DOI:10.12957/transversos.2019.41841

A Formação de Professores em Angola: reflexões pós-coloniais

Joana Quinta
ISCED Benguela Universidade Katyavala Bwila - Angola
quintajo@gmail.com

José Gregório Viegas Brás
Universidade Lusófona .Lisboa-Portugal
zevibras@gmail.com

Maria Neves Gonçalves
Universidade Lusófona - Lisboa - Portugal
p1873@ulusofona.pt

Resumo

O presente estudo centra-se no momento de intersecção entre o regime colonial e o pós-colonial em Angola. Escolhemos este momento para estudarmos a formação de professores neste contexto de mudança. Assim, colocamos as seguintes perguntas de partida: Como é que a formação de professores foi pensada pós-independência? Será que a mudança político-ideológica tem repercussões na formação de professores? Será que a formação de professores tem uma componente científica que se sobrepõe aos interesses de qualquer mudança política? Neste sentido, o objectivo axial do nosso trabalho é: (i) Analisar se o novo imaginário saído da pós-independência teve repercussão na formação de professores em Angola; (ii) Discutir a formação de professores nas reformas educativas subsequente ao pós-colonialismo. As fontes seleccionadas foram diversas desde as normativas a actas de congressos, a dados estatísticos, a textos ensaísticos e a bibliografia diversa. As fontes foram analisadas segundo os seguintes critérios: Reformas, Finalidades-objectivos, Currículo, inculcação ideológica. Apesar de estarmos perante dois sistema político-ideológicos diferentes, quer o regime colonial como o pós-colonial fazem do professor um mero "aplicador". A racionalidade ocidental falhou no controle que exerceu sobre a formação de professores. Mas a mudança não libertou a formação da tutela ideológica. A formação de professores define-se pelo paradigma do controle. Confirma-se aqui a tese de Michel Foucault (2002). As relações de poder geram um saber. A colonialidade do poder gerou o seu saber, da mesma forma que a pós-colonialidade do poder. O poder é que

determina qual é o saber considerado legítimo.

Palavras-chave: Angola; reformas educativas; formação de professores

Teacher training in Angola: post-colonial reflections

Abstract

The present study focuses on the point of intersection between the colonial and post-colonial regime in Angola. We chose this moment to study teacher training in this context of changing. So, we suggest the following questions: How the training of teachers was thought in post-independence? The ideological and political change will have repercussions on teacher training? The teacher training will have a scientific component that overlaps the interests of any political change? In this sense, the axial aim of our work is: (i) consider whether the new imagery, left the post-independence, had repercussions on teacher education in Angola; (ii) Discussing teaching training in educational reforms at post-colonialism. The selected sources were different from normative to International Congress, to statistical data, to essays and to different bibliography. The sources were analysed according to the following criteria: Reforms, Aims-objectives, curriculum, ideological inculcation. Although we are faced with two different political and ideological system, even the colonial regime or the post-colonial make teacher a mere "enforcer". The western rationality failed in the control that it exerted on teacher training. But the change did not liberated the formation of ideological domain. The teacher training is defined by the control paradigm. The thesis of Michel Foucault (2002) is confirmed here. The power relations generate a knowledge. The coloniality of power generated knowledge, the same way that the pós-coloniality of power. The power determines what is the knowledge considered legitimate

Keywords: Angola; educational reforms; teachers training

Introdução

A figura do professor tem vindo na sociedade contemporânea a ganhar cada vez mais visibilidade. De tal modo é assim que, tal como nos disse Nóvoa (1992, p. 496), a imagem do professor chegou mesmo a ser considerada como sacerdote da religião educativa.

A sociedade tem vindo a transferir a responsabilidade de educar para o professor, alimentada pela crença de que a educação é a mola do desenvolvimento. Citemos a título exemplificativo todo o Movimento da Escola Nova, para quem a regeneração da sociedade teria necessariamente que passar pela educação. A escola ganhou no último século, um pouco por todo o mundo, um papel central na formação das novas gerações. Como nos diz Wolff (2004, p.18) com a pergunta “Como seria a vida num estado de natureza, num mundo sem governo?” tem uma grande relevância para a filosofia política. Como seria a vida sem este enquadramento? Como seria a vida sem que ninguém detivesse o poder político? Antes de Rousseau enunciar essa possibilidade, Thomas Hobbes (2002) em *Leviatã* referiu-nos que muito provavelmente

não teríamos conseguido chegar ao estado humano se não tivéssemos inventado o Estado. Na perspectiva de Hobbes, sem Estado ficaríamos numa forma inferior de vida animal. Para Hobbes não é possível ao homem viver num estado da natureza. O que existe naturalmente é o Estado, quer dizer, é natural para os homens viverem nestas condições.

Segundo Linton (p.282), "Nenhuma cultura é biologicamente herdada. Todas são aprendidas e só por meio do comportamento podem ser exteriorizadas e postas ao alcance da aprendizagem individual." A influência da cultura ganhou uma importância vital para a formação dos jovens. No entanto, esta influência nem sempre é entendida da mesma maneira. Para Nóvoa (1992, p.459) são utilizadas metáforas para exprimir imagens que refletem a prioridade atribuída à função educativa na sua relação com a ordem social. A metáfora do molde quer dizer que a ação educativa se faz num movimento de fora para dentro e a metáfora hortícolas segue o movimento contrário, de dentro para fora.

Neste sentido, esta questão ganhou uma importância política, já que culturas diferentes deixam marcas no desenvolvimento também diferentes. Se, como diz Luís Sá (1986, p.15), o "Estado serve determinados grupos sociais em detrimento de outros; e serve esses grupos devido ao lugar que ocupam na produção de bens, isto é, devido a esses grupos constituírem uma classe ou uma camada social" é muito provável que o bem-estar geral, o interesse público seja afectado pela perspectiva dos interesses de quem governa. Numa perspectiva não marxista, Durkheim (2002, p.89) não vê o Estado como um antagonista do indivíduo. Apesar dos Estados não serem todos da mesma natureza, o individualismo só é possível graças à ação do Estado, podendo este ter uma força libertadora para cada um desenvolver a sua natureza. O indivíduo é, pois, produto do Estado. Na acepção de Hegel, o Estado é entendido como o ser supremo e encarna o direito superior (Scliar, 2007, p.235).

Independentemente do posicionamento que se adoptar, verifica-se que a legitimidade do Estado na função educativa atribuída à escola tem sido muito influenciada pela racionalidade ocidental na relação entre as nações. Síveres & Santos (2013, p.11669) referem-nos que "O projecto moderno só foi possível a partir do momento em que a Europa se auto-definiu como "centro" do mundo e relegou os outros povos a posição de "periferia". A questão é se o *modus operandi* do colonialismo português na formação de professores em Angola sofreu alterações com a viragem política provocada pelo 25 de Abril de 1974 (pós-colonialismo).

Outro aspecto a considerar tem a ver com as formas de identificação étnicas, culturais e religiosas que são tão antigas como a própria África. Como refere Cordelier (1998, p.75), é, "somente sob a colonização, que os etnónimos e as categorias que servem para designar os

diferentes grupos humanos adquirem uma fixidez definitiva". Assim, perguntamos como esta problemática se expressa com a queda do colonialismo? Trata-se de saber como se pensava a formação antes e pós-independência da ex-colónia. Que formação se considerou necessária e o que é que se devia implementar? Mais científica? Mais técnica? Mais humanista? Mais tribal? Qual o sentido a imprimir na formação? A escola deve estar preocupada em formar cidadãos ou deve estar apenas preocupado com o mercado de trabalho? Qual o modelo a seguir? A matriz que se encontrar terá repercussão na formação dos professores? Os objectivos que traçamos para este artigo foram os seguintes: (i)Analisar se o novo imaginário saído da pós-independência teve repercussão na formação de professores em Angola. (ii) Discutir a formação de professores nas reformas educativas subsequente ao pós-colonialismo e (iii) Identificar as linhas e de continuidade-descontinuidade seguida na formação de professores em Angola. As fontes seleccionadas foram diversas desde as normativas a actas de congressos, a dados estatísticos, a textos ensaísticos e a bibliografia diversa. As fontes foram analisadas segundo os seguintes critérios: Reformas, Finalidades-objectivos, Currículo, inculcação ideológica.

1. A formação de professores: contribuições teóricas

Num contexto de mudança de regime político, os professores assumem um papel fundamental não só como agentes educativos e culturais de mudança, mas também como autores do futuro. Daí a necessidade de investir na formação de professores tanto inicial como contínua. Os Professores possuem, como colectivo social, um certo status, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem" (Gimeno, 2008, p. 66). Camacho (1997) refere a importância da formação profissional dos professores dos países da África de língua oficial portuguesa, realçando a cooperação em educação entre Portugal e estes países, bem como a importância do desenvolvimento económico entre eles. Para este autor a reconversão dos sistemas educativos era importante de maneira a acompanhar o desenvolvimento económico sustentável. Concordamos igualmente com Day (2001, p.17), quando refere que o desenvolvimento profissional é imprescindível para a qualidade dos professores e que qualquer reforma educativa efectiva tem de ter em linha de conta o desenvolvimento adequado do profissional de ensino.

Para que possamos responder com eficácia aos desafios dos atuais sistemas de ensino, independentemente do contexto em que estão inseridos, torna-se cada vez mais necessário abordar a questão da formação de professores. Para que o professor ensine, é necessário que

este tenhas saberes e conhecimentos da profissão, se bem que "os conteúdos estejam previamente seleccionados e organizados em disciplinas ou áreas disciplinares, é ao professor que compete ordená-los e sequenciá-los lógica e coerentemente de modo a serem compreendidos pelos alunos" (Pacheco & Flores, 1999, p.21).

Para Ferry (1983, p. 36), a formação de professores que é "um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades" tem características específicas constituídas por três dimensões: a componente académica e científica (conteúdos das chamadas ciências da especialidade), a componente profissional-pedagógica (conteúdos das chamadas ciências da educação), pois forma pessoas para o exercício da atividade de ensino; e a componente decorrente da analogia estrutural entre o lugar físico da formação e o espaço onde ocorre a prática profissional. O candidato a professor, antes de poder exercer a profissão docente, tem que realizar um percurso de formação inicial que o prepara e o habilita profissionalmente para o exercício da profissão.

Segundo Ponte (2002, p. 1), "a formação inicial de professores visa formar profissionais competentes para o exercício da profissão." No entanto, "por detrás desta afirmação, aparentemente simples e consensual, esconde-se uma imensidão de problemas. O que é um professor competente? De que conhecimentos necessita? Que capacidades deve ter na esfera cognitiva, afectiva e social?" (Ponte, 2002, p. 1)

De acordo com Marcelo (1999, p. 22), para o desempenho da profissão docente é necessário "tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.". Para Alarcão et al (1997, p. 8), "a formação de professores tem de ter (...) uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística (...). Mas como educador, a sua actividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social."

Para um adequado desempenho da profissão, é necessária uma formação que inclua múltiplas vertentes que nos permitam desenvolver, enquanto candidatos a professores, competências para o eficaz desempenho da profissão.

Por outro lado, os futuros professores, ao iniciarem a sua prática profissional, já conhecem, ao contrário do que acontece nas outras profissões, o contexto no qual vão exercer a sua atividade, as escolas e as salas de aula, mas na perspetiva de aluno. Agora, neste contexto, assume-se uma posição diferente, a de professor. A formação inicial constitui-se, essencialmente, como um momento de adaptação e de preparação para o desempenho da profissão.

Como instituição, a formação inicial de professores cumpre basicamente duas funções (Marcelo, 1992): em primeiro lugar, tem a função de formar e treinar futuros professores, de modo a assegurar uma preparação adequada para as funções profissionais que deverão desempenhar no futuro próximo. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para exercer a profissão docente. Concordamos com (Alfredo & Tortella, 2014, p. 141 para quem a formação e o perfil do professor constituem riqueza pela capacidade do professor entender e tirar proveito dos diferentes saberes que se articulam com vista a enraizar o profissionalismo.

2. A formação de professores em Angola

A República de Angola é um país situado na África Austral que ocupa uma área de 1 246700Km2 e cuja população, pelo censo de 2002, é estimada em 14 602 002 habitantes. É um país plurilinguístico: o português é língua de ensino, oficial e de comunicação entre os angolanos, contudo existem outras línguas nacionais, como, por exemplo, o Kimbundu, Kikongo, Tchokwé e Nganguela, Umbundu (Quinta, Brás & Gonçalves, 2017). Angola foi, durante cerca de cinco séculos, uma colónia portuguesa até à sua independência a 11 de Novembro de 1975.

Com o Estado Novo, as colónias, nomeadamente Angola, apresentam-se como um poderoso argumento económico, e acentuam-se os dispositivos de domínio e de inculcação ideológica. A escola salazarista afigura-se como um meio de doutrinação da trindade Deus, Pátria e Família e, simultaneamente, apela à Igreja católica para transformar a barbárie indígena em povos civilizados.

Para Barreto & Almeida (1970, pp. 29-39), as guerras coloniais desempenharam, pois, um papel essencial no devir económico do País. As despesas militares sofreram um aumento considerável, provocando um crescimento económico por via do aumento da procura, possibilitada agora pela redistribuição dos proventos dos soldados e dos oficiais e pela produção de material bélico que ocasionou, mais tarde, em 1963-64, elevadas taxas de inflação. Eventualmente, o desenvolvimento industrial veio a desembocar numa situação de esgotamento das potencialidades estruturais do regime, fazendo ressaltar, desse modo, "a necessidade de introduzir transformações radicais e globais no quadro estrutural do país" (Barreto & Almeida, 1970, p. 39).

É neste cenário contextual socio-económico, que uma nova estrutura político-social se constituiu, o de Assimilado, no qual a educação seria uma peça-chave. O indígena – que ocupava 98% da população e que era a base da pirâmide social - para passar à condição de "assimilado" tinha que viver segundo a cultura portuguesa e para beneficiar de alguns direitos da sociedade colonial, precisava de ser escolarizado (Ribeiro, 2015, p. 28).

Pese embora algumas iniciativas (culturais ou educacionais) levadas a cabo pelo regime salazarista no sentido de valorizar as colónias, nomeadamente Angola, os professores tinham que, *grosso modo*, circunscrever os conteúdos de ensino ao estudo da fauna, da flora, da história e geografia de Portugal. Margarido (2000, p.51) pontua "os africanos foram afastados da sua própria História". Não era um ensino virado para as populações angolanas, para a sua cultura e para a promoção dos seus valores. A escola era um instrumento ideológico do sistema colonial que promovia a expansão da língua portuguesa em detrimento das línguas angolanas, marcada por uma ideologia nacionalista assente nos três pilares: catolicismo, patriotismo a trindade, Deus, Pátria e Família. (Brás & Gonçalves, 2017, p. 257).

Apesar da existência de um ensino oficial em Angola, e apesar de alguns africanos terem acesso à escola, o analfabetismo era enorme. Em "1940, apenas 1.012 africanos (angolanos) sabiam ler e escrever português, o que representava menos de 0,03 por cento de todos os africanos da colónia" (Bender, 2009, p. 352). Em 1950, menos de 5% de todas as crianças de idade compreendida entre os 5 e os 14 anos frequentavam a escola, enquanto 97% de todos os africanos de 15 anos e mais velhos eram classificados analfabetos. Passados oito anos, a situação da maioria da população africana em nada se alterou, pois grassava o analfabetismo. O número de analfabetos (negros e mestiços) em Angola situava-se em 1958 em 4 009 911 o que representava 96,75 da população total cifrada em 4 036 687 (Anuário Estatístico de Angola).

Com a descolonização, a educação e a formação de professores foram proclamados um imperativo curial. Para traçar o perfil de professor, tem que se ter em linha de conta o contexto educativo angolano e as reformas em curso, bem como o quadro social, político e cultural em que se insere. Após a independência de Angola no ano de 1975, um número notável de alunos ingressou todos os anos nas escolas. Assim, surgiu a Universidade Agostinho Neto que veio a expandir-se e deu origem a 40 faculdades, difundidas pelas primordiais cidades do país e a operar em condições precárias (Carvalho, 2003).

A partir de 2009 as faculdades passaram a designar-se por Universidades Autónomas, ficando a Universidade Agostinho Neto limitada a Luanda.

Nos princípios do 1º Congresso do MPLA, considerou-se prioritário instituir os estabelecimentos de formação de professores para o ensino pré-escolar, para os diversos níveis do ensino de base e para o I e II ciclos de formação de trabalhadores qualificados, permitindo atingir os objectivos determinados para o ensino na RPA. Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores, pobremente formados (Cardoso & Flores, 2009, p.657).

Com o Decreto nº 40/80 de 14 de Maio, o sistema educacional - em vigor desde 1978[1] – era composto em subsistemas que compreendiam as seguintes fases: Educação pré-escolar; Ensino Básico (de três níveis – o primeiro, da 1ª à 4ª classe; o segundo, da 5ª à 6ª classe; e o terceiro, da 7ª à 8ª classe); Ensino Médio (dividido em Técnico e Normal); Ensino Superior (que inclui o Bacharelato até ao terceiro ano e a Licenciatura até ao quatro ano ou quinto ano, dependendo do curso); Ensino e Alfabetização de Adultos. A Formação de Professores estrutura-se nos seguintes níveis com a duração de quatro a seis anos, respectivamente: Médio Normal e Superior Pedagógico. Compreende ainda acções no âmbito da formação permanente: a agregação pedagógica e o aperfeiçoamento. Para suprir a falta de professores, depois da independência, Angola viu-se sem professores qualificados para a missão de ensinar. Deste modo, foram instituídos o ensino médio normal e o ensino médio técnico-profissional com o objectivo da formação da mão-de-obra qualificada e de técnicos de nível médio de que o País necessita para o seu desenvolvimento económico e social. Os Institutos Médios Normais (IMN) formavam professores, tendo o curso a duração de quatro anos, ou seja, da 9ª à 12ªclasses. O ensino médio técnico-profissional tinha o objetivo de formar técnicos médios em vários ramos e especialidades como a Saúde, Administração, Agricultura, Indústria, Petróleos, Serviços Sociais, Telecomunicações e Pescas, igualmente com a duração de quatro anos.

Os formandos destas modalidades, no fim do curso, estavam preparados para lecionarem no 1º ciclo do ensino secundário ou mesmo no 2º ciclo do mesmo grau por causa da carência de docentes. Quanto à formação de docentes para o ensino primário, é assegurada pelos cursos básicos de formação docente, cujos candidatos ingressam com a 6ª classe, e têm a duração de dois anos.

Os cursos de formação de professores nos Institutos Médios Normais funcionaram como impulsionadores da criação do Homem Novo e como ativistas da alteração das relações socio-políticas. Assim, formar-se-iam técnicos médios profissionais do ensino, competentes para

[1] Em 1977 aprovou-se o Plano Nacional de Ação para a Educação de Todos, que apontava para ampliar a oportunidade de acesso à educação essencial, especialmente aos primeiros quatro anos de ensino, que abrangia a 1ª. 2ª, 3ª e 4ª classes.

garantir o ensino das quatro primeiras classes do primeiro nível e em duas disciplinas da sua especialização dos segundo e terceiro níveis do ensino base.

O grau académico, alcançado no fim dos quatro anos de ensino médio nos Institutos Médios Normais, possibilitaria o ingresso num curso superior relacionado com uma licenciatura no ISCED, inerentes à especialidade obtida.

O perfil do técnico do ensino médio normal deteria capacidade técnica para efectuar funções em qualquer nível do ensino de base, lecionando todas as disciplinas no segundo e terceiro níveis. Além disto, estaria pronto "para participar em trabalhos de diagnóstico e prognóstico de planos e programas de ensino; para colaborar com outros técnicos, de formação diversa, em trabalhos ligados à educação e ensino." (ME, 1978, p. 14).

O Decreto nº 9, de 30 de Maio de 1987, salienta cinco áreas: didáctico-pedagógico, ensino geral, formação profissional, formação de professores e ensino de adultos. A formação de professores tem o seguinte articulado:

- Facultar ao professor uma formação que lhe confira a capacidade de fazer a ligação ensino-produção;
- Permitir que o professor seja capaz de utilizar os planos de estudos e programas e os manuais aprovados pelo ME;
- Possibilitar que o professor execute o programa para a formação e superação político-ideológico permanente.
- Possibilitar a educação integral dos alunos, compondo a primordial garantia da protecção, dos princípios revolucionários do MPLA
- Fazer a investigação na área da qualificação profissional de trabalhadores da industria, entre outros sectores, de forma a que melhorasse progressivamente a qualidade da produção de bens, comprometendo também, a formação de instrutores para as Escolas-Empresas, Centros de Formação Profissional, entre outras instituições de ensino técnico-profissional.

A Formação de Professores e a de Instrutores tinha como propósito, a educação e o ensino, e seria, inequivocamente, endoutrinadora alinhando e perfilhando com a ideologia do MPLA, "dar-se-ia especial preocupação à formação da nova geração assente no interior do espírito científico e revolucionário desse tempo" (Prelót, 1974).

Assim, a formação de professores estrutura-se em dois níveis, o médio normal e o superior pedagógico. Este, conforme a LBSE "destina-se à formação de professores no nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial."

A razão pela qual o IMN continua a formar professores para o ensino secundário é o facto de haver carência de docentes, sobretudo de licenciados. Face a esta situação, as escolas pedagógicas/ISCED estão empenhadas em colocar no mercado de trabalho profissionais formados em várias áreas como a matemática, português, francês, inglês, física, química, biologia, psicologia, história, geografia, pedagogia e educação especial.

Quadro nº 1 - Formação de Professores – Institutos Normais da Educação - Ciclo de Formação Geral e Básica

Nº	Disciplinas	9ª classe					10ª classe					Total
		1º S		2º S		Total	1º S		2º S		Total	Geral
		FS	TH	FS	TH	Horas	FS	TH	FS	TH	Horas	Horas
1	L. Veicular I e II	4	80	4	80	160	3	60	3	60	120	280
2	História	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
3	Geografia	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
4	Matemática	5	100	5	100	200	5	100	5	100	200	400
5	Física	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
6	Química	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
7	Biologia	5	80	4	80	160	3	60	3	60	120	280
8	Educ. Estética	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
9	Educ. Física	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	160
10	Intrd aos Est Polí e à Pedagia	1	20	1	20	40	1	20	1	20	40	80
11	Franc/Ing	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
12	Hig e Saúde	-	-	-	-	-	2	40	2	40	80	80
13	Prod agrícola	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	160
	Totais	36	720	36	720	1440	36	720	36	720	1440	2880

Fonte: (ME , 1978, p. 57).

Como se pode observar, este quadro mostra às disciplinas e carga horária referentes ao curso de formação de professores na área de formação geral e básica onde os futuros professores de diferentes especialidades, nesta fase, têm disciplinas comuns. A seguir a esta etapa, cada formando opta pela especialização da sua preferência.

A Reforma de 1977 destaca o objectivo de destruir os marcos do regime colonial, de construir um novo país socialista e de priorizar a alfabetização para todos os angolanos. Nota-se, também, a intenção de o Governo incutir novas ideias políticas ao povo com a disciplina de carácter obrigatório de Introdução aos estudos políticos e Economia Política. O elenco disciplinar não está estruturado em áreas de formação, isto é, não há a integração de disciplinas na Formação Geral, Específica ou Profissional. As disciplinas que integram o plano de estudo são as seguintes: Língua Veicular I e II, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Educação Estética, Educação Física, Introdução aos Estudos Políticos, Introdução à Pedagogia, Francês/Inglês, Higiene e Saúde, Produção Agrícola, Filosofia, Economia Política, Psicologia e Prática Docente. Nguluve (2010) refere que o sistema educacional desenvolvido na primeira reforma (1977), assentou no aumento de oportunidades educativas, gratuidade do ensino de base (da 1ª à 4ª classes), obrigatoriedade de frequentar o primeiro nível e o melhoramento pedagógico do seu corpo docente.

Quanto à Reforma de 2001 observa-se um maior número de disciplinas e com subdivisões de áreas de formação. A Prática Pedagógica é feita durante três anos, ao contrário do programa anteriores que a apresenta em dois anos. A matriz curricular estrutura-se em função de três áreas: Formação Geral (Francês/Inglês, Filosofia, História, Geografia, Matemática, Informática, Educação Física), Formação Específica (Psicologia de Desenvolvimento, e de Aprendizagem, Análise Sociológica de Educação, Administração e G. Educativa, Teoria de Educação e Desenvolvimento Curricular, Higiene e Saúde Escolar, Formação Pessoal Social e Deontológica e Formação Profissional (Português, Literatura, Método de Ensino de Português, Prática, Seminário e Estágio Pedagógico). O sistema educativo três campos: Estrutural, Pedagógico-Didáctico e Metodológico e o campo Cultural. O Quadro Estrutural engloba: a descentralização do sistema educativo; a reestruturação dos níveis de ensino; o começo de uma instituição média e superior para a formação de professores. O Quadro Pedagógico-didático e metodológico integra: a difusão de um ensino de qualidade assente numa eficaz formação de professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação; o combate ao analfabetismo a fim de todos participarem ativamente no desenvolvimento socioeconómico e cultural do país; a formação técnico-científica, com o objetivo de orientar

para a resolução de problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do país. O Quadro Cultural insere: a reintegração da cultura angolana, expressa através da inclusão no currículo de ensino das Línguas nativas; a educação integral do aluno através da disciplina de Educação Moral e Cívica.

Considerações finais

O ensino na época colonial pretendia desviar os africanos da sua própria história. Ainda que pretendendo dissimular os seus reais interesses, o ensino era profundamente ideológico. O professor tinha que saber mostrar aptidões em saber formar seguindo a lógica dos interesses do sistema colonial. O Ato Colonial nº 22465, de 11 de Abril de 1933, no seu artº 2 explicitava: "É da essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nele se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente".

O colonialismo chegou ao fim. Com isso verificou-se uma mudança de paradigma. Com a mudança de regime despoletado com a descolonização verifica-se uma expansão na formação de professores. A Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975, no seu artº1 destacava: "A República Popular de Angola é um Estado soberano, independente e democrático, cujo primeiro objectivo é a total libertação do Povo Angolano dos vestígios do colonialismo e da dominação e da dominação e agressão do imperialismo e a construção dum país próspero e democrático, completamente livre de qualquer forma de exploração do homem pelo homem, materializando as inspirações das massas populares.

Na formação pós-colonial, não só se torna evidente o problema da falta de professores como também se verifica a necessidade da formação de professores que responda a uma nova exigência – a formação do *homem novo*. Para isso ser levado à prática, foi necessária uma conversão político-ideológica, verificando-se uma colagem à ideologia do MPLA. Apesar de seres diferentes, a ideologia serviu de estimulante nos dois períodos. Diremos que estavam em jogo dois tipos de cidadania e isso trouxe implicações na maneira de ser professor. Isto quer dizer que a formação científica não é suficiente. É preciso ser temperada com o calor revolucionário da época em questão.

Apesar de estarmos perante dois sistema político-ideológicos diferentes, quer o regime colonial como o pós-colonial fazm do professor um mero “aplicador” . A racionalidade ocidental falhou no controle que exerceu sobre a formação de professores. Mas a mudança não libertou a formação da tutela ideológica. A formação de professores define-se pelo paradigma do controle. Confirma-se aqui a tese de Michel Foucault (2002). As relações de poder geram um saber A colonialidade do poder gerou o seu saber, da mesma forma que a pós-colonialidade do poder. O poder é que determina qual é o saber considerado legítimo.

Referências

Alarcão, I. et al. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In L. Sá-chaves, (org). Percursos de formação e desenvolvimento profissional. (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.

Alfredo, F. C. & Tortella. J. C. (2014). Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico *EccoS, Revista. Científica,* 33, 125-142. Doi: 10.5585/EccoS.n33.3511

Anuário Estatístico de Angola

Assembleia Nacional. Lei n. 13, de 31 de dezembro de 2001. Nova Lei de Bases do Sistema de Educação. Diário da República, I Série, 2001b, p. 1.289-1.299.

Ato Colonial nº 22465, de 11 de Abril de 1933

Barreto, A. & Almeida, C. (1970). *Capitalismo e Emigração em Portugal*. Lisboa: Prelo Editora

Bender, G. (2009). *Angola sob o domínio português: mito e realidade*. Luanda: Editorial Nzila.

Brás, J.V. & Gonçalves, M.N. (2017). A gravitação dos valores educativos no colonialismo e no pós-colonialismo em Angola. In Hernández Díaz, José María y Eyeang, Eugénie (Coords.). Los valores en la educación de África. (pp. 501-514). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN: 978-84-9012-806-0.

Cardoso, E. M. & Flores. M. A. (2009). A formação inicial de professores em angola: problemas e desafios. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. (pp. 656-663).Braga: Universidade do Minho

Carvalho, A. M. P. de (org.) (2003). Formação continuada de professsores: uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Thomson.

Cordelier, S. (1998). Nações e nacionalismo. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Durkheim, E. (2002). Lições de sociologia. São Paulo: Martins Fontes

Ferry, G. (1983). Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: Dunod.

Foucault, M. (2002). *Arqueologia do saber*. São Paulo: Thomson (1ª ed 1969).

Gimeno, J. S. (2008). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. (pp. 63-92).Porto: Porto Editora

Hobbes, T. (2002). Leviatã. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7728_4994.pdf

Lei n.º 3/76, de 3 de Março, do Conselho da Revolução — Lei da Nacionalização e Confisco de Empresas e Outros Bens, Diário da República, n.º 52, 1.ª série.

Lei n.º 71/76 — revisão parcial da Lei Constitucional da República Popular de Angola, Diário da República, 1.ª série, de 11 de Novembro de 1976.

Lei n.º 1/75 — Lei Constitucional da República Popular de Angola, Diário da República, n.º 1, 1.ª série, de 11 de Novembro de 1975.

Lei nº 4/75 de 09 de Dezembro de 1975

Liberato, E. (2014).Avanços e retrocessos da educação em Angola. Revista Brasileira de Educação, 59 (19), 1003-1031

Linton, R. (1987). O homem. São Paulo: Editora Martins Fontes

Marcelo, C. (1999). Formação de professores para uma mudança educativa. Porto. Porto Editora.

Ministério da Educação (1978). Princípios de Base para A Reforma do Sistema de Educação e Ensino na R.P.A.

Ministério da Educação de Angola (MED). Conselho de Ministros. Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015). Luanda, 2001a. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf>. Acesso em: 10 Jan 2019.

Nguluve, A. K. (2010). Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional. S. Paulo: Biscalchin Editora.

Noré, A. & Adão, A. (2003). O ensino colonial destinado aos indígenas de Angola, Revista Lusófona de Educação, 1, 102-126.

Nóvoa, A. (1992). A educação nacional. In Rosas, F. (org.). Nova História de Portugal – Portugal e o Estado Novo 1930-1960 (pp. 455-519). Lisboa: Editorial Presença.

Pacheco, J. A. & Flores, A. F. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Paulo, J. C. (2000). Da "educação colonial portuguesa" ao ensino no Ultramar. In Bethencourt, F. & Chaudhuri, K. (orgs). História da expansão portuguesa: último império e recentramento (1930-1998) (pp.304-333). Lisboa: Temas & Debates

Ponte, J: P: da (2002). Investigar a nossa própria prática. A investigação na prática profissional do professor. Educação Matemática. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Prelót, M. (1974). *As Doutrinas Políticas.* Lisboa: Presença.

Quinta, J., Brás, J.V. & Gonçalves, M.N. (2017). O Umbundo no poliedro linguístico angolano: a Língua Portuguesa no entrelaçamento do colonialismo e pós-colonialismo. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 137-154. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle35.08.

Reis, A. (1971). «O economicismo é um humanismo», Seara Nova, n.° 1506, 5-17.

Ribeiro, F.B. (2015). Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais, *Caicó*, 16, 27-53.

Sá, L. (1986). Introdução à teoria do Estado. Lisboa: Editorial Caminho

Scliar, W. (2007). Hegel, seu tempo e o Estado, Revista de Informação Legislativa, Brasília, 174, 233-240

Síveres, L. & Santos, J. (2013). Pós-colonialidade na formação de professores: um estudo sobre a ecologia de saberes no curso de pedagogia. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 11666-11682.

Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), 793-822

Unesco/Breda. Reformes de L'enseignement supérieur en Afrique: eléments de cadrage. Dakar: Unesco/Breda, 2008. Disponível em <http://doc.iiep.unesco.org/cgi-in/wwwi32.exe/%5Bin=epidoc1.in%5D/?t2000=031932/%28100%29>. Acesso em: 5 Jan 2019.

Wolff, J. (2004). Introdução à filosofia política. Lisboa: Gradiva

Zau, F. (2009). Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento. Luanda: Movilivros.

***

Joana Quinta : PhD Educação, Investigadora do CeiED, Professora Auxiliar na Universidade, Chefe de Repartição de Português, Orientadora de teses.

José Gregório Viegas Brás: PhD- História da Educação, Professor Associado na Universidade, Investigador Integrado do CeiEDPós-Doc História da Educação, Pós-Doc SocioHistória, Editor da Revista Lusófona de Educação.

Maria Neves Gonçalves : PhD- Ciências da Educação, Pos-Doc em História da Educação, Pos-doc em SocioHistória, Investigadora integrada do CeiED, Professora, Editora da Revista Lusófona de Educação.

Como citar este artigo:

Quintas, Joana;Brás, José Gregório Viegas; Golçalves, Maria Neves; A Formação de Professores em Angola: reflexões pós-coloniais. In REVISTA TRANSVERSOS. "Dossiê: REFLEXÕES SOBRE E DE ANGOLA - INSCREVENDO SABERES E PENSAMENTOS". N° 15, Abril, 2019, pp. 31-46 Disponível em <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>. ISSN 2179-7528. DOI:10.12957/transversos.2019.41841