

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA REFLEXIVA: A APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO BÁSICO EM ANGOLA

Deolinda Luciano e Maria de Nazaré Coimbra

deolindam20@gmail.com; nazarecoimbra@net.vodafone.pt

Instituto Superior Politécnico de Porto Amboim; Universidade Lusófona do Porto e ULHT
- CeIED

RESUMO

Este estudo apresenta, como objetivo, interligar a formação docente com o aprofundamento da prática reflexiva de Língua Portuguesa, no que se refere ao desenvolvimento da competência de leitura, de alunos angolanos do Ensino Básico. A escolha do tema prende-se com o facto de, em Angola, a maior parte dos alunos não ter o Português como língua materna, apesar de o ensino ser ministrado em Português. Ou seja, grande parte dos alunos tem o Português como segunda língua, falando línguas nacionais ou variantes. Esta situação origina que professores e alunos enfrentem dificuldades acrescidas, no ensino e na aprendizagem, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em todas as restantes disciplinas.

A pesquisa, de natureza quali-quantitativa, realizou-se com aplicação de cinco entrevistas a professores do Ensino Superior, ligados à formação docente, e noventa inquéritos por questionário a professores do Ensino Básico, da região de Luanda. A análise dos resultados comprova que os professores interligam as competências de leitura e escrita, confirmando as dificuldades de muitos alunos angolanos. São ainda evidentes as fragilidades de alguns professores, sem frequência de um Curso de Licenciatura. Por isso, os docentes entrevistados apontam para a necessidade de uma formação inicial, no Ensino Superior, que interligue teoria e prática, formando um professor atualizado e reflexivo. Em convergência, os resultados reforçam que a reflexão sobre as práticas é essencial, na formação inicial e contínua, pois possibilita o desenvolvimento de competências profissionais, ao longo da vida. Assim sendo, este estudo confirma a importância do Ensino Superior, para a formação e atualização de professores do Ensino Básico.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; leitura no Ensino Básico; prática reflexiva; formação docente; Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

A realidade que se vive, neste início de milénio, em Angola, encontra-se bem longe do que era a escola, no final do século XX. As políticas educativas (MED, 2006) têm vindo a incidir no aumento de alunos, a frequentarem a escolaridade obrigatória, bem como na redução do insucesso, analfabetismo e abandono escolar. Contudo, segundo dados da UNESCO (2012), apesar dos esforços governamentais, o país regista ainda uma taxa de analfabetismo de mais de 50%, situação que o Governo tem por meta reverter, até 2025.

Uma das formas poderá ser implementar uma escola integradora e um professor reflexivo, tendo o aluno, enquanto pessoa e cidadão, como centro do processo supervisivo de ensino e aprendizagem. Pretende-se uma supervisão facilitadora do desenvolvimento profissional, através de uma aprendizagem consciente e comprometida com a comunidade educativa e o meio (Alarcão & Tavares, 2003). Por isso, para Alarcão (2006, p. 354), é preciso uma nova visão por parte de toda a escola, envolvendo “a pessoa na sua globalidade, na interação consigo e com os outros, com o passado e com o futuro”.

É neste contexto, de uma visão global e refletida do ensino-aprendizagem, que os professores têm vindo a construir o ensino da Língua Portuguesa, em Angola, numa sociedade caracterizada por uma forte diversidade e estratificação linguística (Mesquita & Gama, 2010; Zau, 2009). Atendendo à transversalidade da competência de leitura, é essencial a ação dos docentes do Ensino Básico, a fim de aperfeiçoar o domínio linguístico dos alunos. Neste sentido, a pesquisa realizada pretende contribuir para a discussão científica na área, cruzando formação e domínio da Língua Portuguesa.

2. DESAFIOS DO ENSINO DA LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E FORMAÇÃO DOCENTE

A situação sociolinguística angolana constitui um sério desafio ao ensino da Língua Portuguesa. Entre as causas, são de referir a interferência linguística e a ineficácia de muitas aulas de Língua Portuguesa (Marques, 1985; Sil, 2004).

Quanto à interferência linguística, destaca-se que a Língua Portuguesa partilha o mesmo espaço com outros idiomas, como o kimbundu/o, umbundu/o, kikongo, ngangela, cokwe, kwanhama e fiote, pertencentes à família linguística bantu, além de outros idiomas

da família não bantu, como o ovatwa e khoisan. Por isso, a pluralidade linguística caracteriza Angola como um país multilíngue (Kukanda, 1999; Zau, 2009).

Neste entendimento, o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2004) tem apostado na melhoria do currículo e na formação de professores. Em convergência, para Aguiar (2004), é importante que os docentes adquiram formação, inicial e contínua, que os capacite para aprofundar, nas crianças e nos jovens, a competência de leitura. Para essa formação, concorrem a bagagem cultural e a experiência de leitura do próprio professor. Nas palavras de Sim-Sim (2001, p. 55), para que o ensino da leitura seja eficaz, é fundamental que haja, por parte do professor, “a consciencialização da sua própria experiência de leitor, o que facilitará de forma permanente o *transfer* para o ensino, na medida em que aprender a ensinar a ler, também é aprender a ler”. Ou seja, o docente deverá tornar-se um leitor interessado, reflexivo e crítico, pois o exemplo e a atitude positiva do professor promovem a motivação para a leitura e o desenvolvimento desta competência, por parte dos alunos (Azevedo, 2004). Assim sendo, é necessário que o professor, na sua prática profissional, esteja em formação e atualização constantes, a fim de manter-se a par das novas metodologias de ensino e aprendizagem da leitura.

O mesmo afirma Foucambert (1998), que considera que apenas o contacto do professor com informação pertinente permitirá que este escolha as melhores estratégias, a aplicar em sala de aula. Quem ensina a ler deverá estar devidamente preparado, aliando a leitura pessoal à investigação e à reflexão. O professor deverá manter um alto nível de profissionalismo, como leitor, investigador e professor, aperfeiçoando a sua docência, através de formação, inicial e contínua (Alarcão, 2009).

Um último desafio tem a ver com a abrangência do papel do professor, enquanto mediador e orientador, não apenas na aula, mas em alargamento à Escola e ao meio. Como destacam Foucambert (1994) e Giasson (2000), a aprendizagem da leitura não se limita ao domínio do código, mas constrói-se na interação em sociedade. Em termos educativos, esta função coloca o professor em lugar de destaque, como agente determinante no processo de ensino-aprendizagem, o que fundamenta a importância da formação inicial e contínua.

3. METODOLOGIA DO ESTUDO

Na pesquisa, será utilizada uma metodologia qualiquantitativa (mista), tendo em vista o aprofundamento da investigação (Günther, 2006; Serapioni, 2000). O estudo

apresenta, como objetivo geral, relacionar a formação docente com o aprofundamento da prática reflexiva de Língua Portuguesa e o desenvolvimento da competência de leitura, de alunos angolanos do Ensino Básico.

Na análise quantitativa, discutem-se os resultados de um inquérito por questionário, aplicado em 2013, a noventa professores do Ensino Básico, da região de Luanda. Na análise qualitativa, analisam-se categorialmente (Flick, 2005; Stake, 2009) cinco entrevistas a professores do Ensino Superior, ligados à formação docente. Devido à extensão do estudo, incluem-se apenas resultados selecionados, em função da respetiva pertinência.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

No inquérito por questionário, a primeira parte consistiu no levantamento dos traços identificativos dos professores respondentes ao inquérito. Começando pela variável idade, prevalecem docentes entre 31 a 40 anos (44,4%) e 20 a 30 anos (33,3%). Quanto à variável sexo, predomina o sexo feminino (55,6%). Nas habilitações académicas para a docência, é de destacar que apenas 22,2% possui licenciatura, enquanto os restantes inquiridos oscilam entre a frequência de um curso superior (44,4%) e do 2º ano de licenciatura (11,1%). Há ainda poucos docentes com a 12ª classe.

Os docentes foram questionados sobre a importância e funções da Língua Portuguesa, relativamente à formação de leitores, bem como às funções de comunicação e preparação para a integração social. Os resultados constam da tabela 1, que regista o grau de concordância dos professores a duas asserções, utilizando a escala de Likert.

Tabela 1 – Importância e funções da Língua Portuguesa

Total: 100%	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo n/ discordo	Discordo	Discordo totalmente	N/R
Um dos objetivos da Escola, em Angola, é formar leitores em Língua Portuguesa.	44,45%	33,33%	11,11%	0,00%	11,11%	0,00%
Os Programas do Ensino Básico perspetivam a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e integração social.	55,56%	33,33%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%

Na tabela 1, é evidente a importância atribuída, pelos professores do Ensino Básico, ao domínio e funções da Língua Portuguesa. Na primeira asserção, sobressai a concordância total (44,5%) com a formação de alunos leitores, em Língua Portuguesa, enquanto objetivo da Escola. Similarmente, na segunda, a maioria (55,56%) concorda totalmente que os Programas de Português perspetivam a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e de integração social, em comunidade.

Na tabela 2, quando questionados sobre o desenvolvimento da competência da leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, 77,7% dos inquiridos continuou a valorizar o desenvolvimento dessa competência.

Tabela 2 – Ensino-aprendizagem da leitura em Língua Portuguesa

Total: 100%	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo n/ discordo	Discordo	Discordo totalmente	N/R
O desenvolvimento da competência de leitura constitui um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa.	77,78%	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Os alunos têm diferentes línguas nacionais e variantes, o que dificulta a leitura de obras em Língua Portuguesa.	0,00%	66,67%	22,22%	0,00%	0,00%	11,11%

Na asserção seguinte, sobre dificuldades de leitura de obras integrais em Língua Portuguesa, constata-se que os professores estão conscientes da problemática linguística em Angola (66,67% - concordo), devido à coexistência de diferentes línguas nacionais e variantes. Contudo, trata-se de uma questão complexa, pois nenhum professor assinalou concordo totalmente, enquanto 22,22% não concordam nem discordam e, ao contrário dos itens anteriormente analisados, alguns preferiram não responder (11,11%).

Na questão aberta justificativa, os docentes apontam, como estratégias preferenciais, a aplicação de estratégias diversificadas de motivação à leitura e o trabalho colaborativo entre pares, para a formação de leitores competentes, assíduos e autónomos. Além disso, reforçam o imperativo de um trabalho conjunto, entre Escola e família, para motivar e aprofundar a competência de leitura dos alunos. Por último, valorizam a formação

inicial e contínua docente, a dinamizar pelas Instituições do Ensino Superior, para o desenvolvimento de professores atualizados, reflexivos e interventivos.

Assim, analisam-se, de seguida, as percepções de docentes do Ensino Superior.

4.2. ENTREVISTAS A PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Como anteriormente referido, foram concretizadas entrevistas a cinco professores do Ensino Superior, que lecionam em Cursos de licenciatura de Ciências da Educação. Atendendo às percepções manifestadas pelos docentes, foram consideradas três categorias, especificamente competências essenciais para a docência, formação inicial e formação contínua, com respetivas subcategorias. O número de ocorrências corresponde ao somatório de todas as referências semânticas, assinaladas, por recorte, no discurso dos entrevistados.

Tabela 3 – Competências para a docência

Categorias	Subcategorias	Ocorrências
Competências essenciais para a docência	Competências diferenciadas	5
	Competência científica	7
	Competência psicopedagógica	6
	Competência técnico-didática	8
	Competência reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem	7
	Competência ético-deontológica	4
	Total	38

Na primeira categoria, competências essenciais para a docência (tabela 3), os professores privilegiam a competência técnico-didática (8). Por ordem decrescente, enumeram a competência científica, a competência reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem (7) e a competência psicopedagógica (6). São consideradas as competências diferenciadas (5) implicadas e a competência ético-deontológica (4).

Regista-se um excerto ilustrativo das percepções dos professores do Ensino Superior, quanto à complexidade de competências e saberes, essenciais ao agir pedagógico.

Prof 2: “O professor deve ter saberes ligados ao domínio cognitivo, psicomotor, afectivo e no domínio da sociabilidade, ou seja, deve saber, saber-fazer, saber ser/estar e saber viver. Com esses saberes, estará em condições de ser autónomo, reflexivo e participativo, no exercício das suas funções, melhorando dia após dia as suas práticas, adequando as metodologias mais acertadas para cada situação.”

Na segunda categoria, formação inicial docente (tabela 4), destacam-se duas subcategorias, relevância do acompanhamento pedagógico do futuro professor e investigação-ação reflexiva (8), em interligação entre teoria e prática (6). A complexidade da formação inicial (5) é apresentada como justificação para a prática supervisionada em escolas de aplicação (5), orientada por Instituições do Ensino Superior das Ciências da Educação (5), a fim de formar docentes para diferentes níveis e disciplinas (3).

Tabela 4 – Formação inicial docente

Categorias	Subcategorias	Ocorrências
Formação inicial docente	Complexidade da formação inicial	5
	Formação para diferentes níveis e disciplinas	3
	Relevância do acompanhamento pedagógico do futuro professor	8
	Supervisão por Instituições do Ensino Superior das Ciências da Educação	5
	Interligação entre teoria e prática	6
	Prática supervisionada em escolas de aplicação	5
	Investigação-ação reflexiva	8
	Total	40

Incluem-se excertos exemplificativos das percepções dos entrevistados, incidindo na ligação entre teoria e prática, bem como na centralidade da investigação-ação, conjugando supervisão, questionamento autorreflexivo e investigação das práticas.

Prof. 4: “O papel das universidades é criar um profissional capaz de amar o ensino, a auto preparação e a atualização constante.”

Prof. 5: “ Uma aprendizagem significativa deve ser baseada no domínio técnico-didático, sustentada por um sólido conhecimento científico, em permanente atualização, em função da dinâmica do contexto (...). A investigação - ação pode ser globalmente entendida como forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo dos professores, para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da ação.”

Ainda quanto à formação inicial docente, indagou-se se, em Angola, a formação inicial, habilita para exercer uma prática pedagógica eficiente. Em maioria, os entrevistados consideram que, embora o currículo da formação contemple aspetos essenciais, há lacunas a ultrapassar, quanto à aplicabilidade dos currículos, ao domínio de tecnologias de informação e comunicação e ao acompanhamento pedagógico dos alunos dos Cursos de Pedagogia. É de referir o destaque dado ao domínio linguístico e à falta de Bibliotecas, pela importância da transversalidade comunicativa, em Língua Portuguesa.

Prof 2: “O currículo de formação de professores permite habilitar o professor para uma prática eficiente, embora tenha algumas falhas na aplicabilidade (...) Por exemplo, os alunos do Curso de Pedagogia, cujo perfil de saída é o de Professor Primário, encontram algumas debilidades na aprendizagem das Metodologias (Língua Portuguesa, Matemática, Expressão Musical, Plástica e Motora), por falta de docentes formados nessas áreas e/ou por falta de recursos para a aplicabilidade de tais conhecimentos durante a formação”.

Prof 4: “(...) existem problemas com o cumprimento dos horários docentes, na qualidade das escolas e todos os serviços que deve ter a escola, como por exemplo a ausência de bibliotecas. As formações em pedagogia carecem de uma prática docente efetiva. “

Na terceira categoria, formação contínua docente (tabela 5), sobressaem duas subcategorias, relevância da formação contínua e incentivo à reflexão crítica das práticas (7), seguindo-se atualização a nível científico e pedagógico, incentivo à investigação-ação e supervisão por Instituições de Ensino Superior (6). Alguns docentes valorizam a aprendizagem colaborativa (3), em comunidade, para uma efetiva responsabilidade social e ambiental na formação de futuros cidadãos (2). Mais uma vez, emerge a importância da formação contínua e da investigação-ação.

Tabela 5 – Formação contínua docente

Categorias	Subcategorias	Ocorrências
Formação contínua docente	Relevância da formação contínua	7
	Atualização a nível científico e pedagógico	6
	Incentivo à reflexão crítica das práticas	7
	Incentivo à investigação-ação	6
	Aprendizagem colaborativa	3
	Responsabilidade social e ambiental na formação de futuros cidadãos	2
	Supervisão por Instituições de Ensino Superior	6
	Total	37

Segundo o discurso dos docentes entrevistados, é preciso renovar e inovar o ensino, pela formação, inicial e contínua, de um professor reflexivo.

Prof. 3: “Implementando novas formas de pensar: criativas, inovadoras, orientadas para a resolução de problemas. Novas formas de trabalhar: cada vez mais necessidade de comunicar e trabalhar em equipa. Novos instrumentos de trabalho: baseados nas TIC. Novas formas de viver: o conceito de cidadania alicerçado na responsabilidade social e ambiental.”

Prof. 5: “O professor reflexivo, capaz de refletir sobre as práticas se constrói pela actualização científica, num processo teórico-prático (...). O professor reflexivo precisa de atitudes necessárias à acção reflexiva: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento. Outrossim, de estratégias de reflexão em

formação, como perguntas pedagógicas, narrativas, análise de casos, observação de aulas, trabalho de projecto e investigação-ação.”

A valorização da formação contínua é evidente, no discurso dos professores participantes da pesquisa, tanto nos inquéritos por questionário, como nas entrevistas.

5. CONCLUSÕES

A problemática do ensino-aprendizagem em Angola, tendo como veículo de escolarização a Língua Portuguesa, num país caracterizado pela diversidade de línguas nacionais e variantes, implica dificuldades acrescidas, para alunos e professores. Neste contexto, o desenvolvimento da competência de leitura é fulcral, para a formação dos jovens, enquanto cidadãos, pela transdisciplinaridade do domínio linguístico.

O estudo efetuado, a partir de perceções de professores do Ensino Básico e Superior, comprovou a importância de reforçar a formação docente, inicial e contínua, para um efetivo aprofundamento da prática reflexiva de Língua Portuguesa. A eficácia do ensino ancora numa sólida formação inicial, nos Cursos de Pedagogia, a desenvolver seguidamente, ao longo da vida profissional, devido à complexidade de competências teórico-práticas, implicadas no ato educativo. Na globalidade, os docentes deram relevância a um perfil de professor reflexivo e investigador, utilizando a investigação-ação e o trabalho colaborativo, em comunidade, para rentabilizar a intervenção pedagógica. A supervisão educativa é destacada, para um ensino eficaz, em geral, e da leitura, em particular.

Neste entendimento, os docentes do Ensino Básico mencionam a aplicação de estratégias diferenciadas de motivação à leitura e o trabalho colaborativo, para a formação de leitores competentes em Língua Portuguesa, em esforço conjunto entre Escola, comunidade e família. Em acréscimo, os docentes do Ensino Superior referenciam, como constrangimentos a ultrapassar, a eficácia do acompanhamento pedagógico inicial e o domínio das novas tecnologias. Quanto às escolas, é consensual a necessidade de mais bibliotecas, para o aprofundamento da leitura de obras integrais.

Em conclusão, o estudo realizado permitiu constatar a valorização da formação inicial e contínua docente, a dinamizar por Instituições de Ensino Superior, na área das Ciências da Educação. Da pesquisa emerge a perceção de um novo modelo de escola, democrática e plural, em vez da escola tradicional, e de um novo perfil de professor

reflexivo, por oposição a um docente expositivo e centralizador. Uma vez que a aprendizagem e o ensino funcionam em simbiose, o desenvolvimento e sucesso dos alunos encontram-se em interligação com o desenvolvimento profissional docente, a iniciar na formação inicial, mas a prosseguir ao longo da vida.

Assim sendo, é urgente otimizar, num futuro próximo, a formação de professores atualizados, reflexivos e interventivos, capazes de motivarem e orientarem os alunos para o desenvolvimento de competências de leitura, fundamentais não apenas no que respeita a Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas, ao longo do currículo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, V. T. (2004). A formação do leitor. In J. Ceccantini, R. Pereira & J. Zanchetta (Coords.), *Pedagogia Cidadão – Cadernos de formação de Língua Portuguesa* (vol. 2, pp. 17-30). São Paulo.
- Alarcão, I. (2006). Do Olhar Supervisivo ao Olhar Sobre a Supervisão. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo & A. Moreira (Coord.), *Percursos e Pensamento* (pp. 319-373). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Acedido em 5 de abril de 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Azevedo, R. (2004). Formação de leitores e razões para a literatura. In R. Souza. (Coord.), *Caminhos para a formação do leitor*. Ed. DCL.
- Flick, V. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (1ª ed.). Lisboa: Monitor.
- Foucambert, J. (1994). *A Leitura Em Questão* (B. Magne, Trad.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Foucambert, J. (1998). *A Criança, O Professor e A Leitura* (M. Cohen & C. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura* (2ª ed). Porto: Edições Asa.

- Günther, H. (2006, maio-agosto). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210. Acedido em 1 de julho de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>
- INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2004). *Currículo da formação de professores do Ensino Primário*. Luanda: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- Kukanda, V. (1999). Diversidade Linguística em África. In *Africana Studia. Revista Internacional de Estudos Africanos*, 101-117. Faculdade de Letras da Univ. do Porto.
- Marques, I. (1985). *Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola*. Luanda: INALD.
- Mesquita, H. & Gama, M. (2010). *Língua Portuguesa*. Luanda: Árvore do Saber.
- ME - Ministério da Educação de Angola (2006). *Reduzindo o analfabetismo em Angola. Estratégia de alfabetização e recuperação do atraso escolar, 2006-2015*. Acedido em 8 de julho de 2012, em http://www.planipolis.iiep.unesco.org/updoadAngola_Estrategiade_alfabetizacao.pdf
- Serapioni, M. (2000). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração* [versão eletrónica]. *Ciências Saúde Coletiva*, 5 (1), 187-192. Acedido em 17 de março de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura*. Acedido em 7 de abril de 2013, em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentosforma_Repositrio%0Recursos2/Attachments/797/ensino_leitura_compreensao_textos.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2012). *2012 Report Youth and skills: Putting education to work*. Acedido em 1 de setembro de 2014, em <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2012-skills/>
- Zau, F. (2009). *Educação em Angola. Novos Trilhos para o Desenvolvimento*. Luanda: Movilivros.