; nem sempre são enviados os melhores estudantes. (P19, 2019).

O pensamento sobre o PNFQ na melhoria da qualidade é bastante acentuado, ainda que para as duas últimas falas a visão seja contrária à maioria. É uma contraposição pertinente por evidenciar outro olhar em relação ao papel do PNFQ e seus possíveis limites.

Afirmamos que, como política, o PNFQ tem servido para formar os cidadãos angolanos na ordem genérica que relaciona a qualificação à nova proposta de desenvolvimento de Angola, visão de qualificação que conta com a dinamização dos potenciais quadros formados e presumivelmente enquadrados nos setores correspondentes à sua área de formação.

Por esta visão, pode-se observar a contribuição do PNFQ para a qualidade do ensino superior, uma vez que sua construção integra diferentes órgãos ligados ao governo central, dentre eles o Mescti.

O Mescti, neste conjunto, desempenha o papel condutor das negociações formativas em nível superior. Referenciar a qualidade do ensino envolve outras especificidades cujas atribuições recaem sobre o próprio Mescti como órgão responsável deste subsistema, totalmente autônomo, cujas diretivas são diretamente as UO e as IES podendo desenvolver instrumento de melhoria do ensino.

No que concerne à melhoria, relacionar a formação de quadros à qualidade do ensino superior requereria um retrocesso ao subsistema em que as observações assinalaram diversas omissões para a qualidade. Uma delas é necessariamente o despreparo e a falta de professores registrados antes e depois da independência, incluindo o processo da expansão, tornando, assim, urgente a formação.

A observação deste item é sobre a importância do PNFQ na legitimação da oferta formativa como política do Estado, mas não define a melhoria da qualidade do ensino superior por depender de outros fatores.

No tocante ao PNFQ no novo contexto angolano, esta análise tem incidência no discurso desenvolvimentista fundamentado inicialmente pelo PDN, como a visão macro da política dando primazia à educação para a população angolana. Dos 21 entrevistados, 10 consideram o instrumento positivo.

Analis-o como um plano facilitador em termos da formação superior e da necessidade do aumento de quadros para colmatar as dificuldades do pessoal docente que se tem verificado em muitas instituições de ensino do país, porque nem todos nós temos a possibilidade de fazer uma graduação ou pós-graduação por conta própria. (P5, 2016).

A análise que eu faço do PNFQ no contexto angolano, sendo o mesmo novo, é positiva, porque ele constitui um instrumento de gestão de apoio a vários setores do país visando a melhorias de competências, centrado em objetivos estratégicos e económicos e promovendo o desenvolvimento do ensino superior de acordo as reais necessidades do país, bem como a constituição efetiva da educação, formação técnica de forma alcançar a melhoria dos setores do país. (P21, 2019).

Para quatro (4) entrevistados, o PNFQ é importante, porém desafiador. “É benéfico e desafiador. Porque contribui na formação de quadros combatendo a insuficiência quantitativa e qualitativa, pois os quadros superiores são fundamentais para o desenvolvimento do país” (P8, 2016). Entretanto, três (3) dos entrevistados responderam que o PNFQ carece de alguma “revisão, porque hoje, em função do rumo que o país tomou, novas áreas do conhecimento foram criadas, exigindo profissionais de áreas anteriormente não presentes quando da concepção do PNFQ” (P9, 2016).

Ainda com base no novo contexto de Angola, quatro (4) dos entrevistados analisam o PNFQ como um instrumento negativo e sem relevância, afirmação registrada por P11 (2019): “O PNFQ no contexto angolano eu analiso de uma forma negativa, baseando-me numa visão crítica e consciente do processo. Porque não há congruência na sua execução”.

As falas referentes ao PNFQ no novo contexto recebem a teorização nos discursos fundamentados pelo Estado em que a aposta do desenvolvimento de Angola seria o investimento no capital humano assinalado no PDN (2018-2020).

O benefício do PNFQ como política em Angola responde antes ao investimento que auxilia na formação e na sua continuidade ao mais alto nível de ensino equiparado às poucas ofertas propiciadas pelas IES, contribuindo relevantemente para o aumento significativo dos quadros.

Embora se descreva como benéfico, o PNFQ não deixa de ser desafiador por começar a refletir sobre os resultados, uma vez que o horizonte de resposta para o grande cenário construtivo das políticas públicas PDN 2018-2022 descreve o contexto “Angola 2025”.

Dentro do novo contexto, as possíveis articulações das falas não deixam de traçar incoerência entre a política, a instituição e o profissional (pessoal). As ações enquanto Estado, são garantir a política de formação. Para as instituições, este processo permite potencializar os docentes, entretanto, existe o componente profissional que lida com as próprias aspirações que em todo este processo se predispõe a contribuir para o país, porém sem enquadramento.

Partindo do pressuposto da dinamização da própria sociedade, como foi assinalado por um dos entrevistados, as percepções dão relevância ao PNFQ no atual contexto. Ainda assim, consideramos que, em se tratando de política, algumas análises devem ser mensuradas pelo impacto na sociedade por meio de uma avaliação mais intensificada. Obviamente, não é nossa proposta de estudo, assim sendo, limitamo-nos apenas à análise de alguns aspectos da política, dentre eles, as percepções dos professores.

Neste item sobre a relação do PNFQ e a gestão dos quadros, no primeiro grupo dos entrevistados de 2016, dez (10) foram unânimes ao afirmar que a gestão do PNFQ tem sido falha necessariamente por não haver aproveitamento nem enquadramento dos quadros envolvidos. Segundo estes:

Não é das melhores nem vai ao encontro das expectativas destes docentes. São formados, voltam ao país e nem todos são aproveitados para figurarem no quadro efetivo das unidades orgânicas. Deve-se melhorar a gestão nesse quesito. (P4, 2016).

Bem, o governo garantiu formação a muitos quadros, porém não tem controle dos mesmos, por isso é que muitos não estão enquadrados e ainda assim continuam enviando outros para se formarem. É uma má gestão. (P7, 2016).

As respostas também foram similares para alguns dos entrevistados de 2019. Oito (8) afirmam que a gestão do PNFQ é “débil, principalmente por não haver um acompanhamento constante e contínuo” (P12, 2019).

Para P21 (2019), a formação é “feita de forma exagerada e sem grande atuação no que concerne ao foco do plano e suas políticas na formação das reais necessidades do país, sendo que a garantia do emprego seria uma certeza”. Para além deste pronunciamento, três (3) dos entrevistados consideram haver uma gestão boa e razoável. “Tem sido uma gestão equilibrada, porque nem sempre a comunicação flui conforme deveria” (P19, 2019). Também pode ser considerado “positivo”, concluiu P16 (2019).

Ao assinalarem a existência da gestão, os integrantes divergem da análise da maioria; opiniões ressaltam mais uma vez a falta de acompanhamento, formação descontrolada e, conseqüentemente, a falta de enquadramento.

Proporcionalmente às falas de dois grupos distintos são as ligeiras observações em termos de horizonte temporal (2016, 2019) e o fato de não se conseguir observar mudanças na gestão. Não podemos deixar de mencionar que a abordagem sobre “gestão” reflete todos os itens de resposta anteriormente analisados, ou seja, a partir do envio, controle, objetivos e o aproveitamento dos quadros.

Como qualquer política, é importante que o PNFQ prime por uma gestão rigorosa na qual se possa sincronizar a racionalização dos recursos humanos e financeiros para poder gerar mudanças significativas e enfatizar o lema sobre o qual este se desenvolve: “Formar com qualidade, formar para a realidade”.

Na análise sobre o recrutamento e a forma de seleção para os participantes do PNFQ, os 21 entrevistados apresentaram respostas aleatórias sobre a questão, embora a maioria das falas tenham recebido uma ligeira concentração entre seleção por meritocracia, necessidades institucionais e necessidades em nível do país. Estes atestam:

Quanto ao recrutamento, deve-se manter a questão dos alunos destacados e a formação deve ser de acordo ao nível anterior e não completamente diferente; evitamos assim o mau aproveitamento. (P6, 2016).

Tudo deve começar pelo projeto que o Estado tem para com o ensino universitário. De seguida, analisar as necessidades do país em geral e de cada província em particular, relativamente às especialidades e a quantidade de quadros por províncias ou unidades orgânicas. (P7, 2016).

O processo de recrutamento seria de acordo com as necessidades que o país tem em áreas específicas. Já o processo de formação teria mais acompanhamento, no sentido de perceber se o formando está a responder ou não ao nível de expectativa que se pretende para posterior enquadramento. (P10, 2016).

Algumas falas também foram desejadas para um processo que não tivesse exclusão pelo fator idade: “o recrutamento dos docentes não pode depender da idade” (P17, 2019); ou que a formação para os professores primasse apenas pelo envio de “funcionário do ministério do ensino superior” (P20, 2019).

É evidente que as respostas ligadas ao recrutamento foram assinaladas sem qualquer consenso pelos entrevistados por refletirem algumas experiências. Como qualquer processo de atribuição de bolsas, o PNFQ estabelece alguns requisitos para a atribuição, sendo as mais fundamentadas, a média final do curso da graduação igual ou superior a 14 valores e “ter idade não superior a 35 anos para cursos de mestrado e 45 anos para cursos de doutoramento” (ANGOLA, 2014b, p. 2.808).

Como uma política de formação, cujos os precedentes assinalam necessidades para o contexto, a presente oferta recebe o prisma do bem comum, ou seja, a oportunidade de continuidade dos estudos para todos.

Por refletir particularidades, alguns defendem o aproveitamento acadêmico no nível anterior, recrutamento em função das demandas ou a formação de funcionários vinculados ao Mescti, revelando alguns interesses específicos.

Ainda assim, o PNFQ não deixa de se ajustar nesta ordem de ideias. Prescreve um recrutamento algumas vezes funcional às demandas, sobretudo às institucionais, possibilitando a qualificação sem interferência dos fatores “idade” ou “média acadêmica”. Neste foco, o que se registra sobre o recrutamento são apenas as contribuições das experiências dos beneficiários da formação de professor.

A análise deste item explorou dos entrevistados se a criação do PNFQ corresponde às reais necessidades do país. Dos 21 entrevistados, 12 concordam que o referido instrumento foi idealizado com este foco.

Sim, é em função da escassez de técnicos especializados nas diversas áreas do saber, penso eu. (P2, 2016).

É possível, não há outro jeito de pensar. O que tem falhado é a forma como tem sido gerido, um pouco deslocado das reais necessidades do país. O objetivo não deve ser só formar, o objetivo deve ser formar para transformar. (P4, 2016).

Sim, é possível, visto que há beneficiados deste plano que estão bem enquadrados e a darem respostas às necessidades de que o país carecia. Portanto é necessário fazer mais. (P8, 2016).

Acho que sim, repito: falta de rigor e comprometimento compromete a sua boa aplicação. (P11, 2019).

É possível pensar nisso, porque foram escolhidas as áreas de mais carência no ensino superior em Angola. (P12, 2019).

Para a outra parte do grupo, sete (7) entrevistados, o PNFQ não responde à necessidade angolana, pois “basta olhar às razões pelas quais fui selecionado para a bolsa e [o fato de] até hoje, apesar das necessidades da instituição que me enviou para fazer a formação, não estou enquadrado” (P7, 2016).

Na ordem da discordância, P18 (2019) afirmou: “Não. Este plano ainda não se faz pensando na melhor maneira de enquadramento dos quadros nas áreas que se necessita”.

Analisando os anos de implantação, o entrevistado P19 (2019) também é de opinião de que “não, porque se assim fosse, e pelo tempo que foi implementado, não se notariam as falhas constantes que se verificam no sistema de educação em Angola”.

A concordância observada no primeiro grupo oferece uma reflexão de análise com algumas interrogações, ou seja, afirma-se que o PNFQ foi criado em função da realidade, mas vê-se desamparo pelo próprio contexto.

A falta de acomodação do PNFQ é atestada nas restantes falas de negação dos entrevistados. Principalmente pela ênfase do PDN (2018-2022) nas políticas públicas – alegado

trabalho articulatório do governo central, órgãos ministeriais e governos provinciais como parte da atividade radiográfica do contexto angolano para melhor distribuir. Pelo exposto, o PNFQ foi concebido em função das necessidades do país. No entanto, reforça-se que a falta de uma gestão eficiente absorve a excelência; sendo assim, são necessárias novas adequações.

Este último item de análise subscreve a importância dos convênios para a formação dos angolanos. Os 21 entrevistados concluíram a importância da afirmação dos convênios como benefício para a formação especializada dos quadros no país. As múltiplas falas atestam:

No que toca à investigação e troca de experiências, é de toda relevância potenciar os nossos quadros com técnicas diferenciais e conhecimentos mais adequados ao mundo científico moderno. (P1, 2016).

Os convênios firmados com outros países são de extrema importância, uma vez que fortalecem o importante corpo docente angolano de ferramentas científicas amplas. (P2, 2016).

São convênios que permitem formar e aumentar o grau académico de muitos docentes angolanos, sobretudo em áreas de conhecimentos a nível de pós-graduação que não existe no país. (P4, 2016).

É importante na medida em que os docentes poderão ter experiências de uma formação fora de Angola e poderiam trazer tais experiências e conhecimentos para seus estudantes angolanos. (P6, 2016).

Ajudam no intercâmbio nas diversas áreas do saber. Permitem um amplo conhecimento. (P18, 2019).

Os convênios firmados são importantes para o nosso país. Com o mesmo se consegue formar quadros diferenciados em muitas áreas do saber, auxiliando no desenvolvimento de Angola. (P21, 2019).

O grupo em geral foi unânime em relação à importância do convênio, uma análise que também expõe a relação dos participantes com a política. Evidentemente, permitiu realizar uma leitura do impacto da formação na profissionalização destes professores e como estas contribuições resultarão em novas experiências no contexto local.

As falas proporcionam interpretações que expressam a importância do convênio para o Estado e para as instituições, como parcerias não só de formação, mas também de melhoria do setor educativo. Estas opiniões também trazem reflexões que fazem aflorar os aspectos históricos da formação de quadros, segundo os quais são considerados os principais contribuintes do desenvolvimento de Angola, e que por meio da experiência geram outros conhecimentos.

O convênio não deixa de traduzir a materialização de uma política de continuidade formativa em um contexto com poucas alternativas. Reforçamos ausência da pós-graduação em grande parte das IES públicas de Angola.

Como frisamos, há necessidade de se formarem especialistas para cobrir a falta de professores de forma a permitir a substituição gradual da mão de obra estrangeira, prevista nas discursivas do PNFQ.

Como descrevem os entrevistados, os campos de qualificação dos quadros para o desenvolvimento de Angola são vastos e vazios. Reforçar o convênio para continuar a garantir a formação é viável para o país, principalmente quando a formação no estrangeiro se depara com realidades de países como Brasil e Portugal, que contam com vastas experiências educacionais, fortes contribuições no ensino, pesquisa e extensão. A difusão destas práticas é, portanto, por meio da cooperação.

Julgamos que a cooperação em si desenvolve outras relações, como a cultural e a política, que oferecem muitas contribuições, inclusive para a educação. Assim sendo, requer pensar a educação e a melhoria da sua qualidade e seu papel na vida dos indivíduos.

Para Angola, esta realidade é bastante significativa, pois a educação, segundo a agenda governamental, é uma prioridade. O setor vem recebendo fortes influências internacionais a partir do PDN (2018-2022), as chamadas agendas de compromisso que se objetivam em ações específicas. Em todas é ressaltada a educação como a matriz de desenvolvimento da sociedade.

Assim se evidencia a Agenda 2030 das Nações Unidas, que reforça que uma das metas para o desenvolvimento sustentável de Angola é a melhoria da qualidade da educação de crianças, jovens e adultos, reforçando significativamente a cooperação internacional para a formação de professores com países cujos sistemas educacionais são bastantes avançados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo principal de analisar aspectos da política de formação de professores universitários em Angola a partir de documentos como PDN e PNFQ e entrevistas com bolsistas beneficiados pelo programa.

A pesquisa fundamenta a formação de quadros, em particular a de professores, como parte da luta pelos direitos primários dos angolanos impugnados pelo regime colonial português, e, depois da independência, como pressupostos da reconstrução do país democrático. As perspectivas de educação para um sujeito angolano passaram a ser articuladas às políticas do Estado, reforçando os direitos fundamentais por meio da Constituição da República (2010) e pelo Sistema de Ensino e Educação – LBSE nº 17/16 (ANGOLA, 2016a).

Embora os antecedentes históricos assinalem a formação de quadros como uma necessidade para o país, este processo tomou novas proporções depois da expansão do ensino superior no ano de 2009 e, de certa forma, impulsionou a ampliação da LBSE nº 17/16, passando a articular todos os subsistemas e vinculou a educação, de modo geral, ao planejamento do Estado, por meio de construção de políticas públicas focadas no sujeito angolano.

Os PDN (2013-2017) e (2018-2022) são os planejamentos do Estado e congregam as mais diversas políticas públicas, dentre as quais, o PNFQ, que passou a ser implementado em 2013 com o objetivo de qualificar diversos quadros, a fim de promover o desenvolvimento nacional.

Para o entendimento de todo este processo, a pesquisa foi desenvolvida com base no referencial teórico-metodológico sobre “ciclos de políticas”, estudos originários de Ball e colaboradores (1992; 1994), com a interpretação da realidade dos estudos sobre políticas no Brasil realizados por Mainardes (2006), propriamente os contextos da influência, produção de texto, contexto da prática e resultados. Os três ciclos iniciais permitiram traçar a trajetória da influência e elaboração do PNFQ, os textos que definem os seus objetivos e as referidas metas resultando a prática no envio dos quadros para a formação, conseqüente o resultado da formação. Sobretudo, este referencial nos permitiu compreender a política em uma perspectiva cíclica, em que todas as etapas, concomitantes, têm a presença de praticantes de políticas, todos com a mesma importância no percurso.

Com base nesta visão, A dissertação foi estruturada em quatro. A primeira seção aborda o objeto de pesquisa e o referencial teórico-metodológico adotado.

Na segunda seção intitulada “A educação em Angola: principais aspectos do percurso da era colonial às eleições gerais”, apresento o marco histórico da educação que resulta de um longo processo de lutas pelos direitos civis e pela democracia do Estado, destacando, a partir de 1482, a era colonial até a realização das últimas eleições gerais de 2017. A terceira seção aborda o “Ensino superior em Angola e a Política de Formação de Quadros”, os pormenores do processo da expansão da rede pública, relacionando-a à política de formação de quadros com base na análise do Plano de Desenvolvimento Nacional e no Plano Nacional de Formação de Quadros. A quarta e última seção faz referência ao “que dizem os profissionais a respeito da política de formação de professores”. Foi analisada a percepção de dois grupos de professores beneficiados pelo PNFQ, na República Portuguesa em 2016, e na República Federativa do Brasil em 2019.

O estudo destaca um percurso que demonstrou a importância da formação para os angolanos nos quatro momentos históricos que compreendem a inserção da matriz educacional portuguesa em território angolano, os fragmentos deixados na educação quando do rompimento das relações com Portugal e, conseqüentemente, o conflito armado que resultou na independência de Angola até o panorama da paz, possibilitando, assim, a revisão da Constituição em 2010, concomitante à LBSE, Lei nº 13 em 2013, para o momento histórico atual em que o marco são as eleições gerais de 2017, referenciando o desenvolvimento do país.

Este histórico demonstrou que a formação de quadros é uma ação mediada pelas políticas públicas, cuja concepção buscamos em Secchi (2010). PNFQ foi entendido como um programa de enfrentamento de um problema público em decorrência do histórico da escassez de quadros, para reforçá-los e qualificar sujeitos, como é o caso da formação de professores universitários.

No decorrer da pesquisa, deparamo-nos com uma concepção de formação de um sujeito angolano voltado à visão economicista. Porém, nos pressupostos das articulações entre o PDN e PNFQ, direcionamos nosso entendimento ao conceito de um sujeito voltado para a formação consciente, com base nos estudos de Veiga-Neto (2017).

A concepção de política adotada na pesquisa nos mobilizou a realizar, transcrever e analisar entrevistas com os profissionais que atuaram na política de formação, saindo de Angola para cursar mestrado e doutorado em Portugal (2016) ou Brasil (2019). Desta feita, foram aplicadas 21 entrevistas aos professores participantes destes processos, constituintes fazedores da política, e passamos a considerar que o PNFQ constitui uma preocupação e prioridade do atual governo.

A entrevista buscou analisar as percepções destes professores por meio das temáticas: aquisição e duração da bolsa, dificuldade do processo vivenciado de formação, retorno a Angola: formação e atuação e a relação da formação com a qualidade no ensino superior.

Os temas analisados demonstraram que o PNFQ é uma política intimamente ligada ao Estado angolano, cuja recontextualização é realizada em grupos como estes, possibilitando um olhar por parte de quem vivenciou ou vivencia a política do PNFQ, os praticantes e fazedores das políticas.

Considerando este processo de formação que vem sendo realizado desde 2013, podemos dizer que ele responde aos anseios do governo. Para os professores formados, como é o caso dos beneficiários, mais do que qualificar, a formação torna-se muito válida quando os objetivos respondem à realidade da formação.

Assim sendo, no atual contexto, é equívoco afirmar melhorias pontuais na educação superior angolana com base no desenvolvimento do PNFQ. Pela percepção dos entrevistados, foi possível observar que o processo não chega a ganhar sentido principalmente na gestão dos quadros formados.

Como política, o PNFQ é importante porque propicia a qualificação dos sujeitos angolanos, porém ele caminha entre os descompassos da política em si e o investimento como fruto das diversas irregularidades, dificultando, dessa forma, sua efetividade.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. Assembleia Nacional. **Lei de Bases do Sistema de Educação**. Luanda, 2001a.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Estratégia integrada para a melhoria o Sistema de Educação 2001-2015**. Luanda, 2001b.

ANGOLA. Decreto Presidencial n. 5/09, de 7 de Abril de 2009. Cria as regiões que delimitam o âmbito de atuação e expansão das instituições de ensino superior. **Diário Oficial da República de Angola**, I Série – n. 64. Luanda: Imprensa Nacional – E.P., 2009.

ANGOLA. **Constituição**. Luanda: Imprensa Nacional – E.P, 2010.

ANGOLA. Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial. **Plano Nacional de Desenvolvimento (2013–2017)**. Luanda, 2012.

ANGOLA. Assembleia Nacional. **Relatório Conjunto sobre o Plano Nacional de Formação de Quadros**. Luanda, 2014a.

ANGOLA. Decreto Presidencial n. 165/14, de 19 de Junho de 2014. Aprova o Regulamento de Bolsas de Estudo Externas. **Diário Oficial da República de Angola**, I série – n. 116. Luanda: Imprensa Nacional – E.P., 2014b.

ANGOLA. **Anuário Estatístico de Angola – 2012**. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, 2015.

ANGOLA. Decreto Presidencial, n. 17/16, de 7 de Outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. **Diário Oficial da República de Angola**, I Série – n. 170. Luanda: Imprensa Nacional – E.P., 2016a.

ANGOLA. Ministério do Ensino Superior. **Quadro actual de legalidade dos cursos de graduação ministrados nas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas**. Luanda, 2016b.

ANGOLA. Programa de Governo 2017-2022. **Melhorar o que está bem, corrigir o que está mal**. Luanda, 2017a.

ANGOLA; UNICEF. Educação no OGE 2017. **Orçamento Geral do Estado**. Luanda, 2017b.

ANGOLA. Ministério da Economia e Planeamento. **Plano de Desenvolvimento Nacional 2018 – 2022**. Luanda, 2018a. v. 1.

ANGOLA. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Relatório sobre os indicadores de linha de base. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, 2018b.

ANGOLA. **A Agenda 2030: educação de qualidade e emprego para a juventude**. Luanda: Nações Unidas, 2019.

ANGOLA. Decreto Presidencial n. 220/20, de 27 de Agosto de 2020. Aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social. **Diário Oficial da República de Angola**, I série – n. 131. Luanda: Imprensa Nacional – E.P., 2020a.

ANGOLA. Ministério das Finanças. **Relatório de fundamentação do orçamento geral do Estado**. Luanda, 2020b.

ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Memorando sobre o processo de implementação da reorganização da rede de instituições públicas de ensino superior**. Luanda, 2020c.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. **Educação à venda**. Viseu: Pretexto, 2005.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, M. As eleições angolanas de 1992. **Revista TEL**, Irati, Paraná, v. 7, n. 2, p. 170-192, jul./dez. 2016.

BUMBA, A. M. Políticas educacionais e curriculares do estado angolano. **Revista África (s)**, Bahia, v. 3, n. 6, p. 36-58, jul./dez. 2016.

CANGA, J. L; BUZA, A. G. A gestão do ensino superior e o desenvolvimento dos países e região de língua portuguesa: desafios globais, experiência nacionais. In: CONFERÊNCIA FORGES, 7, 2017, Maputo. **Anais...** Maputo: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2017. Disponível em: <<https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/22-Ensino-superior-em-Angola-desencontros-e-clivagens.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2021,

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Presença, 2000. p. 1-3.

GOUVEIA, J. B. O constitucionalismo de Angola e a sua Constituição de 2010. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêuticas e Teoria do Direito (RECHTD)**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 3, p. 221-239, set.-dez. 2017.

IZAR, J.G. **O ensino superior em Angola e no Brasil**. 2016. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, out.-dez. 2014.

LIBERATO, E. Reformar a reforma: percurso do ensino superior em Angola. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 63-84, 2019.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.143-172.

MENDES, M. da C. B. Avaliação e gestão da qualidade no ensino superior em Angola: traços emergentes. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 145-175, maio/ago. 2014.

MENEZES, A. **Um olhar à implementação da Reforma Educativa em Angola: estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla**. Luanda, 2010. Disponível em: <<http://isc.ed.ao/assets/290/Azancot%20de%20Menezes-Reforma%20Educativa%20em%20Angola.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

NETO, M. B. **História e educação em Angola: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)**. 2005. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NGULUVE, K. A. **Política educacional angolana (1975-2005): organização, desenvolvimento e perspectivas**. 2006. 218f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

NUER – Núcleo de Estudos de Identidades e Relação Interétnicas. Línguas atuais faladas em Angola. **Cadernos Textos de Debates**, Florianópolis, n. 13, 2015.

PATATAS, T. A. A formação de professores universitários na persecução do desenvolvimento angolano. In: CONFERÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO FORGES, CD. 6, 2016. **Anais...** Campinas: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos países e Regiões de Língua Portuguesa, 2016. p. 45.

PAXE, I. P. V. **Políticas educacionais em Angola**. 2014. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS. **Nota Informativa**, Luanda: UTG/PNFQ, 2012. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/324915570/PNFQ-2013-2020-Nota-Informativa-pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS, Brochura. **Formar com qualidade, formar para a realidade**. Luanda: UTG/PNFQ, 2014. Disponível em: <http://www.pnfq.gov.ao/sites/default/files/docs/brochura_pnfq_web.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954. Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. **Boletim Oficial da Colónia de Angola**. Portugal, 1954. Disponível em: <<https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

ROBERTSON, S. L.; DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 34-65.

SECCHI, L. **Políticas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendações de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

SILVA, G. B. A educação colonial do Império Português em África (1850-1950). **Cadernos do Tempo Presente**, Sergipe, n. 21, p. 67-83 set./out. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

TEIXEIRA, C. dos S. Análise das políticas públicas: seu impacto no desenvolvimento local em Angola. **História: Debates e Tendências**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2015.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ANEXO A – Plano Nacional de Formação de Quadros

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS

NOTA INFORMATIVA

A. Plano Nacional de Formação de Quadros, Instrumento de Execução da Estratégia Nacional de Formação de Quadros

1. Por Despacho de 16 de Novembro de 2012, Sua Ex^a o Sr. **Presidente da República**, criou uma **Comissão Interministerial** encarregue de assegurar a coordenação para a implementação do Plano Nacional de Formação de Quadros.

O referido Plano visa "assegurar uma formação profissional de excelência na Administração Pública e garantir a capacitação de quadros altamente qualificados, com reflexos benéficos nas condições de competitividade e internacionalização da economia angolana". A Comissão é coordenada pelo Sr. Ministro da Administração Pública, Emprego e Segurança Social, e integra os Srs. Ministros da Administração do Território, da Ciência e Tecnologia, da Educação, do Ensino Superior e o Sr. Director do Gabinete de Quadros da Casa Civil do Presidente da República, sendo apoiada por um Grupo Técnico de Trabalho constituído por Secretários de Estado afectos aos referidos ministérios.

2. O **Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ)**, que abrange o período **2013-2020**, é o instrumento de implementação da **Estratégia Nacional de Formação de Quadros**, que se encontra inserida na **Política Nacional de Promoção do Emprego e de Valorização dos Recursos Humanos Nacionais**, estabelecida no Programa do Governo.
3. A **Formação e Capacitação de Quadros** tem de estar articulada com a **Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo ("Angola 2025")** e com a **Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos**, bem como os instrumentos de planeamento de médio prazo que as concretizem. O PNFQ ocupa-se somente dos segmentos médio e superior da pirâmide de recursos humanos do País.
4. O **Plano Nacional de Formação de Quadros está organizado em 4 blocos**, em que se desdobra:
 - **No primeiro bloco**, é apresentado um **Enquadramento** e procede-se à revisão e actualização do Quadro Geral de Recursos Humanos de Angola para o Horizonte 2010-2020 (a rever logo que se disponha dos resultados do Recenseamento da População, a realizar em 2014) e da Evolução do Stock Nacional de Quadros (2010-2020).
 - **No segundo bloco**, apresenta-se, na decorrência da ENFQ, a **Política Nacional de Formação de Quadros**, explicitando: Objectivos e Metas; Indicadores de Objectivos; Prioridades; Programas de Acção Fundamentais; e Resultados Esperados.
 - **No terceiro bloco**, são caracterizados os **7 Programas de Acção**, em que desdobra o PNFQ, identificando, para cada um, sempre que justificado: Enquadramento; Objectivos; Projectos; Resultados Esperados e Medidas de Política.
 - **No quarto bloco**, finalmente, são apresentados **aspectos gerais e de síntese**: Programação Financeira; Implementação e Governação do PNFQ; e uma Síntese Geral.

B. Responder às Necessidades de Quadros da Economia e da Sociedade

5. **A Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ)** visa assegurar a disponibilidade de profissões e competências estratégicas, de quadros superiores e médios, essenciais à concretização da estratégia de desenvolvimento de longo-prazo patente no "Angola 2025".

Assim sendo, a ENFQ concretiza um conjunto de medidas de ajustamento da oferta de educação-formação, quer a nível médio quer superior, às necessidades de profissões/competências, identificadas como estratégicas para o desenvolvimento sustentável do País, incluindo o recurso estruturado, organizado e temporário à oferta formativa internacional, bem como à mobilização dirigida à Diáspora Angolana.

6. A evolução do **Stock Nacional de Quadros** no período 2010-2020 não poderá deixar de reflectir as orientações definidas pela ENFQ e que o PNFQ deverá implementar. **Dessa evolução destaca-se o seguinte:**

- i) O Universo de **Pessoal Dirigente, Gestores e Quadros Superiores e Médios, a Nível Nacional** situava-se em 2010 em torno de **1.230 milhares** representando cerca de **28,8%** do emprego total ("**Taxa de Quadros**") em Angola (sem agricultura familiar e de auto-consumo);
 - ii) As **Projeções para 2020** fazem elevar a "**Taxa de Quadros**" para **33%**, correspondendo a um aumento de **1,1 milhões de Dirigentes, Gestores e Quadros**, passando o Stock Nacional de Quadros para **2.320 milhares**. Ou seja, o **Stock Nacional de Quadros** (em termos líquidos) deverá crescer a uma taxa de crescimento anual na ordem dos **6,6%**, acima da taxa de crescimento do emprego (5.1%), sendo de **5.5%** para Dirigentes e Quadros Superiores e de **6.9%** para Quadros Médios. **Anualmente, em média, será necessário adicionar ao stock cerca de 109 mil Quadros, sendo 25 mil Dirigentes, Gestores e Quadros Superiores e 84 mil Quadros Médios;**
 - iii) Em 2020, a grande maioria (**83,5%**) dos "**Dirigentes e Quadros**" pertencerá ao Sector Empresarial, público e privado, estando **16,5%** na **Administração Pública Total**, correspondendo a um forte crescimento do número de Quadros no sector empresarial (**7,1%**) e a uma evolução, desejavelmente mais lenta, na Administração Pública (**4,1%**);
 - iv) Se considerarmos somente o grupo de qualificação mais elevada, "**Dirigentes, Gestores e Quadros Superiores**", a estimativa aponta apenas para cerca de **600 milhares**, dos quais **81%** estará no sector empresarial;
 - v) A grande maioria serão **Quadros Médios** (Técnicos, Técnicos Médios), devendo atingir **1.720 milhares**, representando um acréscimo, na década, de **841 milhares**, correspondendo a **74%** do total de Quadros, dos quais **84%** estarão nas empresas.
7. **A Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo ("Angola 2025") e o Programa de Governo fixam um conjunto de orientações para o desenvolvimento dos diferentes sectores de actividade, sendo atribuída prioridade ao desenvolvimento dos clusters:**
- Mega Cluster Geologia, Minas e Indústria, incluindo a Indústria Transformadora e a Indústria Extractiva;
 - Mega Cluster Petróleo e Gás Natural;
 - Mega Cluster Alimentação e Agro-Indústria;
 - Mega Cluster Habitat;
 - Mega Cluster Transportes e Logística;
 - Mega Cluster Saúde e Bem-Estar Social;
 - Mega Cluster Educação, I&D e Cultura.

C. Objectivos e Resultados Esperados do PNFQ

8. Os Objectivos e Resultados Esperados da Política Nacional de Formação de Quadros são determinados pela Estratégia Nacional de Formação de Quadros

Objectivos Gerais:

- a) Apoiar o desenvolvimento, quantitativo e qualitativo, do potencial humano de Angola, condição essencial para a sustentabilidade do desenvolvimento económico, social e institucional e a inserção internacional competitiva da economia angolana;
- b) Assegurar a formação e qualificação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados que correspondam às necessidades de desenvolvimento do País;
- c) Promover o ajustamento, quantitativo e qualitativo, entre as necessidades e a oferta formativa.

Objectivos Específicos:

- i) Melhorar as condições de competitividade e internacionalização da economia angolana;
- ii) Garantir a criação de uma eficiente e eficaz "Capacidade Nacional de Formação e Capacitação de Quadros", que articule o ensino técnico-profissional e o ensino superior;
- iii) Promover a constituição de uma fileira efectiva de educação-formação para o ensino técnico e tecnológico, incentivando a formação de técnicos, engenheiros e tecnólogos;
- iv) Promover o desenvolvimento e consolidação do ensino superior, de acordo com as necessidades efectivas do País;
- v) Estruturar e desenvolver um Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, que corresponda, de forma sustentável, às necessidades e prioridades de Angola;
- vi) Assegurar a formação e qualificação das Profissões Estratégicas, Nucleares e Complementares, definidas na ENFQ, de acordo com as Metas estabelecidas;
- vii) Promover a criação de uma Capacidade Nacional de Prestação de Serviços Técnicos, que valorize e mobilize os Quadros Nacionais;
- viii) Melhorar as condições de funcionamento e de prestação de serviços da Administração Pública, através da valorização e capacitação dos seus recursos humanos, com particular incidência nos dirigentes e quadros superiores e técnicos, nomeadamente, em áreas prioritárias como sejam: administração e gestão local e autárquica, carreiras técnicas, incluindo estudos, planeamento e estatística, carreiras docentes em todos os níveis, carreira diplomática, carreira tributária, magistraturas, carreiras de auditoria e inspecção ou carreiras médicas e afins;
- ix) Assegurar uma formação profissional de excelência na Administração Pública, através de intervenções articuladas e programadas de natureza diversa (dirigentes e gestores, formação de vocação sectorial ou transversal);
- x) Melhorar as condições de produtividade e rendibilidade do tecido empresarial angolano, dotando-o, de forma progressiva, de empresários, gestores e quadros nacionais, qualificados e motivados.

Resultados Esperados:

- Fileira de Educação para o Ensino Superior Reformulada e Melhorada;
- Fileira de Educação-Formação para o Ensino Técnico e Tecnológico organizada e implementada;
- Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, estruturado, organizado e implementado;
- Sistema de Formação de Quadros Docentes e de Especialistas e Investigadores em Educação;
- Sistema Integrado de Formação da Administração Pública, organizado e instalado;
- Sistema de Educação-Formação para Empreendedores, Empresários e Gestores de Empresas, estruturado e implementado;
- Medidas de Apoio à Procura implementadas.

D. Executar o PNFQ; Programas de Acção Fundamentais; Metas a Alcançar

9. A prossecução dos objectivos e a concretização das metas do PNFQ deverão ser realizadas através da concentração de esforços em **prioridades**. Estas prioridades estão expressas em **dois tipos de resposta** aos problemas e necessidades identificadas: **respostas Integradas para Domínios Transversais** e **respostas para Domínios Específicos**.

No primeiro grupo, as prioridades são concentradas na Formação e Capacitação Geral de Quadros Superiores e de Quadros Médios e nas Medidas de Apoio à Procura. **No segundo grupo**, as prioridades estão orientadas para: Formação de Professores e Investigadores para o Ensino Superior; Formação de Investigadores para o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação; Formação de Docentes e Especialistas em Educação (Não Universitária); Formação de Quadros para a Administração Pública; Formação de Quadros para o Empreendedorismo e Desenvolvimento Empresarial.

10. **A cada uma destas Prioridades corresponde um Programa de Acção**, que têm a seguinte **estrutura comum**: enquadramento, objectivos, projectos, resultados esperados e medidas de política.

Os Programação de Acção são os seguintes:

- Programa de Acção 1: Formação de Quadros Superiores
- Programa de Acção 2: Formação de Quadros Médios
- Programa de Acção 3: Formação e Capacitação de Professores e de Investigadores para o Ensino Superior e Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
- Programa de Acção 4: Formação de Quadros Docentes e de Especialistas e Investigadores em Educação
- Programa de Acção 5: Formação de Quadros para a Administração Pública
- Programa de Acção 6: Formação de Quadros para o Empreendedorismo e Desenvolvimento Empresarial
- Programa de Acção 7: Apoio à Procura de Formação Superior: Política Pública de Bolsas de Estudos

11. Na concretização dos programas de formação o Plano Nacional de Formação de Quadros contempla diversos **tipos de resposta**, assim tipificados:

- **Oferta Interna.** Incluem-se neste tipo de resposta, as medidas que pretendem dinamizar cada um dos programas com base na criação de estruturas nacionais de educação-formação. Inclui as desenvolvidas com o apoio de instituições estrangeiras.
- **Oferta Externa.** O recurso à Oferta Externa, por seu turno, tipifica uma resposta alicerçada em estruturas de educação-formação estrangeiras que possam simultaneamente constituir uma alternativa para a formação de quadros nacionais fora do País ou internamente através da criação própria de estruturas de educação-formação.
- **Política de Bolsas.** A política de bolsas, incluindo bolsas internas e externas, referencia genericamente uma resposta de incentivo à educação/formação de natureza financeira, que serve de apoio a políticas de orientação na formação de quadros nacionais.
- **Captação na Diáspora.** O recurso à captação de quadros na diáspora inclui medidas que visam reforçar a dotação nacional de quadros nacionais com base em quadros Angolanos com formação adquirida em áreas necessárias ao projecto de desenvolvimento de Angola.
- **Contratação de Quadros Estrangeiros.** A contratação de quadros estrangeiros pretende responder exclusivamente à criação de capacidade interna em áreas estratégicas e urgentes para o processo de desenvolvimento de Angola.

12. Os **domínios estratégicos de formação** de cada Programa de Acção são, em síntese, os seguintes:

Programas de Acção	Domínios Estratégicos de Formação
1. Formação de Quadros Superiores	43 Domínios Estratégicos de Formação Superior > onde se devem concentrar as intervenções prioritárias, tendo sido sobre estes elaborado um balanço entre necessidades e oferta interna de formação para 2013-2020 .
2. Formação de Quadros Médios	63 Domínios de Formação Média mais relevantes > 47 foram considerados estratégicos tendo sido sobre estes elaborado um balanço entre necessidades e oferta interna de formação para 2013-2020 .
3. Formação e Capacitação de Professores e Investigadores para o Ensino Superior e Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação	Qualificação do corpo docente das instituições públicas e privadas de ensino superior , bem como a estruturação do sistema de ciência, tecnologia e inovação . De entre os Domínios mais revelantes foram considerados > 8 Domínios estratégicos da ENFQ, Outros Domínios não incluídos na ENFQ e 7 Áreas de Incidência do SNCTI , tendo sido sobre estes elaborado um balanço entre necessidades e oferta interna de formação para 2013-2020 .
4. Formação de Quadros Docentes e de Especialistas e Investigadores em Educação	Diversidade de Perfis Profissionais abrangidos pelo Programa: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor de Educação Pré-escolar; ▪ Professor do Ensino Primário; ▪ Professor de disciplinas no I Ciclo do Ensino Secundário; ▪ Professor de disciplinas no II Ciclo do Ensino Secundário; ▪ Professor de disciplinas do Ensino Superior Pedagógico.
5. Formação de Quadros para a Administração Pública	O Programa de Formação abrange todo o universo de Dirigentes e de Quadros Superiores e Médios, actual e futuro , das carreiras do regime geral e dos regimes especiais da Administração Pública angolana, exceptuando a Saúde, a Educação e a Magistratura.
6. Formação de Quadros para o Empreendedorismo e Desenvolvimento Empresarial	Grupos-Alvo diferenciados > 3 Tipos de Acções: <ol style="list-style-type: none"> a) Formação Inicial em Empreendedorismo - Candidatos em geral a empreendedores/empresários e grupos específicos; b) Formação Contínua e Avançada em Capacitação Empresarial – Empresários em geral e grupos específicos; c) Formação em Gestão de Empresas – jovens para uma graduação superior ou média e empresários, executivos e gestores para uma formação pós-graduada.
7. Apoio à Procura de Formação Superior: Política Pública de Bolsas de Estudos	Bolsas Internas - Destinatários: Frequência de cursos de graduação e pós-graduação com idade não superior a 25 anos. Bolsas Externas - Destinatários: Frequência de cursos de graduação e pós-graduação com idade não superior a 25 anos, para as bolsas de graduação, e 35 anos, para as bolsas de pós-graduação.

13. As Metas fixadas para os diferentes Programas de Acção são as seguintes:

Programas de Acção	Metas
Formação de Quadros Médios	<ul style="list-style-type: none"> – 285 Mil Diplomados pelo Ensino Técnico-Profissional em 47 DEF; – 67 Mil Diplomados pelo Ensino Técnico-Profissional nos 22 DEF sem oferta interna; – 72,7 Mil Diplomados pelo Ensino Técnico-Profissional nos 14 DEF que, presentemente, têm oferta interna potencialmente deficitária.
Formação de Quadros Superiores	<ul style="list-style-type: none"> – 121 Mil Diplomados pelo Ensino Superior nos Domínios Estratégicos de Formação (DEF); – 7,4 Mil Diplomados pelo Ensino Superior nos 5 DEF sem oferta interna; – 53,4 Mil Diplomados pelo Ensino Superior nos 28 DEF que, presentemente, têm oferta interna potencialmente deficitária.
Formação e Capacitação de Professores e Investigadores para o Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> – 4,8 Mil Mestres e 1,5 Mil Doutores; – 140 Doutores nas 7 Áreas de Incidência da "ENCTI".
Formação de Quadros para a Administração Pública	<ul style="list-style-type: none"> – 174 Mil Quadros da Administração Pública Formados/Capacitados.
Formação de Quadros para o Empreendedorismo e Desenvolvimento Empresarial	<ul style="list-style-type: none"> – 80 Mil Potenciais Empreendedores Formados; – 32,5 Mil Empresários Capacitados; – 2,5 Mil Empresários com Formação a Nível Avançado; – 12,5 Mil jovens graduados a nível superior em "Gestão de Empresas" e "Gestão Financeira e Contabilidade"; – 7,5 Mil licenciados e executivos, pós-graduados a nível profissional e académico, em "Gestão de Empresas" e "Gestão Financeira e Contabilidade"; – 40 Mil jovens graduados a nível médio, em "Gestão Financeira e Contabilidade" e "Gestão Comercial e Marketing".

14. Resultados Esperados no horizonte de 2020:

Resultados Gerais	Resultados Específicos
A. Fileira de Educação para o Ensino Superior Reformulada e Melhorada, verificável, nomeadamente, através de:	<ul style="list-style-type: none"> – Aumentado, em cerca de 1,1 milhão, o número de dirigentes, gestores e quadros nacionais, elevando a taxa geral de quadros de 28,8% para 33%, sendo 250 milhares de Quadros Superiores e 850 milhares de Quadros Médios; – Cerca de 275 mil alunos matriculados e 22 mil diplomados pelo ensino superior, com um nível de conhecimento e competências científicas, técnicas e profissionais substancialmente mais elevado do que presentemente; – Existência de 6,9 milhares de professores do ensino superior, com maior qualificação científica, técnica e pedagógica, e maior nível de formação avançada, por forma a que, em 2020, 40% dos docentes tenham o grau de Mestre e 20% o grau de Doutor; – Reorientado o Ensino Superior, de acordo com as necessidades do País e com o PNFQ, assegurando novos Cursos ou Instituições nos Domínios inexistentes e oferta acrescida nos deficitários, controlando a oferta nos Domínios excedentários e operacionalizando o sistema de avaliação e certificação do ensino superior, público e privado; – Definido e implementado o Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior, que promova a sua qualificação nas instituições; – Estabelecido e operacionalizado o Sistema de Informação para o Ensino Superior; – Definido e implementado o Sistema de Financiamento do Ensino Superior; – Limitada a concessão de vistos de trabalho nas áreas potencialmente excedentárias; – Elaborado o "Programa Nacional de Doutoramento".

Resultados Gerais	Resultados Específicos
<p>B. Fileira de Educação- Formação para o Ensino Técnico e Tecnológico organizada e implementada, observável, designadamente, através de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cerca de 440 mil alunos matriculados e 88 mil diplomados pelo Ensino Técnico-Profissional, com prioridade absoluta para os Domínios inexistentes e deficitários; - Existência de 11 mil professores do ensino técnico-profissional, com habilitação e qualificação adequadas; - Reestruturado o ensino técnico-profissional, de acordo com as necessidades do País e com o PNFQ, com prioridade absoluta para novos Cursos ou Instituições nos Domínios inexistentes ou deficitários; - Realizado o estudo sobre empregabilidade dos cursos do ensino técnico-profissional; - Melhoradas as aprendizagens e os processos pedagógicos; - Aumentada e melhorada a rede de infraestruturas do ETP; - Competências acrescidas dos professores e formadores do ETP.
<p>C. Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, estruturado, organizado e implementado, avaliável, em particular, através de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de 6.100 Cientistas e Engenheiros em Investigação e Desenvolvimento, correspondente a 250 por 1 milhão de habitantes; - Formados 4,8 mil investigadores com o Grau de Mestre e 1,5 mil com o Grau de Doutor; - Formados 140 investigadores com o Grau de Doutor nas 7 áreas de incidência da ENCTI; - Definido e implementado o Estatuto do Investigador; - Organizado e implementado o Sistema de Estatística e Informação do SNCT; - Elaborado o "Programa Nacional de Formação e Capacitação de Investigadores".
<p>D. Sistema de Formação de Quadros Docentes e de Especialistas e Investigadores em Educação, estruturado, desenvolvido e implementado, evidenciável, nomeadamente, através de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento produzido sobre Oferta e Procura Actual e Identificadas Necessidades Futuras de Quadros Docentes; - Estabelecida e implementada a Rede de Oferta de Formação Integrada adequada às necessidades de quadros médios e superiores docentes; - Organizada e operacionalizada a Rede de Oferta de Profissionalização Pedagógica de Docentes segundo o modelo sequencial; - Oferta, substancialmente acrescida, de cursos de qualificação de formadores de quadros docentes, de investigadores e de especialistas em educação; - Dispositivos desenvolvidos e instalados de promoção e garantia de qualidade da oferta de formação de quadros docentes médios e superiores; - Acreditados profissionalmente cursos de ensino superior pedagógico; - Avaliados para efeitos de reconhecimento, cursos médios como habilitação para docência; - Reconhecidos cursos não direccionados para o ensino, como habilitação própria para a docência.
<p>E. Sistema Integrado de Formação da Administração Pública, organizado e instalado, verificável, designadamente, através de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecido o quadro legal e regulamentar do Sistema Integrado de Formação da Administração Pública (SIFAP), com explicitação dos seus objectivos, princípios, instituições de formação, modalidades de formação e sistema de financiamento; - Formados e/ou capacitados com, pelo menos, uma acção de formação, cerca de 174 mil Quadros da Administração Pública; - Formados e Capacitados Formadores em Administração Pública, assegurando um Bolsa estável de 100 formadores; - Constituída a Rede Angolana de Instituições de Formação em Administração Pública, envolvendo também instituições estrangeiras; - Revisto o Regime de Carreiras e Chefias, com prioridade para os regimes de recrutamento, selecção e progressão na carreira, formação associada à carreira e valorização de dirigentes e quadros da Administração Local; - Estruturadas e enquadradas as modalidades de formação para carreiras de regime especial.

Resultados Gerais	Resultados Específicos
F. Sistema de Educação-Formação para Empreendedores, Empresários e Gestores de Empresas, estruturado e implementado, avaliável, em particular, através de:	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecido o quadro legal e regulamentar do Sistema de Educação-Formação para Empreendedores, Empresários e Gestores de Empresas; - Formados, através de formação inicial, 80 mil potenciais empreendedores; - Formados, através de formação contínua, 30 mil empresários angolanos; - Formados, através de Formação Avançada, 2.500 empresários angolanos; - Graduados e Pós-Graduados, com formação superior em Gestão de Empresas, 20 mil jovens e executivos; - Criada uma Capacidade Nacional Integrada de Formação de Empreendedores, Empresários e Gestores, com uma estrutura organizacional específica; - Estabelecidos incentivos especiais à formação de empresários angolanos, no âmbito do PDMPE e das Linhas de Crédito ao Empresariado Angolano; - Incentivada e desenvolvida a pesquisa e investigação em "Empreendedorismo e Desenvolvimento Empresarial".
G. Medidas de Apoio à Procura implementadas, designadamente, através de:	<ul style="list-style-type: none"> - Reformulada a Política Nacional de Bolsas, concedendo prioridade à concessão de bolsas internas e externas de pós-graduação para docentes do ensino superior, investigadores e especialistas e a alunos com elevado aproveitamento escolar, além da população carenciada ou de regime especial; - Definida a política social escolar para o ensino superior e ensino técnico-profissional.