

Cooperação Internacional, entre Angola e Portugal, no âmbito de cursos de mestrado: que potencialidades e constrangimentos?

Nilza Costa & Bernardo Filipe Matias

Resumo:

Este trabalho centra-se numa experiência de cooperação internacional (CI) entre o Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla) de Angola e três universidades públicas portuguesa nomeadamente a Universidade de Aveiro (UA), no âmbito da 2ª edição de dois cursos de mestrado (CM) da responsabilidade do ISCED-Huíla. As seguintes questões de investigação nortearam o estudo: Que potencialidades e constrangimentos são identificados na CI estabelecida entre a UA&ISCED-Huíla? Que recomendações emergem para futuras colaborações? Recorreu-se a uma metodologia predominantemente qualitativa, com um desenho de estudo de caso a partir de: (i) testemunhos dos pontos focais da cooperação da UA&ISCED-Huíla; e (ii) resultados sistematizados em outros trabalhos que envolveram a aplicação de dois questionários, a realização de 18 entrevistas a docentes, mestrandos e empregadores, e a análise documental de 27 dissertações. Apesar do balanço ser bastante positivo, em termos das potencialidades ocorridas na CI (ex. quanto ao prestígio que esta deu aos CM), identificaram-se constrangimentos (défices de comunicação entre as instituições e diferenças ao nível das culturas institucionais). Sugerem-se, assim, recomendações a ter em conta em futuras experiências de CI, nomeadamente a necessidade de um conhecimento mais profundo das realidades institucionais/profissionais envolvidas e dos papéis a desempenhar por cada uma das partes.

Palavras-chave:

cooperação internacional; instituições públicas de ensino superior de Angola e Portugal; cursos de mestrado; potencialidades e constrangimentos.

International Cooperation in Master's Courses between Angola and Portugal: which potentialities and constraints?

Abstract: This work focuses on an experience of international cooperation (IC) between the Higher Institute of Educational Sciences of Huíla (ISCED-Huíla) in Angola and three Portuguese Public Universities, namely the University of Aveiro (UA), within the 2nd edition of two Master's Courses (MC) from ISCED-Huíla. The following research questions guided the study: What potentialities and constraints are identified within the IC established between the UA&ISCED-Huíla? What recommendations emerge for future collaborations? A predominantly qualitative methodology was used, with a case study design based on: (i) testimonies of the focal points of the IC UA&ISCED-Huíla; and (ii) systematized results from other studies that involved the application of two questionnaires, 18 interviews with teachers, master's students and employers, and the document analysis of 27 dissertations. Although the balance is quite positive, in terms of the potentialities that occurred in the IC (e.g. prestige it gave to MC), some constraints (communication deficits between institutions and differences in institutional cultures) were identified. Recommendations should therefore be considered in future IC experiences, including the integration of a deeper understanding of institutional/professional realities and the roles to be played by each partner.

Key-words: international cooperation; public higher education institutions of Angola and Portugal; Master's courses; potentialities and constraints.

Coopération internationale dans le cadre des masters entre l'Angola et le Portugal: quelles potentialités et contraintes?

Résumé: Ce travail se centre sur une expérience de coopération internationale (CI) entre l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Huíla (ISCED-Huíla) de l'Angola et trois universités publiques portugaises, dont l'Université d'Aveiro (UA), dans le cadre de la 2^e édition de deux Cours de Master (CM) de la responsabilité de l'ISCED-Huíla. L'étude a été orientée par les questions de recherche suivantes: Quelles sont les potentialités et les contraintes identifiées dans la CI établie entre l'UA et l'ISCED-Huíla? Quelles recommandations émergent pour de futures collaborations? L'approche qualitative a été utilisée, basée sur l'étude de cas à partir: (i) des témoignages des points focaux de la CI UA et l'ISCED-Huíla; et (ii) les résultats systématisés d'autres études qui ont appliqué deux questionnaires, 18 entretiens avec des enseignants, des étudiants de master et des employeurs, ainsi que l'analyse documentaire de 27 mémoires de master. Bien que le bilan soit assez positif, en termes de potentialités apparues dans la CI (ex: prestige attribué au CM), certaines contraintes (déficits de communication entre les institutions et différences de culture institutionnelle) ont été identifiées. Les recommandations doivent donc être prises en compte dans les expériences futures de CI, notamment la nécessité de mieux comprendre les réalités institutionnelles/professionnelles impliquées et les rôles à jouer par chacune des parties.

Mots-clés: coopération internationale; établissements d'enseignement supérieur publics angolais et portugais; cursus de master; potentialités et contraintes.

Cooperación internacional en los cursos de maestría entre Angola y Portugal: ¿qué potencialidades y limitaciones?

Resumen: Este trabajo se centra en una experiencia de cooperación internacional (CI) entre el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huíla (ISCED-Huíla) de Angola y tres universidades públicas portuguesas, entre las cuales se encuentra la Universidad de Aveiro (UA), en la segunda edición de dos Cursos de Maestría (CM) de ISCED-Huíla. Las siguientes cuestiones de investigación guiaron el estudio: ¿Qué potencialidades y limitaciones se identifican en la CI establecida entre la UA&ISCED-Huíla? ¿Qué recomendaciones surgen para futuras colaboraciones? Se utilizó una metodología predominantemente cualitativa, con un diseño de estudio de caso basado en: (i) testimonios de los puntos focales de la CI entre la UA&ISCED-Huíla; y (ii) resultados sistematizados en otros trabajos mediante la aplicación de dos cuestionarios, 18 entrevistas con maestros, estudiantes de maestría y empleadores, y el análisis documental de 27 disertaciones. Aunque el balance es bastante positivo, en términos de las potencialidades que ocurrieron en la CI (ej., en términos del prestigio de los CM), se identificaron algunas limitaciones (déficits de comunicación entre las instituciones y diferencias en las culturas institucionales). Así, se sugieren recomendaciones a tener en cuenta en futuras experiencias de CI, a saber, la necesidad de una comprensión más profunda de las realidades institucionales/profesionales involucradas y de los roles que desempeñará cada parte.

Palabras clave: cooperación internacional; instituciones públicas de educación superior de Angola y Portugal; cursos de maestría; potencialidades y limitaciones.

Introdução

O foco deste estudo é o processo de cooperação internacional (CI) entre dois países em estados de desenvolvimento diferentes (Angola e Portugal), que envolveu o Instituto de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla) e três universidades públicas portuguesas (Universidades de Aveiro, Évora e Lisboa), no âmbito de dois Cursos de Mestrado (CM) da responsabilidade do ISCED-Huíla. Atendendo à proveniência institucional dos autores deste artigo, este texto incide na CI entre o ISCED-Huíla e a Universidade de Aveiro (UA).

A CI foi protocolada por dois acordos interinstitucionais, o primeiro assinado em 18 de abril de 2013 sobre o trabalho a desenvolver no âmbito das 2^{as} edições dos dois CM (“Desenvolvimento Curricular” e “Ensino das Ciências”) e o segundo assinado em 16 de julho de 2018 sobre as 3^{as} edições dos respetivos CM. Ainda no contexto desta cooperação foi desenvolvido um projeto de avaliação do impacto dos CM, entre 2015 e 2017, coordenado pelos dois autores deste estudo e uma terceira investigadora (Costa, Matias & Lopes, 2018; Costa, Lopes & Matias, 2016), estando este ainda em curso para as 3^{as} edições dos CM.

As questões de investigação deste estudo são as seguintes: Que potencialidades e constrangimentos são identificados na CI estabelecida entre a UA e o ISCED-Huíla? Que recomendações emergem para futuras colaborações? Para responder a essas questões recorreu-se a uma metodologia predominantemente qualitativa, com recurso a um desenho de estudo de caso (Yin, 1994), ao método autoetnográfico (Mitra, 2010) e à técnica de análise documental (Ludke & André, 1986; Kripka, Scheller & Bonotto, 2015).

Este artigo estrutura-se em cinco secções: na primeira apresentam-se os principais argumentos que justificam a importância deste estudo, alicerçado nas perspetivas, por nós assumidas, relativamente aos seus três eixos estruturantes – CI, qualificação docente e pós-graduação, e avaliação da qualidade na formação; na segunda, descreve-se o contexto da CI em análise; na terceira justifica-se a metodologia usada; na quarta sumarizam-se os principais resultados; e, por fim, tecem-se considerações finais sobre a CI desenvolvida e em curso, assim como sobre recomendações futuras potenciadoras da mesma.

Relevância e sustentação do estudo

A relevância do nosso estudo sustenta-se em três argumentos, cada um relativo a um eixo estruturante: cooperação internacional, qualificação docente e pós-graduação, e avaliação da qualidade formativa. Cada um dos eixos, e sua sustentação, resumiram-se de seguida:

1) Necessidade de se desenvolver conhecimento sobre CI

Na era da globalização, a CI, em particular a desenvolvida a partir de parcerias entre instituições de ensino superior (IES) e no contexto da educação, como é o caso do nosso estudo, tem crescido consideravelmente. Porém, é ainda reduzido o conhecimento que se possui sobre a mesma (Lopes, Costa, Callapez & Almeida, 2017). Na medida em que o nosso objeto de estudo incide na CI, espera-se que o mesmo traga conhecimento neste domínio.

O nosso entendimento de CI encontra-se alinhado com o do estudo realizado por Mendes, Matias Alves e Carvalho (2018), segundo o qual a cooperação deve ser enquadrada por um *paradigma de intersubjetividade ou de intercompreensão* (p. 18), caracterizado pela preocupação de *ouvir o outro*, devendo para tal a relação estabelecida entre as partes ser *horizontal* (p. 19). Neste sentido, estamos perante uma *cooperação dialógica* (CD), que para ocorrer tem que possuir determinadas *disposições – habilidade dialógica, compromisso, responsabilidade e preocupação com o impacto, ações coordenadas e eficazes* (p. 19). Do estudo em análise retiramos o entendimento de que a CD deve possuir uma *epistemologia situada*, segundo a qual se torna premente “(1) um conhecimento situado; (2) um efetivo diálogo entre pares enraizado culturalmente; e (3) uma maior atenção e escrutínio ao trajeto peculiar enraizado pelos resultados” (p. 27).

2) Necessidade de se investir na educação e, conseqüentemente, na qualificação de professores (em particular através de cursos de pós-graduação e da CI) para a promoção do bem-estar para todos num mundo que almeja um desenvolvimento sustentável

O fenómeno da globalização, emergente das alterações ocorridas durante o século XX, trouxe múltiplos benefícios para a humanidade em geral; porém, também provocou vários problemas que colocam em risco o planeta em que vivemos e fez despertar uma maior consciência das diferenças existentes no mundo e das tensões entre o *global* e o *local* (Sachs, 2017). Para fazer face aos múltiplos problemas hoje existentes, líderes de todo o mundo, reunidos em setembro de 2015, assinaram a Agenda 2030 (UNESCO, 2016), onde foram definidos 17 objetivos para um desenvolvimento sustentável (ODS). Tendo esta agenda uma dimensão mundial, outras há com dimensões mais regionais, como é o caso da Agenda 2063 para o continente Africano (CUA, 2015). Ambas as agendas colocam a educação como um dos motores fundamentais para as desejadas mudanças. Assim, a Agenda 2030 define como um dos 17 ODS, uma “Educação de Qualidade” (4º ODS) que pretende assegurar, até 2030, uma educação inclusiva e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Também a Agenda 2063, define 7 *Aspirações* (Asp) para a “África que queremos”, sendo que a 1ª “Uma África próspera baseada no crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável”. Quer no 4º ODS, quer na 1ª Asp, são definidas metas e indicadores

que envolvem a necessidade de qualificar os professores. É de notar, também, que ambas as agendas valorizam a CI como estratégia para a consecução dos objetivos e das aspirações desejadas. Para além do exposto, vários investigadores (veja-se, por exemplo, Lavonen, 2016), têm advogado que a formação de professores, e o seu desenvolvimento profissional, pode ser conseguido através da frequência de cursos de mestrado. Uma das justificações apontadas é de que os professores não devem ser apenas *utilizadores* do conhecimento educacional, mas também *produtores* do mesmo, o que acontece quando os professores desenvolvem as suas dissertações de mestrado.

3) Crescente importância assumida pela avaliação da qualidade na formação, em particular da pós-graduada/mestrados dirigida a professores

Vários autores (Bisinoto & Almeida, 2017; Silva & Barbosa, 2011) têm evidenciado a relevância que os sistemas de garantia da qualidade (SGQ) no Ensino Superior (ES) em geral, e da avaliação dos processos formativos em particular, têm assumido internacionalmente, como consequência da expansão e democratização do ES. Porém, várias são também as referências feitas de que a avaliação só faz sentido “se permitir apreender elementos que podem indicar as potencialidades e fragilidades” (Bisinoto & Almeida, 2017, p. 654).

Caracterização do contexto

Esta secção inicia-se com uma breve caracterização das duas instituições envolvidas na CI em análise e no objeto da CI – a 2ª edição dos CM. Para a caracterização das instituições, faz-se um enquadramento prévio de cada uma e da forma como estas têm desenvolvido a formação pós-graduada, em particular na área da formação de professores. Seguidamente, faz-se uma breve referência ao modo como ocorre a avaliação da qualidade da formação (interna e externamente). Por fim, caracterizam-se os CM e o seu modo de funcionamento, com uma menção à forma como a CI se desenvolveu.

Universidade de Aveiro

Com base na informação disponível no website da UA (<http://www.ua.pt/page/151>), esta instituição é uma fundação pública que tem como missão a intervenção e desenvolvimento em três domínios: a formação graduada e pós-graduada, a investigação e a cooperação com a sociedade. A UA foi criada em 1973 e rapidamente se transformou numa das mais dinâmicas e inovadoras universidades do país. Frequentada por cerca de 15000 alunos, inscritos em programas de graduação e pós-graduação, a UA insere-se no grupo da frente no que diz respeito à qualidade das infraestruturas (tem acesso aberto à internet, possui uma mediateca e várias bibliotecas departamentais, assim como laboratórios de ensino e de investigação), à qualidade da sua investigação e à excelência

do seu corpo docente. Segundo dados de 2018, existem na UA 970 docentes, a grande maioria com o grau de doutor, e 125 investigadores.

Na primeira década da sua existência, a grande prioridade da UA, na função de ensino, foi a formação graduada, oferecendo um número crescente de cursos (licenciaturas e bacharelatos) em diferentes áreas de conhecimento (artes, ciências naturais e exatas, engenharias, humanidades). No que diz respeito à área da formação de professores, a UA foi, desde cedo, uma escola de referência, sendo um indicador a criação, no final da década de 70 do século XX, do Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) que se constituiu como uma experiência inovadora no país, e que trazia para o mesmo espaço institucional as diferentes áreas de conhecimento intervenientes na formação de professores.

Só na década de 80 do século XX é que se lançaram na UA os primeiros cursos de pós-graduação/mestrados. Nos anos 90, assistiu-se à sua proliferação e a um aumento significativo do número de mestrados, passando a UA a afirmar-se também como uma verdadeira Escola de Pós-Graduação. Para atender às exigências dessa expansão, foi criado o Instituto de Formação Pós-Graduada, em junho de 2000, organismo mediador entre a Reitoria e os Departamentos e responsável pela coordenação deste nível de formação.

Quanto ao desenvolvimento da pós-graduação, preferencialmente dirigida a professores, Araújo e Sá, Costa, Canha e Alarcão (2002) dão conta dos principais marcos da sua relevância e evolução, a saber, investimento progressivo na abertura de CM, sendo que os primeiros surgiram no início da década de 80 na área de Ciências da Educação. O reconhecimento cada vez maior da importância do papel das universidades em contribuir para o desenvolvimento profissional de professores dos ensinos básico e secundário, fez crescer ainda mais a abertura de outros cursos e edições. De notar que, na altura da escrita do artigo, e ao contrário do que acontecia noutros países, na UA ainda não existia um sistema de avaliação da formação pós-graduada, embora existissem já algumas experiências isoladas feitas por investigadores. Tendo em conta a preocupação crescente com a qualidade do ensino, também como consequência da sua expansão, e ainda acompanhando as tendências internacionais, a UA criou, em 2008, um sistema interno de garantia de qualidade da sua formação (SGQ) (<https://www.ua.pt/conselhopedagogico/page/19014>). Também, a partir de novembro de 2007 foi criada, pelo Estado, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que tem como responsabilidade avaliar externamente e acreditar os cursos do ES, incluindo os cursos da UA (ver <https://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es>).

A Cooperação para o Desenvolvimento é um vetor de elevada importância (<http://www.ua.pt/coopdev/>), fomentando a cooperação dentro e fora das fronteiras do país. A UA tem protocolos de cooperação com Angola, nomeadamente com o ISCED-Huíla e a Universidade Katyauala Bwila, em Benguela.

ISCED-Huíla

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do ISCED-Huíla (Tomalela, 2012) foi o único documento a que tivemos acesso, e por isso o único usado para a caracterização desta instituição. Dificuldades de acesso a outro tipo de documentação e a inexistência, na data de escrita deste artigo, de uma página web institucional, não permitiram atualizar as informações obtidas. Analisa-se, assim, o PDI para o período de 2013-2020, elaborado em 2012.

O ISCED-Huíla, com sede na cidade do Lubango, província de Huíla, foi criado em 1980, no quadro da Universidade de Angola, designada Universidade Agostinho Neto a partir de 1985. Embora este ISCED tenha sido o 1º criado em Angola, só passou a ser declarado como uma IES autónoma vinculada ao Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia a partir de 2009.

O perfil de quadros a formar e os seus objetivos situaram-se, desde a criação da instituição, a três níveis: formação de pessoal qualificado para o ensino de base, médio e superior; a habilitação de especialistas em educação; e a promoção da investigação científica e técnica. Assim, os ISCED, e o da Huíla em particular, constituem-se como IES vocacionadas para a formação de professores.

Do ponto de vista da dimensão e qualificação do seu corpo docente, este variou de 17 docentes, em 1980/81, para 80 docentes em 1987/88, sendo maioritariamente constituído por professores cooperantes de nacionalidade estrangeira. Quanto à formação académica, em 2002/03, e de um total de 84 docentes, 6 eram doutorandos, 7 eram mestres e os restantes licenciados; em 2011, e de um total de 113 docentes, 12 eram doutorados, 51 mestres e os restantes licenciados. Embora mesmo sem conhecimento do número exato, sabemos que a percentagem de doutorados tem vindo a subir gradualmente. Porém, e conforme se escreve no PDI, o ISCED “sempre enfrentou a crise de docentes” (p. 3) quer em número, quer em qualificações. Em relação aos recursos logísticos, estes ainda são muito deficitários, em termos de sala de aula, acesso à Internet (a instituição ainda não possui um sistema de Wifi), recursos bibliográficos e laboratórios de ensino. Eventualmente devido a estas características, o ISCED só iniciou a sua formação pós-graduada, Mestrados em Ciências da Educação, em 2003, com um total de 2 cursos e 78 candidatos. Em 2011 foram abertas as 2^{as} edições desses cursos e iniciaram-se, de acordo com o PDI, mais dois CM com cerca de 50 alunos no total. Porém, o nosso envolvimento com a instituição diz-nos que existem 4 cursos novos (4/6) com um total de cerca de 200 alunos.

O ISCED-Huíla desenvolve atualmente programas e projetos de ensino, nos níveis de Graduação e de Pós-Graduação, Investigação e Extensão, sob a forma de atividades presenciais (e futuramente, à distância), nas áreas do conhecimento das Ciências da Educação (p. 12). Uma análise SWOT, realizada para sustentar o PDI até 2020,

identifica, do ponto de vista externo, oportunidades, como por exemplo a elevada procura dos cursos ministrados pela instituição e o intercâmbio com instituições internacionais. Como ameaças, refira-se a reduzida atividade de investigação e o risco de descreditação ou extinção dos cursos de Mestrado existentes. Quanto à análise interna, as suas forças são, entre outras, a demanda de cursos de pós-graduação, e como fragilidades a pouca diversidade dos cursos oferecidos. Neste sentido, uma das diretrizes do PDI é a expansão e fortalecimento da pós-graduação.

Quanto à avaliação interna dos cursos de pós-graduação, pode-se dizer que esta era ainda inexistente em 2012. Neste momento, e conforme já foi referido, existiram atividades de monitorização, em 2013, e de avaliação da qualidade do impacto da formação para a 2ª edição de dois CM (desde 2015), estando igualmente em desenvolvimento para as 3ªs edições dos mesmos. O PDI propõe também a realização de avaliação interna da formação. Quanto à avaliação externa, ela é ainda inexistente no país. Para terminar, refira-se que o PDI menciona, frequentemente, a CI como estratégia de fortalecimento do desenvolvimento institucional, em particular ao nível da formação.

Em suma, pode-se afirmar que embora as duas instituições tivessem sido criadas com um pequeno desfasamento temporal (cerca de 14 anos), e sejam ambas assumidas como instituições de referência nacional na área da formação de professores, elas encontram-se em fases muito distintas de desenvolvimento, nomeadamente quanto a recursos humanos e logísticos, assim como quanto à consolidação da formação pós-graduada e da avaliação da qualidade da formação oferecida quer internamente, quer externamente.

Os Cursos de Mestrado da 2ª edição (2011-2016)

Entre 2011 e 2016 decorreu a 2ª edição dos CM “Desenvolvimento Curricular” e “Ensino das Ciências” da responsabilidade do ISCED-Huíla. Conforme se ilustra no Quadro 1, várias características dos CM podem questionar, à partida, a qualidade do seu funcionamento como, por exemplo, o número muito elevado de mestrandos inscritos, atendendo sobretudo aos recursos humanos e logísticos existentes, e rácio elevado mestrando/supervisor. Nesse sentido, e para não inviabilizar o funcionamento dos cursos, o ISCED-Huíla teve de recorrer a instituições e docentes externos, em alguns casos através do estabelecimento de protocolos de cooperação, como foi o das três universidades públicas portuguesas. A colaboração com estas instituições só ocorreu no 2.º ano dos cursos de mestrado (componente da dissertação), assim como na constituição dos júris de provas para defesa da dissertação. Nesse âmbito, estavam previstas apenas 3 estadias no Lubango, cada uma com uma semana de duração, sendo uma na altura da defesa das provas. Atendendo a este pressuposto protocolar, a maior parte da comunicação entre mestrandos e orientadores portugueses ocorreu à distância.

Quadro 1. Elementos caracterizadores da 2ª edição dos CM

Número de mestrandos inscritos	Cerca de 500*
Número de dissertações concluídas	229
Número de instituições envolvidas/total e por nacionalidade	12-15 angolanas e 3 portuguesas
Número de docentes envolvidos/instituições	60/12 ISCED-Huíla; 16 UA; 43 de outras instituições angolanas; 15 outras UPP
Rácio de mestrandos/orientador da dissertação supervisor	8
Avaliação externa e interna dos CM	Inexistente. Porém, para os cursos poderem funcionar estes têm que ser aprovados pelo Ministério da Educação do país.

* em diferentes documentos consultados da responsabilidade do ISCED-Huíla, o número de mestrandos inscritos varia ligeiramente em torno de 500.

Fonte: autores

Cada um dos três protocolos celebrados tinha dois coordenadores, um da parte do ISCED (comum aos três protocolos) e outro da instituição portuguesa. No caso do protocolo celebrado com a UA, e embora isso não estivesse previsto inicialmente, para além das orientações de mestrado foi ainda feito um relatório de monitorização intercalar da colaboração (Costa & Santos, 2013) e desenvolvido um projeto de avaliação da qualidade da formação, em termos do funcionamento dos cursos e do seu impacto. Este projeto envolveu uma componente empírica, onde foram administrados dois questionários, um a docentes e outro a mestrandos/recém-mestres, e realizadas 18 entrevistas individuais, nomeadamente a docentes angolanos e portugueses, mestrandos e empregadores dos mestrandos/recém-mestres (diretores de escola). Este projeto, que contou sobretudo com o apoio financeiro do ISCED, foi divulgado através de um relatório final (Costa, Matias & Lopes, 2018), de duas apresentações públicas realizadas no ISCED em 2018 dirigidas a atores envolvidos na formação, e da escrita de artigos e da apresentação de comunicações em eventos científicos (por exemplo, Lopes, Costa, & Matias, no prelo).

Durante a estadia dos docentes portugueses no Lubango, foram também realizados, por estes, seminários formativos dirigidos aos mestrandos sobre o desenvolvimento de competências transversais nas quais se tinham identificado lacunas (ver Costa & Santos, 2013). Embora estes seminários fossem dirigidos aos mestrandos, os docentes envolvidos nos cursos foram sempre convidados a participar, tendo sido a sua adesão nula ou praticamente inexistente.

Abordagem metodológica

A metodologia do estudo empírico adotada segue um desenho de estudo de caso (Yin, 1994), na medida em que (a) se pretende estudar um fenómeno específico em profundidade – a CI, (b) se foca num dado contexto – duas instituições envolvidas num processo de colaboração contemporâneo – CM com início em 2012 e ainda em curso, e (c) em vez de partir de hipóteses, apresenta uma rede de implicações alinhadas em questões de partida.

Atendendo a que os autores deste artigo estão diretamente envolvidos no fenómeno em estudo – são os professores responsáveis pela CI em cada uma das instituições, e de que se pretende trazer relevância (Panda & Gupta, 2014), em particular para experiências de CI, optou-se por um método autoetnográfico (Mitra, 2010). A técnica de análise documental (Ludke & André, 1986) foi a utilizada atendendo a que se pretendia identificar informações factuais em documentos (por exemplo, em artigos e relatórios publicados) a partir de questões subjacentes às dimensões de análise formuladas. Conforme já se referiu, o estudo recorreu a uma diversidade de fontes de informação, cuja categorização é sistematizada no Quadro 2.

Quadro 2. Fontes de informação utilizadas na abordagem metodológica do estudo

Fontes de informação	Códigos
Diário sobre o percurso de colaboração interinstitucional elaborado por N. Costa (abril 2013 a abril 2019), 32 pp.	DNC
Intervenção de B. F. Matias no Seminário Internacional realizado na UA em outubro de 2018, 8min	IFM
3 artigos publicados (Lopes, Costa & Matias, 2016; Costa & Lopes, 2017; Costa, Lopes & Matias, 2018)	A
2 comunicações orais (Costa, Mendes, Lopes, Matias & Neto, 2018; Lopes, Costa & Matias, 2018)	Co
Relatórios elaborados no âmbito da CI - Relatório intercalar (Costa & Santos, 2013) - Relatório final do Projeto de Avaliação de Impacto dos Cursos de Mestrado (Costa, Matias & Lopes, 2018)	R

Fonte: autores

Para este estudo foram definidas três dimensões de análise (DA), sendo uma delas (a 3ª) subdividida em duas. Essas DA foram formuladas sob a forma de uma questão que emergiu de cada um dos eixos do estudo (ver primeira secção), e que abaixo se indicam.

DA1-Em que medida a cooperação estabelecida esteve alinhada com orientações educativas internacionais?

DA2-Em que medida a CI estabelecida contribuiu para a qualificação dos professores através de CM?

DA3.1-Em que medida a CI estabelecida permitiu sugerir propostas de melhoria?

DA3.2-Em que medida a CI estabelecida permitiu fornecer indicadores para a sustentabilidade da qualidade da formação, nomeadamente através (i) da alteração do percurso formativo durante as 2^{as} edições dos CM, e (ii) da integração na 3ª edição de propostas identificadas na DA3.1?

O processo de análise de dados consistiu, numa 1ª fase, em buscar evidências nas diversas fontes de informação relativas a cada uma das DA e, numa 2ª fase, em cruzar as evidências e fazer uma leitura global das ideias emergentes.

Principais resultados

Considerando que a maior parte das fontes de informação e seus resultados estão disponíveis em documentos publicados, com exceção de duas delas (a D_{NC} , I_{FM} , ver Quadro 2), apresentam-se, numa 1ª fase (ver Quadro 3), ilustrações de extratos do 1º tipo de registo (D_{NC}) em função das DA definidas.

Quanto à 2ª fonte de informação “Intervenção oral de FM no Seminário Internacional *Educating for a global world: challenges and opportunities for Portuguese Higher Education Institutions*”, realizado na UA no dia 20 de outubro de 2017 (I_{FM}), e depois de analisada a transcrição áudio e vídeo da mesma com a duração de cerca de 8 min, extraiu-se a síntese que abaixo se apresenta. De notar que a maior parte da intervenção recaiu sobre a caracterização da CI.

Mais-valias da cooperação: (a) prestígio, dado aos mestrados, pela integração nos mesmos de investigadores/orientadores portugueses reconhecidos a nível nacional e internacional. Estes, e também por deficiência na formação de docentes formadores nacionais, em muito contribuíram para enriquecer a formação e o desenvolvimento dos nossos mestrados; (b) desenvolvimento de competências no uso de tecnologias de informação por parte dos mestrados, devido à orientação ter ocorrido maioritariamente à distância, e (c) acesso a recursos, por exemplo, bibliográficos, cedidos pelos orientadores. Principal constrangimento: falta de empenho quer de mestrados, quer de alguns orientadores portugueses. (I_{FM} , 20. 10. 2017)

Quadro 3. Extratos do Diário sobre o percurso de colaboração interinstitucional por dimensão de análise (DA)

DA	Extratos
1	<p>“(…) dececionante muitos dos temas defendidos nas provas... tão tradicionais e desligados de temas sugeridos internacionalmente para serem trabalhados.” (28.04.17)</p> <p>“Senti que faltaram momentos de discussão com os colegas do ISCED sobre questões centrais da investigação educacional atual, por exemplo sobre o contributo da educação para os desafios locais existentes.” (15.12.18)</p>
2	<p>“(…) que gratificante ouvir os mestrandos nas entrevistas a falarem sobre como as suas práticas mudaram (...) e, uau, aquele diretor da escola a dizer o quanto tinha sido importante ter um professor que fez um trabalho no qual desenvolveu um currículo para a 10ª classe em língua nacional (...) todos os professores dessa disciplina passaram a usá-lo.” (02.07.16)</p>
3.	<p>“Impressionante a desorganização em que encontramos os documentos dos pré-projetos... todos amontoados e misturados ... e eram cerca de 200.” (16.04.13)</p> <p>“(…) ups ... apercebi-me que havia um documento com as normas de escrita das dissertações que desconhecia... levei-o logo para Aveiro e dei-o aos colegas!” (23.10.15)</p> <p>“(…) e as queixas continuam quanto à comunicação online com os mestrandos, acrescido de fortes problemas do envio por estes de documentos plagiados.” (15.01.16)</p> <p>“(…) Quando preparávamos a defesa das dissertações sentimos alguma desorganização, por exemplo no envio tardio dos pareceres dos elementos dos júris. Também durante as provas algumas vezes surgiram tensões entre a nossa visão e a de colegas do ISCED (...) pouca flexibilidade na aceitação de pequenos desvios às normas de escrita das dissertações do ISCED”. (11.06.16)</p> <p>“Mais uma vez decepcionada...para o workshop sobre «percursos investigativos no âmbito de dissertações de mestrado no ISCED-Huíla» foram convidados orientadores da Instituição, mas com exceção de um director de curso não apareceu mais nenhum.” (03.04.19)</p>
3.2. e 3.3.	<p>“Porém se nós ganhamos ao fazer o relatório, ficamos na dúvida se ele foi igualmente para o ISCED. (...) Embora o relatório tenha sido entregue, não houve nenhuma reunião formal com a direção da instituição e dos cursos ... e daí questione o seu verdadeiro impacto.” (06.10.13)</p> <p>“Foi gratificante verificar que nesta 3ª edição dos mestrandos foram já incorporadas recomendações emergentes do estudo de avaliação de impacto dos mestrandos (por exemplo, inclusão de professores da UA, e eventuais futuros orientadores na leccionação de disciplinas).” (13.09.18)</p>

Fonte: autores

O Quadro 4 apresenta, para cada DA os principais resultados finais encontrados com a nossa leitura dos resultados parcelares (1ª fase). Na síntese feita são avançadas algumas interpretações para os mesmos.

Quadro 4. Resultados para as dimensões de análise do estudo (DA1-DA3)

DA1-Em que medida a CI estabelecida esteve alinhada com orientações educativas internacionais?

Os resultados parcelares não evidenciam que ocorreu esse alinhamento, isto é, muito dos temas desenvolvidos nas dissertações não referem desafios emergentes das Agendas Internacionais, estes em consonância com linhas orientadoras (LO) da investigação educacional atuais (R_{NC}; R - Costa, Lopes, & Matias (2018). Ainda, e de acordo com R_{NC}, a CI não envolveu momentos de reflexão sobre essas LO.

DA2-Em que medida a CI estabelecida contribuiu para a qualificação dos professores através de CM?

Existem múltiplas evidências, fundamentalmente por parte dos mestrandos, mas também de docentes orientadores, empregadores e coordenadores da CI, de que os CM contribuíram para um forte impacto a nível micro, isto é, a ocorrência de alterações quer no sentido da inovação das práticas, quer de uma maior reflexão dos professores para, na e sobre a ação (A – Costa & Lopes, 2017; C – Costa, Lopes & Matias, 2018; R – Costa, Matias & Lopes, 2018; R_{NC}). A I_{FM} é clara quanto à mais-valia trazida pelos parceiros portugueses para a qualificação profissional dos mestrandos. Porém, e como se refere em Costa et al. (2018), este resultado necessita de ser aprofundado (estudos de *follow-up*), na medida em que o estudo de avaliação de impacto ocorreu na fase final dos CM.

DA3.1-Em que medida a CI estabelecida permitiu sugerir propostas de melhoria?

Existem múltiplas evidências de que a CI, em particular através da iniciativa de se realizar o projeto de avaliação de impacto, permitiu, com o referencial de avaliação construído e a metodologia usada, caracterizar pontos fortes e fracos no desenvolvimento dos CM, problematizá-los e propor sugestões de melhoria (A – Costa & Lopes, 2017; R – Costa, Matias & Lopes, 2018). De notar, contudo, que essa iniciativa se bem acolhida e apoiada pelo ISCED-Huíla, partiu apenas da uma das partes da parceria (UA), não existindo ainda evidências de que essa cultura avaliativa continue quando cessar a CI. Por outro lado, e conforme é mencionado nos R_{NC}, as iniciativas de avaliação, e mesmo de monitorização (R – Costa & Santos, 2013), não foram suficientemente discutidas no contexto da CI, eventualmente por falta de empenho e da necessidade de “prestar contas” por parte do parceiro português

DA3.2-Em que medida a CI estabelecida permitiu, fornecer indicadores para a sustentabilidade da qualidade da formação?

Enquanto existem evidências quanto à concretização de (ii) (ver R_{NC}, e informação referida na parte final da caracterização do contexto do estudo (CM – 3ª edição dos CM), não podemos afirmar o mesmo para (i). De facto, parece-nos que as diferenças culturais existentes entre as duas Instituições, provavelmente como resultado da história e dinâmicas das mesmas (ver síntese na secção 2), assim como a não priorização de uma cooperação centrada num diálogo sobre questões centrais (por exemplo, o porquê da persistência de aspetos menos positivos no processo formativo, poderá estar na origem deste resultado.

Fonte: autores

Considerações finais

Os resultados apresentados na secção anterior permitem-nos desocultar potencialidades e constrangimentos ocorridos no âmbito da CI estabelecida entre o ISCED-Huíla e a UA (ver sistematização no Quadro 5).

Quadro 5. Principais potencialidades e constrangimentos da CI em análise

Potencialidades	Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento/prestígio/ganhos das atividades desenvolvidas no âmbito da CI (por exemplo, dos CM por parte de Angola; dos saberes sobre o sistema de ensino angolano e seus contextos, por parte dos docentes da UA). - Contributo para a melhoria da qualidade de professores e do ensino em Angola, atestado nomeadamente (a) pela taxa de conclusão de dissertações, (b) pelo impacto bastante positivo a nível micro, e (c) por algumas evidências positivas recolhidas a nível meso. - Concretização, pelos coordenadores de ambas as partes, conjuntamente com uma investigadora da UA a desenvolver um pós-doutoramento em CI, de atividades de disseminação do trabalho desenvolvido em eventos científicos internacionais. - Integração de recomendações emergentes da CI na 3ª edição dos CM, como consequência de práticas de monitorização (porém com algumas limitações) e de avaliação de impacto da formação. - Superação/minimização de algumas deficiências da instituição angolana, por exemplo de recursos humanos – orientadores científicos e materiais – bibliografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Culturas institucionais muito diferenciadas e falta de esforços e de tempo para se construir um verdadeiro diálogo intercultural. - Deficiências ao nível da partilha de informações sobre os CM e seu funcionamento. - Desvalorização da discussão sobre dimensões internacionais orientadoras da atualidade e pertinência das investigações a serem realizadas (por exemplo das agendas 2030 e 2063). - Ausência de compromissos acordados entre as partes quanto ao processo e resultados da cooperação.

Fonte: autores

A interpretação dos resultados à luz do nosso referencial sobre CI, e sem ter qualquer pretensão de os generalizar por termos explorado um caso específico, permite-nos concluir e recomendar o seguinte:

- lacunas na concretização de uma *cooperação dialógica*, nomeadamente pelo não compromisso assumido com o “escutar o outro” e com a criação de um verdadeiro *diálogo intercultural*. Neste sentido, recomenda-se um esforço mais intencional e

concertado no desenvolvimento de *habilidades dialógicas*, por exemplo, através de encontros formais de discussão e negociação de culturas institucionais;

- desvalorização, por parte da UA, de algumas lacunas ao nível da investigação educacional por parte de docentes do ISCED, por exemplo, sobre a relevância do estudo de temas atualmente sugeridos pela comunidade internacional, como os associados aos ODS, como consequência da ainda reduzida (mas agora em expansão) cultura de investigação no país. Nesse sentido recomenda-se que a parceria envolva não só o público-alvo dos CM, os professores, mas também os formadores;
- a existência de deficiências na cooperação estabelecida quanto ao “conhecimento situado” (Mendes et al., 2017). Por exemplo o desconhecimento por parte da UA do documento com as normas de escrita das dissertações, fez com que a CI estabelecida não pudesse ser completamente *epistemologicamente situada*. Assim, recomenda-se que, de um modo o mais exaustivo possível e logo a partir do início da parceria, se partilhem informações sobre o objeto da cooperação e se encontre um discurso *intersubjetivo* e de *intercompreensão* de modo a enquadrar as ações a desenvolver;
- a inexistência de um mecanismo de “prestação de contas” (*accountability*) sobre o processo e resultados da parceria fez com que desta não se tivessem podido tirar mais evidências orientadoras de ações (por exemplo, foi feito apenas um 1º relatório de monitorização e, somente, por iniciativa de uma das partes – a UA). Ou, ainda, e retomando o estudo de Mendes et al. (2017), não foi dada a atenção e escrutínio devido ao “trajeto peculiar percorrido pelos resultados, que por vezes condicionam o desenvolvimento” (p. 27). De acordo com o que recomenda o estudo realizado pela OCDE (2015), sugere-se a existência desse mecanismo “prestação de contas”, que deverá ser acordado e cumprido entre as/pelas partes envolvidas.

Dois notas finais:

- sobre as limitações do estudo realizado. Embora, conforme se referiu anteriormente, existam autores que defendem a metodologia usada, não foi nossa intenção no início do processo de CI estabelecido fazer um estudo sobre a mesma. Assim, há apenas um instrumento de recolha de dados a ela dirigida (ver Quadro 2, Testemunho do FM num evento realizado em 2017). Todos os outros instrumentos foram desenhados para descrever, compreender e refletir sobre os CM. Procuramos minimizar esta limitação (i) elegendo dimensões de análise, *a posteriori*, consideradas relevantes em função dos eixos estruturantes do estudo, e (ii) triangulando informações e fontes, sempre que possível. Apesar de considerarmos existir consistência nos resultados, e de que estes permitiram encontrar respostas para as questões de investigação, consideramos que o tema em análise deve merecer um aprofundamento. É isso que estamos a fazer no processo de CI para a 3ª edição dos CM;
- expectativa de que, pelo menos para contextos semelhantes ao nosso, a abordagem feita possa conduzir ao desenvolvimento de ações de CI de maior qualidade, isto é, com maiores ganhos para ambas as partes, e, em última análise, para a promoção do bem-estar da humanidade num quadro de desenvolvimento sustentável, assim como para a experiência de CI.

Referências Bibliográficas

- Araújo e Sá, M.H., Costa, N., Canha, C., & Alarcão, I. (2002). Desafios à pós-graduação em formação de professores na Universidade de Aveiro: das intenções às práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 27-52.
- Bisinoto, C., & Almeida, L. (2017). Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Política Públicas em Educação*, 25(96), 652-674.
- Comissão da União Africana (CUA). (2015). *Agenda 2063 – A África que queremos*. Adis-Abeba: CUA. Disponível em <http://agenda2063.au.int/en/contact>
- Costa, N., & Lopes, B. (2017). O impacte de um mestrado em “Ensino de Ciências” de uma instituição de ensino superior angolana: análise da perspetiva dos supervisores. In *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* (pp. 1-11). Florianópolis: Universidade de Florianópolis.
- Costa, N., Lopes, B., & Matias, F. (2018). Science teacher development in a glocal world: A study centred in Master Dissertations in Angola. In M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments* (pp. 170-174). Lisboa: InScience Press.
- Costa, N., Matias, B., & Lopes, B. (2018). *Relatório Final do Projeto Avaliação do Impacto dos Cursos de Mestrado “Desenvolvimento Curricular” e “Ensino das Ciências” (2ª edição/2012-2016) do ISCED da Huíla*. Aveiro: UA Editora
- Costa, N., & Santos, P. (2013). *Orientação de Mestrados do ISCED-Huíla pela Universidade de Aveiro (ao abrigo do Acordo científico-metodológico-investigativo “Projecto Específico 1”) - Primeiro relatório intercalar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, E., Pombo, L., & Costa, N. (2008). Dez anos (1997-2007) de estudos 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), s/p.
- Faria, A., Reis, P., & Peralta, M.H. (2017). Impactos da formação pós-graduada dos professores em escolas portuguesas. *Revista Diálogo Educacional*, 17(54), 1183-1206.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In A.P. Costa, P.A. Castro, S. Rodrigues, S. Pais, R.N. Linhares (Orgs.), *Atas do 4º Congresso Ibero-americano de Investigação Qualitativa* (pp. 243-247). Aracaju: Universidade Tiradente.
- Lavonen, J. (2016). Educating professional teachers through the master’s level teacher education programme in Finland, *Bordón*, 68(12), 51-68.
- Lopes, B., Costa, N., & Matias, B.F. (no prelo). Potenciar o impacto da formação pós-graduada de professores em Angola: recomendações sustentadas num projeto interinstitucional de avaliação. In M.A. Barreto & A.B. da Costa (Orgs.), *Atas do COOPEDU IV – Cooperação e Educação de Qualidade* (s/p). Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Lopes, B., Costa, N., Callapez, P., & Almeida, P. (2017). Cooperação no ensino superior entre Países de Língua Portuguesa na Educação em Ciência(s) – recomendações sustentadas na investigação para sua potenciação. In A. Caras-Altas, R. Santos & C. Lucas (Orgs.), *Atas da 7ª Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa “O papel do ensino superior para o desenvolvimento dos países de língua portuguesa”* (pp. 1-15). Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

- 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.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mendes, C., Matias Alves, J., & Carvalho, P. (2018). Políticas públicas de educação em contextos em desenvolvimento percebidas na complexidade do glocal. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 10-28.
- Mitra, R. (2010). Doing ethnography, being an ethnographer: the autoethnographic research process and I. *Journal of Research Practice*, 6(1), 1-21.
- OECD (2015). *Development Co-operation Report 2015: Making Partnerships Effective Coalitions for Action*. Paris: OECD Publishing.
- Panda, A., & Gupta, R. (2014). Making academic research more relevant: A few suggestions. *IIMB Management Review*, 26, 156-169.
- Sachs, J. (2017). *A era do desenvolvimento sustentável*. Lisboa: Conjuntura Atual.
- Silva, E., & Barbosa, M. C. (2011). Avaliação institucional e regulação estatal das universidades em Angola. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 89-106.
- Tomalela, M. (Coord.). (2012). *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (2013-2020)*. Lubango: ISCED- Huíla.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>
- Yin, R. (1994). *Pesquisa estudo de caso: desenho e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Nilza Costa

Universidade de Aveiro, CIDTFF (Portugal)

Email: nilzacosta@ua.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1707-9697>

Bernardo Filipe Matias

ISCED-Huíla (Angola)

Email: bernardofilipe@yahoo.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0354-6554>

Correspondência

Nilza Costa

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia

Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro

Data de submissão: Março 2019

Data de avaliação: Maio 2019

Data de publicação: Abril 2020