

INTRODUÇÃO

O grande desafio do século XXI é a qualidade da educação. Esta tem sido uma questão amplamente debatida em encontros científicos e estudada em diversos programas de investigação educacional nos mais diversos países do mundo, ocupando lugar de destaque nas políticas educativas dos governos; “*a qualidade da educação, das escolas e da aprendizagem tem sido a grande preocupação educativa dos últimos anos, quer a nível internacional quer a nível nacional*” (Santos, 1997 citado por Fialho, 2011), constituindo-se como uma prática fundamental tendente à elevação dos processos e dos resultados a níveis de excelência; Angola também não tem ficado de parte quanto às questões das políticas educativas, na melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem que o país sempre almejou. O presente trabalho tem como enfoque o **Processo de Transição do Ensino nas 5ª e 6ª Classes para a Monodocência no Município de Saurimo**, concretamente nas Escolas Primárias **nº8, 28 de Agosto de Txucumina, nº14 de Candembe I e Missão Masculina nº2** e visa compreender essa nova realidade de ensino, as dificuldades e as possíveis propostas para a melhoria do processo de reforma em curso.

Segundo o pensamento do Isaías, (2013, p.11) “*É necessária uma reflexão com todos os principais atores envolvidos na comunidade educativa, assim o nosso estudo incidirá nos professores, pois na atual escola pública de Angola, o papel do professor enquanto agente educativo, tem em vista a melhoria significativa da qualidade da educação no país. Há que refletir sobre as opiniões dos professores em relação à problemática da Monodocência no âmbito da implementação do programa da reforma educativa do ensino primário, em particular. Pensamos que deve ser feita uma análise dos progressos alcançados na melhoria da qualidade de ensino com a implementação da reforma educativa. Serão também identificados os principais constrangimentos deste sistema de ensino e será feita uma*

reflexão das condições atualmente existentes na implementação da Monodocência no Sistema Educativo Angolano”.

A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico - técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e ginnodesportivas.

O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

Desde o início do século XX que a globalização escolar, em alternativa ao ensino por “disciplinas”, é uma questão pedagógica em aberto, (Decroly (1929), citado por (Isaiás), a criança é colocada no centro da ação pedagógica, edificando a sua autonomia através da própria experiência no seu meio social conforme as suas necessidades e interesses existindo uma “perceção dos inteiros sem distinção das partes”, que leva à substituição dos programas das áreas escolares por unidades de trabalho.

Como o ensino primário constitui a base de todo o esquema educativo de um país, a variante "melhoria de qualidade e eficácia de ensino" tem como variante independente a "valorização do professor". E para que o professor seja valorizado dentro do contexto da Monodocência do ensino primário, a sua formação não lhe deve proporcionar uma especialidade voltada só para duas disciplinas, evitando-se assim que ele ganhe aversão ao dito regime da Monodocência. Em Angola, a Monodocência pratica-se no ensino Primário do subsistema do ensino geral, no subsistema do ensino pré-escolar e na fase primeira do subsistema do ensino de adultos (alfabetização). Em todos os outros níveis e subsistemas pratica-se a polidocência.

Como em outros países, em Angola, na Monodocência a responsabilidade é atribuída a um só indivíduo, o professor. No que concerne à Monodocência, a sociedade académica de Angola está dividida em dois grupos: um grupo é a favor e outro contra. A Monodocência é praticada, obviamente, no Ensino Primário do subsistema do Ensino

Geral, onde a maioria dos educandos são crianças e adolescentes. Também se pode afirmar que no subsistema de Ensino de adultos se aplica a Monodocência nos primeiros anos da alfabetização.

Acontece porém, que ao grupo que não é a favor da Monodocência pertence a maioria dos professores formados nas escolas normais do país, por uma compreensível razão; nas Escolas de Formação os professores são especializados unicamente em duas disciplinas. Quando deixam os centros de formação e passam para o ativo, os recém-preparados professores, contam lecionar apenas as duas disciplinas da sua especialidade. A verdade é que na prática à Monodocência obriga-os a enfrentar seis disciplinas no mínimo. Como eles não têm o direito de recusa, limitam-se a lecionar com acerto as duas disciplinas da sua especialidade e as outras quatro ficam ao sabor da sorte, com culpas atiradas, certamente, ao regime monodocente. Após a análise do perfil de muitos professores que lecionam no ensino primário, há afirmações que se manifestam contra a monodocência pelo facto de não haver ensinantes capazes de darem as áreas curriculares de todo o ensino obrigatório de seis classes. Diríamos que, muitos desses ensinantes, em situação normal, nem sequer deveriam dar aulas por que estes docentes não terão a melhor capacidade para o exercício da função. Contudo, como a reforma educativa é um processo em constante aperfeiçoamento, para além das ZIP's (Zonas de Influência Pedagógica), o apoio formativo e pedagógico aos agentes de ensino com maiores dificuldades terá de lhes ser proporcionado, através do emprego de princípios andragógicos na formação contínua e no uso de material de apoio sobre os conteúdos a ensinar e como os lecionar. A monodocência no ensino primário, independentemente de quatro, seis, ou até mesmo, sete classes (como ocorre, hoje, em grande parte dos países subsaarianos e não só), obedece, entre outros aspetos a razões de ordem psicopedagógica, tal como as metodologias de aprendizagem que estão em consonância com a psicologia do desenvolvimento e a psicologia das idades. Mas, por outro lado, é preciso ter presente que aspetos como a falta da formação específica dos docentes, de infraestruturas condignas, de material didático que corresponde ao plano curricular das disciplinas definidas para o respetivo ensino, o excesso do número dos alunos nas salas de aulas não prevista na Lei de Base do Sistema de Educação Angolano, o reduzido número de salas de aula e com maior dificuldades tudo isso nas áreas rurais, além dos outros obstáculos com que se deparam os professores e outros atores da educação a essa nova

realidade no processo de ensino-aprendizagem, parecem não ser facilitadores da melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem das crianças.

Problemática e objeto de estudo

A questão da investigação prende-se com o **Processo de transição do Ensino nas 5ª e 6ª Classes da polidocência à Monodocência no ensino primário no Município de Saurimo: O caso das Escolas Primárias do nº8, 28 de Agosto de Txucumina, nº14 de Candembe I e Missão Masculina nº2**. O presente trabalho tem como o objeto central refletir sobre o processo de transição da polidocência à monodocência no ensino primário, os dados serão colhidos através de instrumentos utilizados, auscultando todos os atores envolvidos no processo: gestores ligados à Direção Provincial da Educação Ciência e Tecnologia da Lunda-Sul, Diretores, Subdiretores e professores das escolas selecionadas do ensino primário. Pretendemos aferir se há ou não contribuição da Monodocência na melhoria da qualidade de ensino que se pretende.

Objetivos de estudo e justificação da investigação

Segundo Reis (2010), *“Os objetivos são as metas que ele pretende atingir no seu projeto de pesquisa e representam as estratégias a serem alcançadas na configuração do processo para evidenciar a dissertação, devendo ser coerente com justificação da escolha do tema e o problema proposto”*.

Assim, o presente trabalho tem como objetivos gerais conhecer junto do Diretor Provincial da Educação Ciência e Tecnologia da Lunda-Sul, dos Diretores e professores das três escolas selecionadas do ensino primário, os aspetos e ações levadas a cabo na implementação do Processo de Transição para a Monodocência no Município de Saurimo e, por outro lado, verificar se há ou não contribuição da Monodocência na melhoria da qualidade de ensino que se pretende assegurar, como resultado da segunda reforma educativa da Angola independente.

Pensamos que, o projeto na sua essência parece-nos ter uma justificação plausível, contudo a sua implementação tinha de ser acautelado com a formação de professores

que estejam à altura das exigências da nova realidade de ensino-aprendizagem para alcançar os objetivos almejados.

E como objetivos específicos:

- ✓ Compreender o Processo de Transição para a Monodocência no Município de Saurimo;
- ✓ Identificar os obstáculos que o processo apresenta em relação a essa nova realidade de ensino;
- ✓ Conhecer a formação específica dos docentes,
- ✓ Conhecer as vantagens em comparação ao ensino vigente;
- ✓ Compreender nas mesmas escolas selecionadas as dificuldades que eles enfrentam na transição do ensino para monodocência;
- ✓ Identificar as estratégias usadas à essa nova realidade de ensino de monodocência;
- ✓ Identificar se as condições das escolas favorecem o processo de monodocência;
- ✓ Analisar a importância deste processo de transição de ensino para monodocência ao Município de Saurimo;

Organização da investigação

O presente texto está constituído por quatro capítulos, para além da introdução que focaliza de, forma geral, aquilo que se pretende com este estudo, assim como, a problemática, o objeto de estudo e os objetivos de investigação.

O capítulo I-Enquadramento Teórico do estudo, onde consta a caracterização de contextualização e enquadramento histórico e sociopolítico de Angola, e a caracterização da Província da Lunda-Sul.

O capítulo II- faz referência as opções metodológicas, descrevendo os procedimentos e técnicas da pesquisa adotados na investigação, também aflora os instrumentos utilizados na presente investigação, a caracterização das escolas que serviram de objeto de investigação e como o trabalho está estruturado.

O capítulo III- Ensino Primário e a Monodocência em Angola.

O capítulo IV- Refere-se à análise e à discussão dos resultados obtidos na pesquisa, onde estão comentadas as respostas dadas pelos participantes.

As últimas unidades deste trabalho fazem referências às conclusões e recomendações finais, a bibliografia utilizada e os anexos.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E SOCIOPOLÍTICO DE ANGOLA

Angola é um país situado na África Austral, ocupa uma área de 1.246.700 km² e cuja população é estimada em 24 milhões e 300 mil habitantes, resultados preliminares do primeiro recenseamento geral da população feito em 2014, sendo 52 por cento do sexo feminino.

É um país plurilingue onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e N'gangela. O ensino formal, é feito em língua portuguesa; no entanto existem a nível governamental discussões sobre a possibilidade da inclusão de línguas nacionais no currículo de Ensino Primário.

Angola foi, durante cerca de 5 séculos, colónia portuguesa e conquistou a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa.

O ensino escolar teve início em Angola nos séculos XVI e XVII, portanto muito antes do atual território constituir uma unidade. No decorrer da sua presença no Reino do Kongo, os padres católicos presentes na corte de M'Banza Kongo empenharam-se em divulgar não apenas o cristianismo, mas também a língua portuguesa e a correspondente escrita.

Em 1977, dois anos após a independência nacional é aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino cuja implementação se iniciou em 1978 e que tem como princípios gerais os seguintes:

- Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos
- Gratuidade do ensino a todos os níveis
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Este sistema é constituído por um ensino geral de base de 8 classes (das quais as 4 primeiras, obrigatórias), por um ensino pré-universitário com seis semestres, um ensino médio de 4 anos (com dois ramos, técnicos e normal) e um ensino superior.

Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores pobremente formados.

O maior impacto tangível do novo sistema de educação constitui numa explosão escolar que se traduziu na grande afluência da população às escolas, pois se em 1974 estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número era já superior a 1,8 milhões. Não foi possível manter esses indicadores, pois que o país, apesar de independente continuou em guerra com ações armadas, cujas consequências se faziam sentir principalmente nas zonas rurais. Efeitos profundamente nocivos refletiram-se nas infraestruturas escolares.

Em 1986, foi efetuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do Sistema de Educação que permitiu fazer um levantamento e auscultação das debilidades e necessidades do sistema.

Com base nesse diagnóstico chegou-se à conclusão da necessidade de uma nova reforma educativa e foi possível então, traçar as linhas gerais para a mesma.

Em 1990, Angola abandona o sistema monopartidário e envereda para o sistema político multipartidário o que acarretou mudanças na política educativa. A guerra em Angola sempre foi uma constante desestabilizadora e provocadora de um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar. Grandes fluxos de população dirigiram-se para as cidades consideradas mais seguras, o que aumentou a já grande concentração de população nas capitais de certas províncias nomeadamente, Lubango, Benguela, e principalmente Luanda. Assim, mais de metade da população escolar distribui-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huíla (13%). Nas restantes províncias, essa frequência não alcança os 10%. A frágil e sobressaturada rede escolar do país sucumbem, essencialmente nas províncias citadas.

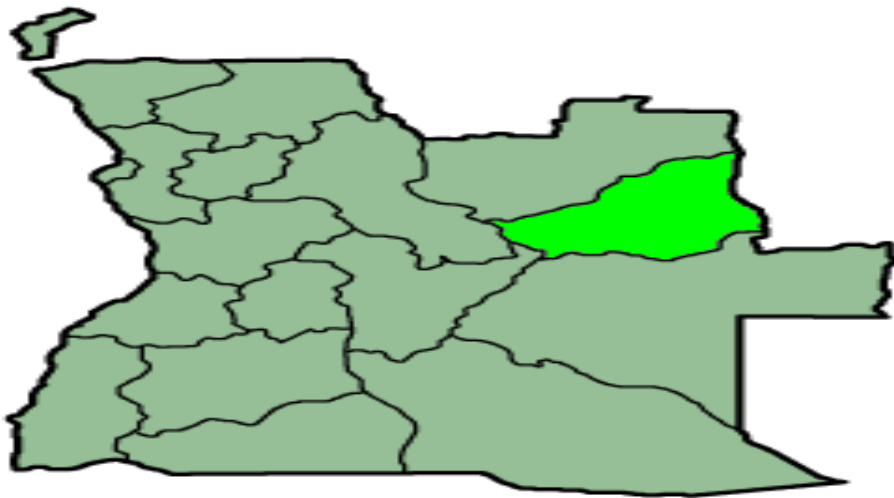
Considerando a vontade de se realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo; igualmente que as mudanças profundas no sistema socioeconómico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia

de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana;

O desenvolvimento das sociedades trouxe o esvaziamento da importância do papel da família na educação dos mais jovens, especialmente na conservação da sua herança cultural. Esses valores preciosos humanos vão sendo proporcionados ao Homem pelos conhecimentos e competências que as adquire num processo de ensino e aprendizagem, que pode ser dirigida pela escola com base num currículo de formação e que se desenvolve ao longo de toda a sua vida.

As questões da educação em Angola são muito complexas e encontram-se em pleno processo de transição. Sendo esta uma das principais razões para as constantes mudanças do sistema educativo, mudanças essa que gera globalmente grandes oportunidades e grandes desafios para o desenvolvimento do país.

Angola está ainda a combater a iliteracia, as assimetrias educacionais, e a reduzir as taxas de analfabetismo e a promover a reconstrução do sistema educativo e a escassez de recursos educativos, entre outros. É necessária uma reflexão com todos os atores envolvidos na comunidade educativa, principalmente a dos professores, pois na atual escola pública de Angola o papel do professor, enquanto agente educativo, tem em vista uma melhoria significativa da qualidade da educação no País.



1.2 SURGIMENTO DO ENSINO OFICIAL EM ANGOLA

Referências históricas afirmam que, durante vários séculos da colonização portuguesa, o ensino esteve sob a responsabilidade das Missões religiosas, sendo o ensino laico muito reduzido e praticado por algumas instituições não oficiais» Vieira, (2007) . Segundo este autor, apesar da existência do ensino oficial na Província de Angola, a situação da maioria da população africana em nada se alterou, pois um grande número continuava sem escolarização, uma vez que (o decreto de 1845 de Joaquim Falcão, procurou dar satisfação às exigências das populações civilizadas) beneficiando assim a maioria da população colonizadora.

Alguns dados apontam que o ensino missionário não era praticado apenas pelas Missões Católicas, pois com o passar do tempo instalaram-se também no território angolano, algumas Missões protestantes que contribuíram para o ensino das primeiras letras às populações autóctones.

Até os primeiros anos do século XIX, a educação laica em Angola era ainda muito limitada e não estava por isso ao alcance de todos, só uma minoria de europeus abastados e da burguesia africana radicada principalmente em Luanda, podia frequentar algumas instruções de carácter privado que existiam no território, principalmente nos aglomerados de população colonial.

Se por um lado, o decreto de 1845 de Joaquim Falcão, procurou dar satisfação às exigências das populações civilizadas, beneficiando assim a maioria da população colonizadora, Santos (2005) citado por Laurindo Vieira (2007), refere que este decreto também marca o prenúncio da abertura dos primeiros alicerces da escola pública no ultramar e, muito especialmente, em África. Com a legislação o ensino oficial começou aos poucos a fazer parte da realidade angolana, mas se tivermos em conta a data da chegada dos portugueses à foz do rio zaire (1482) e a preocupação destes com a questão do ensino (1845), passaram-se mais de três séculos para que se pensasse na implementação de um sistema de ensino público, o que não deixa de ser chocante para um colonialismo que apregoava ter civilizado os chamados “povos bárbaros”. (*Ibid.* 45)

Apesar da existência de um ensino oficial em Angola, a situação da maioria da população africana em nada se alterou, pois um grande número continuava sem escolarização.

Contudo é importante salientar que, embora o surgimento do ensino secundário fosse já uma realidade em Angola, ou melhor em Luanda, a situação de escolarização da maioria da população africana e outra desfavorecida não mudou significativamente, tendo em atenção que o Liceu Salvador Correia era frequentado maioritariamente por filhos de grandes proprietários europeus que viviam em Angola, fazendeiros portugueses, elementos de ascendência portuguesa e alguns africanos.

Em 1926 – 1933 Portugal implementa uma nova política em relação as colónias ultramarinas e publicou o Ato Colonial onde se reforçava o sentimento de um novo regime ditatorial, “É da essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nele se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente”.

Como se pode constatar as colónias estavam diante de um novo quadro político e as suas populações iniciavam um novo ciclo de vida sob um regime ditatorial, que, mais do que conceber direitos e dignidade aos povos africanos, se arrogava, através do Ato Colonial, o direito de oprimir e subjugar sob a capa de “civilizar” e “educar”.

Em 1932, Salazar assume o poder do governo Português e, em 1933, na Conferência Imperial Colonial defendia que «*o estado central deve organizar com eficácia a proteção das raças inferiores (...) em benefício do ocidente*». Em termos da educação e ensino, a política do estado novo continuava a encarar a questão da escolarização dos africanos como sendo desnecessária (...) como afirmava o *Boletim do Ensino da Colónia de Angola*:

“O indígena tem de ser um indivíduo útil principalmente no seu meio de origem e só poderá ser, uma vez preparado, uma vez educado nos costumes salutareos do trabalho. O indígena na escola primária estaria deslocado, tornando-se altamente prejudicial a si e aos seus semelhantes. Devemos procurar evitar a difusão de escolas primárias nos povoados selvagens”
(VIEIRA, 2001).

Aqui se pode confirmar a exclusividade da escola para apenas os filhos dos colonos e de uma minoria africana identificada como assimilada. Um assimilado era um negro que vivia segundo a cultura portuguesa e beneficiava de alguns direitos da sociedade colonial.

Apesar de alguns africanos terem acesso à escola, menos de 5% de todas as crianças de idade compreendida entre os 5 e os 14 anos frequentavam a escola em 1950, enquanto 97% de todos os africanos de 15 anos e mais velhos eram classificados analfabetos.

De uma maneira geral, podemos afirmar que o ensino colonial não era um ensino virado para as populações angolanas, para a sua cultura e para a promoção dos seus valores, era sim um instrumento ideológico do sistema colonial que tinha como objetivo inculcar valores morais, éticos, políticos e religiosos acerca da realidade portuguesa, incluindo ideias de servilismo na consciência do angolano, enquanto a escola era uma forte instituição de expansão da língua portuguesa em detrimento das línguas angolanas. É de salientar que nas colónias os programas e conteúdos de ensino diziam respeito a realidade portuguesa. Estudava-se a flora e fauna, a história, a geografia de Portugal, criando-se um vazio cultural acerca de conhecimentos da realidade da própria colónia.

1.3 ANTES DA INDEPENDÊNCIA: 1974 – 1975

O 25 de Abril mais do que um produto histórico dos nacionalistas portugueses, teve a sua génese na luta armada que os nacionalistas africanos de Angola, Moçambique e Guiné Bissau, impuseram ao colonialismo português, criando uma situação favorável para a Independência das ex-colónias de África e o fim da ditadura em Portugal. Assim, a guerra desencadeada nos territórios destes países, criou uma premissa para que o 25 de Abril e com ele se abrissem as portas para a independência das ex-colónias. Vale a pena nos lembrarmos o que nos diz Basil Davidson, segundo este autor *«Estas guerras portuguesas foram extremamente dolorosas, mas por volta de 1970 a 1ª resistência africana começou em geral a ganhar vantagem. Essa resistência levou a grandes avanços políticos por parte dos africanos, assim como vitórias militares. Finalmente o derrube da ditadura salazarista em Abril de 1974, também veio por fim a estas guerras dolorosas e desastrosas para Portugal.* (citado por VIEIRA, 2007)

Quero aqui mostrar o quão foi importante o sacrifício dos Movimentos Nacionalistas africanos (em Angola o MPLA, FNLA e a UNITA), pois, com este esforço, surgiu a independência que veio a favorecer os próprios africanos com relação a acessibilidade ao processo de ensino. Pouco antes da proclamação da independência, o país envolve-se numa sangrenta guerra pelo poder, envolvendo os três movimentos de libertação (MPLA, FNLA e UNITA). Esta situação deixou o país economicamente debilitado, tendo destruído a maior parte das comunicações terrestres, e em particular o caminho-de-ferro de Benguela. Estes conflitos não beneficiaram em momento algum o processo do ensino no país, pois que, passou-se a partir deste momento a direcionar todas as atenções na implantação da paz bem como na estabilização do país.

1.4 PÓS INDEPENDÊNCIA (1975 – 1980)

Com a proclamação da Independência de Angola pelo MPLA, os objetivos imediatos do novo regime consistiam na “destruição” dos marcos do regime colonial e na construção imediata de um novo país, social, político, e economicamente diferente de forma a servir os milhares de angolanos que tinham sido excluídos, discriminados e explorados pelo regime colonial. (VIEIRA, 2007).

Tendo em conta que a situação herdada do colonialismo, principalmente no campo da educação não era das mais favoráveis, e consciente do alto nível de analfabetismo existente na sociedade angolana na altura, uma das primeiras medidas a ser implementada a nível nacional, foi o combate ao analfabetismo. Indicadores do Ministério da Educação publicado na revista Novembro, apontavam que cerca de 85% da população do nosso país (Angola), era analfabeta e mesmo entre os alfabetizados muito poucos possuíam qualquer qualificação e só uma maioria não significativa possuía uma qualificação profissional.

Considerando a alfabetização uma tarefa prioritária, as autoridades angolanas criaram a Comissão Nacional de Alfabetização, em 1976, sob a tutela do Ministério da Educação, mas dependendo funcionalmente das estruturas do MPLA, que levou a cabo uma Campanha Nacional de Alfabetização por forma a diminuir o número de analfabetos.

A campanha teve uma grande aderência por parte da população, quer no campo quer nas fábricas, nos quarteis e, em muitos casos, as aulas decorriam debaixo das árvores. Esta campanha visava colmatar algumas carências a nível da mão-de-obra qualificada e iniciar uma forma de educação popular, baseada na experiência dos grandes movimentos de educação popular (...) da América Latina ao mesmo tempo que tentava fazer frente a situação económica do momento.

Recorde-se que ao olhar das autoridades angolanas, a alfabetização era uma aposta de todo o povo, por isso, aqueles que sabiam ler e escrever eram recrutados para alfabetizadores que tinham a missão de ensinar os que não sabiam.

Anos mais tarde, num balanço sobre esta atividade, o Ministério da Educação referia que, «ao fim dos primeiros dez anos de Batalha de Alfabetização, foram alfabetizados 1.048.000 cidadãos numa média calculada em 100.000 por ano» (VIEIRA, 2007). Mas

este período, embora sendo áureo, rapidamente foi acompanhado de constantes debilidades, uma vez que as dificuldades de ordem económica e o agudizar da guerra em quase todo o país, contribuíram para o decréscimo da campanha em muitas regiões.

1.5 POLÍTICA DO ENSINO EM ANGOLA (1975 A 1991)

Ao conquistar o poder e declarar a independência do país em 1975, o MPLA optou ao mesmo tempo por uma tentativa de combinar a construção nacional com a construção de uma sociedade socialista, tal como definida pelo Marxismo-leninismo. Nesta perspectiva adotou uma política educacional inteiramente subordinada a estes objetivos.

Durante anos, uma alta prioridade foi dada a uma ampla campanha de alfabetização de adultos que utilizou a técnica didática, mas não a metodologia de base do educador brasileiro Paulo Freire. Para além da transmissão de conhecimentos instrumentais básicos, a campanha teve por objetivo a promoção sistemática de uma identidade social abrangente (“nacional”) e uma mentalização política destinada a obter a aceitação do regime estabelecido. Não são conhecidas estatísticas fiáveis quanto a esta campanha, mas pode ser dado como certo que ela atingiu centenas de milhares de pessoas.

Paralelamente procedeu-se a uma reestruturação e expansão do sistema do ensino geral, concebido para, ao menos tendencialmente, abranger a totalidade da população. Na sua versão regular, destinada à população em idade escolar, este sistema passou a compreender oito anos: quatro de ensino primário, dois de ensino pós-primário e dois de ensino complementar. Na sua versão para adolescentes e adultos que não frequentaram a escola enquanto crianças, um programa comprimido era ministrado em seis anos. Este sistema chegou a ser implantado na quase totalidade do território, sendo para o efeito essencial a cooperação cubana que, de certo modo, substituíra os luso-angolanos que, durante o período colonial, tinham sido o suporte indispensável de todo o ensino, mas que haviam deixado o país na altura da independência.

Na continuação deste ensino básico, foi estabelecido um ensino médio de quatro anos (9^a a 12^a classes). Boa parte das respetivas escolas tinha como objetivo uma formação técnico-profissional nos mais diversos ramos, inclusive no da formação de professores. A conclusão da 12^a classe dava acesso ao ensino superior. Criaram-se também a nível

médias escolas de ensino pré-universitário (PUNIVs), especialmente desenhadas para, em menos tempo, levar ao acesso a estudos superiores em letras e ciências naturais.

Para o estudo superior existia apenas a Universidade de Angola. Esta era a sucessora da Universidade de Luanda e passou em 1979 a chamar-se Universidade Agostinho Neto. Embora ela compreendesse várias faculdades, situadas em Luanda e no Huambo, esta universidade não tinha condições para corresponder à procura gerada pela expansão do ensino, antes e depois da independência – tanto menos como o seu corpo docente ficou drasticamente reduzido com a saída dos professores luso-angolanos, só parcialmente substituídos por “cooperantes” cubanos, alemães (da RDA) e Russos. Por esta razão, o MPLA estabeleceu um sistema de bolsas que permitiu, no decorrer dos anos, a vários milhares de alunos de realizar estudos universitários em diferentes “países socialistas” – principalmente em Cuba, mas também na União Soviética, na República Democrática Alemã e na Polónia.

Tendo o governo da República Popular de Angola compreendido a importância do sector no desenvolvimento do país bem como da sua população, ocupou-se em um novo sistema de Educação e do Ensino que não englobasse nos seus objetivos e princípios os signos da política educacional colonial. É neste quadro que foi promulgada a Lei nº 4/75 de 09 de Dezembro de 1975, um mês à seguir a Independência, que consagrava a nacionalização do ensino.

A nacionalização do ensino tinha como objetivos imediatos fazer do sistema de educação um instrumento do estado e substituir todo o aparelho colonial da educação e ensino, promovendo no seio da sociedade angolana uma educação virada para o povo (**escola para todos**), uma vez que as autoridades coloniais não a tinham implementado devido a sua política de exclusão e discriminação da maioria dos angolanos.

É importante aqui salientar que, em função da influência dos seus aliados, o primeiro sistema de ensino traçado pelo 1º Congresso do MPLA, tinha fortes influências de países do bloco socialista. (VIEIRA, 2007).

De acordo as orientações fundamentais para o desenvolvimento económico-social da República Popular de Angola no período de 1978/1980, as decisões saídas do 1º

Congresso sobre a política educativa definiram como objetivos do sistema de educação e ensino o seguinte:

- Formar as novas gerações e todo o povo trabalhador sob a base da ideologia marxista-leninista;
- Desenvolver as capacidades físicas e intelectuais de formas a que todo o povo possa participar na construção da nova sociedade;
- Desenvolver a consciência nacional e o respeito pelos valores tradicionais;
- Desenvolver o amor ao estudo e o trabalho coletivo e o respeito pelos bens que constituem a propriedade do povo angolano;
- Desenvolver a unidade nacional;
- Garantir o desenvolvimento económico e social e a elevação do nível de vida da população.

De acordo com as decisões saídas desse Congresso que decorreu de 04 a 10 de Dezembro de 1977, redefiniu o novo sistema de educação e ensino de seguinte forma:

- Um subsistema do Ensino de Base;
- Um subsistema do Ensino Técnico-profissional;
- Um subsistema do Ensino Superior.

De acordo com esta estruturação, o sistema de ensino contava com a seguinte componente:

Um Ensino geral de Base – constituído por 8 classes subdividido em 3 níveis; o primeiro de quatro classes, começava na 1ª até a 4ª classe; o segundo duas classes, incluía 5ª e a 6ª classe; e o terceiro, da 7ª à 8ª classe.

Um Ensino pré-universitário – estruturado em quatro semestres com a duração de 2 anos vigorava como um sistema transitório para o ensino universitário.

Um ensino médio – com a duração de quatro anos, possuía dois ramos: o *técnico* que visava a formação de mão-de-obra para a indústria; e *normal* para a formação de professores para o ensino de base.

Por último, **um ensino superior** – estruturado em *faculdades e institutos superiores*; tinha a duração de 4 a 5 anos.

Quanto a questão da exploração escolar que atrás já nos referimos, verificamos que o número de crianças que frequenta a escola nos primeiros anos de independência é bastante significativo e em muitas zonas do país improvisavam-se escolas, muitas em armazéns abandonados, igrejas, sobre as árvores etc. Segundo referências do Ministério da Educação, em termos quantitativos, o sistema educativo da época colonial absorvia, em 1973, 608.607 alunos em todos os níveis e subsistemas de ensino e possuía 17.978 docentes» (MED, 1997). Comparando com o período de 1976/77, segundo referências deste ministério, os alunos inscritos eram 1.032.854 em todos os níveis do ensino básico, superando significativamente o período colonial. Veja-se o quadro a seguir:

1.6 Relatório de escolarização nos primeiros cinco (5) anos de Independência

Relatório de escolarização nos primeiros cinco anos de Independência					
Ano	Iniciação	Iº Nível	IIº Nível	IIIº Nível	Total
1976/77	361.446	592.450	70.933	8.025	1.032.854
1977/78	416.937	958.676	94.317	19.010	1.488.940
1978/79	746.328	1.420.739	113.884	24.663	2.305.614
1979/80	664.500	1.713.817	176.687	40.272	2.596.276
1980/81	404.255	1.332.297	150.204	36.433	1.923.189

Fonte: Ministério da Educação, 2001

Tal como o quadro mostra, com a independência o número de escolarização cresceu significativamente contrastando com os 608.607 alunos matriculados em 1973 pouco antes da conquista de independência. Esta situação, evidencia o esforço das autoridades angolanas no sentido de escolarizarem todas as crianças em idade escolar, mas demonstra fundamentalmente e exclusão a que muitos tinham sido sujeitos no regime colonial que lhe vedava o direito de à escola.

1.7 PRIMEIRA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO EM ANGOLA (1976 – 2000)

A organização do sistema educacional (1976), partiu da necessidade de mudança do sistema de educação que Angola herdara do colonialismo português, classificado como ineficiente, limitado, e em termos culturais, mais voltado ao domínio cultural de Portugal. O sistema educativo português exaltava seus valores em detrimento dos valores nativos de Angola.

Este facto encontrava-se ainda patente nos manuais usados nas escolas, até a década de 1970, o que dificultou a reorganização do sistema educacional uma vez que esta exigia rutura em termo de hábitos, costume e pensamento (libertar a mente. Ora, os professores de que Angola dispunha para a sua educação eram frutos da Educação Colonial.

Como já nos referimos anteriormente, a educação colonial não privilegiou o nativo angolano, ou seja, não existia uma educação para negros escravos. Com o alcance da Independência à 11 Novembro de 1975, o novo governo, teve como desafio definir a partir de 1976, políticas concretas que pudessem permitir a correção dos altos índices de analfabetismo apresentado pelo país, resultante da fraca infraestrutura, bem como dos materiais de apoio ao ensino, herdado do colonialismo português.

Em vista destas situações, em 1977 se cria e aprova o *Plano Nacional de Ação para a Educação de Todos*, que visava fundamentalmente ampliar a oportunidade de acesso a educação fundamental sobretudo aos primeiros quatro anos de ensino que incluía a 1^a, 2^a, 3^a e 4^a classe.

Segundo Francisca do Espírito Santo citado por Alberto Nguluve (2010), o sistema educacional desenvolvido na primeira reforma (1976), baseou-se fundamentalmente pelo aumento de oportunidades educativas, gratuidade do ensino de base (da 1^a à 4^a classe), obrigatoriedade de frequentar o primeiro nível e o aperfeiçoamento pedagógico do seu corpo.

De acordo com o Decreto nº 40/80 de 14 de Maio, o sistema educacional em vigor desde 1978 constituía-se em subsistemas que compreendiam as seguintes etapas: Educação pré-escolar; Ensino Básico (de três níveis – o primeiro, da 1^a à 4^a classe; o segundo, da 5^a à 6^a classe; e o terceiro, da 7^a à 8^a classe); Ensino Médio (dividido em

Técnico e Normal); Ensino Superior (que inclui o Bacharelato, até ao terceiro ano e a licenciatura até ao quarto ano ou quinto ano, dependendo do curso); Ensino e Alfabetização de Adultos. (Veja o quadro a seguir)

1.8 Estrutura do ensino na primeira reforma (1978)

Educação	Ensino de Base	Ensino Médio	Ensino Superior
Pré-Escolar	<i>(Regular, Adultos e Especial)</i>	ou Pré-Universitário	
Creche	1º nível – 1ª à 4ª classe (Obrigatório)	Médio Normal (9ª à 12ª classe)	
Jardim de Infância	2º nível – 5ª à 6ª classe (formação profissional)	Médio Técnico (9ª à 12ª classe)	1º Nível (do 1º ao 3º ano) Bacharelato
Iniciação	3º nível – 7ª à 8ª classe (formação profissional) *	Pré-Universitário (9ª à 11ª classe)	2º Nível (do 4º ao 5º ano) Licenciatura

Junto do ensino normal, segundo o terceiro nível, havia a formação profissional de (adultos e jovens), direcionado à aprendizagem de conhecimentos com aplicação prática ao trabalho. Para além da ordem normal de que estava estruturado o sistema de ensino, havia, paralelo a este, o ensino de adultos, voltado basicamente para a alfabetização e ensino geral básico. Mediante o desenvolvimento, os adultos poderiam chegar a formação profissional técnica.

1.9 CARACTERIZAÇÃO DA PROVÍNCIA DA LUNDA SUL

A Província da Lunda Sul está localizada na região Leste de Angola, tendo como limites geográficos a Norte, a Província da Lunda Norte; a Oeste as Províncias de Malange, Lunda Norte e Bié; a Sul a Província do Moxico e a este a República Democrática do Congo. Tem uma superfície de 77.637 km² um clima tropical húmido, uma Precipitação média anual de 1.366 mm³ e temperatura máxima 32°, mínima 15°, Humidade relativa média anual de 63%.

1.10 DIVISÃO ADMINISTRATIVA

A província da Lunda Sul, política e administrativamente, está, dividida em 4 Municípios e 10 Comunas, conforme o quadro seguinte:

Municípios	Comunas
Cacolo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alto Chicapa ➤ Xassengue ➤ Cucumbi
Dala	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cazage ➤ Luma Cassai
Muconda	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muriege ➤ Chiluage ➤ Cassai Sul

Saurimo

➤ Mona-Quimbundo

➤ Sombo

1.11 SAURIMO-BREVE HISTORIAL

O Município de Saurimo que é o foco da investigação, é a capital da província da Lunda-Sul. Tinha cerca de 199 mil habitantes, em 1923 até ao fim da administração portuguesa, a designação anterior era **Vila Henrique de Carvalho**, em homenagem a Henrique Augusto Dias de Carvalho, o primeiro explorador da região da Lunda. Foi a capital de toda a Província da Lunda, que veio posteriormente a ser dividida entre Lunda Norte e Lunda Sul. É limitado a Norte pelos municípios de Lucapa e Cambulo, a este pela República Democrática do Congo, a Sul pelo município de Dala, e a Oeste pelos municípios de Cacolo e Lubalo.

A principal Produção Agrícola resume-se em: arroz, mandioca, milho, horticultura; Abacateiro, Amendoim, Ananás, Batata-Doce, Feijão Cutelinho, Goiabeira, Mandioca, Mangueira, Hortícolas, Recursos Madeireiros, (Floresta tropical), Pinheiro, outros pecuários;

No sector agrário, a província tem condições climáticas para o cultivo de raízes, tubérculos, leguminosas e cereais com destaque para a cultura do arroz; pratica-se também a pastorícia.

Minerais: Diamante, manganésio e ferro;

CAPÍTULO II: A MONODOCÊNCIA E O ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

2.1 A MONODOCÊNCIA EM ANGOLA

Etimologicamente o termo "**Monodocência ou monodocente**" tem a sua origem no prefixo grego "mono" significando um, ou único, e do verbo latino "docere" que corresponde a ensinar ou instruir. Mono + docere = um a ensinar. Assim, o termo é aproveitado por sistemas educativos onde assume a responsabilidade de indicar o nível em que a Monodocência deve ser permitida e com todos os benefícios educativos.

A Monodocência é um regime educativo em que um mesmo educador, monitor, professor ou mestre, se ocupa de um certo grupo de educandos, alunos, estudantes ou seminaristas, dando-lhes todas as disciplinas necessárias para a sua formação. Noutros termos, na Monodocência existe apenas um único professor que assegura todas as disciplinas e classes.

Relativamente ao processo de transição do Ensino para Monodocência que é o cerne da questão nesta parceria do território angolano, diríamos que numa sociedade em franco desenvolvimento, como é o caso da sociedade angolana em particular Lunda-Sul/Saurimo e não só, a educação transforma-se num pilar desse movimento em direção a um progresso social por todos desejados. A crescente procura da escola e da formação aos vários níveis, aliada a um forte investimento das autoridades, conduziu a uma expansão sem precedentes do sistema educativo angolano. Manter as exigências de qualidade no contexto de tão acelerada expansão coloca desafios importantes ao subsistema da formação de professores, inicial e contínua. Aprender a ensinar e a educar é uma tarefa que se processa ao longo da vida. Nesse sentido, a formação inicial é a primeira etapa da formação profissional. É o período em que o futuro professor deverá adquirir saberes básicos (um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos estruturantes), desenvolver um conjunto de competências-chave (de diagnóstico, de análise reflexiva, de resolução de problemas, de planificação e de ação) bem como fazer a sua socialização na profissão. Esses saberes, essas competências e essa socialização tornam-se absolutamente necessários para começar a desempenhar a sua atividade. Ao disponibilizar aos alunos dos cursos de formação inicial de professores um conjunto de manuais, não se pretende contribuir nem para reforçar o carácter académico da formação nem para diminuir a importância do papel do professor. Pretende-se,

unicamente, colocar nas mãos de alunos e professores um recurso de que uns e outros podem beneficiar no seu labor diário. Ao reunir de forma logicamente organizada e sequenciada um vasto conjunto de informação relativo a cada uma das rubricas dos programas oficiais da República de Angola, permitem que o tempo consumido por alunos e professores em pesquisas de informação-base possa ser, agora, utilizado com vantagem em pesquisas de aprofundamento adicional e em atividades reflexivas de relacionamento teoria-prática.

A Monodocência sempre existiu e, entre 1961 e 1976, os chamados monitores escolares, não "professores", como os formados na Escola do Cuima, eram competentes para lecionarem as quatro primeiras classes numa mesma sala de aula, tendo apenas a 4.^a classe como habilitações literárias e uma formação pedagógica básica. Tinham planos de aulas; seguiam à risca os programas e o calendário escolar; sabiam ensinar canções infantis e jogos escolares, que faziam parte dos currículos das disciplinas de música e educação física; estavam preparados para impor a higiene escolar e resolver questões associadas aos primeiros socorros. Isto não faz senão um elogio nostálgico da Angola colonial. Os professores preparados nos cursos de formação de professores de Angola independente têm uma mentalidade, uma preparação pedagógica e uma predisposição para o trabalho completamente diferentes, pelo que não se deve olhar para a questão como se de uma pregação religiosa se tratasse.

A Monodocência que é o cerne da situação tem sido um regime educativo em que um mesmo educador, se ocupa de um grupo de alunos, dando-lhes todas as disciplinas necessárias para sua formação.

Na perspectiva de monodocência, o professor único não se justifica por ser polivalente mas, sim, porque é considerado um especialista em todas as áreas do currículo. O que este docente possui, do nosso ponto de vista, é uma preparação genérica, dos conteúdos tendo em vista o carácter básico, ou estruturante, do primeiro nível da escolaridade obrigatória. Provavelmente seguindo a lógica do Sérgio (1918), citado por Isaías (2013), que já no início do século XX, defendia que *“O essencial é ter professores que saibam usar os bons métodos de ensino. Reparem que não nos referimos a professores que conheçam bem os assuntos a ensinar; não digo mesmo ter professores que conheçam bem as boas teorias de educação, lidas nos livros dos bons pedagogos. Nenhum de nós ficará sendo um bom marinheiro por ler bons livros”*.

Segundo Canário, (2005) «*Os professores são inovadores na escola*» A parceria com os professores é apontada pela UNESCO como fazendo parte do leque dos elementos que têm impacto sobre o possível êxito das reformas educativas, visando ao aperfeiçoamento da qualidade da educação (UNESCO, 2005). Dai em muitos casos, as reformas dos sistemas educativos incidirem com as reformas na formação dos formadores (professores) procurando corresponder as transformações desencadeadas no sistema de ensino. A ênfase dada a certas componentes da formação de formadores encontra a sua justificação na necessidade de incentivar a sua preparação nas áreas consideradas pertinentes pelas reformas educativas. Assim, num sistema educativo em que a ênfase recaia no técnico-funcionalismo é de esperar que a preparação dos docentes de prioridade, por exemplo, as temáticas ligadas ao desenvolvimento económico (POPKEWITZ & PEREYRA, 1992). O mesmo pode dizer-se do multiculturalismo e do bilinguismo (POPKEWITZ & PEREYRA, 1992).

Dentro das dinâmicas do sistema Educativo Mundial realça-se o papel das organizações transnacionais em envolver os professores nas reformas educativas atuais a nível mundial. No caso dos países do terceiro mundo, o destaque vai para UNESCO e a União Europeia. Tem se verificado um esforço da parte, sobretudo da UNESCO, na formação de professores do terceiro mundo em busca do sucesso das reformas educativas aí implementadas. Por exemplo, O Instituto Internacional para o reforço da capacidade da UNESCO na África desenvolve programas de formação docente utilizando metodologias de formação a distância; em alguns países têm sido criados programas de exercício das suas funções (UNESCO 2005b). Ou melhor, a UNESCO tem estado a colaborar com distintos países sobre como otimizar os recursos da educação nos ensinos médios e superior, com a finalidade de formar professores de bom nível (UNESCO, 2005).

Segundo (Perrenoud, 2002) “*considera a formação inicial e contínua dos professores como uma das alavancas mais importantes na concretização das mudanças nas escolas, uma vez que a inovação não se faz por decreto, mais sim em virtude de uma livre inovação (Perrenoud, 2002). Este autor aponta dois fatores para defender a aposta na formação **inicial e contínua** dos professores: ela atua sobre os valores, fornece saberes e competências que tornam as mudanças possíveis. É nesta lógica que decorre muitos programas promovidos por organizações transnacionais que visam a capacitar os professores dos países em via de desenvolvimento (Perrenoud, 2002)*”.

O regime da monodocência baseia-se em argumentos psicológicos e sociológicos que por si só justificam uma pedagogia globalizante, nem permitem aplicações curriculares integradas. A globalização curricular, segundo Pacheco (1996), citado por Anacleto *conduz às aprendizagens por unificação de conteúdos, independentemente das áreas curriculares*.

O coordenador da Comissão de Acompanhamento da Reforma Educativa, Joaquim Cabral, disse ao Jornal de Angola que *“a monodocência não é uma inovação. Este fenómeno existe desde que a humanidade teve a necessidade de organizar e transmitir os conhecimentos de geração para geração, de forma sistematizada”*. Defensor da monodocência, afirma tratar-se de uma prática valiosa, principalmente para desenvolver os pilares fundamentais dos currículos. *“Antes, tínhamos três perfis de currículo - o saber, saber ser e saber fazer - hoje acrescentamos o saber estar, em função dos quatro pilares definidos pela UNESCO, para o desenvolvimento de competências e capacidades do indivíduo”*. Joaquim Cabral explica que, no ensino primário, são desenvolvidos conteúdos básicos, para os quais o professor é formado, no sentido de abordar o currículo de forma global, por ter competências para lecionar sem dificuldades.

O presidente da Associação dos Professores Angolanos (APA), Domingos Álvaro, em declarações à ANGOP (16/11/2012), explicou que:

“ A monodocência já era exercida na altura em que o ensino primário tinha quatro classes, onde um único professor lecionava todas as disciplinas. No entanto, reconhece que muitos professores ainda têm problemas com a monodocência, porque a informação não foi devidamente passada. Há professores com dificuldades para lecionar todas as disciplinas da 5ª a 6ª classe, salientou. O problema tem sido resolvido com a realização regular de seminários de formação, para ajudar o professor a dominar todas as novas metodologias de ensino. Além disso, com o alargamento das classes no ensino primário, a carga horária aumentou e obrigou os professores a um maior rigor e adaptação aos conteúdos, tal como a socialização do aluno”.

Apesar de se terem especializado numa única área, Domingos Álvaro defendeu que “os professores estão preparados para a monodocência, por terem formação para lecionar qualquer disciplina”. “A melhoria da qualidade do ensino em Angola foi um dos objetivos que levou o Executivo angolano a fazer esta reforma do sistema educativo”, assegurou. Incrementada a partir de 2002, a Reforma foi preenchida com a criação das condições indispensáveis para assegurar o seu normal funcionamento. Na segunda fase, foram experimentados novos currículos escolares, planos de estudo, programas e materiais pedagógicos, enquanto a terceira foi dedicada à avaliação e correção, com base nos dados recolhidos na fase experimental. A quarta fase está a ser feita com a introdução progressiva da Reforma Educativa nos vários anos de ensino, que integra o primário, secundário, médio e superior.

2.2 Caracterização Geral do Ensino Primário

A Reforma Curricular constitui uma componente fundamental da Reforma do Sistema Educativo, concitando necessárias e lógicas expectativas por parte, não apenas de quantos, direta ou indiretamente, se encontram envolvidos no processo educacional, mas também de muitos outros bem como de vários setores da sociedade angolana. É evidente que estão em causa as opções educacionais selecionadas que se vão perspetivar na formação das gerações vindouras, esperando-se ver contemplados nelas os interesses e as necessidades de uma sociedade em transformação.

A decisão fundamental de uma Reforma Curricular justifica em si o demorado processo da sua conceção e do seu desenvolvimento, ou seja da sua experimentação. A Lei de Bases do Sistema de Educação fixa um quadro de referências que definem as finalidades educacionais e as orientações básicas para a configuração da estrutura e organização escolares.

A partir da Lei de Bases do Sistema de Educação, foi elaborada a proposta de reorganização dos Planos de Estudos do Ensino Primário, o que deu início ao trabalho de pesquisa, auscultação, reflexão e ordenamento de projetos, com a participação de intervenientes de diversas instituições educativas e não só, como adiante se refere. Para os delineamentos e conceção de um modelo curricular, foram tidas em conta estruturas curriculares de vários países e o perfil desejável dos alunos no final do Ensino Primário.

A equipa concebeu a organização curricular para este ciclo com base nos pressupostos anteriores que, por sua vez, funcionaram como pistas para ajudar os autores dos programas escolares a harmonizá-los do ponto de vista curricular. Relativamente à estrutura, foi adotado um esquema (componente) básico que todas as equipas de disciplinas devem respeitar, sem excessiva rigidez, de modo a garantir a relativa homogeneidade formal dos conteúdos programáticos.

Como parte das intenções pedagógicas, a articulação vertical e horizontal foi tida como indispensável.

2.3 Enquadramento dos programas no Ensino Primário a luz da Reforma Educativa

Tal como se esclarece no texto introdutório, a nova organização dos planos curriculares fundamenta-se nas propostas apresentadas pelas equipas de trabalho constituídas para o efeito, que funcionaram sob coordenação da assistência técnica.

As intenções básicas para as opções pedagógicas tomadas para o Ensino Primário são:

- Adoção de um esquema básico de desenvolvimento curricular estruturado nas componentes de Formação Geral;
- Articulação das diferentes componentes, tanto do ponto de vista vertical como horizontal;
- Orientação de toda a ação pedagógica para a formação integral do aluno à base do desenvolvimento de atitudes, consciencialização de valores - considerando a multiplicidade de culturas e de variações etnolinguísticas presentes no país e a aquisição de conhecimentos interrelacionados com as aptidões e capacidades que favoreçam a prossecução de estudos.

2.4 Características dos alunos a considerar neste nível etário

Ao aproximar-se dos sete anos de idade, a criança apresenta modificações consideráveis no seu comportamento, na sua linguagem, nas suas interações com os companheiros e principalmente na qualidade do raciocínio. Neste período, o egocentrismo e a fantasia diminuem e ela torna-se capaz de relacionar-se com a realidade física e social de maneira mais objetiva.

A partir dos sete anos, gradualmente, o pensamento vai-se tornando objetivo e descentralizado e a criança consegue operar com as informações do ambiente. Os dados do meio exterior são simbolizados na mente, transformados, organizados e empregados na solução de problemas.

A criança nesta fase domina os conceitos de distância, de tempo, de classes, de relações, de número, etc. Finalmente, é preciso enfatizar que neste período a criança já possui grande parte das habilidades dos adultos, algumas das quais bastante especializadas. No entanto, o seu desenvolvimento, de maneira geral, é mais lento e uniforme quando comparado àquele das etapas anterior e superior.

O desenvolvimento cognitivo nesta etapa é caracterizado pelo uso de sistemas logicamente organizados, entre os quais, a classificação e a seriação.

O desenvolvimento emocional está relacionado com o processo de socialização que exige da criança a entrada no mundo dos adultos, com a aprendizagem de habilidades que lhe serão úteis no futuro. A criança descobre que a aceitação ou rejeição social depende de suas realizações. Essas experiências, por sua vez, influenciam a forma do autoconceito que, de forma geral, baseia-se naquilo que os outros dizem a seu respeito.

A agressividade (física ou verbal) é uma das reações da pessoa submetida à frustração. Uma criança que fracassa na escola pode desenvolver um comportamento agressivo com o professor. Outra forma de defesa da rejeição é o retraimento.

A moralidade é basicamente orientada para manter uma relação harmoniosa com os grupos sociais com os quais o indivíduo interage quotidianamente, tais como a família, o trabalho, a escola, os companheiros. O desenvolvimento social, aparece na criança com a necessidade de ter amizades duradouras e de conviver com os companheiros.

A incorporação de valores grupais e os sentimentos de orgulho, de lealdade e solidariedade tornam-se impulsos poderosos no final deste estágio.

Um aspeto importante da socialização desta etapa é o desenvolvimento da cooperação. No entanto, a competição aparece como um impulso intenso. Ao competir, a criança pode descobrir capacidades que, de outra forma, não teria percebido. Por outro lado a competição pode ser prejudicial quando dá origem a sentimentos de inferioridade ou quando dá oportunidade para humilhar os companheiros, tornando-os infelizes.

A cooperação leva a criança a abandonar o egocentrismo e a buscar o diálogo e o respeito a regras estabelecidas.

2.5 Quadro ilustrativo da carga letiva no ensino Primário

Disciplinas	Horas Semanas por disciplinas e Classes						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	Ciclo
Classes							
Língua/portuguesa	9	9	9	9	8	8	1560
Matemática	7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do Meio	3	3	3	3			360
Ciências /Natureza	-	-	-	-	4	4	240
História	-	-	-	-	2	2	120
Geografia	-	-	-	-	2	2	120
Ed. Moral e Cívica	-	-	-	-	2	2	120
Ed.M. e Plástica	2	2	2	2	2	2	360
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1	180
Ed. Física	2	2	2	2	2	2	360
Total.T.L. Semanal	24	24	24	24	29	29	
Total .T.L. Anual	720	720	720	720	870	870	4620
Total de Disciplinas	6	6	6	6	9	9	

2.6 PLANO DE ESTUDOS DO ENSINO PRIMÁRIO

Para o ensino Primário definiu-se um conjunto de 10 disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacético das crianças, distribuídos em função ao nível de escolaridade que a baixo a tabela ilustra:

Disciplinas	Horário Semanal					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Classes						
Língua/portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do Meio	3	3	3	3	-	-
Ciências /Natureza	-	-	-	-	4	4
História	-	-	-	-	2	2
Geografia	-	-	-	-	2	2
Ed. Moral e Cívica	-	-	-	-	2	2
Ed.M. e Plástica	2	2	2	2	2	2
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1
Ed. Física	2	2	2	2	2	2

2.7 Plano de Estudo de Formação de Professores para o Ensino Primário (Monodocência)

Com a nova Reforma do Sistema Educativo Implementada a partir de 2004, o Ensino Primário passou de 4 a 6 Classes, conseqüentemente, a monodocência passou de 4 a 6 Classes,

Esta passagem da monodocência de quatro (4) classe para seis (6) implica mudanças no currículo de formação de Professores, uma vez que o currículo da formação de professores depende do currículo do nível de ensino ao qual esta destinada a formação. Deste modo julga-se que, o professor do Ensino Primário é preparado como polivalente ou monocente.

Disciplinas	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	13ª Classe
	Trimestre	Trimestre	Trimestre	Trimestre
Formação Geral				
Língua Portuguesa	2	2	2	-
Matemática	2	2	2	-
Física	2	-	-	-
Química	2	-	-	-
História	2	-	-	-
Geografia	2	-	-	-
Biologia	2	-	-	-
Francês	2	-	-	-
Inglês	2	-	-	-
Informática	2	-	-	-
Filosofia	-	-	-	-
Línguas Nacionais	2	-	-	-
Formação Específica				
Psicologia do Desenvolvimento E da Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais	2	2	-	-
Análise Sociológica da Educação e	-	-	2	--

Administração e Gestão Escolar				
Higiene e Saúde	-	-	-	2
Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular	-	2	-	-
Formação Pessoal, Sociológica e Deontológica	-	-	-	3
Expressões	6	3	3	-
Formação Profissional				
Metodologia de Ensino de:				
Língua Portuguesa	-	2	--	-
Francês	-	-	2	-
Inglês	-	2	-	-
Línguas Nacionais	-	2	-	-
Matemática	-	-	2	-
Estudo do Meio/Ciência da Natureza	-	2	-	-
História	-	-	2	-
Geografia	-	-	2	-
Expressões	-	-	4	-
Prática Pedagógica e Seminário	-	3	3	-
Estágio e Seminário	-	-	-	-
Total de horas/semana	30	30	30	30
Nº de disciplinas/semana	13	14	13	4

**2.8 Quadro Comparativo dos Planos de Estudo do Sistema
Extinto com o novo Sistema (Reforma Educativa)**

Disciplinas	Classes/horas semanais										Observações
	Primeiro Nível				Ensino Primári/Monodocência						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	
Língua Portuguesa	8	8	7	7	9	9	9	9	8	8	Aumento da carga horária no novo Sistema
Matemática	6	6	6	6	7	7	7	7	6	6	Aumento da carga horária no novo Sistema
Ciências Integradas	3	3	3	-	-	-	-	-	-	-	Já existia até a 3 ^a Classe
Canto, Teatro e Dança	1	1	2	2	-	-	-	-	-	-	Já existia até a 4 ^a Classe
Formação Manual e Politécnica	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	Já existia até a 4 ^a Classe
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sempre existiu com a mesma carga horária
Educação Visual e Plástica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Não existia no Primeiro Nível
Educação Moral e Cívica	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	Não existia no Primeiro Nível
Ciência da Natureza	-	-	-	3	-	-	-	-	4	4	No antigo Sistema começava na 4 ^a Classe e prolongava-se até a 6 ^o Classe
Geografia	-	-	-	2	-	-	-	-	2	2	No antigo Sistema começava na 4 ^a Classe com duas (2) horas semanais. No novo Sistema começa na 5 ^a classe com a mesma carga horária
História	-	-	-	3	-	-	-	-	2	2	No antigo Sistema começava na 4 ^a

											Classe com três horas semanais, e com o novo Sistema começa na 5ª classe com duas horas semanais
Ciências Sociais	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-	
Estudo do Meio	-	-	-	-	3	3	3	3	-	-	Não existia no Sistema antigo mas havia a disciplina de Ciências Integradas
Educação Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	Sempre existiu até a 4ª Classe. No novo Sistema esta disciplina aglutinou a Educação Manual e Plástica e a Educação Visual e Plástica a razão de duas horas semanais
Educação Musical	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	Não existiu no antigo Sistema mas existe no novo a razão de uma hora semanal
Total Geral	22	22	22	27	24	24	24	24	29	29	

2.9 OBJETIVOS DO ENSINO PRIMÁRIO

De acordo Paul Foulquié, (2011.p.7) citado por Nsiangengo & Emanuel (1996), caracteriza o Ensino Primário como sendo “o ensino do primeiro grau, aquele que recebe as crianças dos 6 aos 11 anos, e o que assegura os conhecimentos elementares sancionados por um certificado de estudos primários”. A sua duração – continua o autor – é de seis (6) anos. Quanto ao termo Primário, Foulquié afirma que é, do ponto de vista pedagógico, “o primeiro grau de instrução das crianças”, em oposição ao Secundário e ao Superior.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação, esta, no seu artigo nº 18, define os objetivos do Ensino Primário como sendo os seguintes:

- a) Desenvolver e aperfeiçoar no aluno o domínio da comunicação e da expressão.
- b) Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização.
- c) Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais.
- d) Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística.
- e) Garantir a prática sistemática de educação física e de atividades ginnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

O Ensino Primário de seis (6) classes não é uma invenção angolana. Um estudo comparativo apresentado pela UNESCO em 1982 mostra que a duração deste nível varia de um grupo de países para outros: entre 4 a 8 anos. Geralmente, os sistemas educativos dos países antigamente colonizados constituem a reprodução dos sistemas das suas antigas potências coloniais, conforme mostra o quadro.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece.

Esta tomada de posição levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a

uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. Sim, a Comissão sonha com uma educação capaz de fazer surgir este espírito novo. Contudo, não esquece os três outros sustentáculos da educação que fornecem, de algum modo, os elementos básicos para aprender a viver juntos.

Em primeiro lugar, aprender a conhecer. Mas, tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos. Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Em seguida, aprender a fazer. Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipa, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui, a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho.

Finalmente e acima de tudo, aprender a ser. Era este o tema dominante do relatório Edgar Faure, publicado em 1972 sob os auspícios da UNESCO. As suas recomendações continuam a ter grande atualidade, dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. E ainda, por causa de outra exigência para a qual o relatório chama a atenção: não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humanos. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor.

A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não-formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos

doze, ou menos um pouco. A educação básica é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender. A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades quer entre sexos³, quer no interior dos países ou entre eles. É a primeira etapa a ultrapassar para atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos: mulheres, populações rurais, pobres das cidades, minorias étnicas marginalizadas e milhões de crianças não escolarizadas que trabalham.

CAPÍTULO III: OPÇÕES METODOLÓGICAS

Depois de definido o tema de estudo e o problema a investigar torna-se necessário definir as opções metodológicas a seguir no desenvolvimento do trabalho. Segundo Kapitiya (2006, p.23), a palavra método é de origem grega e significa “*O conjunto de etapas e processos a serem vencidos ordenadamente na investigação dos factos da verdade*”.

Segundo o Ludke & André, (1986) citado por Silva, (2006), “*O Estudo de Caso volta-se à realidade objetiva, investigando e interpretando os fatos sociais que dão contorno e conteúdo a essa realidade. Na captação da expressividade humana, objetividade em atividades quotidianas, o estudo de caso propõe a exploração e o aprofundamento dos dados, para a transcendência da realidade investigada, ao submetê-los a referências analíticas mais complexas*”.

Para viabilizar operacionalmente a investigação, recorreu-se ao Estudo de Caso, sobre o **Processo de Transição do Ensino nas 5^a e 6^a Classes da Polidocência à Monodocência no Ensino Primário no Município de Saurimo, nas Escolas Primárias nº14 de Candembe I, Missão Masculina nº2 e nº8, 28 de Agosto de Txucumina**. Por considerar que este tipo de abordagem propicia um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e os sujeitos a serem analisados, além de permitir a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados. Quanto mais diversificadas forem as técnicas mais completos serão os dados obtidos, uma vez que representam as práticas sociais encaradas, não só como parte da realidade, mas imersão no seu contexto de produção e interação. Neste sentido, e tendo em conta a problemática e o objeto de investigação, os objetivos, a metodologias de investigação utilizada, foi a análise quantitativa, pesquisa bibliográfica e também dos documentos.

3.1 Instrumentos e Inquérito por questionário

Tendo em vista as questões de pesquisa que direcionam este estudo, foi utilizado a metodologia de, um estudo de caso e uma análise quantitativa de um inquérito por questionário, que contemplava dez (10) questões dirigidas o Diretor Provincial da Educação Ciência e Tecnologia da Lunda-Sul e onze (11) questões, dirigidas aos Diretores, Subdiretores e Professores das escolas. Como instrumento que permitiu a

recolha de dados da presente pesquisa na população alvo de acordo com os propósitos da investigação em estudo.

Segundo Gil, (2007) citado por Matias E., (2008), “ *o questionário é a forma mais usada e aceita entre os pesquisadores, devido a facilidade que proporciona na coleta de dados e por fornecer um grande número de informações possíveis em menor tempo*”.

Segundo Cervo, (2002) citado por Matias E., (2008), “*O questionário é a forma mais usada, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja*”, *O autor esclarece que a palavra questionário diz respeito a um meio de obter respostas das questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. Portanto é constituído de um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com o problema central*”.

3.2 Caracterização das escolas que serviram objeto de estudo

Para que a investigação tivesse lugar de acordo com objetivos traçados na presente investigação, serviram de objeto de estudo algumas escolas, designadamente: A Escola Primária nº 14 do Candembe I é também de caráter definitivo, está localizada na área suburbano junto da via do mercado Portão do Leste, no Bairro Camitundo Candembe I, é constituída por sete (7) salas de aulas e seis (6) salas anexa às igrejas, o que perfaz num total de quarenta e uma (41) turmas, controla um universo de quatro mil quatrocentos e trinta e sete 4437 alunos. Destes seiscentos e quarenta e quatro (644) alunos femininos que comporta os dois (2) períodos entre as classes de iniciação a 6^a, composta por trinta e oito (38) professores e destes dezoito (18) do sexo femininos, duas (2) auxiliares empregadas de limpeza e dois (2) seguranças. Também importa realçar que, a mesma comporta um (1) gabinete do diretor geral, um (1) gabinete do diretor pedagógico, uma (1) sala de professores, quatro (4) casas de banho, uma (1) arrecadação, um (1) reservatório de água, um (1) pátio. Por outro lado está desprovida de campo para desporto das crianças, espaços de lazer, cantina escolar, espaços verdes e outros.

Em quanto que, a Escola Primária da Missão Masculina nº2, em relação a caracterização está localizada no centro urbano e é, de caráter definitivo, está constituída por um (1) gabinete onde em conjunto serve de sala dos professores, secretaria pedagógica e do diretor de escola, quatro (4) salas de aulas e doze (12) salas anexas ao relento conforme ilustram os anexos, o que perfaz trinta e duas turmas (32). Ela controla um universo de mil trezentos e cinquenta e dois alunos (1352), dentre esses, quinhentos (500) do sexo feminino a que corresponde dois períodos, desde à iniciação até a 6ª classe, e apresenta uma (1) casa de banho.

A escola não tem campo para a prática de desporto para os alunos, também não tem cantina escolar, espaços de lazer, espaços verdes e recreativos, reservatórios de água etc.

Quanto ao quadro do pessoal, está constituída por um (1) diretor geral, uma (1) diretora pedagógica, trinta (30) professores, destes, vinte e duas (22) do sexo feminino; uma (1) empregada de limpeza e um (1) segurança.

Paralelamente a Escola Primária nº8, 28 de Agosto de Txucumina em relação a caracterização está localizada na área suburbana junto à via do Luó e é, de caráter definitivo, está constituída por dois (2) gabinetes, destes um (1) do Subdiretor Pedagógico, onde também serve de sala dos professores e como secretaria pedagógica da escola, seis (6) salas de aulas e dezoito (18) salas anexas ao relento conforme ilustram os anexos, o que perfaz quarenta e duas turmas (42). A mesma, controla um universo de dois mil cinquenta e dois alunos (2052), dentre esses, oitocentos (800) do sexo feminino a que corresponde dois períodos, desde à iniciação até a 6ª classe, e apresenta três (3) casas de banho.

A escola tem campo para a prática de desporto em condições inapropriadas para os alunos desta faixa etária, também falta de cantina escolar, espaços de lazer, espaços verdes, recreativos e de reservatórios de água etc.

Quanto ao quadro do pessoal, está constituída por um (1) diretor geral, uma (1) diretora pedagógica, quarenta e seis (46) professores, destes vinte (20) do sexo feminino; uma (1) empregada de limpeza e dois (2) seguranças.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos na pesquisa, assim como, a discussão dos mesmos com o objetivo de esclarecer as questões levantadas na elaboração do problema. Assim sendo, a população da presente investigação contou com uma mostra de (37) trinta e sete elementos, dentre estes o Diretor Provincial de Educação Ciência e Tecnologia da Lunda-Sul, três (3) diretores, três (3) subdiretores Pedagógicos e trinta (30) professores. A estes aplicou-se um questionário que contemplava 10 e 11 questões respetivamente, que permitiram recolher dados que serviram de base para aferir o grau de conhecimento sobre a temática do Processo de Transição da Monodocência nas escolas do Município de Saurimo acima referenciadas, que vivenciaram a pluridocência.

Assim sendo, segue-se abaixo numeração das tabelas com resultados em valores percentuais e as devidas respostas às perguntas formuladas, conforme consta do questionário submetido.

Tabela 1: Caraterização da população e Amostra, o Diretor Provincial de Educação Ciência e Tecnologia, Diretores, Subdiretores e professores inquiridos.

Categoria	População	Sexo				Total	Percentagem
		M	%	F	%		
D.P.E.C. T.	1	1	2,7	0	0	1	2,7
Diretores	3	3	5,41	0	2,7	3	8,11
Subdiretor	3	0	0	3	8,11	3	8,11
Professor	30	4	10,81	26	70,27	30	81,08
Total	37	8	18,92	30	81,08	37	100

O Diretor Provincial da Educação Ciência e Tecnologia da Lunda-Sul, é do sexo masculino, com 63 anos de idade, 43 anos de serviço e possui o grau académico de mestre. Para conhecermos a sua opinião sobre “O Processo de Transição do Ensino para a Monodocência no Município de Saurimo “ foi realizada um inquérito por questionário, com dez 10 perguntas que contemplavam um conjunto diversificado de aspetos, nomeadamente: Se foi oportuna a implementação e a generalização da monodocência na província da Lunda-Sul, na abordagem feita aferiu-se que independentemente das reformas no ensino angolano, o momento não tinha sido ideal para transição do processo de ensino vigente para a monodocência de acordo ao contexto real da educação no país. A Direção da Educação ao nível do Município, tem

promovido ciclos de palestras para os professores, a esta nova realidade de ensino. Em relação a esta questão, leva-se a cabo algumas formações de refrescamento numa base geral e não são específicas e suficientes para a compreensão face às exigências da realidade de ensino da monodocência. Os professores, sentem-se satisfeitos nas escolas com o processo de transição do ensino para a monodocência? Em relação a esta questão, o nível de satisfação no seio dos professores da nova realidade de “transição do ensino vigente à monodocência” não é tão notório, pelo facto de os professores reclamarem dias a pós dias, não terem a formação específica para o efeito e alguns desses ainda não terem o ensino médio concluído para além da sobrecarga de tempos letivos e o excessivo número de alunos por sala de aulas. E por um lado, alguns professores não tiveram a possibilidade de passarem por escolas de formação de professores e ainda muitos desses com o ensino médio concluído nas escolas do II Ciclo, chamadas (PUNIV) sem habilidade ou qualidades próprias para poderem exercer a profissão com eficácia. O nível de aprendizagem obtido pelos alunos nas escolas é satisfatório face a esta nova realidade de ensino? Para esta questão os resultados obtidos não são bem satisfatórios, pensamos que esforços têm sido empreendidos por parte do executivo, para que os níveis de ensino-aprendizagem dos alunos tenham um sucesso desejado e não em termos estatísticos, como atualmente tem-se verificado. Concordas com a implementação da transição automática nas classes de 1^a, 3^a e 5^a, na sua província? Em relação a esta questão, afirma estar de acordo com a implementação de transição automática nas classes em referência, mas as classes com este pendor de transição a aprendizagem esperada não é tão eficaz tudo porque o acompanhamento dos alunos por parte dos professores não tem sido bem-sucedido. O Ministério da Educação desde a implementação deste processo tem promovido as formações específicas aos professores compatível para exercerem as atividades da monodocência? Para esta questão, o Ministério de Educação tem promovido formações aos agentes do setor de educação em função da nova realidade do ensino da monodocência, mas que são muito pouco específicas para ensino atual. As infraestruturas das escolas são adequadas para o processo da monodocência? Para a esta questão, à Província dispõe de algumas infraestruturas em condições para a nova realidade do processo de transição do ensino para monodocência, mas que o número não é suficiente pela demanda atual, às poucas existente, estão localizadas nas Sedes Capitais dos Municípios e nos perímetros urbanos.

É de salientar que, o crescimento da população em pleno período de paz o que não se verificava em tempo de guerra ou até mesmo colonial, não foi tido em conta na construção de mais salas de aulas e infraestruturas condignas para atender à realidade atual do ensino da monodocência, para além da formação específica dos professores que tem criado grandes problemas no exercício da atividade docente. Mas o Governo tem empreendido esforços para dar soluções a estas situações tendo em conta o processo ter conhecido já a sua fase de conclusão.

4.1.1 Resultados do inquérito por questionário com Diretores e Subdiretores

4.1.2 Escola Primária nº14 do Candembe I

O Diretor da Escola Primária nº14 do Candembe I é do sexo Masculino, tem cinquenta e três 53 anos de idade, trinta e três 33 anos de serviço e possui o grau académico em frequência, o 3º ano do ensino superior do curso de pedagogia. Portanto, para responder as perguntas sobre o “ **Processo de Transição do Ensino nas 5ª e 6ª Classes para a Monodocência no Município de Saurimo**”. Foi submetido, um inquérito por questionário, que contemplava um conjunto de questões, sobre o assunto, designadamente: Foi oportuna a implementação e a generalidade da monodocência na sua escola? Em relação a esta questão, afirmou que o momento foi oportuno, independentemente das dificuldades de vária ordem que o processo acarreta. O processo se afigura vantajoso em comparação com o ensino vigente? Sobre esta questão, o processo é relativamente vantajoso, por quanto se observam as mudanças na reformulação dos currículos e conteúdos programáticos neste nível de ensino. A monodocência é encarada pelos professores da sua escola como um processo de trato fácil? Para esta questão, os professores da sua escola revelam o processo ser fácil, por que quase todos os professores que fazem parte da sua organização educativa já se encontram a frequentar o ensino superior. A escola tem promovido ciclos de palestras aos professores para esta nova realidade de ensino? Para esta questão, a escola não promove nenhum ciclo de palestra, por que não é da competência da escola, mas sim da Direção Provincial da Educação Ciência e Tecnologia ou das Repartições Municipais da Educação. Concordam com a implementação da transição automática nas classes de 1ª, 3ª e 5ª na sua escola? Em relação a esta questão, concorda com sua implementação. O nível de aprendizagem obtido pelos alunos é satisfatório face a essa nova realidade de

ensino? Relativamente a esta questão, os resultados que os educandos apresentam são pouco abonatórios, devidos às condições que o processo apresenta. Os professores que exercem a atividade de docência na sua escola têm formação específica compatível, para o exercício da monodocência? Quanto a esta questão, os professores não têm condições para o exercício da função. As infraestruturas da sua escola apresentam condições favoráveis para o processo de monodocência? Para a esta questão, a escola apresenta mínimas condições, mas não propícias para a qualidade do ensino que o país pretende.

A Subdiretora pedagógica da Escola Primária nº14 do Candembe I é do sexo feminino, com cinquenta 50 anos de idade, doze 12 anos de serviço e possui o grau académico de Bacharel, portanto, relativamente ao “ **Processo de Transição do Ensino nas 5ª e 6ª Classes para a Monodocência no Município de Saurimo**” Foi submetido, um inquérito por questionário, que contemplava um conjunto de questões, sobre o assunto, designadamente: O momento foi oportuno na implementação e a generalização da monodocência na sua escola? Para esta questão, afirmou que, não era o momento certo para o presente processo. É vantajoso o processo de monodocência em comparação com o ensino vigente? Portanto, a monodocência é um projeto que foi muito bem concebido. Os professores da sua escola encaram a transição do ensino para monodocência como um processo fácil? O processo não é fácil. A escola tem promovido ciclos de Palestras aos professores para esta nova realidade de ensino? Afirma que, não realizam palestras, mas sim as formações de refrescamento por fim de cada trimestre. Os professores sentem-se satisfeitos nas escolas com o processo de transição do ensino para a monodocência? Para esta questão, os professores mostram-se como autodidatas nas disciplinas que lecionam, procurando dar o seu máximo face ao modelo atual de ensino. Concorda com a implementação da transição automática de 1ª,3ª e 5ª classe na sua escola? Em relação a esta questão, não concordo, por que, muitas crianças transitam de classe a todo custo mesmo sem conhecimento. O nível de aprendizagem obtido pelos alunos na escola é satisfatório face a esta nova realidade de ensino da monodocência? Para esta questão, os níveis de aprendizagem obtidos não são satisfatório. Os professores apresentam formação específica compatível para exercerem a atividade da monodocência? Relativamente a esta questão, muitos dos professores não têm a formação específica para o exercício da função. As infraestruturas da sua escola

apresentam condições favoráveis para o processo da monodocência? Em relação a esta questão, pensamos que, a escola em si apresenta mínimas condições mas atendendo a demanda, às salas de aulas são muito poucas para atender a procura.

4.1.3 Escola Primária nº8, 28 de Agosto de Txicumina

A Diretora da Escola Primária nº8, 28 de Agosto de Txicumina é do sexo Masculino, tem cinquenta e três 53 anos de idade, quarenta e dois 42 anos de serviço e possui o grau académico do 4º ano em frequência do ensino superior, no curso de pedagogia, na especialidade de ensino primário, portanto, para responder às perguntas sobre o “**Processo de Transição do Ensino nas 5ª e 6ª Classes para a Monodocência no Município de Saurimo**” Foi submetido, um inquérito por questionário, que contemplava um conjunto de questões, sobre o assunto, designadamente: Foi oportuna a implementação e a generalidade da monodocência na sua escola? Relativamente a esta questão, o momento foi oportuno, em pensarem nas reformas do Sistema Educativo angolano. Achas vantajoso deste processo da monodocência em comparação com o ensino vigente? Quanto a essa questão, o processo estima-se vantajoso, pelo facto de que, o mesmo professor acompanhar os alunos desde a 1ª classe até à classe terminal do ensino primário, que é a 6ª classe. Os professores da sua escola encaram a transição do ensino para monodocência como um processo de trato fácil? Portanto, em relação a esta questão, os professores não encaram este processo tão fácil assim como podemos imaginar, por que das constatações feitas no universo deles, alguns ainda alegam terem passado muitas dificuldades na elaboração das aulas de matemática, educação musical, educação visual e educação manual plástica, consideradas disciplinas deficitárias no processo. A escola tem promovido ciclos de palestras aos professores para esta nova realidade de ensino? Em relação a esta questão, a escola não promove nenhuma atividade do género para professores, pensamos que, seria mais-valia na atualização dos conhecimentos dos professores. Os professores estão satisfeitos com o processo de transição do ensino para monodocência? Em relação a esta questão, afirma que, apesar do processo ter trazido mudanças tão significativas no Sistema Educativo angolano, mas muitos professores apontam não estarem a favor do processo, devido às debilidades na condução do processo. Para não falar de tantos improvisos, que os professores utilizam nas disciplinas que não têm domínio, para poderem ministrar as aulas convenientemente. Concorda com a implementação da transição automática nas classes

da 1^a, 3^a e 5^a na sua escola? Para esta questão, tenho a salientar que, em parte, sim. por que todos alunos passam para outras classes e em termos estatísticos é benéfico. O nível de aprendizagem obtido pelos alunos da sua escola é satisfatório a esta nova realidade? relativamente a esta questão, tenho constado que, em termo de números estatísticos é satisfatório, mas em termos de sabedoria como tal, deixa muito a desejar por que, há turmas com mais de cento e trinta 130 alunos e cerca de 10 à 13 alunos que sabem ler e escrever. As infraestruturas da sua escola apresentam condições favoráveis, para o processo de monodocência? Em relação a esta questão, as infraestruturas não se encontram em condições apropriadas para o efeito.

O Subdiretor Pedagógico da Escola Primária nº8, 28 de Agosto de Txicumina é do sexo Masculino, tem Quarenta e quatro (44) anos de idade, vinte e dois 22 anos de serviço e possui o grau académico de 13^a classe, portanto, para responder às perguntas sobre o “**Processo de Transição do Ensino nas 5^a e 6^a Classes para a Monodocência no Município de Saurimo**” Foi submetido, um inquérito por questionário, que contemplava um conjunto de questões, sobre o assunto, designadamente: Foi oportuna a implementação e a generalização da monodocência na sua escola? Relativamente a esta questão, afirmou que, foi oportuna pelo facto de saber que se trata duma mudança no Sistema de Ensino angolano, por isso a escola não estaria indiferente com as inovações no processo de ensino e aprendizagem. Para além, de alguns constrangimentos evidentes que o próprio processo acarreta, mas é uma mais-valia se de facto, fosse cumprido cabalmente os regulamentado à luz do novo Sistema Educativo angolano. Achas vantajosa a implementação da monodocência em comparação com o ensino vigente? em relação a esta questão, tenho a dizer que, sim, por que se registaram reformas muito significativas, que visam estas vantagens, sobretudo a reformulação dos programas, currículos, conteúdos programáticos, e a obtenção de maior oferta formativa. Os professores da sua escola encaram a transição do ensino para monodocência como um processo fácil? Quanto a esta questão, os professores afirmam que, este processo é muito difícil, dada a sua especificidade e a formação específica dos professores não correspondente. Se a escola tem promovido ciclos de palestras aos professores para esta nova realidade de ensino? Em relação a essa questão a escola não promove palestras, por que, não é da autonomia das escolas em favorecerem estes ciclos de formações. Portanto, a única forma que a escola tem feito, para que os seus docentes

tenham uma noção da nova realidade de ensino, é participar com os professores, nas planificações conjuntas das aulas com outras escolas, atividades estas, promovida pela ZIP (Zonas de Influência Pedagógica), acompanhadas pelos supervisores escolares e Inspetores da educação. Os professores estão satisfeitos com o processo de transição do ensino vigente para a monodocência? De acordo com esta questão, os professores sempre se mostraram insatisfeitos, por que, muitos dos professores envolvidos neste processo não têm a formação desejada para o exercício da função. Concorda com a implementação da transição automática nas classes de 1ª, 3ª e 5ª na sua escola? Para esta questão, não concorda, por que, muitos destes alunos que saem destas classes, não sabem ler nem tão pouco escrever. O nível de aprendizagem obtido pelos alunos da sua escola é satisfatório nesta nova realidade de ensino? Em relação a esta questão, pensamos que, o nível de aprendizagem obtido pelos alunos não é satisfatório, devido a vários fatores que impeçam o bom funcionamento do processo. Os professores da sua escola possuem formação específica compatível para o exercício da monodocência? Em relação a esta questão, os professores não possuem a formação específica para a realidade de monodocência e não só, muitos destes nem sequer têm o ensino médio concluído. As infraestruturas da sua escola apresentam condições favoráveis para o processo da monodocência? Relativamente a esta questão, tenho a salientar que, as condições existentes são mínimas e pouco adequadas à realidade atual, para se exercer a atividade do processo de ensino e aprendizagem que se pretende.

4.1.4 Escola Primária da Missão Masculina nº2

O Diretor da Escola Primária da Missão Masculina nº2 é do sexo Masculino, tem quarenta e cinco 45 anos de idade, vinte e oito 28 anos de serviço e possui habilitações literárias o 4º ano em frequência do curso de pedagogia, portanto, para responder às perguntas sobre o “ **Processo de Transição do Ensino nas 5ª e 6ª Classes para a Monodocência no Município de Saurimo**” Foi submetido, um inquérito por questionário, que contemplava um conjunto de questões, sobre o assunto, designadamente: se foi oportuna a implementação e a generalidade da monodocência na sua escola, relativamente a esta questão, salientou-se que, foi importante e oportuna a sua implementação de acordo com o que está estabelecido, seria bons alunos serem acompanhados na sua evolução pelo mesmo professor até à 6ª classe. Os professores da sua escola encaram como um processo fácil a transição do ensino vigente para a

monodocência? Relativamente a esta questão, o processo é muito difícil, pensar em lidar com todas as disciplinas. A sua escola tem promovido ciclos de palestras aos professores para esta nova realidade de ensino? Relativamente a esta questão, a escola não promove palestra para esta nova realidade de ensino, mesmo se houvesse este desejo, não é da responsabilidade da escola em promover os ciclos de formação do género para realidade de ensino atual. Os professores estão satisfeitos com o processo de transição do ensino vigente para a monodocência? Em relação a esta questão alguns professores, não andam satisfeitos, mas tudo os atores têm feito, para darem dignidade à classe docente. Concorda com a implementação de transição automática nas classes de 1ª, 3ª e 5ª na sua escola? Para a esta questão, pensamos que, aqueles alunos com pouco aproveitamento passam como passam e se queremos um ensino de qualidade, desta forma não vamos conseguir atingir os objetivos desejados. O nível de aprendizagem obtido pelos alunos da sua escola é satisfatório a esta nova realidade de ensino? Relativamente a esta questão, julgo que não é tão desejado, assim, talvez estatisticamente no final de ano, as reprovações são nulas e também muitos destes alunos, que passam para outras classes, na maioria não sabem ler nem tão pouco escrevem em condições. As infraestruturas da sua escola apresentam condições favoráveis para o processo de monodocência? Em relação a esta questão, às poucas salas de aula, que a escola tem andam em péssimas condições para o exercício e a dinâmica da nova realidade do ensino.

A Subdiretora Diretora Pedagógica da Escola Primária da Missão Masculina nº2 é do sexo feminino, tem cinquenta e oito 58 anos de idade, trinta e nove 39 anos de serviço e possui habilitações literárias 10ª classe, portanto, para responder às perguntas sobre o “**Processo de Transição do Ensino nas 5ª e 6ª Classes para a Monodocência no Município de Saurimo**” Foi submetido, um inquérito por questionário, que contemplava um conjunto de questões, sobre o assunto, designadamente: Foi oportuna a implementação e a generalidade da monodocência na sua escola? De acordo com a questão, pensamos que, esta possibilidade foi oportuna atendendo a realidade do contexto e ajudaria em certa medida os professores, no acompanhamento e a forma evolutiva dos alunos. Achas vantajoso o processo da monodocência em comparação com ensino vigente? Relativamente a esta questão, acharia vantajoso, fosse posta em prática conforme o previsto na Lei nº 13/01 de 31 Dezembro de 2001. A sua escola tem

promovido ciclos de palestras aos professores para esta nova realidade de ensino. Para esta questão, a escola não promove ciclos de formações, face a esta nova realidade de ensino. Os professores estão satisfeitos com o processo de transição para monodocência? Relativamente a esta questão, salientamos que, os níveis de satisfação ainda não são bem visíveis, por que outros ainda contestam a implementação da monodocência, pelo facto do processo em si não cumpriu com outros requisitos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Concorda com a implementação de transição automática nas classes de 1^a, 3^a e 5^a na sua escola? Para esta questão, concordo, por que não há reprovações nessas classes, todos passam para as classes seguintes e nota-se maior oferta formativa na escola. O nível de aprendizagem obtido pelos alunos da sua escola é satisfatório a esta nova realidade de ensino de monodocência? Em relação a esta questão, salientamos que, apesar termos maior oferta formativa em cada classe, o nível de aprendizagem que os alunos apresentam não é bem satisfatório, devido a vários fatores que concorrem para a debilidade do processo, julgamos que, a direção da escola e os professores tudo têm feito para minimizar ou equilibrar a maneira de aprendizagem dos alunos independentemente das dificuldades com que se depara o processo. Os professores da sua escola apresentam formação específica compatível para exercerem a atividade de monodocência? Em relação a esta questão, os professores não estão munidos de ferramentas suficientes para o exercício da função, apesar de alguma forma, outros terem feito a formação de professores no ensino médio e não o magistério primário, para que no mínimo pudessem corresponder com a monodocência. As infraestruturas da sua escola apresentam condições favoráveis para o processo de monodocência? Relativamente a esta questão, julgamos que, as condições que a estrutura da escola apresenta são muito péssimas, não correspondem aos níveis da exigência do processo de monodocência. por outro pensamos que, O governo local, tudo tem feito para dar cobro a algumas dificuldades, que o processo vive, designadamente: À construção de algumas salas provisórias, de pau a pique e cobertas de chapas de zinco para contornarem a situação.

4.1.5 Resultados do inquérito por questionário aos professores

Em relação ao inquérito por questionário, submetido aos professores, contemplava onze perguntas. Com o objetivo de aferirmos, o nível de conhecimento a estes, sobre a temática da monodocência na província e nas escolas que, serviram objeto de investigação e onde exercem a atividade docente. Cujos resultados as tabelas espelham:

Tabela nº2 dado referente à 1ª pergunta (Na sua escola não têm tido dificuldades no processo de transição do ensino vigente para monodocência? Sim ----- Não -----)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Sim	3	10	21	70	24	80
Não	1	3,33	5	16,67	6	20
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Para a tabela nº2, de acordo com os resultados aqui apresentados, relativamente ao questionário, que foi aplicado aos professores, a maioria por sinal do sexo feminino responderam satisfatoriamente, não ter dificuldades no processo de transição do ensino vigente para monodocência, pese embora, no universo deste os seis 6, alegarem motivos de dificuldades no processo que no quadro a seguir os resultados abaixo se apresentam.

Tabela nº 3 dado referente à alínea a) (Se sim, enumera algumas dessas dificuldades?-----)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Sim	3	10	23	76,67	26	86,67
Não	1	3,33	3	10	4	13,33
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Para esta tabela nº3, para além do maior número ter respondido satisfatoriamente a favor do processo de transição do ensino vigente para a monodocência, os outros quatros, alegam motivos de dificuldades no processo.

Tabela nº4 dado referente à 2ª pergunta (Tem se mantido constantemente informado sobre a temática da monodocência? Sim ----- Não -----?)

Categoria	Sexo				Total	Porcentagem
	M	%	F	%		
Sim	4	13,33	23	76,67	27	90
Não	0	0	3	10	3	10
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Os dados aqui apresentados nesta tabela nº4, de acordo com a pergunta formulada no questionário submetido, mostram-nos valores percentuais satisfatórios no universo de 30 trinta professores, a maioria afirma ter-se mantido informado sobre a temática da monodocência, mas que o menor número num total de três representando 10% não se mantêm informado, sobre a temática da monodocência.

Tabela nº5 dado à alínea a) (Se sim, qual tem sido a sua fonte de busca de informações---)

Categoria	Sexo				Total	Porcentagem
	M	%	F	%		
Escola	1	3,33	21	70	22	73,33
Rádio	1	3,33	0	0	1	3,33
Televisão	2	6,67	0	0	2	6,67
Jornal	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0
Igreja	0	0	0	0	0	0
Nenhuma	0	0	5	16,67	5	16,67
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Para esta tabela nº5, em relação às variantes ilustradas, relativamente à pergunta do questionário, muitos professores alegaram terem-se informado a partir da escola, por ser o local onde estão a decorrer às novas mudanças da realidade do ensino da monodocência a nível do Município. Como não bastasse, para os outros três também se mantêm informados por intermédio dos órgãos de difusão massiva, como: A Rádio e a Televisão pública, mas com um número muito reduzido que se informam por essa via.

Tabela nº6 dado referente à 3ª pergunta (A sua formação corresponde a esta nova realidade de ensino da monodocência na sua escola? Sim ----- Não ----)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Sim	0	0	10	33,33	10	33,33
Não	4	13,33	16	53,33	20	66,67
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Em relação a esta pergunta relativa à tabela nº6, o maior número de professores tal como os dados percentuais aqui ilustrados, foram unânimes em afirmar que, a sua formação não corresponde a esta nova realidade de ensino da monodocência nas escolas onde exercem as atividades docentes, pelo que, o fazem fruto das experiências que vêm acumulando ao longo dos anos mas que não se adequa a realidade atual.

Tabela nº7 dado referente à alínea a) (Justifica a alternativa escolhida)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Sim	4	13,33	16	53,33	20	66,67
Não	0	0	10	33,33	10	33,33
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Em relação aos trinta 30 professores, que foram submetidos do inquérito por questionário, no universo deste, sendo quatro 4 masculino e 16 femininos, para esta questão referente à tabela nº7, pensamos que, a sua formação não corresponde a esta nova realidade de ensino da monodocência nas escolas onde exercem as atividades docentes. Mas os outros dez 10 afirmaram julgam, terem a formação correspondente para esta realidade de ensino da monodocência, devido a alguns seminários de refrescamento que são realizados no começo de cada ano letivo.

Tabela nº8 dado referente à 4ª pergunta (As infraestruturas oferecem condições para o ensino da monodocência tal como se prevê na lei de bases do sistema de ensino angolano? Sim ----- Não -----)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Sim	1	3,33	5	16,67	6	20
Não	3	10	21	70	24	80
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Para esta tabela nº8, os dados percentuais aqui expressos falam por si, relativamente ao número de professores que foram submetidos ao questionário, maior parte destes, afirmaram que as infraestruturas não oferecem condições favoráveis para o ensino da monodocência tal como se prevê na Lei de Bases do Sistema Educativo angolano. Apesar dos outros seis 6 responderem satisfatoriamente, mas pensamos que, a realidade das condições apresentadas pelas infraestruturas são evidentes conforme se verifica em algumas imagens nos anexos.

Tabela nº9 dado referente à alínea a) (Justique a alternativa escolhida)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Sim	1	3,33	5	16,67	6	20
Não	3	10	21	70	24	80
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Para esta tabela nº9, relativamente à alternativa escolhida e em função da pergunta submetida, do inquérito por questionário, os dados aqui verificados e pela análise das respostas dos que serviram objeto de investigação responderam o seguinte:

Salientamos que, às infraestruturas não apresentam condições condignas, para responder à realidade do ensino atual.

Tabela nº10 dado referente à 5ª pergunta (A sua escola tem promovido formações específicas para esta nova realidade de ensino? Sim----- Não -----)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Sim	2	6,66	12	40	14	46,66
Não	2	6,67	14	46,67	16	53,34
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

A presente tabela nº10, mostra que, os dados percentuais aqui apresentados, refletem de forma não satisfatória em relação à escola, por não ter promovido formações específicas que correspondam a realidade atual de ensino, motivo pelo qual o maior número de professores alega categoricamente que as escolas não promovem formações específicas compatíveis à nova realidade de ensino. Por outro, formações deste pendor não são da competência das escolas, mas sim do Ministério da Educação em colaboração com as direções Províncias e não só, para o ensino primário verifica-se um contraste em que as escolas dependem diretamente das administrações Municipais e não da Direção Provincial da Educação.

Julgamos que, relativamente aos outros catorze 14, que correspondem a 46,66% responderam a favor das escolas terem promovido formações pressupõe que sejam os refrescamentos, que as escolas promovem entre colegas da mesma escola a fim de dissiparem algumas dúvidas que se foram deparando durante o ano letivo.

Tabela nº11 dado referente à 6ª pergunta (Considera necessária e oportuna a implementação da monodocência na sua escola e ao nível do Município de Saurimo?
Sim ----- Não -----)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Sim	3	10	14	46,67	17	56,67
Não	1	3,33	12	40	13	43,33
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Em relação aos dados aqui ilustrados nesta tabela nº11, em função da questão que foi do questionário, o maior número de professores afirma ser oportuna, genérica e necessária a implementação do processo da monodocência na escola onde exerce a sua atividade docente e ao nível do Município, pelo que o processo oferece vantagens relativamente ao ensino e aprendizagem das crianças, para além das dificuldades de vária ordem do próprio processo.

No entanto, para os outros treze 13 que correspondem a 43,33%, acham que face ao contexto e à realidade de cada escola e Município não seria necessária e oportuna a implementação do processo da monodocência na sua escola e ao nível do Município de Saurimo, tudo por que as escolas e o Município passam por dificuldades graves que em certa medida perigam o próprio processo de ensino e aprendizagem das crianças, devido às assimetrias e o não cumprimento cabal daquilo que esta estatuído pela Lei de Bases do Sistema Educativo angolano tal como estão consagrados os seus objetivos para estes níveis de ensino.

Tabela nº12 dado referente à 7ª pergunta (Que opinião tem a respeito da monodocência no município?)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Vantagens	2	6,67	3	10	5	16,67
Desvantagens	2	6,67	22	73,33	24	80
Não responde	0	0	1	3,33	1	3,33
Total	4	13,34	26	86,66	30	100

Em relação a esta tabela nº12, quanto à monodocência no Município de Saurimo, decorre sem sucesso que se esperava, tal como espelham os resultados na tabela acima de acordo com o inquérito por questionário que foi submetido aos professores que serviram de objeto de investigação.

Pensamos que, a implantação e a generalização do processo de monodocência ao nível do Município, foi um projeto muito bem pensado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem das crianças. Mas julgamos que, na prática quase não se cumpre com o que foi consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo angolano, por isso os resultados obtidos a cada ano desde a sua implementação, em muitos casos são ameaçadores por aquilo que se espera para o futuro deste país e em particular do Município. Apesar de um não ter respondido a questão.

Tabela nº13 dado referente à 8ª pergunta (A realidade do número de alunos por turma da sua escola corresponde ao ensino deste processo da monodocência? Sim ---- Não -----)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Sim	0	0	1	3,33	1	3,33
Não	4	13,33	25	83,33	29	96,67
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Relativamente a esta tabela nº13, os dados aqui fornecidos cerca de 96,67%, foram unânimes e apresentam um grau de conhecimento, em afirmar claramente que a realidade do número de alunos por turma da sua escola, viola o que esta estipulada para a monodocência, pese embora um deste universo que corresponde a 3,33% ter respondido a favor do processo.

Tabela nº14 dado referente à alínea a) (Justifica a alternativa escolhida)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Sim	0	0	1	3,33	1	3,33
Não	4	13,33	25	83,33	29	96,67
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Quanto a esta tabela nº14, tal como estão aqui expressos os dados percentuais na alternativa escolhida, o maior número dos professores afirmam de forma negativa que, as salas de aulas nas escola não são compatíveis com o número de alunos encontrados nas turmas. Pensamos realmente que, para além do reduzido número de salas de aula que existem. O excessivo número de alunos nas salas de aula faz com que os professores criem um certo desinteresse no ensino e aprendizagem das crianças e não tenham um acompanhamento individualizado na aprendizagem dos alunos, pelo que, o nível de aprendizagem não é eficaz por aquilo que se constata.

Tabela nº15 dado referente à 9ª pergunta (Na escola onde trabalha, a aprendizagem dos seus educandos verifica-se a 100% neste processo de monodocência? Sim-- Não ---)

Categoria	Sexo				Total	Percentagem
	M	%	F	%		
Sim	2	6,67	8	26,66	10	33,33
Não	2	6,67	18	60	20	66,67
Total	4	13,34	26	86,66	30	81

A presente tabela nº15, pelos dados percentuais aqui apresentados no universo dos professores que foram submetidos ao questionário, os vinte 20 que correspondem a 66,67%, dos quais foram claros em afirmar que o nível de aprendizagem verificado nas escolas não é eficaz e nem representa os 100% tal como diz a pergunta em causa, devido a muitas dificuldades e problemas já aflorados em algumas respostas das perguntas anteriores que o próprio processo acarreta desde a sua implementação até a generalização.

Tabela nº16 dado referente à 10ª pergunta (Sobre a monodocência, que lhe oferece dizer quanto as classes de transição automática na sua escola?)

Categoria	Sexo				Total	Porcentagem
	M	%	F	%		
Vantagens	0	0	2	6,67	2	6,67
Desvantagens	4	13,33	24	80	28	93,33
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Para esta questão, de acordo com dados que a tabela nº16, apresenta mostra-nos que sobre o processo de monodocência. Para além dos outros 2 dois, que representam 6,67% terem respondido a favor das classes de transição automática.

Tabela nº17 dado referente à 11ª pergunta (Que outros dados pode adiantar em relação ao processo de transição do ensino para monodocência)

Categoria	Sexo				Total	Porcentagem
	M	%	F	%		
Vantagens	3	10	18	60	21	70
Desvantagens	1	3,33	8	26,67	9	30
Total	4	13,33	26	86,67	30	100

Para esta tabela nº17, quanto ao processo de transição do ensino Vigente para a monodocência, os professores respondem de forma satisfatória ao processo, pelo que tem vantagens na ótica de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem das crianças em todo o Território Nacional, mas quando houver um cumprimento daquilo que foi programado, só assim é que conseguiremos atingir os objetivos preconizados.

Julgamos que, sendo o Ministério da Educação fazedor das políticas Educativas, poderia encarregar-se em criar equipas técnicas para constatarem in loco o contexto real que cada Município ou Província vive face à realidade do processo de transição do ensino de monodocência nas classes de 5ª e 6ª classe.

Pensamos que, todas essas dificuldades afloradas, tanto pelo Diretor Provincial de Educação Ciência e Tecnologia da Lunda-Sul, os Diretores e dos professores das respetivas Escola, o Executivo, os Governos Provinciais e outros atores envolvidos no processo tudo têm de fazer para se dar resposta ou minimizar esses obstáculos que o processo atravessa, visando a melhoria da qualidade de ensino no país.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

Depois de se ter feito uma investigação minuciosa relativamente ao tema em referência pode concluir-se que:

- O processo de facto é um projeto que foi muito bem concebido, mas que peca no seu cumprimento por causa de assimetrias entre as escolas, regiões e Províncias de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo angolano, isso faz com que o processo em si não tenha êxitos e não se concretizem na íntegra os objetivos propostos;
- De acordo o resultado obtido na presente investigação sobre o processo de transição de ensino para a monodocência, foi oportuna a sua implementação mas, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças neste nível de ensino não é satisfatória;
- Foi possível constatar a falta de formação específica dos docentes face às novas exigências do processo de ensino em curso;
- Notou-se também a falta de infraestruturas condignas e outros materiais didáticos para a realização do processo de monodocência com eficácia;
- No Município de Saurimo cerne da investigação, a monodocência não se faz cumprir tal como foi programada de acordo a Lei de Bases do Sistema Educativo angolano;
- O Executivo, os Governos Províncias e outros atores no processo tudo têm feito para se dar resposta ou minimizar esses obstáculos que embaraçam o processo com vista à melhoria da qualidade de ensino no país.

Recomendações

- É preciso que se respeitem as diferenças de valores culturais, sociais, políticas e educacionais da criança;
- Que se faça cumprir os pressupostos consagrados na Lei de Bases n.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001 do Sistema Educativo Angolano;
- Que se vele pela formação específica dos professores do ensino primário face à nova realidade de ensino;
- Que haja mais seminários, conferências, palestras colóquios promovidos pelo MED, Direções Provinciais de Educação ou mesmo por escolas para a promoção das novas exigências do processo de monodocência no ensino primário;
- Que haja mais infraestruturas, salas de aulas condignas para a acomodação dos alunos de acordo com as novas exigências da monodocência;
- Que haja maior atenção no acompanhamento e tratamento especial que deve ser dado ao professor do Ensino Primário pelos órgãos competentes (inspeção escolar, Direção Nacional para o Ensino Geral, direção da escola, assim como outros atores da Educação).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, M. (1970), Luta de Classes e Educação, in A Educação como prática política, Lisboa, Moraes Editores.
- Arruda, M. (1978), Uma Educação para as Sociedades Africanas Independentes, in Economia e Socialismo.
- Barciela, S. (1975), Angola na Hora Dramática da Descolonização Portugal-Angola.
- Caetano, E. (2013), Formação Contínua e Percursos de Desenvolvimento Profissional: Representações de Professores do Ensino Fundamental no Estado do Espírito Santo (Brasil), Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Caetano, J. (2005), Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar. Tese de mestrado não publicada. Universidade Aberta. Lisboa.
- Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.
- Ferreira, D. (2009). A Educação no Contexto do Desenvolvimento Curricular. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Fialho, I. (2010), Práticas Eficazes em Escolas de Excelência, IV Congresso Iberoamericano de Pedagogia, Sociedade Española de Pedagogía e Servicios Educativos Integrados – Estado de México, Toluca (México).
- Filipa, R. (s/d). Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado.
- Gonçalves, S. (2007), Teorias da aprendizagem, práticas de ensino Edição policopiada, Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Coimbra/Lisboa.
- INIDE/MED (2005), Currículo do Ensino Primário. Luanda: INIDE.
- INIDE (2009). Currículo da Formação de Professores do Pré-Escolar e do Ensino Primário. Luanda: INIDE.
- Isaiás, A. (2013), A Monodocência na 5ª e 6ª classe do Ensino Primário em Angola: a visão dos professores, escola de Ciências Sociais, Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora/Portugal.
- Kapitiya, F. (2006). ABC de Metodologia Científica Noções práticas de estudo e de elaboração de trabalho académico.

- Kapitango, N. (2010), Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional. S. Paulo 1ª Ed. Biscalchin Editora.
- Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola (Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001).
- Laurindo, V. (2007), Angola: A Dimensão Ideológica da Educação 1075 – 1992. Luanda, 1ª Ed. Editora Nzila.
- Ministério da Educação de Angola (1997), Gabinete de Estudos e Planeamento, Situação Educacional em Angola, Ano Letivo 1996, Luanda, Agosto 1997.
- Ministério da Educação de Angola (1997), I Projeto de Educação, Necessidades de Formação de Professores do Ensino Primário e Secundário e Preparação de um Programa de Reorganização do INE, Relatório Final, Luanda, Outubro 1997.
- Ministério da Educação de Angola (1998), I Projeto de Educação, Estudo 4, «Carta Escolar de Angola, Província de Cabinda», Relatório Final, Luanda, Janeiro 1998.
- Ministério da Educação de Angola (1998), I Projeto de Educação, Estudo 4, «Carta Escolar de Angola, Província de Luanda», Relatório Final, Luanda, Janeiro 1998.
- Ministério da Educação de Angola (1998), I Projeto de Educação, Estudo 4, «Organização Pedagógica nas Escolas Secundárias do Ensino Médio Técnico», Relatório Final, Luanda, Janeiro 1998.
- Ministério da Educação de Angola (1998), Estudo sobre os custos e financiamento da educação em Angola, Relatório Final, Primeira Parte- Ministério da Educação e Ensino Não Superior, Luanda, Fevereiro 1998 (texto policopiado).
- Ministério da Educação de Moçambique (1994), Direção de Planificação, «Indicadores Educacionais e Efetivos Escolares; Ensino Primário, 1983-1992», Maputo.
- Ministério da Educação de Moçambique (1996), Direção de Planificação, Estatística da Educação, Aproveitamento Escolar – 1995, Maputo, (texto policopiado).
- Ministério da Educação de Moçambique (1997), «Plano Estratégico de Educação 1997-2001», (texto policopiado).
- Menezes, A. (2010). Reflexões sobre Educação. 1ª Edição, Editora Mayamba, Luanda.

- Marques,R. (2001), História Concisa da Pedagogia. 1ª Edição, Editora Paralelo.LDA. Lisboa.
- Matias, E. (2008), O do Gestor na Mediação do Conflitos nas Instituições do Ensino Superior. Tese de mestrado não publicada.Universidade Católica de Brasília.
- Nóvoa, A. (s/d). Para uma Análise das Instituições Escolares.
- Nsiangengo & Emanuel (2013), Currículo do Ensino Primário e Desafios da Monodocência,1.ª Edição, Editora Moderna, S.A., 2ª Jornadas Científicas do INIDE (2011) e II Conselho Técnico do MED (2012).
- Noronha,M & Noronha,Zélia (1998), Sucesso Escolar. 2ª Edição PT-246-98.Maio.98.ISBN972-707-052-3. Lisboa.
- Oliveira, M. (2005). O Conselho Escolar e a Educação dos Directores como Elementos do Modelo de Gestão Democrática, tese de mestrado não publicada, Universidade Federal do Clavá, Faculdade de Economia, Administração e Atuária.
- Pires,M. (2007), Educação na Multiculturalidade. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade de Lisboa.
- Perrenoud., P. (2002), La croisée des chemins disciplinaires Préface. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
- República de Angola (1998), Ante-Projeto de bases do Sistema de Educação, Luanda, texto policopiado.
- Reis, F. (2010), Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado. 4ª Edição/Lisboa;
- Silva,F. & Aquino,M. (2005), multiculturalidade e educação o olhar multicultural de paulo freire como uma prática de cidadania na educação: busca e recuperação. V.
- Salomon, D. (2004). Como Fazer Uma Monografia. 1ª Edição 1971(PUC de Minas Gerais)/ São Paulo.
- UNESCO, Projeto: Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica em Moçambique, 1996-2001, (texto policopiado).
- UNESCO-UNICEF-MEC, Angola: opção para a reconstrução do sistema educativo. Estudo sectorial, tomos I e II, Dezembro 1993.
- Victor, A. (2011). Impacto do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação Face ao Processo de Ensino-Aprendizagem em Angola: O caso

das Escolas de Formação de Professores nº3031 “Garcia Neto”, Colégio Julho Verne em Luanda, Instituto Médio de Economia e o Colégio Sol na Huíla-Lubango, tese de mestrado não publicada, Universidade de Évora, Portugal.

ANEXOS

Anexo nº 1, ficha de questionário ao Diretor Provincial da Educação Ciência e Tecnologia/LS

Estimado Diretor, o presente inquérito prende-se com o levantamento de dados sobre **O Processo de Transição para a Monodocência no Município de Saurimo: O caso das Escolas Primárias, nº14 do Candembe I, Missão Masculina nº2 e nº8, de 28 de Agosto de Txucumina**. Pede-se a sua ajuda respondendo a este inquérito por questionário, os dados aqui fornecidos terão um carácter confidencial.

A – Identificação

Idade:-----anos Sexo-----Classe-----Habilitações literárias-----
Tempo de serviço-----

B – Questionário

Assinale com um **X** a alternativa escolhida.

1 – É oportuna a implementação e a generalidade da monodocência na província? Sim -----
Não -----

a) Justifique a alternativa escolhida -----

2- Acha vantajoso este processo da monodocência em comparação com o ensino vigente? Sim --
----- Não -----

b) Se sim, enumera as vantagens encontradas? -----

3 – Encaram os professores da sua província, sobretudo o do ensino primário, a transição do ensino para monodocência como um processo fácil? Sim ----- Não -----

a) Justifique a alternativa escolhida-----

4 – A Direção da Educação ao nível do dos Municípios, tem promovido ciclo de palestras aos professores para esta nova realidade de ensino?

Sim ----- Não -----

5 – É notória a satisfação no seio dos professores nas escolas com esta realidade do processo transição para monodocência? Sim ----- Não -----

a) Justifique por que-----

6 – Concorda com a implementação da transição automática nas classes da 1ª,3ª e 5ª, na sua província? Sim ----- Não -----

7 – O nível de aprendizagem obtido pelos alunos nas escolas é satisfatório face a esta nova realidade de ensino? Sim ----- Não -----

a) Justifique por que-----

8 – O Ministério da Educação desde a implementação deste processo tem promovido formação específica aos professores, compatível para exercerem as atividades da monodocência? Sim -----

Não -----

9 – As infraestruturas das escolas da sua província apresentam condições favoráveis para o processo da monodocência? Sim ----- Não -----

a) Justifica por que-----

10 – Que outros assuntos podem adiantar sobre o processo de transição da monodocência ao Município de Saurimo? -----

Excelência obrigado pela vossa colaboração.

O autor:

Canhinguine Perfeito Candondolo

Anexo nº2, ficha de questionário aos Directores das escolas

Estimado Diretor, o presente inquérito prende-se com o levantamento de dados sobre **O Processo de Transição para a Monodocência no Município de Saurimo: O caso das Escolas Primárias, nº14 do Candembe I, Missão Masculina nº2 e nº8, de 28 de Agosto de Txucumina**. Pede-se a sua ajuda respondendo a este inquérito por questionário, os dados aqui colhidos terão um carácter confidencial.

A – Identificação

Idade:-----anos Sexo-----Classe-----Habilitações literárias-----
Tempo de serviço-----Escola onde trabalha-----

B – Questionário

Assinale com um **X** a alternativa escolhida.

1 – É oportuna a implementação e a generalidade da monodocência na sua escola?
Sim -----Não -----

c) Justifique a alternativa escolhida -----

2- Acha ser vantajoso este processo da monodocência em comparação ao ensino vigente? Sim ----- Não -----

d) Se sim, enumera as vantagens encontradas? -----

3 – Como encara os professores da sua escola perante este processo da transição do ensino para monodocência, ser fácil ou difícil? Sim ----- Não -----

b) Justifique a alternativa escolhida-----

4 – A escola tem promovido ciclo de palestras aos professores para esta nova realidade de ensino?

Sim ----- Não -----

5 –os professores estão satisfeitos com o processo da transição para monodocência?
Sim ----- Não -----

b) Justifique por que-----

6 – Concorda com a implementação da transição automática nas classes da 1^a,3^a e 5^a, na sua escola? Sim ----- Não -----

7 – O nível de aprendizagem obtido pelos alunos da sua escola é satisfatório a esta nova realidade de ensino? Sim ----- Não -----

b) Justifique por que-----

8 – Os professores da sua escola apresentam formação específica compatível para exercerem a atividade da monodocência? Sim ----- Não -----

9 – A infraestrutura da sua escola apresenta condições favoráveis para o processo da monodocência? Sim ----- Não -----

b) Justifica por que-----

10 – Que outros assuntos podem adiantar sobre o processo de transição da monodocência ao Município de Saurimo? -----

Obrigado pela colaboração.

O autor:

Canhinguine Perfeito Candondolo

Anexo nº3, ficha de inquérito por questionário aos professores

Ilustre professor, o presente inquérito por questionário, destina-se a fornecer dados para uma investigação sobre **O Processo de Transição para a Monodocência no Município de Saurimo: O caso das Escolas Primárias, nº14 do Candembe I, Missão Masculina nº2 e nº8, de 28 de Agosto de Txucumina**. Os dados que fornecer terão um carácter confidencial.

A – Identificação

Idade ____ anos Sexo _____ Habilitações literárias: _____ Classe que leciona-----
Tempo de serviço:-----anos, Escola onde trabalha-----
-

B – Questionário

Assinale com um **X** a alternativa escolhida:

1-Na sua escolas não têm tido dificuldades ao processo de transição do ensino para monodocência? Sim ----- Não -----

a) Se sim, enumera algumas dessas dificuldades?-----

2-Tem se mantido constantemente informado sobre a temática da monodocência? Sim ----- Não -----

a) Se sim, qual tem sido a sua fonte de busca de informações? -----

3-A sua formação corresponde a esta nova realidade de ensino da monodocência na sua escola? Sim ----- Não -----

a) Justifique a alternativa escolhida? -----

4-As infraestruturas oferecem condições para o ensino da monodocência tal como se prevê na lei de bases do sistema de ensino angolano? Sim ----- Não -----

a) Justifique a alternativa escolhida -----

5-A sua escola tem promovido formações específicas para esta nova realidade de ensino?

Sim----- Não -----

6-Considera necessária e oportuno a implementação da monodocência na sua escola e ao nível do município de Saurimo? Sim ----- Não -----

7-Que opinião tem a respeito da monodocência no município? -----

8- A realidade do número de alunos por turma da sua escola corresponde ao ensino deste processo da monodocência? Sim ----- Não -----

a) Justifique a alternativa escolhida -----

9-Na escola onde trabalha, a aprendizagem dos seus educandos verifica-se a 100% neste processo de monodocência?

Sim ----- Não -----

10-Sobre a monodocência, que lhe oferece dizer quanto as classes de transição automática na sua escola? -----

11-Que outros dado pode adiantar em relação ao processo de transição do ensino para monodocência -----

Obrigado pela vossa colaboração.

O autor:

Canhinguquine Perfeito Candondolo

Anexo nº4, Representa a imagem do interior duma das salas da escola Missão Masculina nº2.



Anexo nº5, Representa a imagem numa sala adaptada ao redor da escola do ensino primário nº8, 28 de Agosto de Txucumina.



Anexo nº6, Representa a imagem duma sala adaptada ao relento na escola da Missão Masculina nº2.



Anexo nº7, Representa uma imagem das salas adaptadas ao redor da escola do ensino primário nº8, 28 de Agosto de Txucumina.



Anexo n°8, Representa uma das salas adaptadas ao redor da escola ensino primário n°8, 28 de Agosto de Txucumina.



Anexo n°9, Representa uma das salas adaptadas ao relento na escola da Missão Masculina n°2 com alunos em plena aula.



Anexo nº10, Representa a vista principal da Escola Primária nº14 do Candembe I, junto os professores que participaram no preenchimento do inquérito por questionário da investigação.



Anexo nº11, Ilustra a vista principal da Escola do ensino primário nº8, 28 de Agosto de Txucumina, junto a diretora e os professores, que foram submetidos ao inquérito por questionário.



Anexo nº12, Representa a imagem duma das salas da Escola Primária nº14do Candembe I, junto os alunos em plena aula.



Anexo nº13, Representa uma das salas adaptadas ao redor da escola do ensino primário nº8, 28 de Agosto do Txucumina.



Anexo nº14, Representa o interior duma das salas da escola, Missão Masculina nº2 com os alunos em plena aula.



Anexo nº15, Representa o interior duma das salas da escola Missão Masculina nº2 com os alunos em plena aula.



Anexo nº16, Representa uma das salas da Escola Primária nº14 do Candembe I, com os alunos em plena aula.



Anexo nº17, Representa três salas de aulas adaptadas ao relento na escola da Missão Masculina nº2 com alunos em plena aula.



