



Clara Carvalho, Maria Antónia Barreto e Filipe Santos (dir.)

COOPEDU IV – Cooperação e Educação de Qualidade Livro de Atas

Centro de Estudos Internacionais

Potenciar o impacto da formação pós-graduada de professores em Angola: recomendações sustentadas num projeto de avaliação interinstitucional

Nilza Costa, Bernardo Filipe Matias e Betina Lopes

Editora: Centro de Estudos Internacionais
Lugar de edição: Lisboa
Ano de edição: 2019
Online desde: 19 junho 2020
coleção: ebook'IS
ISBN eletrónico: 9791036560446



<http://books.openedition.org>

Edição impressa

Data de publicação: 1 outubro 2019

Reférencencia eletrónica

COSTA, Nilza ; MATIAS, Bernardo Filipe ; et LOPES, Betina. *Potenciar o impacto da formação pós-graduada de professores em Angola: recomendações sustentadas num projeto de avaliação interinstitucional* In : *COOPEDU IV – Cooperação e Educação de Qualidade : Livro de Atas* [en ligne]. Lisboa : Centro de Estudos Internacionais, 2019 (généré le 22 juin 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/cei/1237>>. ISBN : 9791036560446.

Potenciar o impacte da formação pós-graduada de professores em Angola: recomendações sustentadas num projeto de avaliação interinstitucional

Nilza Costa
Bernardo Filipe Matias
Betina Lopes

RESUMO

Nesta comunicação apresentam-se os principais resultados de um estudo focado na avaliação do impacto de dois cursos de mestrado ministrados, entre janeiro 2011 e agosto 2016, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) da Huíla (Lubango, Angola), destinados preferencialmente a professores. O estudo de avaliação decorreu entre maio 2016 e dezembro 2017 e foi concetualizado e implementado no âmbito de um protocolo de colaboração entre o ISCED_Huíla e a Universidade de Aveiro (UA), duas instituições de ensino superior públicas com larga experiência na formação de professores. A relevância deste estudo enquadra-se no objectivo 4 da Agenda 2063 da União Africana, assim como no papel atribuído à cooperação internacional com Países em Desenvolvimento.

A partir da articulação entre os resultados emergentes da avaliação e a problematização do percurso de colaboração estabelecido entre as duas instituições tecem-se recomendações específicas no sentido de potenciar futuras cooperações no âmbito da melhoria da qualidade do ensino superior nos países africanos de língua portuguesa.

ABSTRACT

This paper presents the main results of a study focused on the impact evaluation of two masters courses taught between January 2011 and August 2016 by the Higher Institute of Educational Sciences of Huíla - ISCED (Lubango, Angola). In-service teachers were the main studen-

—

Nilza Costa - CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

Bernardo Filipe Matias - ISCED_Huíla, Angola

Betina Lopes - CIDTFF, Universidade de Aveiro & Departamento de Ciências da Vida, Universidade de Coimbra, Portugal

ts. The evaluation study was conceptualized and implemented as part of a collaboration protocol between ISCED and the University of Aveiro (UA), two public higher education institutions with large experience in teacher education. The relevance of this study is sustained by Goal 4 of the 2063 Agenda from the African Union, as well as the role of international cooperation among developing countries.

Based on the articulation between the results that emerged from the evaluation and the problematization of the collaboration experiences established between the two institutions, the authors present specific recommendations to potentiate future cooperation protocols aiming to improve the quality of higher education in Portuguese-speaking African countries.

INTRODUÇÃO

Entre 2011 e 2016 decorreu a 2ª edição dos cursos de mestrado “Desenvolvimento Curricular” e “Ensino das Ciências” do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED_Huíla). Nestes cursos matricularam-se mais de 400 profissionais da educação, preferencialmente professores, dos quais 393 concluíram o mestrado, e envolveram-se mais de 50 académicos, de diferentes nacionalidades, nomeadamente ao nível das unidades curriculares (1º ano, componente curricular) e da supervisão das dissertações (2º ano, componente investigativa).

Perante a complexidade do processo, nomeadamente devido ao elevado número de atores envolvidos e, no caso dos professores, de variedade de instituições, e estando prevista a abertura de uma terceira edição dos cursos num futuro próximo, justificou-se a realização de um projeto investigativo que fornecesse evidências para sustentar um processo reflexivo institucional e, desta forma, potenciar uma ação formativa futura (mais) eficaz, (mais) eficiente e (mais) efetiva. O projeto foi desenvolvido no âmbito de uma colaboração interinstitucional entre o ISCED_Huíla, instituição de ensino superior responsável pelos cursos de mestrado, e a Universidade de Aveiro, instituição com a qual o ISCED tinha um protocolo de colaboração que envolveu, em particular, a disponibilização de professores supervisores (n=15).

A relevância do estudo de avaliação dos cursos evidencia-se não só ao nível da gestão do próprio ISCED_Huíla, mas também a nível internacional, regional e nacional. Com efeito, a importância em investir em programas de formação de professores, no sentido de alcançar mais e melhor educação para todos foi reforçada pela Agenda 2030 das Nações Unidas, em particular através do quarto objetivo que almeja assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, assim como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todos os cidadãos. É este objetivo global que serve de base ao plano de ação da UNESCO (UNESCO, 2016) intitulado *Education 2030 Framework*

for Action, e que integra mais de 50 estratégias indicadoras, sendo particularmente relevante a segunda estratégia do objetivo específico 4.c: “Review, analyze and improve the quality of teacher training (pre-service and in-service) and provide all teachers with quality pre-service education and continuous professional development and support” (UNESCO, 2016, p. 24).

As aspirações em construir sistemas educativos mais fortes e eficazes, através do investimento na maior qualificação dos professores, está igualmente patente na Agenda 2063, desenvolvida pela União Africana (UA, 2015; Cole 2017).

A nível nacional, destaca-se a fase de expansão do ensino em Angola, em particular do ensino superior, e a conseqüente necessidade do alargamento das oportunidades de formação pós-graduada de professores (Conselho de Ministros de Angola, 2001). De facto, e apesar dos esforços implementados pela tutela, Angola continua com um défice de professores qualificados dado o “empurrão” que foi alcançado na “educação universal” (Ministério da Educação de Angola, 2014). Dados oficiais referem que, em 2012, o Ministério de Educação de Angola empregou 245.979 professores. Nesse mesmo ano, 12.854 novos professores foram formados, o que representa apenas 5.2% do total de professores angolanos (Ministério da Educação de Angola, 2014). Neste sentido, é crucial continuar a apostar em estratégias complementares para a formação dos docentes que já se encontram no ativo, entre os quais a formação pós graduada. É neste contexto de esforço coletivo rumo à melhoria da Qualidade do Ensino Superior em Angola que a presente comunicação se insere.

No sentido de evidenciar os contributos que os processos de monitorização e avaliação podem ter ao nível da potenciação da qualidade e do impacto da formação de professores, em particular através de colaborações interinstitucionais, o texto que se segue encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira identificam-se os objetivos investigativos, descreve-se a abordagem metodológica adoptada, assim como os principais resultados obtidos. Numa segunda parte reflete-se sobre os resultados obtidos em articulação com o percurso colaborativo institucional e dão-se sugestões para a continuidade da realização de estudos de avaliação em contexto de colaboração interinstitucional.

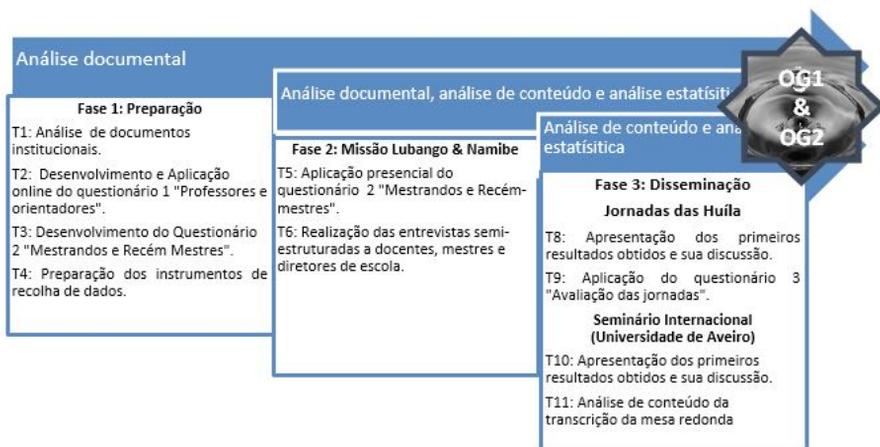
O ESTUDO DE AVALIAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO DOS CURSOS DE MESTRADO DO ISCED_HUÍLA (2011-2016): DOS OBJETIVOS INVESTIGATIVOS AOS RESULTADOS

Tal como referido anteriormente, a 2ª edição dos cursos de mestrado do ISCED_Huíla terminaram em agosto 2016. Estando prevista a organização de futuras edições destes cursos, a coordenação da instituição considerou determinante a realização de uma avaliação interna dos mesmos. Para tal foi elaborado um projeto, em colaboração com o “Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”

(CIDTFF) da UA com os seguintes objetivos: (i) avaliar o impacto dos mestrados; (ii) propor recomendações que potenciem o impacto desta segunda edição dos dois mestrados e, também, de edições futuras, nos professores mestres, nas comunidades regionais e a nível nacional.

O estudo de avaliação dividiu-se em três fases de recolha de dados sequenciais, mas complementares, na medida em que os resultados decorrentes da análise realizada convergem todos para os dois objetivos do projeto investigativo, conforme sistematização na Figura 1. O trabalho de campo em Angola (nomeadamente nas províncias da Huíla e do Namibe) foi realizado sobretudo na fase 2 do estudo, implicando a recolha de dados através da aplicação de dois questionários, um aplicado aos mestrandos/recém-mestres (em papel)¹ e outro (online) aos docentes/supervisores². Foram igualmente realizadas entrevistas a seis recém-mestres/mestrandos, seis docentes/supervisores e quatro empregadores (diretores de escola) onde lecionavam professores mestres. A 3ª fase incidiu sobretudo na disseminação dos resultados, em Angola e em Portugal, numa lógica de 'prestação de contas' e de reflexão sobre as potencialidades do contexto colaborativo em que o estudo se desenvolveu. Salienta-se, relativamente a este último aspeto, que ao longo do estudo empírico foram também tomadas notas de campo pelos representantes dos parceiros institucionais envolvidos, nomeadamente no âmbito das reuniões formais e encontros informais no sentido de sustentar reflexões auto e entográficas (Mitra, 2010) sobre as vivências proporcionadas pelo estudo de avaliação interinstitucional.

Figura 1 - Fases do estudo de avaliação e identificação das principais tarefas (T) e técnicas de recolha e análise de dados



1 Dos 393 mestrandos, 47 responderam ao questionário.

2 Dos 62 académicos, 47, responderam ao questionário.

O estudo de avaliação incluiu sete dimensões de análise, designadamente:

- i) *balanço global dos mestrados* à luz dos objetivos de aprendizagem dos cursos definidos no regulamento próprio;
- ii) *balanço global da componente curricular* dos mestrados à luz dos objetivos de aprendizagem definidos em regulamento próprio;
- iii) *balanço global da componente de investigação/dissertação* dos mestrados à luz dos objetivos de aprendizagem definidos em regulamento próprio;
- iv) impacto dos mestrados ao nível do desenvolvimento individual e das práticas dos professores;
- v) impacto dos mestrados nas práticas coletivas dos professores e na comunidade escolar e extra-escolar;
- vi) impacto dos mestrados na comunidade política e investigativa no domínio da educação; e, por fim,
- vii) recomendações e sugestões para edições futuras do curso.

Os resultados obtidos através da realização das entrevistas aos mestrandos/recém mestres, docentes/supervisores e diretores de escola, e relativos às dimensões i-vi encontram-se disponíveis em Costa e Lopes (2017), e em Lopes, Costa e Matias (2016). Os resultados relativos à dimensão vii) foram recentemente apresentados num encontro Nacional no Namibe³, e incluem recomendações/sugestões dos três 'tipos' de informante-chave auscultados no estudo (mestrandos/recém mestres; docentes/supervisores e empregadores dos professores). Nesta comunicação apresentam-se os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário aos mestrandos/recém- mestres relativos às dimensões i); iii), iv) e v).

DIMENSÃO I - BALANÇO GLOBAL DOS MESTRADOS À LUZ DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DOS CURSOS DEFINIDOS EM REGULAMENTO PRÓPRIO

No Quadro 1 encontra-se a seriação dos objetivos de aprendizagem constantes do regulamento dos cursos, de acordo com o seu índice de desenvolvimento numa escala de 1 (menor desenvolvimento) a 4 (maior desenvolvimento). Segundo os mestrandos/recém-mestres, os objetivos de aprendizagem foram sobretudo alcançados na inovação das práticas (Média= 3.73), no avanço do conhecimento científico sobre Educação (Média= 3.59) e na capacidade de utilizar métodos e técnicas de investigação (Média= 4.43). Os fatores com menor desenvolvimento foram “planear, elaborar e avaliar projetos de investigação no campo di-

³ I Encontro Internacional de Pedagogia para o desenvolvimento de competências no Ensino Superior. 11 a 13 de setembro de 2018. Escola Superior Pedagógica do Namibe, Angola.

dático” (Média= 3.30), “desenvolver competências de formação de formadores (Média= 3.21) e “Apreender e desenvolver conceitos em áreas específicas do saber” (Média= 3.12). De destacar que o fator “contribuir para a promoção da inovação das práticas dos meus colegas de profissão” (Média = 3.39) em 6º lugar, se encontra abaixo do fator inovação das práticas (Média= 3.73), refletindo a diminuição do impacto, quando se passa do nível que envolve o próprio mestrando e o trabalho que desenvolve em sala de aula, para um nível que envolve outros colegas, e que se estende para além da própria sala de aula do mestrando/recém-mestre.

Quadro 1 – Seriação decrescente dos objetivos de aprendizagem dos cursos de mestrado de acordo com o 'nível de desenvolvimento' – perspectiva dos mestres

Objetivos gerais (cf. Regulamento interno do ISCED)	Média ⁴	Desvio-Padrão
Promover a inovação nas minhas práticas profissionais	3.73	0.49
Promover o avanço do conhecimento científico em Educação	3.59	0.58
Saber utilizar métodos e técnicas de investigação	3.58	0.63
Promover o avanço do conhecimento em DC/EC	3.42	0.85
Contribuir para a mudança de políticas educativas do meu país	3.43	0.87
Contribuir para a promoção da inovação das práticas dos meus colegas de profissão	3.39	0.87
Desenvolver a capacidade de planear, elaborar e avaliar projetos de investigação no campo didático	3.30	0.90
Desenvolver competências de formação de formadores	3.21	0.83
Apreender e desenvolver conceitos em áreas específicas do saber	3.12	0.89

DIMENSÃO III - BALANÇO POR COMPONENTES DE MESTRADO (CURRICULAR E INVESTIGATIVA) DOS PROCESSOS E DOS RESULTADOS ASSOCIADOS AOS CURSOS

Considerando a natureza distinta das duas componentes dos cursos de mestrado, e conseqüentemente das experiências de aprendizagem proporcionadas, justifica-se um balanço diferenciado para a componente curricular e para a investigativa. De forma global, 63.4% dos inquiridos considerara que o primeiro ano (componente curricular) correspondeu às suas expectativas. Relativamente ao segundo ano (componente investigativa) a percentagem sobe para 68.1%, o que sugere

⁴ 1 = menor desenvolvimento, 3 = maior desenvolvimento.

um balanço de aprendizagem um pouco mais positivo. No Quadro 2 apresenta-se a seriação de quatro objetivos de aprendizagem que integram os nove objetivos gerais dos mestrados, conforme o regulamento dos mesmos, para ambas as componentes dos cursos. Verifica-se que a ordem dos objetivos é a mesma, sendo, no entanto, a média máxima e mínima mais alta para a componente investigativa. Novamente fica reforçada um cenário de balanço mais positivo da segunda componente do mestrado. A título de exemplo destacamos uma média mais alta no 2º ano para o objetivo de aprendizagem “Desenvolver competências de formação de formadores” cuja média é de 3.05 na componente curricular e de 3.36 na componente investigativa, o que poderá ser interpretado como indicador de que a relação mestrando-supervisor, na perspectiva dos mestrandos/recém-mestres, foi mais profícua do que a que se estabeleceu no âmbito das unidades curriculares.

Quadro 2 – Seriação do mais importante para o menos importante de quatro objetivos de aprendizagem por componente de mestrado (curricular e investigativa)⁵

Objetivo de Mestrado Contributo do 1º ano	Média ⁵	Desvio -Padrão	Objetivo de Mestrado Contributo do 2º ano	Média	Desvio -Padrão
Saber utilizar métodos e técnicas de investigação	3.29	0.91	Saber utilizar métodos e técnicas de investigação	3.83	0.49
Desenvolver a capacidade de planear, elaborar e avaliar projetos de investigação no campo didático	3.29	0.93	Desenvolver a capacidade de planear, elaborar e avaliar projetos de investigação no campo didático	3.69	0.60
Apreender e desenvolver conceitos em áreas específicas do saber	3.21	0.81	Apreender e desenvolver conceitos em áreas específicas do saber	3.59	0.79
Desenvolver competências de formação de formadores	3.05	0.96	Desenvolver competências de formação de formadores	3.36	3.36

O estudo de avaliação evidenciou também que mais de metade dos mestrandos (51.0 %) se atrasou na segunda componente investigativa, na medida em que indicaram não ter concluído o seu projeto dentro do tempo previsto. No sentido de compreender melhor as razões subjacentes

⁵ 1 = menor desenvolvimento, 3 = maior desenvolvimento.

e este padrão, procedeu-se ao levantamento dos aspectos menos positivos identificados para a componente investigativa pelos mestrados/recém-mestres inquiridos (Quadro 3) no qual são identificados aspetos associados ao curso (gestão e recursos) e ao processo de supervisão.

Quadro 3 – Principais categorias e subcategorias de aspetos negativos da componente investigativa dos mestrados⁶

Categoria (nº de respostas recebidas)	Subcategoria	Exemplos de respostas/excertos de respostas
Enfoque em dificuldades de/lacunas na gestão/coordenação do mestrado e falta recursos¹ (n=8)	----- -	1 - <i>“Ao princípio não correspondeu, porque fiquei muito tempo à espera que o ISCED me indicasse um orientador, e aprovar o meu tema (...);</i> 2 - <i>“Atraso na atribuição de orientadores por parte da direcção (...);</i> 3 - <i>“ (...) tutores que foram escolhidos por acaso sem dominarem as áreas,...”;</i> 4 - <i>“Falta de comunicação eficaz e eficiente entre o mestrando e a coordenação do mestrado.”</i>
Enfoque na Orientação recebida (n=11)	Dificuldades de comunicação (n=7)	1 - <i>“Houve muitos constrangimentos nas correspondências com o orientador (...);</i> 2 - <i>“ (...) Registou-se alguma falha na orientação à distância (falha na comunicação);</i> 3 - <i>“Distância enorme entre o tutor e o mestrando”;</i> 4 - <i>“Falta de interação com o tutor (constância).</i>
	Lacunas pedagógicas/científicas (n=4)	1 - <i>“Os professores tutores estiveram muito ausentes. Em segundo lugar pareciam querer monopolizar o trabalho (...);</i> 2 - <i>“Falta de conhecimento da área de investigação por parte do tutor.”;</i> 3 - <i>“Frac orientação dos tutores.”;</i> 4 - <i>“Não gostei do tratamento e do acompanhamento. As correcções não foram bem-feitas.”</i>
Atraso no desenvolvimento e na conclusão da investigação (n=4)		1 - <i>“Atraso na investigação por falta de cooperação por parte dos intervenientes na investigação ”</i> 2 - <i>“Por ter terminado depois do tempo previsto (12 meses).”;</i> 2 - <i>“Houve muitos atrasos (...) e muitos gastos financeiros.”;</i> 3 - <i>“Sem falar dos dinheiros que não estavam previstos serem gastos nesta formação e que resultaram do atraso na atribuição dos orientadores</i> 4 - <i>atraso na indicação de orientador.</i>

DIMENSÕES IV E V - IMPACTO DOS MESTRADOS A NÍVEL INDIVIDUAL E COLETIVO DOS PROFESSORES E NA COMUNIDADE ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR

No que respeita a alterações nos processos e nas práticas de ensino e de aprendizagem, 89.4% dos 47 mestrados/recém-mestres inquiridos referem terem mudado de alguma forma em consequência do mestrado. Um total de 63 exemplos de mudança foram fornecidos. Destes, 57.9% corresponde a mudanças a nível concetual e/ou emocional sustentadoras de alterações na sua abordagem profissional, 35.1% a alterações de práticas de ensino em contexto de aula e 7.0% a melhorias de aprendizagem dos seus alunos. O Quadro 4 apresenta exemplos ilustrativos de respostas para cada categoria e subcategoria de impacto.

⁶ 1 - menor contributo, 4 - maior contributo.

Apesar dos exemplos de impacto reportados, 38.3% (n=18)⁷ refere que foram encontrados obstáculos para pôr em práticas saberes e competências desenvolvida no processo formativo. Por fim, enquanto 89.4% dos 47 mestres afirmou que o mestrado conduziu a alterações no contexto das suas aulas, apenas 21 mestres (44.7%) refere que esse impacto foi além do seu crescimento individual ou dos seus estudantes, através de iniciativas por eles desenvolvidas na sequência do mestrado (por exemplo, através da dinamização de seminários).

Quadro 4 – Tipos e subtipos de impacto a nível individual dos professores

Categoria (nº de respostas recebidas)	Sub-categoria	Exemplos de respostas/excertos de respostas
Mudança dos mestres a nível conceptual e/ou emocional (n=35)	Aquisição de conhecimento científico (11)	<i>A forma como agora ensino a disciplina de desenvolvimento curricular, eu aprendi muito sobre esta área científica</i>
	Alteração na auto-estima e auto percepção (6)	<i>Sou muito mais segura nas minhas intervenções</i>
	Mudanças na planificação de aulas (6)	<i>Comecei a preparar planos de aulas</i>
	Maior sensibilidade às individualidades/necessidades dos alunos	<i>Eu agora percebo muito mais as dificuldades dos alunos relativamente aos aspetos que investiguei</i>
Mudanças nas práticas de ensino (n= 22)	Mudança na interação com os alunos (5)	<i>Agora interajo muito mais com os meus alunos, lembrando-se sempre que eles já trazem consigo sempre algum tipo de conhecimento.</i>
	Mudanças nas estratégias de ensino adotadas (15)	<i>Passei a introduzir aulas de campo; 2 – Passei a introduzir no tempo académico momentos de estudo orientado”</i>
Alterações na aprendizagem dos alunos (n=5)	----- -----	<i>Fui capaz de melhorar as capacidades de raciocínio dos meus alunos</i>

De acordo com Cruz e Cruz e coautores (Cruz, 2005; Cruz et al., 2008), a formação pós graduada dos professores deve aspirar igualmente a influência de políticas educativas e de investigação no domínio da educação, por exemplo através da disseminação do trabalho de

⁷ 2 pessoas, ou seja 4,3% não responderam.

envolvido em conferências e ou artigos científicos. A este propósito, dos 47 mestres, 30 dos inquiridos lamentam não ter tido a oportunidade de disseminar oralmente ou por escrito os resultados da sua investigação em eventos científicos, deixando a sua marca na comunidade académica. Dos 47 mestres, apenas seis indicaram ter disseminado em conferências ou através de artigos o seu trabalho. No mesmo alinhamento, 28 mestres/recém-mestres indicaram não manter qualquer tipo de ligação ao ISCED_Huíla após a conclusão do respetivo curso. Ainda assim, todos os 47 inquiridos consideram que seria uma mais valia manter ligações à Instituição formadora para continuar a aprender (n=19), para disseminar os seus resultados de investigação (n=12), para continuar a desenvolver investigação (n=12) ou continuar a melhorar as suas práticas de ensino (n=4).

O ESTUDO DE AVALIAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO DOS CURSOS DE MESTRADO: DOS RESULTADOS EMERGENTES À REFLEXÃO DO PERCURSO COLABORATIVO (2016-2017)

De forma global, os efeitos positivos ao nível do desenvolvimento pessoal dos professores são reconhecidos pelos mestrandos e docentes, supervisores, assim como pelos diretores de escola. A opinião é unânime relativamente à relevância de organizar futuras edições de mestrados no sentido de contribuir para a qualidade da educação angolana.

Para além disso salienta-se que, em consequência do estudo de avaliação realizado, foram já introduzidas alterações na 3ª edição dos cursos, em funcionamento desde fevereiro 2018. Dessas mesmas destacam-se: (i) o fortalecimento da coordenação dos cursos; (ii) maior rigor na seleção de estudantes, e em particular no número de entradas, nomeadamente para assegurar maior adequação dos recursos disponíveis; (iii) envolvimento de docentes com formação mais adequada em disciplinas da componente curricular; (iv) melhor articulação entre a componente curricular e investigativa, nomeadamente aquando a elaboração do pré-projeto de investigação.

As reflexões dos membros participantes do estudo, de ambas as instituições, foram unânimes em destacar a importância do trabalho colaborativo estabelecido, em particular, pelos saberes diferenciados de ambos (por exemplo, maior experiência da equipa da UA em estudos de avaliação de impacto, maior conhecimento contextual dos elementos do ISCED_Huíla), e pela forma dialógica como ocorreu a cooperação (por exemplo, respeito de ambas as partes pelos saberes de cada uma). Neste sentido sugerem a continuação deste tipo de cooperação, em particular no que concerne estudos de avaliação de impacto da formação, fundamental na 3ª edição dos cursos em desenvolvimento, até para se monitorizar a relevância das alterações introduzidas, mas também para os novos cursos entretanto criados. O reconhecimento institucional deste tipo de cooperação deve, contudo, ser assumido por ambas as institui-

ções (por exemplo, na renovação do protocolo de colaboração interinstitucional, nos planos de ação do ISCED_ Huíla, caso do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e do CIDTFF – plano de ação 2018-2022). Por outro lado, e como refere Cruz et al. 2008, os estudos de avaliação de impacto devem iniciar-se bem mais cedo do que o que aconteceu no nosso caso, nomeadamente desde o início da formação, incluir uma componente de monitorização e realização de relatórios intermédios, e não apenas no final, permitindo eventuais ajustes na trajetória formativa durante o desenvolvimento dos cursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- African Union Comission (AUC). (2016). *The Africa we want – Agenda 2063*. Continental education strategy for the first decade of africa (2016 – 2025). Edis Ababa. Disponível em <http://agenda2063.au.int/en/contact>
- Conselho de Ministros da República de Angola (2001). *Estratégia Integrada para a melhoria do sistema de Educação (2001-2015)*. Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf.
- Silva Lopes, B., Costa, N., & Matias, B. (2016). Impact evaluation of two master courses attended by teachers: an exploratory research in Angola. *Problems of Education in the 21st Century* (74), 49-60.
- Cole, L. (2017). *Key issues on Agenda 2063 and their relevance to the education sector in Africa*. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/blog/key-issues-agenda-2063-and-their-relevance-education-sector-africa>
- Costa, N., & Lopes, B. (2017). O impacte de um mestrado em “Ensino de Ciências” de uma instituição de ensino superior angolana: análise da perspectiva dos supervisores, *Livro de Atas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, ENPEC 2017 (pp. 1-11). Florianópolis, Brasil: Universidade de Florianópolis.
- Cruz, E., Pombo, L., & Costa, N. (2008). Dez anos de estudos (1997-2007) sobre o impacto de Cursos de Mestrado nas práticas de Professores de ciências em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 8(1), 1–22.
- Ministério da Educação da República de Angola. (2008). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola: Encargos Financeiros (2008-2015)*.
- Ministério de Educação de Angola (2014). *Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Relatório de Monitorização sobre Educação para todos*. (p. 47). Luanda. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0023/002317/231722por.pdf>
- Mitra, R. (2010). Doing ethnography, being an ethnographer: The autoethnographic research process and I. *Journal of Research Practice*, 6(1), sem páginas. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/184/182>

Pombo, L., & Costa, N. (2009). The Impact of Biology/Geology School Teachers Masters Courses on the Improvement of Science Education Quality in Portugal. *Research in Science & Technological Education*, 27(1), 31. <http://doi.org/10.1080/02635140802658818>

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* (p. 51). Paris: UNESCO. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/FFA_Complet_Web-ENG.pdf