

# Aspectos da política de formação de professores universitários em Angola

Ilda da Costa Francisco  
Graziela Zambão Abdian

**Como citar:** FRANCISCO, Ilda da Costa; ABDIAN, Graziela Zambão. Aspectos da política de formação de professores universitários em Angola *In:* VALENTIM, Marta Lígia Pomim; CASTRO, Rosane Michelli de; DANIEL, Niembo Maria; MANUEL, Damião de Almeida (org.). **Construindo ciência em cooperação internacional acadêmico-científica:** Brasil e Angola. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p.97-125. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-570-4.p97-125>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

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

*Ilda da Costa Francisco*

*Graziela Zambão Abdian*

### 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo da obra é parte da pesquisa de mestrado que teve como objeto de estudo a política de formação de professores universitários em Angola, tendo como base, especialmente, o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ), o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) e entrevistas com professores participantes da política de formação. Trata-se de uma escolha relacionada ao encontro marcado, por um lado, pela experiência pessoal da mestranda 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 do ensino superior (IES) o levantamento das necessidades de formação dos seus quadros. Segundo a solicitação, tratou-se de um trabalho de base relacionado ao plano estratégico de formação realizado pelo MESCTI com objetivos de qualificar quadros angolanos nas áreas de especialidades para que, gradativamente, houvesse diminuição de contratação da mão-de-obra estrangeira. Para isso, o

levantamento efetuado pelas IES deveria constar informações relacionadas aos dados pessoais dos respectivos quadros e o curso pretendido ou escolhido, pois, com base nestas informações, o MESCTI efetuaria o contato com as instituições estrangeiras para resultar em convênios de formação.

Em meados de 2018, fruto de 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 atribuída a bolsa de estudo para a formação em Pós-graduação na UNESP, câmpus de Marília, entre os anos 2019 e 2021. Por outro lado, a mestrandia integrou grupo de pesquisa intitulado Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), cujo foco de debate é a gestão escolar. O encontro da experiência profissional e pessoal da mestrandia com a trajetória do CEPAE e da orientadora foi responsável pela escolha do tema.

É com base nesses eixos que são elaboradas as políticas cuja execução é realizada por meio da implementação de programas criados nos níveis dos ministérios ou setores específicos. Assim, resulta o PNFQ em estratégia de formação de quadros ligados à política de desenvolvimento de recursos humanos intrinsecamente relacionado ao primeiro eixo de intervenção que responde por população.

A divulgação oficial dessa estratégia surgiu em despacho de 16 de novembro de 2012 pelo presidente na época. José Eduardo dos Santos 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 (MAPTESS) 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, 2020, 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 (PNFQ, 2012, p.8).

Para salvaguardar excelência do setor público, foram traçadas áreas prioritárias para a capacitação de quadros. Nessa perspectiva, o ensino superior se torna beneficiário da estratégia promovendo a formação para professores universitários.

Diante do exposto, temos como objetivo, neste texto, analisar alguns aspectos da política de formação de professores universitários em Angola, baseando-nos nos documentos descritos anteriormente e nas entrevistas com alguns profissionais que participaram e participam do PNFQ. Metodologicamente, foi utilizado o Ciclo de Políticas, com base em Mainardes (2006). Este autor apresenta os estudos sobre o ciclo de políticas originários de *Policy cycle approach* partindo das ideias principais do pesquisador inglês Stephan Ball e colaboradores (1992, 1994).

O referencial indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais e suas contribuições têm crescimento significativo na área porque seus conceitos centrais possibilitam a reflexão e análise crítica de uma política educativa. Em Angola, essa metodologia também tem sido utilizada por pesquisadores da educação (Bumba, 2016; Liberato, 2019).

Esses autores possibilitam que entendamos política como um fazer contínuo e de múltiplas autorias, sendo assim, ela não emana apenas dos órgãos governamentais. A política é criada em todos 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.

Após esta introdução, discorreremos, na primeira parte, sobre o contexto geográfico de Angola e, também, sobre seu Ensino Superior e a Política de Formação de Quadros; em seguida, analisamos os sentidos atribuídos a esta política por dois grupos de professores beneficiados pelo PNFQ, na República Portuguesa em 2016, e na República Federativa do Brasil em 2019. Finalizamos o capítulo pontuando aspectos sobre essa política de formação de professores baseados na análise do histórico do país e dos sentidos atribuídos por seus integrantes.

## **2 O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: PDN E PNFQ**

A trajetória das políticas surge das mais diversas formas discursivas e muitas são estratificações de momentos anteriores. Para isso:

[...] há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já formam 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 do autor, pontuamos que a política de formação de quadros possui antecedente histórico que objetivou a preparação do cidadão angolano<sup>1</sup>, aparentemente responsável pelo desenvolvimento do país.

<sup>1</sup> O contexto geográfico de Angola está inserido no continente africano, país de língua oficial portuguesa que se limita 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. Apresenta um clima variado no Norte, tropical quente e úmido, ao passo que no Sul, o clima é seco em razão das fronteiras com a República da Namíbia; já na região central, o clima é tropical temperado e bastante chuvoso. Possui uma superfície territorial de 1.246.700 km<sup>2</sup> e uma densidade populacional de 23 hab./km<sup>2</sup>. 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. O censo populacional realizado em 2014 estima cerca de 25.789.024 de habitantes, maior incidência ao sexo feminino, com 13.289.983. Grande parte da população reside em zonas rurais que corresponde a 62,6% e exercem a agricultura como base de sustento das famílias – um setor em perspectiva para a diversificação da economia. Embora a agricultura se denomine como um dos setores chave, o setor petrolífero constitui 42% do produto interno bruto (PIB).

Este percurso histórico não decorre isolado, sendo sua institucionalização realizada em 1962 e designada de “Estudos Gerais Universitários” (EGU), como 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.

É imperioso neste processo de institucionalização destacar a Retórica Universidade Agostinho Neto como parte crucial na efetivação da expansão da rede<sup>2</sup> principalmente pela sua importante contribuição na matriz de ensino desenvolvido enquanto a única instituição pública.

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<sup>3</sup> de Angola – MPLA e Unita. Estas deram origem às iniciativas do setor privado, foram criadas algumas instituições como a Universidade Privada de Angola e a Universidade Católica de Angola, aumentando a oferta de ensino. As novas ofertas, seguida ao decreto de expansão incidiu ao Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação (MESCTI) possibilidades de “[...] repensar o modelo de subsistema de ensino superior e de se criarem novas perspectivas assentes em políticas públicas” (Liberato, 2019, p.79).

No subsistema de ensino superior, uma das políticas públicas que vige é designada “formação de professores universitários” que, atualmente, é necessidade prioritária tendo em vista o crescimento das IES, as demandas e a formação qualitativa do quadro local. Enunciado anteriormente, a

---

<sup>2</sup> Decreto nº 5/09 expressa a criação de linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema de ensino superior, bem como o respetivo plano de implementação, expansão ordenada da rede de instituições de ensino superior.

<sup>3</sup> “Duas” das três Forças políticas (MPLA, UNITA, FNLA) que representaram o povo angolano junto do governo português, no Acordo de Alvor a 15 de janeiro de 1975.

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 da 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).

Segundo Anuário (2012), entre os anos 2007 e 2012, Angola apresentou um desempenho socioeconômico simultâneo à evolução da economia internacional. O setor petrolífero registou uma taxa anual de 9,2% inferior em relação às demais fontes de receita cuja estimativa era de 12%. Por outro lado, os indicadores demográficos dos anos 2011 a 2012 consideraram 50,3% da população ativa, isto é, dos 15 aos 64 respondiam a capacidade estudantil e profissional no alcance dos futuros compromissos.

O PDN (2013-2017) constituiu o primeiro exercício que delineou as possíveis metas para a valorização da população por meio da política de formação, promoção de emprego e competitividade no mercado, com o pretexto de impulsionar a economia no horizonte “Angola 2025”, perspectiva a longo prazo que permitiria: Garantir a unidade e coesão nacional; Construir uma sociedade democrática e participativa, garantindo as liberdades e direitos fundamentais e o desenvolvimento da sociedade civil;

Promover o desenvolvimento humano e o bem-estar dos angolanos, assegurando a melhoria da qualidade de vida, combatendo a fome e a pobreza extrema; Promover o desenvolvimento sustentável, competitivo e equitativo, garantindo o futuro às gerações vindouras; Promover o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação; Apoiar o desenvolvimento do empreendedorismo e do setor privado; Desenvolver de forma harmoniosa o território nacional; Promover a inserção competitiva da economia angolana no contexto mundial e regional.

Para Teixeira (2015), as políticas públicas em Angola se desenvolvem em meio aos desafios impostos por seu histórico político, econômico e social, porém, destaca que o primeiro PDN (2013-2017) constitui o repositório das mais diversas políticas públicas. Contrário ao PDN (2013-2017), o atual PDN (2018-2022) subscreve os acordos globais e regionais como plano estratégico local na observância das seguintes agendas:

- Agenda 2063 da União Africana (UA): Perspectivar 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 econômicos e não econômicos.
- Agenda 2030 das Nações Unidas (ONU): Alcançar o desenvolvimento sustentável no horizonte de 15 anos.

Nessas agendas, a educação ganha notoriedade nos aspetos como melhoria em todos os níveis, reforço das oportunidades entre homens e mulheres, asseguramento das infraestruturas, a inclusão e o aumento substancial de professores qualificados.

O PDN (2018) afirma que o contexto da globalização em Angola advém dos esforços de reconstrução do país, com a inserção no mercado econômico 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.

Entretanto, 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.

E, sobre outros olhares, Roberton e Dale (2011, p.35) manifestam que “os processos de globalização desafiam profundamente as molduras mentais que temos usado para entender os problemas da política educacional, tanto objetiva quanto subjetivamente”. Por se tratar de um fenômeno mundialmente aceito, diversas modificações tendem a surgir, os países que optam pela reorganização dos sistemas econômicos, como é o caso de Angola, a educação torna-se a maior fonte de expectativa do crescimento ao se equiparar a esses padrões. Assim,

[...] as novas racionalidades fundadas nos pressupostos da lógica neoliberal tendam 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, parecem confirmar-se nos textos oficiais da política (Bumba, 2016, p.55).

O pressuposto apresentando por Bumba (2016) surge da nova lógica e rumo das políticas, baseados, sobretudo, em novas racionalidades de Estado. As mudanças podem ser observadas em todas as esferas decisórias “[...] passa 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). Para Roberton e Dale (2016, p.43) trata-se de reorientação no setor educacional. Como exemplo, o Programa conhecimento do Banco Mundial de “[...] desenvolvimento na educação

com base para o crescimento e a realização de uma chamada economia baseada no conhecimento”.

Nessa perspectiva, o plano previsional de formação, orientação a “Formação e Capacitação de Professores e de investigadores para o Ensino Superior e Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação “[...] prevê como resultados esperados a formação de 4.800 mestres e 1.500 doutores para a docência universitária em Angola, períodos de 2013 a 2020” (Plano Nacional..., 2012, p.8).

A formação de professores recebe um enquadramento no 7º programa de ação - a Política de Bolsas de Estudos e de domínio estratégicos de formação -, compreendida em duas modalidades: a) Bolsas internas – destinatários: Frequência de cursos de graduação e pós-graduação.

Para o entendimento da política de formação de professores universitários, tanto a construção do PDN como a do PNFQ estão afinadas com discursos motivados por mudanças, realçando o global e o local e as definições estratégicas de cumprimento de metas de desenvolvimento do país. Em seguida, analisaremos como os participantes dos quadros de formação atribuem sentidos aos processos vivenciados nas universidades conveniadas e, também, aos resultados quando do retorno a Angola.

### **3 SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

A análise será realizada com o material transcrito da realização de entrevistas com dois grupos de professores beneficiados pelo PNFQ. O primeiro grupo de entrevistados corresponde aos professores formados em Portugal no ano 2016 e 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 participan-

tes do PNFQ e fazedores ativos da política. Para a coleta de dados foi desenvolvido um roteiro de questões dirigido aos participantes, mas eles puderam ficar livres para se expressarem. As questões contidas no roteiro foram formuladas com base nas evidências das principais fontes de consulta usadas na pesquisa, o PDN e PNFQ.

O roteiro<sup>4</sup> 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 posterior à formação.

A coleta das informações do primeiro grupo exigiu o deslocamento da mestranda para Angola, concretamente à província de Malanje<sup>5</sup>, local eleito pela origem da pesquisadora. No primeiro momento, mantivemos o contato com as IES, Escolas Superior Politécnica uma abordagem que não exigiu protocolos pelos fins meramente acadêmico 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, contando com 10 entrevistados.

Em relação ao segundo grupo, a coleta teve o 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, aproxima-

---

<sup>4</sup> Como ganhou a bolsa de estudo? Quanto tempo durou a sua formação? As principais dificuldades vivenciadas durante a formação. Teve algum acompanhamento por parte da entidade que lhe concedeu a bolsa? Como? Após a formação como foi o seu enquadramento ou reenquadramento? Fale sobre o que deveria melhorar no processo de recrutamento e formação do bolsista. Explique a relação entre a sua área de formação e a de atuação. O que deveria melhorar no processo de formação de docentes universitários em Angola? Considera o Plano Nacional de Formação de Quadros a ferramenta de melhoria da educação superior em Angola? É possível pensar que o Plano Nacional de Formação de Quadros foi desenvolvido em função as reais necessidades do País? Por quê? Como analisa o Plano Nacional de Formação de Quadros no novo contexto angolano? Qual é a importância dos convênios firmados com outros países para a formação de docentes universitários em Angola? Como analisa a gestão dos docentes bolsistas dentro do Plano Nacional de Formação de Quadros?

<sup>5</sup> Província localizada ao norte de Angola é constituída por 14 municípios. Possui a dimensão geográfica de 93.301 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 1.108.264 habitantes.

damente 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 a ilustração da tabela abaixo.

**Quadro 1:** Professores entrevistados

<b>Bolsistas 2016 / Portugal</b>			<b>Bolsistas 2019 / Brasil</b>		
<b>Sexo</b>			<b>Sexo</b>		
Masc. 9	Fem. 1		Masc. 7	Fem. 4	
<b>Vínculo institucional</b>			<b>Vínculo institucional</b>		
Docente 7	N/Docente 3	Outro 0	Docente 8	N/Docente 1	Outro 3
<b>Nível de formação</b>			<b>Nível de formação</b>		
Mestrado 10	Doutorado 0		Mestrado 9	Doutorado 2	

Fonte: Elaboração própria (2022).

Para o processo de análise, as identidades dos participantes serão omitidas, com base na proposta dos estudos de Ludke e André (2018), sendo utilizada 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. Os temas foram: a) Aquisição e duração da bolsa; b) Dificuldade do processo vivenciado de formação; c) Retorno a Angola: formação e atuação; d) Relação da formação com a qualidade no ensino superior: a percepção dos professores.

### **3.1 AQUISIÇÃO E DURAÇÃO DA BOLSA**

Dos 10 entrevistados no grupo de 2016, 9 responderam ter adquirido a bolsa por meio de seleção realizada pelas referidas IES. 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 ins-

tituição contribuiu de forma relevante que viesse a ser selecionado pela instituição de ensino superior”. Esta experiência convergiu com a do P7 (2016) que afirma:

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

A realidade vivenciada pela maioria não corresponde a 1 dos integrantes neste primeiro grupo. Para este, a bolsa foi adquirida por meio de concurso (P3, 2016).

No grupo de 2019, dos 11 entrevistados, 10 também afirmam terem adquirido a bolsa pela seleção da instituição. De igual forma, somente 1 bolsista afirma ter adquirido a bolsa por candidatura, a saber “em primeira instância foi me enviado um link por intermédio de um amigo, onde constou a informação do curso para inscrever do mesmo. Seleção pública publicado pela mídia” (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 por concurso é ação particular junto à entidade concessora de bolsa ao passo que a institucional é feita pela seleção interna das instituições, com base nas suas demandas. Portanto, é um processo desenvolvido para todo o cidadão angolano desde que cumpra com os requisitos estabelecidos por leis, podendo ser articulados em programas específicos, como o PNFQ.

Concernente ao processo de duração da bolsa, período correspondente à frequência letiva da formação ou prazos de duração 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.

Embora os entrevistados assinalaram o tempo de duração das suas formações, os programas de pós-graduação não são similares o que foi possível constar em algumas falas. Portanto, esta questão é salvaguardada pelo Estatuto da bolsa para o estudante angolano no exterior o qual sustenta que a duração “[...] é determinada de acordo com o sistema educativo do País doador ou acolhedor e não é prorrogável” (Regulamento Bolsas de Estudos, 2014, p.2803).

### **3.2 DIFICULDADES DURANTE A FORMAÇÃO**

Segundo as falas, as dificuldades estão relacionadas, sobretudo, com a falta de acompanhamento por parte da entidade responsável pela atribuição da bolsa. Um dos profissionais destaca que

*Um dos grandes constrangimentos que vivi e que praticamente todos os bolseiros angolanos enfrentou lá fora, é fraco ou inexistente contacto 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 de se ter promovido encontros apenas para o pagamento dos bolsistas ou que, anualmente, “[...] apenas 2 ou 3 visitas do sector de estudantes para se reunir com os estudantes bolseiros e ouvir os seus anseios, as dificuldades por que passavam e encontrar soluções” (P4, 2016).

Conforme foi mencionado, o processo de formação decorre durante 2 a 4 anos. O registo de 2 a 3 vistas torna imperioso assinalar como sendo um acompanhamento propriamente dito, principalmente porque nos encontros poderiam ser discutidas diversas questões, segundo

os quais se descrevia como momento oportuno para apresentar as inquietudes dos bolsistas.

Nessas ocasiões, os exímios encontros se tornam meramente utópicos em relação a qualquer demanda apresentada pelos bolsistas. Assim sendo, esta falta poderia ser sanada em detrimento de uma agenda de reuniões sistematizadas, trimestral ou semestral, para permitir um acompanhamento coerente. Esta observação passamos articular aos relatos 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 diferente 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 fala ressalta a importância do acompanhamento no cumprimento da formação dos quadros. Embora a falta de acompanhamento tenha sido a principal dificuldade do primeiro grupo, no segundo grupo, 10 dos entrevistados afirmam não haver constrangimento relacionado à falta de acompanhamento. Um dos entrevistados diz “sim! A chegada no aeroporto junto ao consulado aqui no Brasil acompanhamento até a sede para junto ao tratamento do cartão consular e ao mesmo tempo para as nossas respectivas unidades” (P4, 2019).

Concernente ao acompanhamento, afirmamos ser um aspecto importante a ser considerado. Para os ambos os grupos existiram outros tipos de dificuldades que se relacionaram aos métodos de ensino das IES acolhedoras concomitante aos atrasos frequentes da bolsa, assim descrevem: “adaptação ao método de ensino” (P1, 2016); esta afirmação não difere do entrevistado do grupo posterior quando diz que “o principal constrangimento foi a adaptação a 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 “[...] orienta 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 a uma aparente organização entre a instituição responsável pelos bolsistas por meio de representações, concomitante a mobilidade das instituições responsáveis pelas formações dos professores angolanos.

O que se toma na análise dos entrevistados é como um acompanhamento sistemático e regular pode contribuir para a adaptação e formação como um processo menos difícil, principalmente quando muitas destas questões estão relacionadas à burocracia da legalidade no país estrangeiro e/ou conhecimento dos métodos e normas de funcionamento das instituições acolhedoras.

### **3.3 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. O enquadramento e reenquadramento como processo de reintegração dos bolsistas aquando do retorno ao país, nos objetivos da formação e atuação.

Inicialmente cabe-nos salientar que o retorno ao país é um dos estudantes bolsistas no estrangeiro fomentados pelo INAGBE, este ato é manifestado no termo de compromisso assinado entre o bolsista e a instituição financiadora onde se reforça o investimento do Estado na formação deste quadro.

Segundo o Estatuto da bolsa externa (2014), 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 4 anos, sob pena de ressarcir em dois anos os valores ao Estado.

Em resposta a este item de questões, no grupo de 2016, 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).

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 a 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, 3 confirmam enquadramento por concurso e até atualização na carreira, como foi o caso do P3 (2016) que recebeu “enquadramento no Ensino Superior como docente através de concurso público”. Fato similar conferiu o 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”.

Diferente do grupo anterior, dos entrevistados de 2019, 6 confirmam o reenquadramento após a conclusão das suas formações, para estes entrevistados, estar vinculado à IES corroborara neste sentido, assim afirmam que “será boa, porque fomos indicados pela nossa instituição e o vínculo de empregabilidade continua” (P5, 2019) ou “uma vez que sou funcionário público concursado, acredito que não terei problemas com o meu enquadramento” (P19, 2019) como também que “sendo funcionário após a formação voltarei para a minha instituição de origem. (P21, 2019).

Ainda em relação aos entrevistados de 2019, um grupo inferior, correspondente a 4 professores, realçam a possibilidade de um difícil enquadramento:

*Neste aspeto devo realçar que parte dos quadros formados não têm encontrado um enquadramento fácil por alegadas escassez de vagas no sistema Integrado de Gestão Financeira do Editado (SIGFE) e como consequências, vários formados acabam por migrar para outras áreas de trabalho (P11, 2019).*

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 do concurso público direcionado a professores universitários enunciados nos editais do MESCTI dirigidos as unidades orgânicas. Em todo o caso, o processo não é tão simples pela inexistência de concurso registrada nos últimos anos.

Sobre a relação formação e atuação, essa análise realça a qualificação específica em uma determinada área. Assim como foi comentado anteriormente, as IES submetem ao MESCTI o programa previsional de suas necessidades formativas pressupondo um trabalho minucioso das ambas as instituições.

Com base nas análises, podemos dizer que o item aparenta subdivisões de respostas do conjunto. Das 21 entrevistas, 17 professores bolsistas certificam que há relação entre a formação e a área de atuação. Diferente das primeiras exposições, 2 dos entrevistados alegam haver uma defasagem da formação com 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 em sala de aula como professor (P5, 2016).*

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

Por último, 2 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 L. 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 a minha formação na graduação estou fazendo o mestrado em ciências da educação”.

### **3.4 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” professor angolano.

No primeiro tratado sobre o papel do PNFQ e a melhorias da IES, dos 21 entrevistados, 19 notabilizam como uma ferramenta de possível melhoria, ao proferirem a respeito das expectativas do desenvolvimento de Angola, prescrevem que “as intenções do Plano Nacional de Formação de Quadros são boas e muito bem traçadas, todavia às 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, as outras afirmações 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, sendo uma mais valia para melhorar a qualidade dos quadros superiores em Angola é uma ferramenta importante na formação de acordo as necessidades do país (P21, 2019).*

Porém, entende-se 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, 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.

Nessa perspectiva, pode-se observar a contribuição do PNFQ para qualidade do ensino superior e a sua construção integra diferentes órgãos

ligados ao governo central dentre eles o MESCTI, especificamente a comissão interministerial de implementação.

O MESCTI desempenha o papel condutor das negociações formativas no nível superior. Referenciar a qualidade do ensino envolve outras especificidades cujas atribuições recaem ao 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 requer um retrocesso à história em que as observações assinalaram diversas omissões, uma delas é necessariamente a falta de professores (ou despreparo) registrada antes e depois da independência, incluindo o processo da expansão, o que tornou urgente formação. Devemos destacar a importância do PNFQ na legitimação da oferta formativa enquanto política do Estado, mas não define a melhoria da qualidade do ensino superior porque esta depende 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 em primazia da educação para população angolana. Dos 21 entrevistados, 10 analisam como sendo um instrumento positivo.

*Analiso-o como um plano facilitador em termos da formação superior e que na 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 positivo porque o mesmo constitui um instrumento de gestão de apoio a vários setores do país visando melhorias de competências, centras 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 (P11, 2019).*

Para 4 entrevistados, o PNFQ é importante, porém, desafiador “é benéfica e desafiadora. 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, 3 dos entrevistados responderam que o PNFQ carece de uma “revisão, porque hoje em função do rumo que o país tomou, novas áreas do conhecimento foram criadas, exigindo profissionais de áreas anteriormente não presentes à quando da concepção do PNFQ” (P9, 2016).

Ainda com base no novo contexto de Angola, 4 dos entrevistados analisam o PNFQ como sendo um instrumento negativo e sem relevância, afirmação registrada por P21 (2019): “o PNFQ no contexto angolano eu analiso de uma forma negativa baseando-me numa visão crítica e consciente do processo. Porque não congruência na sua execução”.

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 aumento significativo dos quadros.

Dentro do novo contexto, as possíveis articulações das falas não deixam de traçar incoerência entre política, instituição e o profissional (pessoal). As ações enquanto Estado são de 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 se tratando de política, algumas análises devem ser mensuradas pelo impacto na sociedade, obviamente, com pesquisas posteriores à nossa.

Neste item sobre a relação do PNFQ com a gestão dos quadros, o primeiro grupo dos entrevistados de 2016, 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 o 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, 8 afirmam que a gestão do PNFQ é “débil, principalmente por não haver um acompanhamento constante e contínuo” (P12, 2019).

Para o P21 (2019), a formação é “feita de forma exagerada e sem grande atuação no que concerne o foco do plano e as suas políticas na formação das reais necessidades do país. Sendo que a garantia do emprego seria uma certeza”. Para além deste pronunciamento, 3 dos entrevistados consideram haver uma gestão boa e razoável “tem sido uma gestão equilibrada, porque nem sempre a comunicação flui conforme deveria ser” (P19, 2019) como também pode ser considerado “bom e positivo”, concluiu o P13 (2019).

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

Na análise sobre o recrutamento, forma de seleção para os participantes do PNFQ, os 21 entrevistados apresentam respostas aleatórias nesta questão, embora a maioria das falas receberam uma ligeira concentração entre seleção por meritocracia, necessidades institucionais e necessidades a 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, em seguida analisar as necessidades do país em geral e de cada província em particular, relativamente as 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 esta responder ou não o nível de expectativa que se pretende para posterior enquadramento (P10, 2016).*

Algumas falas evidenciaram a necessidade de não haver exclusão por 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” (P11, 2019).

É evidente que as respostas ligadas ao recrutamento foram assinaladas sem quaisquer consensos pelos entrevistados por refletirem algumas experiências. Como qualquer processo de atribuição de bolsas, o PNFQ estabelece alguns requisitos para atribuição sendo as mais fundamentadas, a média final do curso da graduação igual ou superior 14 valores e “ter idade não superior a 35 anos para cursos de mestrado e 45 anos para cursos de doutoramento” (Regulamento Bolsas de Estudos, 2014, p.2808).

Perguntamos aos entrevistados, também, se a criação do PNFQ corresponde às reais necessidade do país. Dos 21 entrevistados, 12 concordam que o referido instrumento foi idealizado com este foco.

*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 as necessidades 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 (P1, 2019).*

*É possível pensar nisso, porque foram escolhidas as áreas de mais carência no ensino superior em Angola (P2, 2019).*

Para outra parte do grupo, 7 entrevistados, o PNFQ não responde à necessidade angolana pois, “[...]basta olhar nas razões pelas quais fui selecionado para a bolsa e até hoje apesar das necessidades na instituição que me enviou para fazer a formação não sou enquadrado” (P7, 2016). Na ordem da discordância, o P8 (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 que “não, porque se assim fosse e pelo tempo que foi implementado não se notaria 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 verifica-se desamparo pelo próprio contexto.

Pelo exposto, podemos dizer que o PNFQ foi concebido em função das necessidades do país, no entanto, reforça-se que a falta de uma gestão eficiente absorve a excelência.

Também exploramos a ideia sobre a contribuição dos convênios para 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 a investigação e troca de experiências é de toda relevância potência os nossos quadros com técnicas diferenciais e conhecimentos mais adequados ao mundo científico moderno. (P1, 2016).*

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

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

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

*Consiste na abertura de estamos em países mais desenvolvidos, vendo, fazendo ou aprendendo melhor sabendo que bebendo dos ou com os mais fortes, nos tornamos forte, melhorando o quadro (P18, 2016).*

As falas 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 afloram os aspetos históricos da formação de quadros segundo o qual são considerados os principais contribuintes do desenvolvimento de Angola.

O convênio não deixa de traduzir a materialização de uma política de continuidade formativa em um contexto com poucas alternativas, já que há a ausência da pós-graduação em grande parte das IES públicas de Angola. Como frisamos, há necessidade de se formarem especialistas para cobrir as faltas de professores de igual forma permitir a substituição gradual da mão-de-obra estrangeira, previstas nas discursivas do PNFQ.

Como descrevem os entrevistados, os campos de qualificação dos quadros para o desenvolvimento de Angola são vastos e vazios e reforçar o convênio para continuar a garantir a formação é viável para o país, principalmente quando a formação no estrangeiro se tem a realidade dos países como Brasil e Portugal que contam com vastas experiências educacionais, fortes contribuições no ensino, pesquisa e extensão.

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

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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

A pesquisa fundamenta a formação de quadros, em particular a de professores como parte da luta dos direitos primários dos angolanos impugnados pelo regime colonial português depois da independência como pressupostos da reconstrução do país democrático. 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 do Sistema de Ensino e Educação.

Embora os antecedentes históricos assinalem a formação de quadros como sendo 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 16 passando articular todos os subsistemas e vinculou a educação de modo geral ao planejamento do Estado.

Os PDN (2013-2017; 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 dos quadros, com o objetivo de promover o desenvolvimento e substituir gradativamente a mão de obra estrangeira.

O estudo destaca um percurso que demonstrou a importância da formação para os angolanos nos 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, até ao panorama da paz, possibilitando assim a revisão da constituição, em 2010, concomitante a LBSE, Lei nº 17 em 2016, 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. O PNFQ foi entendido como um programa de enfrentamento de um problema público em decorrência do histórico da escassez de quadros, para reforçar os quadros e qualificá-los.

No decorrer da pesquisa, nos deparamos 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 Viega-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.

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

Assim sendo, no atual contexto, é inequívoco afirmar melhorias pontuais na educação superior angolana com base na aplicação do PNFQ, uma vez que o processo não chega a ganhar sentido principalmente na gestão dos quadros formados. Enquanto política, o PNFQ se torna importante porque propicia a qualificação dos sujeitos angolanos, porém ela caminha entre os descompassos da política em si e o investimento como frutos das diversas dificuldades, comprometendo, dessa forma, sua efetividade.

## **REFERÊNCIAS**

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

ANGOLA. Decreto Presidencial nº 165/14, 19 de junho de 2014. Aprova o Regulamento de Bolsas de Estudo Externas. *Diário Oficial da República de Angola*. I Série, Luanda, n.116, 2014.

- ANGOLA. Decreto Presidencial nº 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, Luanda, n.131, 2020a.
- ANGOLA. Decreto Presidencial nº 5/09, 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, Luanda, n.64, 2009.
- 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., 2016.
- ANGOLA. Instituto Nacional de Estatística. *Anuário Estatístico de Angola – 2012*. Luanda, 2015.
- ANGOLA. Ministério da Economia e Planeamento. *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018 - 2022*. Luanda, 2018. v.1.
- ANGOLA. Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial. *Plano Nacional de Desenvolvimento (2013 - 2017)*. Luanda, 2012.
- BUMBA, A. M. Políticas Educacionais e Curriculares do Estado Angolano. *Revista África(s)*, Salvador, 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.
- CORREIA FILHO, J. M. C.; ROA, T. A.; SACOMBOIO, F. de J. F. C. F. A massificação do ensino superior como política pública educacional e suas implicações em Angola. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.36, n.2, p.750-767, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.103658>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- GIDDENS, A. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença, 2000.
- LIBERATO, E. *Reformar a reforma*: percurso do ensino superior em Angola. Rio de Janeiro, 2019. DOI: 10.12957/transversos.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.
- MAINADES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba (PR), v.12, n.16, ago. 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.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS. *Formar com qualidade, formar para a realidade*. Luanda, 1 mar. 2016. Disponível em: [http://www.pnfq.gov.ao/sites/default/files/docs/brochura\\_pnfq\\_web.pdf](http://www.pnfq.gov.ao/sites/default/files/docs/brochura_pnfq_web.pdf). Acesso em: 21 mar. 2022.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS. *Nota Informativa*. Luanda, 16 nov. 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/324915570/PNFQ-2013-2020-Nota-Informativa-pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

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. (org.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.34-65.

TEIXEIRA, C. dos S. Análise e das políticas públicas: seu impacto do desenvolvimento local em Angola. *História: Debates e Tendências*, Passo Fundo (RS), v.15, n.1, p.21-29, jan./jun. 2015.

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