



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Perfil do Professor Angolano do Ensino Primário:

**Contributo para um Estudo Comparativo no
Município de Belas – Colégio Pitruca e Escola
Pública Pedalé**

Tadeu Calandula Chissanguela, n.º10161

Orientação: Prof^ª. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Perfil do Professor Angolano do Ensino Primário:

**Contributo para um Estudo Comparativo no
Município de Belas – Colégio Pitruca e Escola
Pública Pedalé**

Tadeu Calandula Chissanguela, n.º10161

Orientação: Prof^ª. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Évora, 2015

DEDICATÓRIA

Chegar até aqui é uma grande vitória. Devo esta conquista, a Deus que me proporcionou muita saúde e luz e à minha família, que sempre esteve presente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelas oportunidades que nos tem dado, e pela sua infinita bondade.

Agradeço acima de tudo à minha orientadora Prof. Dr.^a Marília Evangelina Sota Favinha, pela sua paciência, orientação e palavras de alento, pois sem ela não seria possível desenvolver esta investigação.

Gostaria também de manifestar o meu agradecimento à Dr.^a Mamona Mena, que com carinho, paciência e disponibilidade me ajudou a tornar possível a realização deste trabalho.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	II
AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE DE GRÁFICOS	V
ÍNDICE DE QUADROS	V
ÍNDICE DE FIGURAS	VI
RESUMO	VII
TEACHER PROFILE ANGOLAN PRIMARY SCHOOL: CONTRIBUTION TO A COMPARATIVE STUDY IN THE MUNICIPALITY OF BELLAS - COLLEGE PITRUCÁ AND PEDAL PUBLIC SCHOOL	VIII
INTRODUÇÃO	9
A. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO.....	18
B. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	20
C. ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO.....	21
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	23
CAPÍTULO I – O SISTEMA EDUCATIVO PRIMÁRIO EM ANGOLA	24
1.1 BREVE RESENHA HISTÓRICA	24
1.1.1 A educação Primária em Angola durante o período "clássico" da ocupação colonial (1926 a 1961).....	24
1.1.2 A Instrução Primária no Período Republicano (de 1961 a 1975).....	26
1.1.3 Os Primeiros dois Anos do período Pós-Independência (1975-1977)	31
1.1.4 A Instrução Primária de 1991 a 2001	32
1.2 A LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO.....	35
1.3 A ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PARA O PERÍODO DE 2001-2015.....	37
1.4 AS POLITICAS E REFORMAS DO SISTEMA EDUCATIVO NO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DE ANGOLA	40
CAPITULO II – O ENSINO PRIMÁRIO	42
2.1 PARTICULARIDADES DO ENSINO PRIMÁRIO	42
2.2 NÍVEL DE HABILITAÇÕES DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS	43
2.3 COMPONENTES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	44
2.4 A COMPONENTE ACADÉMICA E CIENTÍFICA.....	45
2.5 A COMPONENTE PROFISSIONAL-PEDAGÓGICA.....	48
2.6 QUESTÕES SALARIAIS DOS PROFESSORES	50
2.7 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	51
2.8 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	55
CAPÍTULO III – PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA	61
3.1 O PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA	61
3.2 O PROFESSOR COMO AGENTE DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO	66
3.3 O PROFESSOR COMO INTERVENTOR SOCIAL	67

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	71
CAPITULO IV - OPÇÕES METODOLÓGICAS	72
4.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO	72
4.1.1 Paradigma de investigação utilizado no estudo – Abordagem qualitativa	72
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES DO ESTUDO	74
4.2.1 A Escola Pública “Pedalé”	74
4.2.2 A Escola Privada (colégio) Pitruca	75
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	76
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	78
5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ESCOLA PÚBLICA PEDALÉ	78
5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ESCOLA PRIVADA (COLÉGIO) PITRUCÁ	80
5.3 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
RECOMENDAÇÕES	91
BIBLIOGRAFIA	93
ANEXOS	99
ANEXO I – GUIÃO DA ENTREVISTA	103
ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE PEDALÉ.....	105
ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PRIVADA (COLÉGIO) PITRUCÁ	115
ANEXO IV – UNIDADES DE SENTIDO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE PEDALÉ.....	122
ANEXO V - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PRIVADA (COLÉGIO) PITRUCÁ	132
ANEXO VI – GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE PEDALÉ	133
ANEXO II – GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PRIVADA (COLÉGIO) PITRUCÁ	133
 ÍNDICE DE GRÁFICOS	
<i>Gráfico 1</i> – Habilitações dos professores entrevistados.....	82
<i>Gráfico 2</i> – Frequência de Formação Contínua Específica.....	84
<i>Gráfico 3</i> – Satisfação Salarial.....	85
<i>Gráfico 4</i> – Receção de Incentivos	85
 ÍNDICE DE QUADROS	
<i>Quadro 1</i> - Frequência em escolas oficiais entre 1846 e 1862.....	13
<i>Quadro 2</i> – Data de criação e locais das Escolas do Magistério Primário.....	27
<i>Quadro 3</i> – Datas de criação e localização das Escolas de Habilitação de Professores e Posto. 28	
<i>Quadro 4</i> – Mapa da distribuição do pessoal docente (14 de Janeiro de 1974)	30
<i>Quadro 5</i> - Distribuição dos alunos por classe em 1977.....	31

<i>Quadro 6</i> - População escolarizada em relação à população estimada no Ensino de Base Regular (ano lectivo 1990/91)	32
<i>Quadro 7</i> – Evolução das inscrições na classe de iniciação.....	35
<i>Quadro 8</i> – Professores da Iniciação e do I Nível do Ensino de Base Regular, por habilitações literárias, nos anos lectivos 1983/84, 1984/85 e 1985/86.....	62
<i>Quadro 9</i> – Habilitações literárias e profissionais de professores do I Nível do Ensino de Base Regular, nas províncias de Luanda e Uíge (1985/1986)	63
<i>Quadro 10</i> - Categorização das entrevistas aos professores da Escola Pública “Pedalé”	79
<i>Quadro 11</i> - Categorização das entrevistas aos professores da Escola Privada “Pitruca”	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Perfil do Professor na Angola atual	65
--	----

RESUMO

Este estudo tem como propósito identificar o perfil do Professor Angolano do Ensino Primário, pois é ele quem tem a missão da transmissão das bases do saber, por ser o primeiro contacto de uma criança com o ensino. Baseamo-nos num estudo local entre duas instituições, uma pública e uma privada. Assim, a presente investigação tem como principal objetivo demonstrar de forma comparativa, o perfil deste importante profissional do Ensino, tendo como base de diferenciação o trabalho do professor numa escola pública e o trabalho do professor numa escola privada, de modo a tentar, verificar as possíveis diferenças ou semelhanças entre os dois e os seus ambientes de ensino/aprendizagem.

É neste cenário que colocamos o seguinte problema de investigação:

Quais as diferenças e semelhanças de Perfil entre um Professor Angolano, no Ensino Primário Público e Privado? Para que se pudesse dar resposta a esta questão de investigação optámos por realizar um estudo de natureza qualitativa para o qual foi utilizado como instrumento de recolha de dados a entrevista.

A formação dos professores primários deve ser repensada de forma a que seja um apoio sólido no trabalho docente. Em Angola, os professores primários, de uma forma geral, não estão suficientemente preparados para lecionar. Desmistificamos também nesta investigação a crença de que nas escolas privadas, garantem melhores condições de ensino.

Palavras-chave: Perfil do Professor do Ensino Primário, Escola Pública 1º ciclo, Escola Privada 1º ciclo.

TEACHER PROFILE ANGOLAN PRIMARY SCHOOL: CONTRIBUTION TO A COMPARATIVE STUDY IN THE MUNICIPALITY OF BELAS - COLLEGE PITRUCA AND PEDALÉ PUBLIC SCHOOL

This study aims to identify the profile of Professor Angolan Primary School, it is he who has the task of transmitting the bases of knowledge, to be the first contact with a child's education between two institutions, public and private. This research aims to demonstrate in a comparative way, the profile of this important professional education, based on differentiating the work of a teacher in a public school and the work of the teacher in a private school, check for any differences or similarities between the two environments and teaching / learning.

Is this scenario, are the research problem:

We want to know the differences and similarities between an Angolan Profile teachers in Public and Private Primary Education? So, to answer this research question we have chosen the qualitative study and for instrument of collection we used the interview.

The training of primary teachers should be rethought so that is a solid support in teaching. In Angola, primary teachers, in general, are not sufficiently prepared to teach. This research also demystifies the belief that the private schools ensure better teaching conditions.

Keywords: Profile of Primary teacher, Public School, Private School.

INTRODUÇÃO

De acordo com Zau (2011) os acontecimentos mais relevantes relacionados com a evolução das ações educativas em Angola remete-nos aos finais do século XV quando o proselitismo religioso esteve na origem das relações de horizontalidade entre os reinos do Congo e Portugal e quando o conceito de escola passou a fazer parte da cultura bakongo. Pode-se dizer que, ainda antes de haver um ensino institucionalizado, o baptismo de Nzinga-a-Mvemba (Nkuvu), a 22 de Março de 1491 e de sua esposa Manimombada, a 3 de Maio desse mesmo ano, passam a associar à civilização *Bantu* um novo elemento cultural. Zau (2011) afirma que “há um legado de conhecimentos, hábitos, habilidades, aspirações e costumes a ser transmitido das gerações mais idosas para as mais jovens, o contacto com a Igreja passa a estabelecer, entre outros aspectos, a rotura com determinadas práticas, mas também, com a emergência de elementos resultantes de um sincretismo religioso” (p.128). Em 1514 surgiram dos primeiros núcleos escolares em diversas províncias do reino do Congo e, no ano seguinte, da docência já ser levada a cabo por naturais congolezes em “escolas de ler e escrever”, é em 1556 impresso em português e kikongo, um trabalho para fins evangélicos da autoria do Frei Gaspar da Conceição.

Em Luanda, a primeira escola propriamente dita de ler e escrever (já que o seu programa educacional ia para além da mera aprendizagem da catequese) aparece no início do século XVII, mais precisamente, em 1605, sendo uma das primeiras de toda a África tendo Frei António de Sequeira como seu primeiro mestre (Zau, 2011).

Passados 363 anos após a chegada de Diogo Cão à foz do rio Zaire, a administração central, em Lisboa, através de um decreto assinado por Joaquim José Falcão a 14 de Agosto de 1845, decidiu tomar em mãos a condução dos destinos do ensino em todo o espaço de jurisdição portuguesa. A partir desta data foi retirada às

organizações religiosas a responsabilidade da instrução em Portugal e nas colónias. Este decreto veio a organizar o ensino em novas bases, tornando-o laico (à semelhança da metrópole), passando a constituir um ramo da administração pública. Assim nascia o ensino oficial em Angola. No entanto, a falta de professores acarretou a utilização de párocos para, cumulativamente ministrarem o ensino, mas com nomeação separada para estas funções (Santos, 1969). As primeiras tentativas para estruturar os serviços escolares em Portugal e em Angola aconteceram, portanto, no reinado de D. Maria II.

A primeira escola pública de ler, escrever e contar, apareceu em Luanda, no início da segunda metade do século XVIII. Coube esta iniciativa ao governador-geral D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, na sequência da expulsão dos jesuítas, após o atentado contra o rei D. José I, em 1758. O surgimento de mais escolas públicas de primeiras letras ocorreu apenas em 1845 nas duas mais importantes povoações angolanas (Luanda e Benguela) após o Estado ter assumido o controlo do ensino. Neste período, a instrução pública primária passou a ser organizada em dois graus: elementar e complementar.

Para além das escolas que passaram a comportar estes dois graus de ensino “(...) já próprio das populações evoluídas (...), admitia-se também a hipótese de haver Escolas Rudimentares (...) que só em teoria podiam viver, pois as condições eram-lhe francamente desfavoráveis(...)”(Zau, 2011, p.88). O Decreto de 14 de Agosto de 1845, que oficializa o ensino público em Angola, procurou dar essencialmente satisfação às exigências da chamada população “civilizada”, ou seja, aos portugueses e seus descendentes. No entanto, a portaria régia de 19 de Novembro de 1856, subscrita pelo Marquês de Sá da Bandeira, determinava que os filhos dos régulos, sobas e de outros deveria ocorrer às expensas do Estado, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas e sob responsabilidade do governador-geral. Pretendia-se, com isso, que

conseguissem aprender perfeitamente a usarem a língua portuguesa, que adquirissem hábitos educados, que assimilassem os costumes próprios da civilização europeia, de que depois se fariam propagadores junto dos seus povos. Tinha-se em vista, com esta medida, a difusão cada vez mais intensa da cultura e dos hábitos hoje chamados ocidentais”. Este desiderato é, nesse mesmo ano, reforçado através da portaria de 19 de Dezembro de 1856, que autorizava o governador-geral a reunir os educandos em edifício próprio, a nomear mestres que se encarregassem de lhes ministrar as noções que deveriam ser ensinadas, a prover o seu sustento e vestuário, à maneira civilizada que se integrassem nos costumes europeus, que tomassem conhecimento dos princípios que enformam as nossas leis, que se apercebessem de como funciona o nosso sistema administrativo e judicial, numa palavra, que adoptassem hábitos, usos e costumes portugueses.

Em 1858, chegaram a Angola sacerdotes nomeados para as paróquias de Kazengo, Golungo Alto, Benguela, Pungo Andongo, Bembe e Ambriz, tendo passado quase todos eles a acumular as funções de professores primários. Na altura, a nomeação destes docentes era feita conforme referido anteriormente pelo governador-geral. Séguier (2011) refere que no relatório de Sebastião Lopes de Calheiros e Meneses, datado de 31 de Janeiro de 1862, na qualidade de governador-geral, se reafirmou assim as vantagens de uma política educativa de acumulação junto das autoridades tradicionais e suas famílias e que “ (...) se é conveniente aceitar e aproveitar a instituição e autoridade dos sobas, é preciso também educá-los e aos seus macotas; é indispensável aportuná-los e, como meio poderoso de o conseguir, devemos ensinar-lhes a ler, escrever e contar, em português. Saibam português, quanto possível os grandes de um “sobado”, que os pequenos o irão aprendendo. Se Portugal não pode, quase com certeza, criar aqui uma nação da sua raça, como criou do outro lado do

atlântico, ao menos eduque um povo que fale sua língua e tenha mais ou menos a sua religião e os seus costumes, a fim de lançar mais este cimento da causa da civilização do mundo e de tirar depois mais partido das suas relações e esforços humanitários. Dêmos, pois, aos pretos boas autoridades na pessoa dos chefes, bons mestres e diretores nas pessoas dos padre, não imponhamos aos sobas senão a obrigação de dar soldados para a força militar e de ensinar a ler, escrever e contar a seus filhos e aos seus parentes e macotas, e deixemos que o tempo, a Religião e a instrução façam o seu dever” (Séguier, 2011, p. 726). Um soba é o mesmo que um responsável por um grupo de habitantes de uma determinada povoação. É um régulo. O macota é um termo angolense, que significa homem de prestígio ou influência numa localidade. Personagem importante do séquito dos sobas (Séguier, 2011, p. 1108).

Em 1863, chegou a haver em Angola, 24 Escolas Primárias Públicas, mas em governador-geral de Angola, à guarda do Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa, pode-se, de certa maneira, inferir, a qual a frequência escolar entre os anos de regular das escolas. De salientar que este documento estabelece uma clara distinção entre alunos do sexo masculino e feminino, enquadrando as meninas numa coluna à parte, muito possivelmente, por cumprirem naquela época, um plano de estudos diferenciado como se pode ler no Quadro 1.

Quadro 1 - Frequência em escolas oficiais entre 1846 e 1862

	ALUNOS	ALUNAS
1846	177	21
1847	295	25
1848	390	18
1849	439	8
1850	317	7
1851	341	?
1857	668	36
1858	649	14
1860	616	11
1861	812	33
1862	806	25

Fonte: Santos, 1970

A este quadro juntam-se algumas observações, descritas de acordo com a fonte consultada: “falta dos mapas da escola de Kalumbo e ao ano 1850, assim como os que deviam mencionar a Aula de Latim, Aula de Meninas em Luanda; Kalumbo é uma das escolas de Benguela, em 1851; não havia quaisquer dados em relação aos anos 1852 a 1856; estavam sem professor, no primeiro semestre de 1857, as escolas da Barra do Bengo, Icolo e Bengo, Barra do Dande, Libongo, Egito, Caconda, Quilengues, Catumbela, Gambos, Hufla, Ambriz, D. Pedro V, Ambaca, Cazengo, Dembos e Malange; no segundo semestre de 1857 trabalhavam já as escolas de Icolo e Bengo, Ambaca, Cazengo, Dembos e Malange. Em 1858 estivera vaga a Aula de Meninas, em Luanda, devido ao falecimento da respectiva mestra (Margarida Luísa dos Santos Madail Generoso); a escola de Cambambe não funcionava por incapacidade do professor e, em outros conselhos, as aulas estiveram por vezes encerradas, quer por não

haver professor, quer por não aparecerem discípulos. Do ano de 1859 nada se sabia. em relação a 1861, confessava ter havido diminuição considerável da frequência, particularmente no segundo semestre, pelas causas apontadas” (Santos, 1970)

Em 1867, foi nomeada uma comissão encarregada de elaborar o regulamento para a Escola principal de Luanda. Poder-se-á dizer que a escola secundária existia, teoricamente, em Angola, desde 14 de Agosto de 1845, através da Escola Principal de Luanda. Mas, na prática, era uma escola de Ensino Primário Complementar, com vocação profissional, pois estava dirigida para a preparação de futuros professores. Mas foi neste aspecto que ela falhou totalmente. Até à publicação do decreto de 30 de Novembro de 1869, funcionava como Escola Complementar do Ensino Primário. Só a partir desta altura foram introduzidas aulas mais adiantadas, algumas delas fazendo parte do Ensino Secundário. Já praticamente no final deste período, a 10 de Outubro de 1864, uma portaria assinada pelo ministro da Marinha Ultramar, José da Silva Mendes Leal, procurava, contra a corrente das dificuldades constatadas, orientar o governador-geral da Província de Angola para o exercício de ações concretas de acompanhamento de inspeção às escolas primárias (Isaías, 2013).

Surge, na época, uma interessante e oportuna preocupação, assente na consciencialização da função social da escola, do papel do professor primário como dirigente do processo educativo, bem como ainda, na importância da instrução pública primária como factor de progresso. Mas, em Angola, não havia qualquer tradição de ensino e o número de pessoas cultas ou que desejavam cultivar-se, era ínfimo. A maior parte passava uns anos a amealhar um pecúlio, que lhe permitisse viver desafogadamente em Portugal, de onde, muitas vezes, não vinham as mulheres nem os filhos, para residirem em Angola. A cobiça acabava por desacreditar os próprios governos da colónia, já que, a sua economia, se baseava no comércio de escravos e os

governantes tinham interesses relacionados com o mesmo. Logo, “para além dos erros estruturais, vinha-se para Angola com a finalidade de enriquecer, de enriquecer depressa, de enriquecer a todo o custo”. Para perpetuar esta forma de enriquecimento tornava-se, obviamente, necessário, “transformar” culturalmente os autóctones, numa altura em a que a resistência armada à presença portuguesa, maioritariamente fixada no litoral, era bastante forte. Neste período, a aculturação das autoridades tradicionais em Luanda, não passou de letra morta, apesar da rubrica financeira para levar por diante este desiderato ter continuado a fazer parte do orçamento geral da colónia durante 30 anos (Mineiro, 2007).

Na primeira metade do século XIX ocorreram as Invasões Francesas, a divulgação das ideias liberais, a independência do Brasil, as guerras civis entre D. Pedro e D. Miguel e o registo de sucessivas revoluções em Portugal. Estes factos associados à escravatura, à dominação espanhola, à carência de um plano, à falta de ação dos governantes e à expulsão dos religiosos concorreram para o laxismo colectivo em Portugal e, conseqüentemente estão entre as causas que impediram o desenvolvimento do ensino primário público elementar em Angola (Isaías, 2013).

Na realidade, só mais tarde os governantes portugueses verificaram que a perseguição às missões levantava outro tipo de problemas que não deixou de se refletir na administração colonial e na própria metrópole. “O perfil de saída dos alunos que frequentavam as escolas primárias era efetivamente fraco; os estudantes que se encontravam motivados para dar continuidade aos seus estudos, acabavam por esmorecer e desistir; os conhecimentos adquiridos estavam desajustados das necessidades do meio, daí a escola não se tornar atrativa; as autoridades minoravam os problemas existentes, chegando a nomear professores sem que houvesse alunos” (Santos, 1970).

Zau (2011) destaca que em 23 de Junho de 1926 com o fim da I República e a instauração do Estado Novo (1926-1974) foi aprovado o regulamento que definia o funcionamento das “escolas centrais”, instituições do ensino primário, com três ou mais lugares de professor. Em 16 de Abril de 1927, levou-se a cabo a Reorganização do Ensino Primário na Província de Angola e, em 29 de Outubro desse mesmo ano, aprovou-se o Regulamento do Conselho de Instrução Pública da Colónia de Angola.

Em 18 de Janeiro de 1929, foi aprovado o Regulamento das Bibliotecas das Escolas Primárias da Colónia de Angola e o das Caixas Escolares. Procedeu-se, a 25 de Novembro desse ano, à constituição dos quadros docentes para as escolas primárias, escolas infantis, escolas rurais e escolas-oficinas e, em 16 de Dezembro, foi criada a Escola Normal Rural.

Em 1930, através do Diploma legislativo nº 238 de 17 de Maio foi estabelecida a diferença entre o ensino “indígena” e o ensino primário elementar e a 17 de Julho foi aprovado o regulamento das cantinas escolares das instituições primárias da colónia de Angola. Em 23 de Abril do ano seguinte, *Os Lusíadas* de Luís de Camões, contados às crianças e lembrados ao povo de João de Barros, passam a ser de leitura obrigatória para os alunos da quarta classe da instrução primária (Zau, 2011). Após este período, em 1933 dá-se uma nova reorganização do Ensino Primário e, com uma nova Constituição, procedeu-se à obrigação da apresentação da declaração anticomunista pelos funcionários públicos.

Deste modo, entendia a administração colonial, melhor se preservariam as colónias e “apontava o interesse que tinha para o país a difusão da língua portuguesa, prejudicada pelo uso corrente dos idiomas nativos, sobretudo as línguas Bantu, que exercia profunda influência social (Santos, 1970).

Atualmente, Angola beneficia de um contexto macroeconómico favorável devido à sua economia petrolífera que se traduz num alto PIB *per capita* e um Índice de Desenvolvimento Humano acima da média africana. Esse contexto influencia talvez o facto de o país ter um desempenho melhor que a maioria dos países Africanos no que se refere aos primeiros 4 objectivos de Educação Para Todos (EPT). A taxa de frequência e de ingresso na pré-primária é bastante elevada e enquanto as taxas de alfabetização de jovens e adultos são bastante boas, a taxa de conclusão da primária (de apenas 35%) é baixa, pois representa cerca de metade da média africana. O indicador de paridade de género mostra. Também, que é necessário prestar maior atenção à igualdade, e o nível de retenção escolar no ensino primário (25,5%) requer também uma atenção urgente. A questão mais importante a ponderar no entanto é a baixa proporção do orçamento da educação atribuída ao ensino primário (28,6%) que está muito aquém da média subsaariana de 45,9 e da meta de FTI de 50%, facto, esse, que constrange fortemente a possibilidade do país de atingir o ensino primário universal.

Dado o objetivo da investigação torna-se fundamental definir o conceito de *Perfil*. O Perfil de um individuo é caracterizado como um conjunto de características ou competências necessárias ao desempenho de uma atividade, cargo ou função (Dicionário de Língua Portuguesa com acordo ortográfico, 2012). O *Professor* ou *docente* é uma pessoa que ensina uma ciência, arte, técnica ou outro conhecimento. Para o exercício dessa profissão, requerem-se qualificações académicas e pedagógicas, para que consiga transmitir/ensinar a matéria de estudo da melhor forma possível ao aluno.

O *Ensino Primário*, ou seja a *educação primária* ou *instrução primária* constitui o primeiro estágio da educação escolar de diversos países, sendo normalmente realizado por crianças com idade a partir dos seis anos. Conforme o sistema educativo, a sua duração pode variar, sendo normalmente, precedido pela educação pré-escolar e seguido

pelo ensino secundário. A sua designação oficial também pode variar de país para país, sendo frequentes denominações alternativas como "ensino fundamental, "ensino elementar" ou "ensino de base" (Zotti, 2004). Internacionalmente, a educação primária é considerada o primeiro estágio da educação básica e corresponde ao nível 1 da Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED). Contudo, nos sistemas educativos de alguns países, o ensino primário pode incluir também os níveis 0 e 2, conforme acontece em Angola (Cf. ISCED – Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda). Os principais objectivos do ensino primário são fazer com que os alunos obtenham a literacia e a numeracia básicas, bem como conhecimentos elementares de ciências, geografia, história, matemática e outras ciências sociais. A prioridade relativa das várias áreas, bem como os métodos para as ministrar, são assunto de acesos debates políticos e pedagógicos (Zotti, 2004). Daí a importância em desenvolver uma investigação em torno do perfil dos professores que hoje lecionam nas escolas primárias Angolanas, pois é neles que está toda uma base de educação e os princípios para uma educação de sucesso que os possa conduzir a uma integração social e profissional de qualidade.

A. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Para esta investigação foi escolhido como tema: O Perfil do Professor Angolano do Ensino Primário: contributos para um Estudo Comparativo no Município de Bellas - o Colégio Pitruca e a Escola Pública Pedalé. O início da problemática surge com a observação da fraca qualidade e capacidade dos professores para lecionarem as matérias base no ensino primário, o que tem como repercussão o insucesso escolar dos alunos.

Os grandes desafios enfrentados pelo sistema de ensino em Angola nos últimos trinta anos levaram a que um grande número de investigadores se tenha dedicado ao estudo do insucesso escolar. Para que melhor pudéssemos compreender estes fatores extra e intraescolares que determinam o insucesso escolar, preocupámo-nos em saber se o facto de os alunos reprovarem ou abandonarem a escola, tem relação com o perfil dos professores que os educam e os motivos da sua falta de motivação. Este interesse explica, pelo menos em parte, por que os professores e a temática da sua formação é um dos aspetos fundamentais da nossa pesquisa, uma vez que as práticas de ensino começaram a ser alvo de maior atenção e foram complementadas, progressivamente, por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor (Nóvoa, 1994). Tais perspectivas de investigação têm contribuído para fazer aflorar a questão da insatisfação dos professores, um objeto de estudo cada vez mais relevante nos últimos anos, tanto em Angola como em outros países. Existem vários fatores que podem proporcionar o “mal-estar docente”, estes podem surgir como uma forma de manifestação de esgotamento, alimentados tanto pela escola como pela comunidade e a sociedade em geral. Este fenómeno de proporções cada vez mais abrangentes diz respeito e afeta aquilo que é crucial ao exercício da profissão de professor, ou seja, o envolvimento com o trabalho; a crença na importância do ensino para as futuras gerações; a percepção de reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, dos pais e diretores escolares.

A formação contínua é necessária para que os professores possam atualizar os seus conhecimentos, analisar e refletir sobre as mudanças que ocorrem na sua prática. Gatti (2008) denuncia a precariedade dos cursos de formação de professores, e refere que os cursos de formação contínua, em especial nas Escolas Públicas, servem muitas vezes como processos compensatórios. Os resultados da maioria das investigações em

torno desta temática apontam que os cursos de formação básica dos professores, não propiciaram a base essencial para a sua atuação profissional.

B. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Pensamos que o estudo em causa é de grande importância, porque nos parece necessário saber, em primeiro lugar, se há diferença no perfil do professor primário de uma escola pública, e o professor primário de uma escola de ensino privado a forma como ambos exercem a sua profissão.

A questão de investigação que traçámos: **Qual o Perfil de um Professor do 1.º ciclo em Angola, no Ensino Primário Público e Privado?**

Desta forma, são colocadas as seguintes questões específicas:

- (i) Qual a formação inicial dos professores primários?
- (ii) Os Professores Primários, em Angola tem noção das suas funções, dos métodos e técnicas para lecionar?
- (iii) Quais os critérios de admissão às escolas para professores primários?
- (iv) Os Professores Primários Angolanos recebem formações contínuas específicas frequentemente?
- (v) Será que a satisfação salarial de professor primário de uma escola privada é o mesmo de um professor primário de uma escola pública, no sistema de ensino primário Angolano?
- (vi) Que incentivos recebem os professores da escola privada e da escola pública, para lecionar, no sistema de ensino primário Angolano?
- (vii) Será que o fator salarial influencia a qualidade de ensino e a apetência para lecionar, bem como o investimento na sua carreira?

C. ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO

Atualmente, na escola e nos métodos de ensino surgem mudanças diretamente ligadas às transformações da sociedade e ao avanço tecnológico, e com eles novos desafios em torná-la uma escola democrática. Neste contexto, o investimento na qualidade da formação dos docentes e no aperfeiçoamento das condições de trabalho, são fatores imprescindíveis no favorecimento da construção do conhecimento. A formação não pode apenas o acúmulo de conhecimento adquirido ao longo dos seus Cursos, é necessário que haja um trabalho de reflexão crítica e de reconstrução sobre as práticas dos professores.

A formação de professores e a satisfação salarial pode proporcionar estímulos indispensáveis para que haja desenvolvimento profissional, inserido no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Estes fatores podem influenciar o perfil do professor no que respeita à sua participação como protagonista na implementação das políticas educacionais.

Perante este cenário, pretendemos com esta investigação enfatizar as diferenças de perfil dos professores primários Angolanos de uma pública e de uma escola privada no que respeita à sua formação inicial, à noção das suas funções, dos métodos e das técnicas para lecionar, aos critérios de admissão, à frequência de formações contínuas específicas, à satisfação salarial e à receção de incentivos, no sistema de ensino primário Angolano.

Neste contexto, este estudo estruturou-se da seguinte maneira:

Introdução onde fazemos uma abordagem a conceitos, à importância do estudo, ao problema, objetivos do trabalho e questões investigação.

Este estudo encontra-se dividido em duas grandes partes: (i) Enquadramento Teórico, (ii) Metodologia da Investigação.

A **Parte I** é constituída pelo referencial teórico, relacionado com o tema em estudo composto por três Capítulos: I – O Sistema Educativo Angolano; II – O Ensino Primário em Angola, III – O Perfil do Professor do Ensino Primário.

Na **Parte II** ocupámo-nos com as questões relacionadas com a metodologia científica, tais como: Natureza da investigação; Paradigma de Investigação; Questões de ordem ética; Caracterização do campo de investigação e participantes no estudo, Técnicas e instrumentos de investigação. Apresentámos e Interpretámos os dados recolhidos, pelo instrumento de investigação utilizado (entrevista) bem como as tabelas e respetivos gráficos resultantes das grelhas de categorização. Após isto, fizemos uma reflexão comparativa do perfil dos professores primários entrevistados.

Em função das conclusões, apresentaram-se as recomendações e sugestões para que possamos contribuir para a melhoria da qualidade de Ensino nas escolas primárias Angolanas.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – O SISTEMA EDUCATIVO PRIMÁRIO EM ANGOLA

1.1 BREVE RESENHA HISTÓRICA

1.1.1 A educação Primária em Angola durante o período "clássico" da ocupação colonial (1926 a 1961)

No início do século XX, delimitado no essencial o território colonial, iniciou-se a construção de um Estado colonial e, inclusive, de um incipiente sistema de ensino: ao lado das escolas missionárias, criaram-se nos ambientes urbanos escolas básicas do Estado e, pouco a pouco, alguns liceus. Em meados dos anos 1920, com o advento do Salazarismo em Portugal, houve uma primeira sistematização deste sector, que durou 30 anos e que, no período do "colonialismo tardio", cedeu o lugar a um sistema inteiramente reformulado. Para o período de ocupação colonial podem, portanto, distinguir-se duas fases no domínio da educação escolar, uma de 1928 a 1958, e outra de 1958 a 1975 (Silva, 2003)

O primeiro período caracteriza-se pela aplicação ao ensino de uma política de separação por raças que chegou a ser apelidada de apartheid branda. Para o nível primário e secundário geral, foi introduzida uma distinção e separação entre escolas que obedeciam ao modelo introduzido em 1927 em Portugal, reservados aos "civilizados" (brancos, a maior parte dos mestiços e uma ínfima parte dos negros) e escolas para "indígenas" que, geralmente, não iam para além da segunda classe. Na primeira categoria, as escolas eram na sua maioria estatais, mas numa parte significativa (a partir dos anos 1930) também privadas ou de comunidades religiosas. O número de alunos do ensino primário nesta categoria, cerca de 4000 em 1929/30, chegou a mais de 35 000 em 1959/60, sendo pouco menos da metade brancos, perto da quarta parte mestiços, e mais da quarta parte negros. O desenvolvimento ao nível secundário foi mais lento e

acentuou-se apenas nos anos 1950. Para além de liceus em Luanda e no Lubango houve sobretudo os seminários menores da Igreja Católica. Em 1960, o total dos alunos de nível secundário era de cerca de 11.000, na sua grande maioria brancos. Silva (2003) no seu estudo concluiu que o aumento das escolas para alunos brancos reflete, naturalmente, a imigração contínua de colonos brancos e o natural crescimento demográfico deste segmento populacional.

No desenvolvimento do ensino para "indígenas" podem, durante este período, distinguir-se duas fases. De 1926 a 1941 ele teve pouca expressão: em 1929/30 contava apenas com cerca de 2000 alunos, metade nas "escolas-oficinas", metade nas "escolas rurais". Em 1937 estes modelos de escolas públicas foram extintos e substituídos por "escolas elementares de artes e ofícios". Entretanto sucedeu neste domínio uma mudança incisiva pelo facto de o Estado Português encorajar as Missões Católicas a aumentarem a sua atividade no ensino para indígenas, permitindo o mesmo às Missões Protestantes. Em 1929/30, havia pouco mais de 3000 alunos no ensino católico, e dez anos depois eram cerca de 7000. Durante esta fase, o número de alunos no ensino protestante manteve-se estável, pouco acima de 9000 (Silva, 2003).

Uma nova situação dá-se com a assinatura, em 1941, do chamado Acordo Missionário (Costa, 1965). Este ato entrega às Missões Católicas a responsabilidade integral do ensino para indígenas, então designado como "ensino rudimentar" (e mais tarde como "ensino de adaptação"). As suas escolas são reconhecidas como oficiais. A manutenção do mesmo tipo de escolas é permitida às Missões Protestantes, mas sem reconhecimento como oficiais.

O Estado retira-se desta área, exceptuando as poucas escolas de artes e ofícios, que em 1949/50 tinham menos de 400 alunos. Durante os anos 1940 e 1950 verifica-se nestes sectores um crescimento contínuo, embora lento. Em 1959/60 encontram-se

quase 70 000 alunos nas escolas de adaptação. As escolas normais de adaptação, entretanto fundadas, têm mais de 300 alunos. As escolas de artes e ofícios têm cerca de 1500 alunos. Perto de 290 000 crianças frequentam as escolas de catequese das Missões Católicas, que não fazem parte do sistema "oficial e oficializado" de ensino (Isaías, 2013).

1.1.2 A Instrução Primária no Período Republicano (de 1961 a 1975)

No tempo do ministro Vasco Lopes Alves, ex-governador geral de Angola, foram assinados, a 1 de Abril de 1961, alguns diplomas, que visavam travar os efeitos políticos do início da luta armada, após o assalto às cadeias de Luanda, a 4 de Fevereiro de 1961, e da revolta das populações no norte de Angola, a 15 de Março desse mesmo ano. Porém, é posteriormente, com Adriano Moreira, como ministro do Ultramar, que os primeiros resultados concretos de uma política de instrução primária começaram a surgir em Angola (Carvalho, 2011).

Calcula-se que, por volta de 1962, tenham aparecido os primeiros *Cursos de Monitores Escolares*, ou seja, professores apenas habilitados com a 4ª classe, que, nas zonas rurais leccionavam crianças da 1ª à 4ª classe, em alguns casos com as quatro classes dentro de uma mesma sala de aula. O tempo de duração da sua formação ocorria apenas no mês de Março ou, entre Julho e Agosto, no período das férias, altura em que se podia dispor das instalações escolares, tanto para as aulas-modelo, como para o refeitório e dormitório (Benedito, 2012).

Em geral, os monitores escolares apresentavam fraco domínio da língua portuguesa. Tinham dificuldade em redigir e cometiam muitos e grosseiros erros ortográficos. A aprendizagem das aptidões pedagógicas assentava no princípio da imitação: “faz como eu faço” (Zau, 1996).

As primeiras duas *Escolas do Magistério Primário* foram criadas a 17 de Março de 1962. As mesmas foram implantadas, pelo diploma legislativo de 11 de Maio desse ano, nas cidades de Silva Porto e de Malange. Esta última acabou por ser transferida para Luanda, em 24 de Agosto de 1963, por falta de inscrições que, na altura, justificassem a abertura do curso. A 12 de Fevereiro de 1963, foram criados 200 lugares de *Professores de Posto Escolar*. No decorrer de 1964, mais de 50 Postos Escolares e cerca de dezena e meia de *Escolas Primárias*.

Um despacho do Secretário Provincial da Educação, de 30 de Outubro de 1966, determinava que, a partir do exame da instrução primária elementar, vulgarmente designado por exame da 4ª classe, se poderiam aceitar candidatos para a frequência das *Escolas de Habilitação de Professores de Posto*. Os alunos que já tivessem alcançado o primeiro ciclo liceal ou equivalente, matricular-se-iam no 3º ano, sendo, porém, obrigados a frequentar as aulas de “Religião e Moral” e de “Técnicas de Desenvolvimento Comunitário” do 1º e 2º anos, bem como as aulas de “Noções Didático-Pedagógicas” do 2º ano. Cerca de 20 anos antes, tinham começado a funcionar as primeiras instituições de formação docente, as chamadas *Escolas do Magistério Rudimentar*, que podem ser consideradas como o embrião das *Escolas de Habilitação de Professores de Posto* (Zau, 1996).

Quadro 2 – Data de criação e locais das Escolas do Magistério Primário

Ano Local	1962	1963	1967	1971	1974	Total Geral
Silva Porto	17/03					
Luanda		24/08				
Benguela			22/04			
Malange				26/04		
Nova Lisboa					12/04	
Escolas/Ano	1	1	1	1	1	5

Fonte: Zau, 1996.

Os *postos escolares* eram fundados em zonas afastadas de menor incidência populacional tendo anexa uma oficina de carpintaria e uma horta de culturas agrícolas. Já as escolas primárias eram criadas nas melhores, maiores e mais desenvolvidas povoações. Os *postos escolares*, quase sempre antecediam às futuras *escolas primárias* como se pode ler no Quadro 3.

Quadro 3 – Datas de criação e localização das Escolas de Habilitação de Professores e Posto

Local	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	Total Geral
S. Salvador	21/08							
H.de Carvalho		20/08						
Salazar			22/12					
Luanda				28/09				
Cabinda				28/09				
Benguela				28/09				
Caconda					25/07			
Andulo					20/08			
Santa Comba					31/12			
Belize						25/08		
Carmona						05/12		
Luso							06/01	
Malange							06/01	
Huíla							06/01	
Bela Vista							06/01	
Cuíma							06/01	
Escolas/Ano	1	1	1	3	3	2	5	16

Fonte: Zau, 1996.

Zau (1996) afirma que, a Escola do Cuíma, já se encontrava em funcionamento desde mas com funções diferentes e uma outra denominação. Todas as outras Escolas de Habilitação de Professores de Posto foram estabelecidas por iniciativa das missões católicas. Dada a carência de pessoal docente foram sendo institucionalizadas com o andar do tempo.

Em 29 de Dezembro de 1967, foi mandado aplicar às colónias o disposto no decreto-lei de 9 de Julho de 1964. Este diploma ampliou o período de escolaridade primária obrigatória, ficando o mesmo a abranger dois ciclos: o elementar, até ao exame da 4ª classe; o complementar, com mais 2 anos.

De acordo com Zau (1996) Entre os finais da década de 60 e inícios de 70, haviam ocorrido sucessivos alargamentos do quadro docente do ensino primário em Angola:

- Em 28 de Janeiro de 1967, seis anos após o início da guerra colonial em Angola, houve um aumento de 200 lugares, sendo 100 de professores primários e 100 de professores de posto;
- Em 3 de Março de 1970, havia-se registado um novo aumento de 40 professores primários, 30 mestres de ofícios, 31 auxiliares de ofícios e 50 professores de posto;
- Em 13 de Março de 1970, através de um decreto homologado pelo Presidente da República Portuguesa, almirante Américo Tomás, criaram-se 1.500 lugares para professores de ensino primário que deveriam ser preenchidos consoante as necessidades, bem como orçamentados de acordo com as disponibilidades financeiras.
- Em 14 de Setembro de 1973, foram criados mais 850 lugares para professores primários e 950 lugares para professores de posto.

Quadro 4 – Mapa da distribuição do pessoal docente (14 de Janeiro de 1974)

DISTRITOS	PROF. PRIMÁRIOS	PROF. DE POSTO	TOTAL
Benguela	250	170	420
Bié	100	165	265
Cabinda	50	110	160
Kwanza Norte	100	110	210
Kwanza Sul	100	110	210
Cunene	50	70	120
Cuando Cubango	50	70	120
Huambo	270	280	550
Huíla	220	190	410
Luanda	750	115	865
Lunda	50	50	100
Malanje	100	130	230
Moçâmedes	50	40	90
Moxico	60	50	110
Uíge	100	140	240
Zaire	50	50	100
TOTAL GERAL	2.350	1.850	4.200

Fonte: Zau, 1996

Entre os anos lectivos de 1965/66 e 1971/72, a frequência escolar no ensino primário evoluiu de 218 para 482 mil alunos. A taxa de escolarização que, em 1960, se encontrava nos 12,4 %, passou para 29 % no ano lectivo de 1965/66 e atingiu, em 1971/1972, valores na ordem dos 50 %. Contudo, a maioria da população angolana que vivia nas zonas rurais não veio a beneficiar dos novos componentes trazidos pela nova política colonial já que as principais instituições escolares se situavam nas cidades de Luanda, Sá da Bandeira, Benguela e Nova Lisboa (Graça, Cohen e Kial, 1992)

Portugal começava, finalmente, neste período (1961-1975), a interessar-se pela escolaridade em Angola e acelerava o ritmo do seu crescimento até ao limite das suas

possibilidades. Mas o atraso que vinha de trás era muito e, evidentemente, não podia ser superado a curto prazo (Graça, Cohen e Kial, 1992).

1.1.3 Os Primeiros dois Anos do período Pós-Independência (1975-1977)

Decorrente da Constituição de 1975, foi estabelecido o princípio da gratuidade do ensino, o que provocou uma enorme explosão escolar, sobretudo, na pré-primária e na 1ª classe. Dada a carência de infraestruturas e de recursos humanos suficientes, em quantidade e qualidade, o sector educativo teve, obviamente, muitas dificuldades para administrar e gerir da melhor forma os dois primeiros anos da pós-independência (Negulve, 2010). De um total de 512.942 alunos, em 1973, passou a haver 1.026.291 crianças matriculadas na pré-primária e nos 4 primeiros anos de escolaridade, assimetricamente distribuídas por 15 províncias. Para mais de um milhão de alunos matriculados no ensino primário, havia perto de 25 mil professores heterogeneamente distribuídos pelo país, o que, em condições normais, correspondia a uma média de um professor para cada 41 alunos. Porém, só 7% dos docentes ligados ao ensino primário tinha habilitações mínimas para o exercício do magistério (Brender, 1976, p.42), tal como se pode observar no Quadro 5.

Quadro 5 - Distribuição dos alunos por classe em 1977

Ano de Escolaridade	Percentagem	Nº de Alunos
Pré-primária	39,2%	Cerca de 402.306
1ª Classe	29,0%	Cerca de 297.634
2ª Classe	15,7%	Cerca de 161.128
3ª Classe	9,3%	Cerca de 95.445
4ª Classe	6,8%	Cerca de 69.788
Total aproximado	100,0%	Cerca de 1.026.291

Fonte: (Brender, 1976, p.42).

A Lei 1/75, de 12 de Novembro, criou o Ministério da Educação e Cultura e um ano depois, deu-se a revogação desta Lei pelo então Conselho da Revolução. No âmbito

de uma profunda reformulação de todo o aparelho estatal e governativo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) subdividiu-se em Ministério da Educação (MED) e Conselho Nacional de Cultura (CNC), sendo, este último, dirigido por um secretário de Estado. (Leis nº 72/76 e nº 73/76 de 23 de Novembro) (Diário da República, Lei nº 72/76 e Lei nº 73/76). António Jacinto do Amaral Martins foi o primeiro titular da pasta do Ministério da Educação e Cultura.

Posteriormente, após a reformulação do aparelho de Estado, Ambrósio Lukoki passou a ser o ministro da Educação, coadjuvado por Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos “Pepetela”, como vice-ministro da Educação (Benedito, 2012).

1.1.4 A Instrução Primária de 1991 a 2001

Em 1991, constatou-se que a faixa etária da população angolana dos 0 aos 19 anos se situava na ordem dos 55% e crescia à média de 2,7% ao ano. A população em idade escolar, dos 5 aos 14 anos, rondava as 2.662.500 crianças, ou seja, cerca de 45% do total de habitantes (Alpiarça, 1991). Todavia, o Ensino de Base Regular absorvia apenas 46% das mesmas. Para o ano 2000, estimava-se que o número de crianças entre os 5 e os 14 anos de idade, viesse a aumentar em mais de um milhão (INDE, 2009).

Quadro 6 - População escolarizada em relação à população estimada no Ensino de Base Regular (ano lectivo 1990/91)

Grupos Etários	Totais por Idade	Popul. Estimada	Taxa Escolar
(5)	65.657	310.000	21,2%
(6-9)	577.806	1.127.400	51,3%
(10-11)	301.243	515.400	58,4%
(12-14)	283.261	709.700	39,9%
(15)	61.517	--	-----
Total	1.289.484	(5-14) 2.662.500	

Fonte: Alpiarça, 1991. Comparado com o quadro 4.19, entre os 6 e os 9 anos de idade, no ano lectivo de 1990/91, encontravam-se matriculados 577.806 alunos, o que

correspondia a uma taxa de escolaridade, nesta faixa etária, de 51,3%; i.e., quase metade das crianças entre os 6 e os 9 anos de idade não frequentava a escola primária. Daí que, em 1990, deveriam estar na escola cerca de 2.663.000 crianças entre os 5 e os 14 anos de idade. No entanto, apenas 1.224.890 (46%) se encontravam matriculadas (Alpiarça, 1991). Logo, havia mais de 1,4 milhões de crianças fora do sistema escolar, um número superior ao das crianças então inscritas.

O fosso existente na relação entre estudantes do sexo masculino e feminino, anteriormente verificada na proporção de 163 (sexo masculino) para 100 (sexo feminino), também havia aumentado (Graça, Cohen e Kial, 1992).

Na classe de iniciação, apesar de ter sido definida como provisória, verificava-se, até 1978/79, uma evolução nas suas inscrições. Mas, a partir desta altura, as matrículas passaram rapidamente a decrescer, para atingirem, em 1990/91, cerca de 165.000 inscritos. Todavia, para incluir este número de alunos nas escolas do Ensino de Base Regular, seriam necessários cerca de 3.600 professores e 1.800 salas de aula (Fazendeiro, 1992).

Com a nova vaga de violência ocorrida no país, logo após a realização de eleições, em 1992, esfumaram-se as perspectivas de implantação do Novo Modelo de Sistema de Educação e Ensino. Só 2 anos mais tarde, após a assinatura do Protocolo de Lusaka, em 20 de Novembro de 1994, se voltou a criar uma nova esperança de paz em todo o território nacional. Porém, os efeitos resultantes de mais 2 anos de guerra não foram benignos e agravaram ainda mais o já difícil quadro educacional.

Através do Decreto-Lei 13/95 de 27 de Outubro, foi aprovado um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação. Neste novo virar de página da vida política, Angola passou a dirigir a pasta da Educação, o ministro, João Manuel Bernardo, coadjuvado por Artur Júlio e Luís Filipe da Silva, como vice-ministros. Em 1996, dá-se

uma nova remodelação governamental e António Burity da Silva Neto volta ao cargo de ministro da Educação. Com ele, Francisca do Espírito Santo, para vice-ministro do Ensino Geral, mantendo-se Luís Filipe da Silva, no cargo que vinha ocupado anteriormente.

Face à gravidade da situação existente, o MED procurava adoptar um quadro de medidas que, não sendo estruturantes, apenas adiavam os problemas existentes e criavam outros. A título de exemplo citamos os seguintes: aumentaram-se os turnos, na maioria das escolas, para 4; cresceu consideravelmente o rácio aluno/professor, chegando, nalguns casos, a atingir entre 90 a 100 alunos por professor.

Em consequência destes dois factos, a qualidade do ensino baixou ainda mais e cresceu o índice de reprovações. Poder-se-á mesmo dizer, que o sistema estava à beira do colapso e impedia o fluxo normal de alunos. A estes factos acresciam-se: as sequelas da guerra que haviam provocado o êxodo das populações rurais para os principais centros urbanos, agudizando as assimetrias regionais; a existência de um parque escolar, já por si só insuficiente, bastante destruído pelo conflito político-militar; o facto de existirem, em 1997, cerca de 3 milhões de pessoas deslocadas, que procuravam os serviços de educação em locais onde se haviam fixado, sem que, no entanto, estivessem criadas as necessárias condições para o seu atendimento. No final de 1998, o país voltou a cair numa nova situação de guerra aberta, agravando-se ainda mais o quadro sociopolítico e educacional angolano. Para além da insegurança, da destabilização social e de destruição de infraestruturas, a guerra apresentava-se como o maior sorvedouro de recursos humanos e financeiros. A classe de iniciação passava a ocupar cerca de 13,7% dos alunos matriculados no Ensino de Base Regular, dos quais, 54,9% pertenciam ao sexo masculino. Apenas na província do Cunene se verificava um equilíbrio de género na escolaridade. A taxa de escolarização, a nível nacional, era de 80% na classe de

iniciação. A Taxa Bruta de Escolarização calcula-se dividindo o total de alunos de um determinado nível de ensino (independentemente da idade) pela população escolar do grupo etário correspondente à idade oficial estabelecida para esse mesmo nível de ensino. Para calcular a Taxa Líquida de Escolarização divide-se o total de alunos cuja idade coincide com a idade oficial para um determinado nível de ensino, pela população escolar do grupo etário correspondente a esse nível. Estas são as medidas mais comuns para estimar o desenvolvimento quantitativo do sistema educativo. A Taxa Bruta de Escolarização ao ultrapassar os 100%, por exemplo, na instrução primária, significa que há um elevado número de crianças com idades superiores à idade estimada para terminarem com sucesso esse nível.

As províncias do Cunene, Moxico, Benguela e Huíla eram as que atingiam as mais elevadas taxas. Nas três últimas províncias referidas, as taxas brutas de escolarização eram superiores a 100%, o que evidenciava a inscrição de crianças com mais de 5 anos. Todas as outras apresentavam valores inferiores à média nacional (80%).

Quadro 7 – Evolução das inscrições na classe de iniciação

ANO	76/77	78/79	80/81	82/83	84/85	86/87	88/89	90/91
INSCR.	361.446	746.328	404.255	292.429	208.459	222.161	209.171	164.146

Fonte: Gabinete do Plano do Ministério da Educação

O nível de escolaridade correspondia a cerca de 85,5% da população escolar e a cerca de 76% dos inscritos no subsistema do Ensino de Base Regular, no ano lectivo de 1990/91.

1.2 A LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

A 31 de Dezembro de 2001 foi aprovada pela Assembleia Nacional e publicada no Diário da República (Lei nº 13/ 01), Iª Série nº 65. De acordo com a introdução que antecede o seu articulado, esta Lei surge da necessidade 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” (Miguel, 1991, p.92). Constitui a base legal da Reforma Educativa em Angola. Ela é um referencial fundamental para o sector da Educação e define como objectivo fundamental a formação global e harmoniosa da personalidade do indivíduo, conhecendo os valores peculiares das diferentes populações que integram e constituem o mosaico étnico cultural da República de Angola.

No fundo, a atual Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), reporta-se às estratégias delineadas pelo projeto de Reformulação do SEE, apresentado em 1990, que levou à aprovação dos fundamentos para o Novo Sistema. Daí que, a atual LSBE, tenha sido promulgada com bastante atraso, ou seja 11 anos a aprovação do referido projeto.

No quadro da união e reconciliação, a Reforma Educativa deverá contribuir para que a edificação passo a passo de uma nova sociedade angolana, democrática, unida e contudo, como se verificou no Quadro 7, na classe de iniciação constatou-se, desde 1976/77 a 1990/91, um decréscimo de alunos. Tal fica-se a dever ao conflito fratricídio que Angola viveu.

Atualmente existe uma consciência nacional baseada no respeito humano pelos valores e símbolos nacionais, na dignidade humana, na tolerância e cultural de paz, no respeito de si mesmo e dos outros e na preservação do ambiente. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE, 2001), pelas suas orientações obriga a uma total abrangência de todos os aspectos da Educação em Angola que sendo global e coerente, incide sobre os conteúdos programáticos, os métodos pedagógicos e as estruturas do Sistema de

Educação. Segundo os limiares base desta lei processar-se-á de acordo com 5 princípios gerais:

- **A Integralidade:** pressupõe que o Sistema Educativo seja integral pela correspondência que deve existir entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do país e que se materializam através da unidade dos conteúdos e métodos de formação garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de Ensino.
- **A Laicidade:** pela sua independência de qualquer religião.
- **A Democraticidade:** na medida em que sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direito no acesso e na frequência aos diversos níveis de Ensino e de participação na resolução dos seus problemas.
- **A Gratuidade:** pela isenção de qualquer pagamento pela inserção, assistência às aulas e o material escolar. Adoptou-se a gratuitidade no Ensino Primário quer para os alunos regulares ou quer para os adultos. O Estado criará condições de assistência através do Sistema de Bolsas de Estudo Internas para aqueles alunos que reunirem as condições exigidas.
- **A Obrigatoriedade:** para todos os indivíduos que o frequentem.

1.3 A ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PARA O PERÍODO DE 2001-2015

Com a realização do *Exame Sectorial da Educação* (de 22 de Julho a 31 de Agosto de 1992) e, posteriormente, com a elaboração do *Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo para o decénio 1995-2005*, o então MEC procurou adequar o ensino às exigências de um desenvolvimento humano sustentável, quando pela segunda vez se previa o fim do conflito armado. Os diferentes programas de carácter intersectorial e pluridisciplinar que integravam o *Plano-Quadro* totalizavam

custos indicativos na ordem dos 500 milhões de dólares e a sua implementação obedecia a uma estratégia de ações faseadas.

A *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para 2001-2015*, aprovada ainda antes da *Lei 13/01*, resultou de uma redefinição pragmática do Plano-Quadro (1995) e passou a ser um instrumento de orientação do Governo, com o objectivo de direccionar, integrar e conjugar o esforço nacional, na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos, num espaço de 15 anos. Através da mesma, o MED procurou proporcionar melhorias substanciais no desenvolvimento do processo docente educativo, com particular incidência para a educação primária e para a universalização da alfabetização de adultos. Segundo a *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 (EIMSE)* este nível de instrução básica passou a constituir uma prioridade governativa do sector da educação (p. 12).

Em 2001, a deterioração da situação no sector educativo agravava-se ainda mais, devido ao regresso à guerra, em 1998. A taxa líquida de escolarização mantinha-se abaixo dos 60% e os problemas no Ensino de Base Regular continuavam a caracterizar-se pela falta de acesso às instituições escolares, pela ausência de qualidade no ensino e pelos constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural (EIMSE, 2001). Para além desta *Estratégia Integrada* procurar responder às preocupações nacionais, a mesma enquadra-se igualmente no contexto da implementação de recomendações de Conferências Regionais e Internacionais no domínio da Educação¹ (EIMSE, 2001, p.11). No âmbito do Ensino Primário, as metas a serem atingidas pela (EIMSE, 2001) são as seguintes:

¹ “O Decénio Africano de Educação, instituído pela OUA; O Quadro de Ação do Fórum Mundial sobre Educação para Todos; O Decénio das Nações Unidas sobre Alfabetização para Todos, cujos compromissos se estendem até 2015”.

- Alargar o acesso ao Ensino de Base Regular, com previsão de uma taxa de escolarização de 100%, no ano de 2015, a partir da taxa específica de escolarização de 55% em 2002 e de um crescimento constante do SEE de 3% ao ano;
- Melhorar a qualidade de ensino;
- Estabelecer a formação de competências técnico-profissionais.

Tendo em vista uma maior dinamização do Ensino de Adultos, o governo angolano apresenta como propósitos fundamentais a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local; a erradicação do analfabetismo literal e a aquisição, por parte da população economicamente ativa, de uma educação básica obrigatória de 4ª classe, com prioridade para os jovens e para as mulheres; a superação permanente da qualificação de mão-de-obra nacional, através de um conjunto de qualificações profissionais; a melhoria dos índices nacionais de desenvolvimento humano. Para a implementação destes propósitos e para cada uma das áreas de intervenção acima referidas, foram estabelecidas três períodos de atuação:

- 1º Período ou Fase de Emergência (2001-2002);
- 2º Período ou Fase de Aplicação dos Fundamentos do Novo Sistema (2002-2006);
- 3º Período ou Fase de Consolidação e Alargamento do Sistema (2006-2015).

Cada um destes períodos, tal como no *Plano-Quadro* de 1995, comporta um conjunto de ações faseadas, direcionadas para o cumprimento de objectivos específicos e ações a implementar.

O Governo passou também a considerar como imprescindível a coparticipação de instituições da sociedade civil, dado o papel relevante e estratégico dos cidadãos na concretização dos objectivos fixados.

1.4 AS POLITICAS E REFORMAS DO SISTEMA EDUCATIVO NO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DE ANGOLA

Para um país como Angola que está a sair dum conflito armado que durou mais de 20 anos, que destruiu o tecido social e económico e que precisa promover o crescimento económico, modernizar o sistema social e político ou fazer dos seus cidadãos membros participativos, críticos e responsáveis da sociedade, a Educação aparece como elemento-chave nas medidas a tomar. A Educação pode promover a integração social e o desenvolvimento humano, pois constitui uma ferramenta fundamental para o combate à pobreza. É por isso que Angola pretende dispor de um Sistema Educativo mais realista e funcional que permite responder satisfatoriamente às suas necessidades socioeconómicas na atual fase de reconstrução económica e social.

Assim, foi considerado como linha de força para a concepção do novo Sistema Educativo o objectivo fundamental de formar uma força de trabalho qualificada em todos os níveis, com vista a criar uma pirâmide ocupacional e profissional e mais compatível com as reais necessidades e exigências dos sectores produtivos e de serviços.

O processo da Reforma Educativa que Angola empreendeu é a forma mais adequada de concretização dos objectivos de desenvolvimento humano definido na política económica e social do Governo de Angola (Samuels, 2011). Uma Reforma Educativa é uma resposta processual a uma intenção política sobre o tipo de sociedade desejada. As Reformas Educativas resultam pois de periódicas necessidades de reajustes

das instituições escolares a novas situações, constituem soluções novas a problemas que emergem da evolução das sociedades humanas. Quanto mais aceleradas forem as mudanças, mais frequentes se encontram os desajustes entre a lei e a realidade, entre expectativas da sociedade e a responsabilidade das instituições.

CAPITULO II – O ENSINO PRIMÁRIO

2.1 PARTICULARIDADES DO ENSINO PRIMÁRIO

Internacionalmente, a educação primária é considerada o primeiro estágio da educação básica e corresponde ao nível 1 da Classificação Internacional Normalizada da Educação. Contudo, nos sistemas educativos de alguns países, o ensino primário pode incluir também os níveis 0 e 2.

Na grande maioria dos países, o ensino primário é obrigatório para as crianças dentro de certos limites de idade. Além de ser realizado em escolas primárias, em certos países o ensino primário pode alternativamente ser ministrado em casa pelos próprios pais do aluno, os quais recebem autorização para isso dentro de certas condições.

A transição do ensino primário para o ensino secundário pode variar de acordo com o sistema educativo, mas geralmente ocorre por volta dos 11 ou 12 anos de idade. Alguns sistemas educativos dispõem de um estágio de ensino intermédio ou preparatório, para a transição entre o primário e o secundário, com a passagem para o ensino secundário a fazer-se apenas por volta dos 14 anos.

Tipicamente, o ensino primário é realizado em classes sequenciais, com os alunos a transitarem para a classe seguinte em cada ano, até o completarem totalmente e transitarem para o seguinte estágio educativo. As crianças são normalmente integradas numa turma a cargo de um único professor que será o responsável principal pela sua educação. Este professor pode ser auxiliado por outros professores especializados em certas disciplinas como a música ou a educação física. O mesmo professor continua a ter a seu cargo a mesma turma durante toda a sua permanência no ensino primário, acompanhando-a nas transições de classe. A continuidade com o mesmo professor e a oportunidade que isso permite de construir uma relação de proximidade com o aluno é uma das características mais notáveis do ensino primário.

2.2 NÍVEL DE HABILITAÇÕES DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS

A preocupação em assegurar a educação básica para todos, devido ao rápido crescimento populacional, leva a que cada vez mais sejam recrutados cada vez mais professores, jovens sem formação, e com uma preparação desfasada em relação ao contexto no qual vão ensinar. A idade média dos professores em países em desenvolvimento é de 6 anos inferiores à dos países industrializados. Existem casos em que os professores são contratados sem nenhuma formação, ou os níveis desta ficam abaixo dos recomendados, para se preencherem vagas, principalmente em escolas isoladas (Higginson, citado em Bagnol e Cabral, 1998).

Muitos países têm professores com vários níveis de habilitações literárias e diferentes tipos de formação, o que determina o seu desempenho e influencia o seu estatuto. Esta situação contribui para criar problemas entre colegas e estabelece diferentes condições de trabalho e de salários.

Após a formação inicial, raramente o professor tem oportunidade em frequentar ações de formação e aperfeiçoamento (formação contínua, em serviço, presencial ou a distância, etc.) e, conseqüentemente, de progredir na carreira profissional. O isolamento no qual muitos se encontram constitui, com frequência, um entrave suplementar para um melhor desempenho.

No estudo de Jaff et al., em 1995 sobre as instituições de formação de professores na África do Sul, concluiu-se que os mesmos carecem de uma orientação e objectivos bem definidos. O problema mais crítico, apontado pelos autores, é a qualidade da educação do professor, devida ao curriculum de formação, à exígua cultura e à conseqüente falta de profissionalismo. Afirmam ainda que o corpo docente, no geral, não proporciona modelos profissionais adequados e o trabalho ético é pobre, havendo pouca evidência de dedicação profissional, o que se constata pelo número de ausências e

atrasos, aulas mal preparadas, negligência na avaliação e pelo frequente abandono de orientações tutoriais dos alunos em estágio (Jaff et al. 1996).

A estrutura profissional de apoio aos professores é geralmente limitada a inspetores ou a conselheiros curriculares a nível provincial e distrital, e aos diretores de escola escolhidos mais pelas suas capacidades administrativas do que pelas suas competências pedagógicas (Higginson citado em Bagnol e Cabral, 1998)

2.3 COMPONENTES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

De acordo Pacheco, Flores e Marcelo (1999) a formação de professores como um processo sistemático e organizado, onde “os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições” (p.21). Contudo torna-se determinante que, sobretudo, os saberes, as competências e as normas adquiridas através de uma formação inicial ou contínua, lhes permita intervir profissionalmente.

Ferry (citado em Pacheco, 1985) considera que o caso específico da formação de professores apresenta características peculiares, que o distinguem de outros tipos de formação, atendendo aos três seguintes aspectos:

- Trata-se em primeiro lugar, de uma formação em duas vertentes, já que inclui uma componente académica e científica (conteúdos das chamadas Ciências da Especialidade) e uma outra componente profissional-pedagógica (conteúdos das Ciências da Educação), independentemente da maior ou menor ênfase concedida a qualquer das vertentes na organização dos diferentes sistemas organizacionais;

- A formação de professores tem um carácter profissional, uma vez que a sua finalidade concreta é a de formar pessoas, que irão trabalhar na docência;
- A formação de professores é uma formação de formadores, que decorre da analogia estrutural entre o lugar físico da formação e o espaço onde decorre a prática profissional.

2.4 A COMPONENTE ACADÉMICA E CIENTÍFICA

De um modo geral, entende-se que, quanto maior for a preparação dos candidatos ao exercício da função docente, melhores condições de partida são oferecidas aos formandos e melhores garantias passam a existir para o sucesso do próprio sistema educativo. Nos países desenvolvidos e já em muitos em vias de desenvolvimento, os sistemas educativos apresentam quatro níveis: primário, secundário (1º e 2º ciclos), terciário e pós-graduação. Em 1991, já se verificava a tendência para colocar a formação de professores ao nível terciário, o que subentende que, a profissionalização de um professor do ensino primário, já exigia um perfil académico correspondente ao ensino superior politécnico ou universitário.

Na Suíça, onde coexistem vários sistemas educativos, realiza-se a formação de professores ao nível do ensino superior. Contudo, ainda no início da década de 90, havia Estados da Confederação, que realizavam a formação docente ao nível do 2º ciclo do ensino secundário. Em África, países como o Egito e a Tunísia, já em 1991 colocavam a fasquia da formação de professores ao nível do ensino superior, mantendo, porém, uma outra ao nível do 2º ciclo do ensino secundário. Outros países africanos como o Burundi, Níger, Gabão e Ghana realizavam, neste período, a formação de professores para o ensino primário, ao nível do 2º ciclo do secundário. Contudo, para que pudessem

dar aulas ao 1º ciclo do ensino secundário, etapa logo a seguir ao ensino primário, já lhes era exigida uma formação superior.

O sistema de formação de professores dos Camarões era, por volta de 1991, aquele que mais se aproximava da realidade angolana. Pese a existência de uma vasta rede de instituições naquele país, existe uma enorme carência de professores e para fazer face a esta situação, este país recorre a diferentes modalidades de formação, incluindo modelos não convencionais. Socorrem-se, por exemplo, das chamadas escolas normais para a formação de professores suplentes, onde o período de preparação corresponde a 2 anos, para aqueles que terminem o 2º ciclo secundário. A diferença de qualificação à entrada implica na diferença de duração dos estudos. “É também de assinalar, que algumas escolas normais para a formação de professores suplentes evoluem para o sistema segundo o tipo de escola normal” (Nascimento, 2006, p.84).

Mas, apesar do deficit de professores existentes na República dos Camarões, o recrutamento dos candidatos para as instituições de formação é seletivo, levando em linha de conta, entre outros aspectos: a aprovação num exame de admissão, as habilitações literárias, a idade do candidato para cada um dos tipos de escola de formação.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei nº 13/01), o subsistema de formação de professores em Angola “realiza-se após a 9ª classe, com a duração de 4 anos, em escolas normais e, após estes, em escolas e institutos superiores de ciências de educação” (LBSE, 2001). Segundo a Lei 13/01, o perfil de entrada dos futuros candidatos ao magistério primário (9ª classe) corresponde ao perfil de entrada dos professores primários do tempo colonial (5º ano liceal ou equivalente), uma realidade de há 30 anos atrás. Curiosamente, de acordo com o programa do MPLA, atual partido político no Governo, saído do seu V congresso, realizado em Dezembro de

2003, este perfil de entrada coincide com o nível de ensino obrigatório a ser traçado para o futuro. Assim sendo, tal como já acontece em alguns países africanos, a localização da formação docente em Angola, terá que, necessariamente, tender para o nível terciário. O facto de haver professores com formação um pouco mais avançada que a dos seus alunos, torna os formadores incapazes de desenvolverem estratégias a longo prazo. Dada a falta de uma visão global da formação, os formadores que se encontram neste contexto, limitam-se a viver o dia-a-dia seguindo os trilhos dos manuais e do programa, como se praticassem uma navegação à vista por falta de instrumentos de orientação.

Para além dos aspetos sociais e económicos, outros aspectos relacionados com a débil atuação do professor estão ligados à sua preparação, nas componentes científica e pedagógica e com o atual modelo de formação de educadores (Cardoso e Flores, 2009). Ainda de acordo com estas autoras, a formação de professores não tem sido abordada de forma adequada em relação ao conhecimento que tem sido encarado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. A pedagogia dos cursos de formação docente tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição, para a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções.

De salientar que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação (Nascimento, 2006).

Outra limitação é que, no atual modelo de curso de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia, o licenciado recebe apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo poucas horas de estágio tornando-a pouco significativa. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, as atividades de prática de docência no âmbito das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber

científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à profissão. A sua aprendizagem fica condicionada pela abordagem curricular mais tradicional, devido ao reduzido tempo, pois os ditos semestres na realidade não o são, ficando de fora muitos aspectos como filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos da educação por se trabalhar convenientemente.

Outro problema está relacionado com os formadores de formadores – os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola, comumente conhecidos por ISCEDs.

O que se verifica na maior parte das vezes é que o formador de formadores não possui essa identidade profissional, muitas vezes sai de uma carreira administrativa para a de formador, só pelo facto de possuir uma licenciatura, sem uma carreira docente, criando todo o tipo de constrangimentos.

O estágio constitui outro “calcanhar de Aquiles”, no currículo da formação inicial de professores, pois as práticas pedagógicas acontecem, de modo irregular, geralmente os alunos futuros-professores terminam a licenciatura dando quatro aulas o que não é suficiente para serem formadas as destrezas necessárias ao exercício da profissão; os alunos enfrentam grandes dificuldades, quando eles precisam mudar do papel de aluno para o papel de professor na situação da prática de ensino no contexto da sala de aula.

2.5 A COMPONENTE PROFISSIONAL-PEDAGÓGICA

As atuais circunstâncias de desenvolvimento económico e social angolano, associadas ao facto da atividade docente não ser atrativa, leva ao recrutamento de “formadores” sem qualquer formação pedagógica, o que impede a criação de um Estatuto da Carreira Docente, que seja coerente, digno e verdadeiramente profissional.

Tal como o Kimbanda,² que até pode curar muitas doenças através do seu conhecimento empírico, por mais que resolva ou minimize os problemas de saúde de muitas pessoas, não se transforma automaticamente num médico, a não ser que frequente uma instituição vocacionada para o efeito. Também em Educação, temos que chamar as coisas pelos seus próprios nomes. O facto de haver pessoas que, circunstancialmente dão aulas em instituições de ensino sem a necessária formação profissional, não as torna automaticamente em professores. Apenas dão aulas pela escassez de profissionais da docência, sendo, por conseguinte, os “kimbandas” da Educação. Não esclarecer a promiscuidade hoje existente entre o profissional do ensino e aquele que remedeia as dificuldades do sistema educativo, dando aulas sem a necessária formação profissional-pedagógica é, no mínimo contribuir para:

- Desvalorizar a importância do Subsistema de Formação de Professores no contexto do próprio Sistema Educativo;
- Subestimar o papel das instituições de formação docente, como instituições formadoras de agentes de uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento;
- Ignorar a necessidade da sociedade angolana que passou a exigir um perfil adequado para a formação de professores, que esteja de acordo com o perfil universalmente julgado necessário;

² O mesmo que feiticeiro ou adivinho.

- Contribuir para o descrédito da profissão docente, onde o espírito de funcionalismo se sobrepõe ao da formação de uma classe de profissionais com alguma autonomia;
- Dificultar a criação de um estatuto do professor, que venha a dignificar a carreira docente;
- Comprometer, logo à partida, a eficácia da reformulação do sistema educativo a ser implementado em Angola;
- Minimizar o papel da educação na construção da identidade nacional e na formação adequada de recursos humanos, necessários ao processo de crescimento económico e de desenvolvimento sustentado.

Pelas mesmas razões, julgamos que as formas de formação intermédias, que a Lei 13/01 prevê, após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um ano ou dois anos, só poderão ser entendidas como medidas de emergência que visem abarcar, o mais possível, os milhões de crianças em idade escolar ainda fora do sistema educativo. Porém, os docentes com estes tipos de formação terão de ter, no final das mesmas, uma designação diferente da de “professor do ensino primário”.

2.6 QUESTÕES SALARIAIS DOS PROFESSORES

Vários documentos apontam para os problemas salariais enfrentados pelos professores, tanto em África como noutros países em desenvolvimento (Odaga, 1995).

O estudo de Colclough e Lewin (1993) demonstra que as políticas de reajustamento económico estiveram associadas a uma queda muitas vezes extrema do salário real do sector público, incluindo o dos professores, que auferem, em termos

reais, um salário inferior ao que recebiam em anos anteriores. Além de contribuir para a redução dos custos da educação, esta situação teve, em muitos países, consequências fortemente negativas para a boa moral dos funcionários do sistema educativo. O autor considera que mesmo se a redução dos custos é muitas vezes necessária, as formas para se alcançar este fim são contraproducentes: elas minam, profundamente, a qualidade dos serviços fornecidos, às vezes ameaçando a viabilidade de todo o processo educativo.

Em muitos países em desenvolvimento os salários dos professores, mesmo se comparáveis aos dos outros sectores, não permitem que se viva e trabalhe sem um rendimento suplementar (Higginson citado em Bagnol e Cabral, 1998). Embora a questão salarial dos professores de ensino não superior não nos pareça ser uma questão central da função docente em Angola, a verdade é que os sindicatos têm reivindicado a revisão das tabelas salariais no ensino superior.

2.7 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Na moderna pedagogia, a relação professor-aluno é fundamental em todos os níveis e modalidades de ensino. Através dela o aluno pode ser motivado a construir o seu conhecimento. Acresce ainda referir que a relação educador-educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento, assumindo o educador um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também o que o aluno já sabe, a sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem.

O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura que possibilita progressos no desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, não cabe

analisar somente a relação professor-aluno, mas também a relação aluno-aluno. Para Vygotsky (citado em Rego, 1995), a construção do conhecimento dá-se colectivamente, portanto, sem ignorar a ação intrapsíquica do sujeito.

Assim, Vygotsky (citado em Rego, 1995) conceituou o desenvolvimento intelectual de cada pessoa em dois níveis: um real e um potencial. O real é aquele já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria porque já tem um conhecimento consolidado. Por exemplo, se domina a adição esse é um nível de desenvolvimento. O potencial é quando a criança ainda não aprendeu tal assunto, mas está próximo de aprender e isso se dará principalmente com a ajuda de outras pessoas. Por exemplo, quando ele já sabe somar, está bem próximo de fazer uma multiplicação simples, precisa apenas de um "empurrão".

É na distância desses dois níveis que se encontra um dos principais conceitos de Vygotsky (1989) a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que é definido por ele como: a distância entre o nível de desenvolvimento que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinando através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes. Esse conceito abre uma nova perspectiva à prática pedagógica dando importância à busca do conhecimento e não de respostas corretas. Ao educador, restitui o seu papel fundamental na aprendizagem, afinal, para o aluno construir novos conhecimentos precisa de alguém que o ajude, ele não o fará sozinho. Assim, cabe ao professor ver os seus alunos sob outra perspectiva, bem como o trabalho conjunto entre colegas, que favorece também a ação do outro na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Vygotsky (citado em Rego, 1995) acreditava que a noção de ZDP já se fazia presente no bom senso do professor quando este elaborava as suas aulas.

O professor será o suporte, ou "andaime", para que a aprendizagem do educando de um novo conhecimento seja satisfatória. Para isso, o professor tem que interferir na ZDP do aluno, utilizando alguma metodologia, o que para Vygotsky (1989) era executado através da linguagem. Baseado nesse princípio, os autores Newman, Griffin & Cole (1989) desenvolveram a ideia. Assim, para eles é através do diálogo do professor com o aluno que a ZDP se desenvolve na sala de aula. Através de um esquema I-R-F (iniciação – resposta – feedback), o professor "dá pistas" ao aluno iniciando o processo, assim o aluno teria uma resposta e o professor dava o feedback a essa mesma resposta (Gomes, 1989).

Nessa perspectiva, a educação não fica à espera do desenvolvimento intelectual da criança. Ao contrário, a sua função é levar o aluno adiante, pois quanto mais ele aprende, mais se desenvolve mentalmente. Segundo Vygotsky (1989), essa demanda por desenvolvimento é característica das crianças. Se elas próprias fazem da brincadeira um exercício de ser o que ainda não são, constitui um modelo de socialização e aprendizagem, "o faz-de-conta" que muito contribui para o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Desta forma, os professores devem aproveitar essa dinâmica natural de socialização da criança para potenciar o seu processo de aprendizagem.

Para Piaget, a aprendizagem do estudante será significativa quando esse for um sujeito ativo. Isso se dará quando a criança receber informações relativas ao objecto de estudo para organizar suas atividades e agir sobre elas. Geralmente os professores "jogam" somente os símbolos falados e escritos para os alunos, alegando a falta de tempo. Segundo Piaget (citado em Gomes, 1989) esse tempo utilizado apenas para a verbalização do professor é um tempo perdido e se gastá-lo permite que os alunos usem a abordagem tentativa e erro, esse tempo gasto a mais, será na verdade um ganho.

O modelo tradicional de intervenção do professor consiste em explicar como resolver os problemas e dizer “está certo” ou “está errado”. Isso está contra a teoria da psicologia genética de Piaget, que coloca a importância na observação do professor sobre o aluno, uma observação criteriosa, para verificar qual o momento de desenvolvimento em que a criança se encontra e assim saber que atividade cognitiva aquele aluno estará apto a investigar. O professor será o incentivador, o encorajador para a própria iniciativa do estudante.

Coloca também a importância na espontaneidade da criança. Muitas vezes o professor mostra-se tão preocupado em ensinar que não tem paciência suficiente para esperar que as crianças aprendam. Dificilmente aguarda as respostas dos educandos, e perde a oportunidade de acompanhar a estrutura de raciocínio espontâneo dos seus alunos. Com a concepção das respostas “certas” e sem o incentivo para a pesquisa pessoal, o estudante acaba por ter a sua atividade dirigida e canalizada, podendo até dizer-se moldada pelo método de ensino tradicional. Por isso, Piaget insiste tanto nessa ideia da espontaneidade do aluno. Porém, essa espontaneidade muitas vezes é distorcida na sua interpretação. Se um professor deixar a criança sem planejar a sua atividade, achando que aprenderá sozinha, erroneamente estará aplicando o que Piaget diz.

Ainda a respeito da relação professor-aluno, Piaget entende que essa relação tem que ser baseada no diálogo mais fecundo, onde os “erros” dos estudantes passam a ser vistos como integrantes do processo de aprendizagem. Isso se dá porque à medida que o aluno “erra” o professor consegue ver o que já foi aprendido e o que ainda deve ser ensinado. Segundo Emilia e Teberosky (1985) são esses “erros construtivos” que podem diferir das respostas corretas, mas não impedem que as crianças cheguem a ela.

Piaget ainda reforça que o aprender não se reduz à memorização, mas sim ao raciocínio lógico, à compreensão e à reflexão. Diferentemente de Vygotsky, Piaget

entende que a aprendizagem é individual. Será construída na cabeça do sujeito a partir das estruturas mentais que ele possui. Voltando à relação professor-aluno, Piaget coloca como base a cooperação de ambos. Assim, será através do debate e discussão entre iguais que o processo do desenvolvimento cognitivo se dará, onde o professor assume o papel apenas de instigador e provocador, mantendo o clima de cooperação. As consequências serão a descentralização, a socialização, a construção de um conhecimento racional e dinâmico dos alunos. Dessa forma, a produção das crianças passa a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, buscando compreender o significado do processo e não apenas o produto (Vygotsky, citado em Rego, 1995).

2.8 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Escola e Família adoptaram, uma em relação à outra, muitas vezes, atitudes de oposição, sem dúvida atitudes de indiferença e muitas vezes de recriminação. Segundo Wolfendale (1993) "por vezes assiste-se a um diálogo entre dois culpados, cujo aligeirar da culpa repousa, em grande parte, na descoberta das lacunas do papel do outro, ou pior ainda, na transferência para a criança - «agressiva», «difícil» - do seu mal-estar".

Muitas vezes o afastamento dá-se devido à valorização negativa que o professor tende a fazer do sistema família em função do seu próprio conjunto de valores. Para Bourdieu (citado em Davis, 1992, p.82) os pais que mais facilmente se envolvem de modo positivo na escola são os que culturalmente mais se identificam com os valores que são veiculados e legitimados pela escola. A escola e os professores adequam, muitas vezes, as suas práticas tendo presente "um modelo de classe média do que constitui a "boa família" e a "educação apropriada".

A escola assume-se como valorizadora de formas de ser e estar que advêm das relações de "forças simbólicas entre as classes". O professor, enquanto "representante da

cultura legítima", tende a reconhecer e a reforçar aqueles que com ele se identificam, (Formosinho, 1988).

A família e escola criam entre si expectativas e representações negativas. Esta incorreta representação ou desconhecimento dificulta em termos significativos a conjugação de esforços educacionais (Marques, 1988).

Segundo Marques (1988), podemos identificar três equívocos que provocam obstáculos reais a uma atitude colaborante entre escola e família:

- **De ordem técnica:** o professor se assume como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do indivíduo. Este facto traduz muitas vezes uma "relação agressiva e/ou paternalista no acolhimento das famílias, sem abrir mão do seu papel de perito e, hierarquicamente dominador".
- **De ordem moral:** a casa e a família são encaradas como parceiros inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais.
- **De ordem social:** advém da evolução histórica do papel do professor. Ao acentuar as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental, explicando-as como mais não sendo que o receio da perda de poder, ou seja, o receio de os pais poderem vir a "controlar" a atividade dos professores. Ainda segundo este autor, muitas vezes, não existe envolvimento parental devido: (i) A um centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas; (ii) À sobrelotação e falta de espaços convenientes para atendimento de pais; (iii) À própria formação de professores que tem esquecido o importante papel que desempenha o envolvimento parental; (iv) Ao "gigantismo" das escolas e à mobilidade do corpo docente que cria enormes desmotivações.

Temos que reconhecer que um dos grandes problemas que dificulta o envolvimento parental é sem dúvida a diferenciação estrutural entre família e escola. No entanto a dificuldade de relacionamento reside nas suas semelhanças... Ao existir atualmente, na maioria das vezes, uma sobreposição de funções, desenvolve-se um contexto ambíguo que gera um clima de ansiedade entre pais e professores.

É, assim, urgente a criação de uma relação dialéctica entre os dois sistemas de modo a criar a empatia que possa gerar compreensão, abertura, uniformidade educativa tendo em conta as qualidades de diferenciação dos indivíduos, de forma a um (re) conhecimento mútuo que mantenha o equilíbrio dinâmico, “conhecimento equivalente”, uma relação recíproca, que conduzam a uma responsabilidade mútua, a um ganho mútuo” (Wolfendale, 1987, p. 134).

É na família que o indivíduo inicia o seu processo de socialização. A escola constitui uma etapa indispensável nas vivências do homem atual. É, assim, indispensável a construção de formas de interação onde estejam claramente delimitados os limites, a complementaridade e as funções de cada um (Correia, 1999).

Família e escola são realidades diferentes mas complementares no "percurso de construção" do indivíduo. Como concluem Mounnier & Pourtois (citado em Menezes, 1990, p.83), o seu “ significado cultural, económico e existencial [...] reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projetos".

Tendo presente uma abordagem sistémica, a relação família/escola permite uma ação educativa, contextualizada e diferenciada, com uma validade multilateral, que é construída tendo por base cada realidade seja ela social ou individual. É nesta relação que se articulam os saberes informais e formais. Uma e outra realidade (família e escola) não se podem conceber, nos tempos atuais, em função de uma dicotomia.

É indispensável permitir a convergência de modo a que seja dada a verdadeira importância à chamada educação paralela que é fornecida pela família. A relação entre a família e a escola é a articulação desejável para a integração dos diferentes modos de estar e ser dos indivíduos, concorrendo-se neste sentido para o sucesso.

Atualmente é difícil negar o papel determinante que a comunidade em geral, e especificamente a família, desempenham na escola. Um papel baseado não na dependência mas numa cooperação que se torna essencial assegurar. Neste sentido, e num contexto de mudança cada vez mais rápido, levou a que implicitamente há já alguns anos se venha a assistir a tentativas de reconceptualização da relação família/escola.

Família e escola têm a ganhar nesta interação. Os pais vêm valorizados o seu papel e sentem reforçadas as atitudes que facilitam o sucesso educativo dos seus filhos. Davis (1989) vê a participação dos pais na escola como uma mudança na forma como estes se tendem a posicionar face à mesma.

Existe assim uma maior responsabilização e uma gestão de poderes, que são inferidos pela construção de novas formas de desenvolvimento pessoal (Davis, 1989). O envolvimento parental também traz novas perspectivas à escola. Os professores terão uma visão sobre os pais mais positiva, assumindo atitudes mais favoráveis no processo de interação. A escola terá tendência a enriquecer e diversificar as suas práticas; sentindo-se mais seguro, o professor estará mais disponível para estabelecer a cooperação.

Segundo Davis o envolvimento dos pais proporciona benefícios a vários níveis: às **crianças**, aos pais, às escolas e, generalizando, infere melhorias na sociedade democrática (Davis, 1989, p. 37).

A relação entre a família e a escola torna-se, assim, um elemento funcional e dinâmico constituindo-se como um elemento estruturante dos dois contextos. O envolvimento dos pais na vida da escola proporciona benefícios mútuos e variados: "para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das **crianças**, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática".

Davis (1992) acentua o facto de nas sociedades atuais a ação educativa ser muito mais do que a relação que se estabelece na sala de aula. Atualmente "passa a incluir o jogo, a interação entre os diferentes atores sociais em confronto na escola". É a abertura institucional à articulação dos modos informais e formais, na concepção dos próprios modelos de dinâmica das escolas (Davis, 1992, p. 62).

Nas escolas onde a mudança de atitudes levou a uma interação entre os pais e os professores, onde já existem formas ativas e viáveis da participação dos pais, as vantagens são evidentes (Wolfendale, 1993). Uma escola que privilegia o envolvimento parental utiliza recursos que sem dúvida beneficiarão em última análise a própria criança.

Davis (1992) refere que os filhos cujos pais se envolvem nas atividades da escola obtêm melhor aproveitamento. Commer citado em Davis (1992) centraliza as vantagens do envolvimento parental neste facto pois, como refere, " [...] o sucesso traz o sucesso e a autoconfiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais. Quando os pais têm uma relação positiva com os professores eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correto na escola" (p. 25).

Para Diez (1989) "a aliança com a família, partindo das faixas de convergência e tentando alargá-las, tende a superar as divergências e a transformá-las num factor enriquecedor para todos, pela tolerância e aceitação mútua. É este o processo da criatividade e da inovação" (p. 21). A mesma autora valoriza o facto da existência

destes contextos de inovação e criatividade onde a integração de uma criança com "deficiência" constituiria "factor de enriquecimento para a comunidade no seu todo". Nesta perspectiva seria uma abertura à “ prática da tolerância, da justiça e do amor”.

A existência de uma população escolar "cada vez mais heterogénea em termos culturais, socioeconómicos, raciais e outros, entre os quais a deficiência, que exige enorme maleabilidade do sistema e competências acrescidas aos professores", não podem constituir, exclusivamente responsabilidade da escola. A escola só conseguirá o sucesso se mantiver uma articulação com a família, de modo a melhor conhecer e respeitar o passado cultural da criança. A não padronização levará a uma maior valorização e respeito pela diferença, sendo o contrário também um facto.

CAPÍTULO III – PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

3.1 O PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

O corpo de Professores em exercício no I Nível do Ensino Geral é caracterizado, por responsáveis da própria DNFQE, do seguinte modo de acordo com Lima e Frias, (1998) “instável, heterogéneo e frustrado”(p.68) Após a independência, a escola foi considerada a “Trincheira firme da Revolução” e o professor um “Combatente da Linha da Frente”. A 22 de Novembro celebrava-se oficialmente o “Dia do Educador” data do início da campanha de alfabetização lançada em 1976 pelo primeiro Presidente da República Popular de Angola, Dr. Agostinho Neto. Nas escolas cantava-se com orgulho o “Hino da Alfabetização” em homenagem a todos os educandos e educadores. Mas, à medida que a conotação ideológica se foi esbatendo, também foi baixando, o “status” social do professor. De acordo com Lima e Frias (1998) a ligação deste “(...) com a comunidade envolvente passou a ser praticamente nula, por razões de toda a ordem, nomeadamente, as más condições sociais dos docentes, discentes e da generalidade dos elementos da comunidade (...)” (p. 44). No caso da grande maioria das escolas e empresas privadas, nacionais ou estrangeiras, a remuneração salarial vinha sendo feita em dólares americanos e não em kwanzas (moeda nacional), que se encontrava em constante depreciação face ao dólar e ao galopante custo de vida.

Quadro 8 – Professores da Iniciação e do I Nível do Ensino de Base Regular, por habilitações literárias, nos anos lectivos 1983/84, 1984/85 e 1985/86

Hab. Lit./ A. Lect.	Com 4 ^a Classe	Com 6 ^a Classe	Com 8 ^a Classe	Curso Médio	PUNIV	Curso Superior	Curso M. Prim.	Total
1983/84 (12 Prov.)	2.789 (35%)	3.375 (43%)	1.411 (18%)	126 (1,7%)	135 (1,7%)	--	32 (0,4%)	7.868
1984/85 (9 Prov.)	5.227 (31%)	9.362 (55%)	1.863 (11%)	187 (1,1%)	300 (1,8%)	--	66 (0,4%)	17.005
1985/86(8 Prov)	5.763 (27%)	10.716 (51%)	3.653 (17%)	320,0%)	696 (3,3%)	1 (0,0%)	160 (0,8%)	21.202

Fonte: Gabinete do Plano do Ministério da Educação (Nota: PUNIV= Pré Universitário)

O Quadro 8 ilustra como a situação do corpo docente ligada ao ensino primário já se apresentava extremamente complicada em 1986. Poucos professores possuíam as mínimas habilitações literárias necessárias para um ensino de qualidade: o Curso do Magistério Primário do tempo colonial ou o Curso do Instituto Médio Normal da pós-independência. A maioria dos professores tinha, em média, como habilitações literárias, o correspondente à 6^a classe e, com alguma formação profissional, situavam-se ao nível do Curso de Formação Básica Docente (CFBD), que forma professores para uma situação de emergência e não para a construção do desenvolvimento. Independentemente deste facto continuavam a existir muitos docentes apenas com a 4^a classe. Tudo se agravou ainda mais, quando os poucos formadores, com alguma preparação, se deslocaram para os principais centros urbanos, tal como grande parte da população rural e peri-urbana, em fuga às confrontações militares e à procura de melhores condições sociais. O quadro 9 tem como propósito ilustrar as assimetrias regionais do pós-independência, estabelecendo, a título exemplificativo, a comparação entre o nível académico-profissional de professores em Luanda (litoral) e os professores

no Uíge (interior) (Alpiarça, 1991). Mas, com o recrudescimento da guerra, mais se aprofundaram as assimetrias já existentes.

Quadro 9 – Habilitações literárias e profissionais de professores do I Nível do Ensino de Base Regular, nas províncias de Luanda e Uíge (1985/1986)

HABILITAÇÕES	LITERÁRIAS		PROFISSIONAIS				
	PROVÍNCIAS	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe	Mag. Prim.	Centro de F. Aceler.	Inst. Med. Norma I
LUANDA	6%	48%	3%	16%	12%	-	27%
UÍGE	25%	67%	7%	10%	18%	-	13%

Fonte: Thomas, et al. 1992

Perante este cenário, pode-se dizer que o professor atual é diversificado e heterogéneo do ponto de vista da formação académica e profissional, a maioria possui habilitações literárias oscilando entre a 6ª a 8ª classe. É pouco dignificado, por ter uma remuneração muito aquém do custo de vida atual, perturbado por uma recessão económica e uma inflação constante, forçando o professor a formas alternativas para poder sobreviver, tendo pouco ou quase nenhum relacionamento com o poder local no que concerne a atividades, ligados ao desenvolvimento da comunidade. Perante todos estes fatores o professor Angolano tornou-se emocionalmente instável, o que leva, por vezes, a abandonar o sector da educação para outros sectores à procura de melhores condições sociais e de trabalho.

Contudo, é relevante referir que existem duas categorias fundamentais de professores: a primeira, cuja maioria teve formação muito desenvolvida do ponto de vista científico e pedagógico, sendo composto por monitores, em (via de desaparecimento por terem evoluído para níveis subsequentes de acordo com os artigos 23º e 25º do Decreto-Lei nº 45908 de 1964), a segunda constituída por professores dos

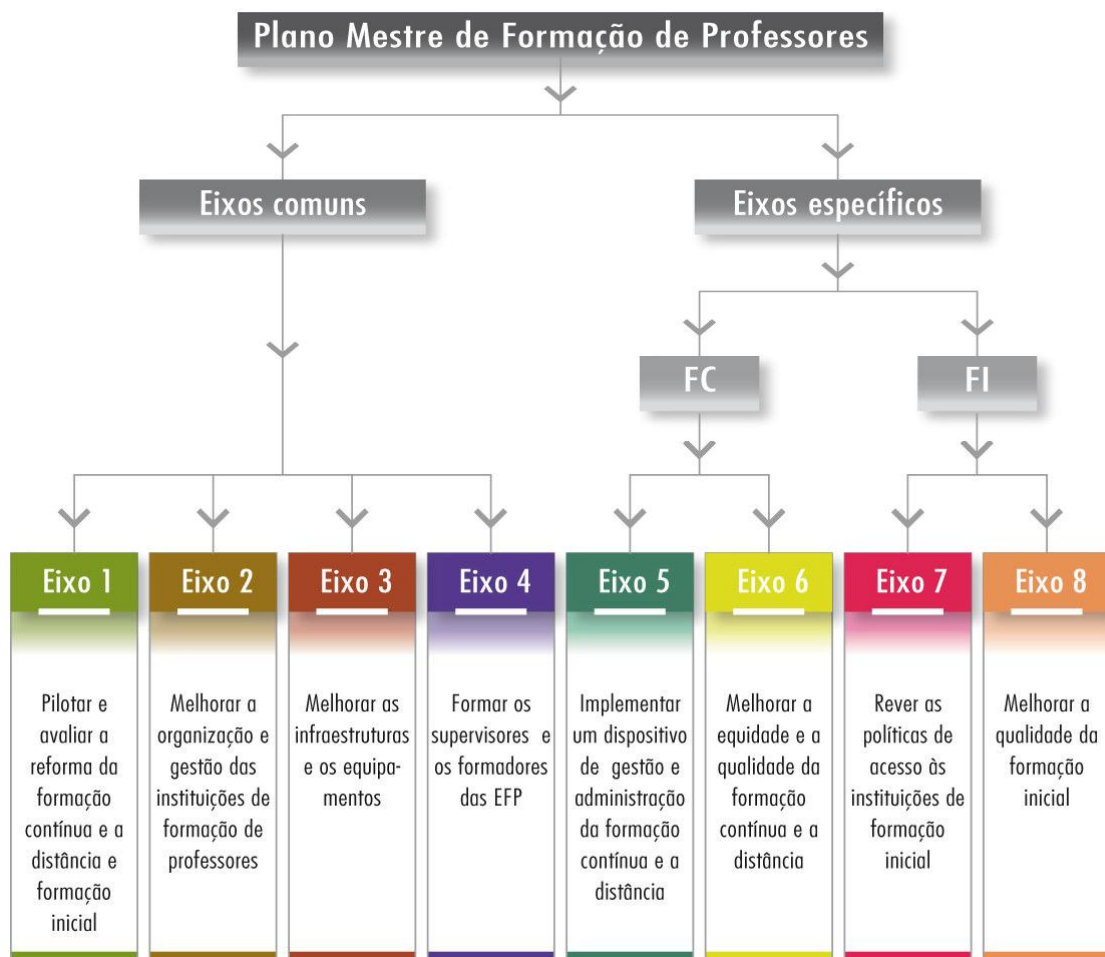
Cursos Básicos de Superação e cursos acelerados, afirmando-se mais como informadores que propriamente como educadores.

O perfil desejado do professor da escola atual e do futuro segundo Perrenoud, 2003) e Reimão (2007), seria:

- a) Profissionais competentes, autónomos e reflexivos, empenhados em melhorar, de forma contínua e cooperativa, práticas e dispositivos;
- b) Currículo flexíveis, baseando-se no essencial e visando objectivos de formação explícitos e razoáveis;
- c) Dispositivos pedagógicos que criem situações fecundas de aprendizagem;
- d) Profissões fundadas em saberes apoiados pelas ciências sociais e humanas;
- e) Uma organização do trabalho escolar posta prioritariamente ao serviço de uma pedagogia diferenciada;
- f) Uma cultura de avaliação mais inteligente;
- g) A educação e as TIC. Quantos professores utilizam o computador para preparar as aulas ou para dar as aulas? Este é um desafio para a classe docente;
- h) Uma educação centrada nos valores éticos, tendo como base a pessoa humana no sentido do serviço aos outros;
- i) Uma educação para uma cidadania responsável.

O perfil traçado para o professor Angolano, segundo Samuel (2010) é o que se pode observar na Figura 1.

Figura 1 – Perfil do Professor na Angola atual



Fonte: Samuel, 2010

3.2 O PROFESSOR COMO AGENTE DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO

Por aprendizagem significativa entende-se o tipo de aprendizagem, que se consegue, quando o aprendente interioriza os novos conhecimentos, relacionando-os com os conhecimentos que possui, fruto da sua experiência anterior. Segundo Novak (1996) a aprendizagem significativa pressupõe a interiorização de novos conhecimentos por “associação ou ancoragem a estruturas cognitivas pré-existentes” (p.22), os chamados pré-requisitos, que começam a ser apreendidos no seio da família e no ambiente sociocultural em que crianças e adultos estão inseridos. Como existe uma relação direta entre a educação e o desenvolvimento, o ato educativo terá que ser entendido como um processo de intervenção social. Ao professor cabe o papel de agente promotor dessa aprendizagem significativa ou inteligente, com a finalidade de que a mesma venha a constituir-se numa mais-valia de cada membro da comunidade e, socialmente, como investimento para o desenvolvimento.

Se a escola for devidamente planejada de modo a evitar assimetrias regionais; se os conteúdos programáticos forem selecionados de acordo com a realidade sociocultural dos alunos; se os métodos e os meios forem organizados segundo as características etárias e culturais; se os professores forem formados em quantidade e qualidade, de modo a satisfazerem as necessidades educativas dos seus alunos; então, estarão minimamente criadas as condições pedagógicas básicas, para que o resultado da aprendizagem significativa venha a dar frutos no futuro.

O papel social a ser desempenhado, pela Educação em geral e pelo formador, em particular, constitui, para África, uma prioridade. De salientar que 90% do potencial científico e técnico, se encontra concentrado em apenas 10% da população do globo

(Mayor, 1989). Afirma-se que o Continente Africano possui a mais alta taxa de analfabetismo, taxa essa particularmente alarmante no que respeita à população do sexo feminino. O problema reside ainda no facto de que, se as populações não aprenderem a adaptar-se à mudança acelerada e a controlá-la, irão futuramente ficar reféns da mesma.

3.3 O PROFESSOR COMO INTERVENTOR SOCIAL

A partir dos casos anteriormente apresentados, podemos retirar alguns ensinamentos sobre o papel do professor angolano, partindo do princípio que este deve assumir-se como interventor social privilegiado no processo de desenvolvimento local. Segundo Carmo (2000) podemos concluir que o professor deve obrigatoriamente conhecer a cultura do *sistema-cliente*, assim como as suas principais especificidades (idade, género, estatuto social, particularidades étnicas e linguísticas, etc.). Um sistema educativo estruturado a partir de princípios de uniformidade ou de homogeneidade de atuações, em contextos multiculturais e plurilingues, não poderá responder eficazmente aos desafios a que se propõe (Carmo, 2000).

Para que a ação seja eficaz, torna-se necessário que o próprio professor se conheça a si próprio e venha a exercer uma rigorosa autovigilância sobre os seus próprios comportamentos. Só a partir dessa introspecção permanente, poderá ter a alteridade necessária para o exercício da sua ação de forma controlada. Ele próprio, professor, é produto de uma cultura que interiorizou com todo um conjunto de valores e atitudes próprias, que faz com que seja possuidor de uma concepção do Mundo e da Vida que lhe é intrínseca. Logo, também os seus comportamentos são traduzidos em opiniões e condutas profissionais. “Nenhuma intervenção social é inócua, decorrendo da postura do interventor como cidadão e como pessoa”. Na escola primária, a aprendizagem numa língua que não é familiar à maioria dos alunos dificulta

imensamente a sua capacidade, não só de expressão como, ainda, de apreensão. Ora está provado que há uma grande correlação entre o uso das línguas maternas e a eficiência da escola primária. Não é por acaso que a Conferência da UNESCO de 1961, sobre o papel da língua materna na educação, insistiu no facto da situação ideal seria que a criança fosse escolarizada durante os cinco primeiros anos na sua língua materna. “A insistência da UNESCO sobre a promoção de línguas maternas africanas vem-se verificando a partir dessa data, em épocas diversas: Reunião de Bamako, de 1966; Conferência de Nairobi, de 1968; Conferência Geral da UNESCO de 1972” (Duarte, 1988, p. 140). Porém, desde que consiga um posicionamento autocrítico sobre o seu desempenho, conseguirá evitar comportamentos que possam vir a ser conotados como preconceitos estereotipados em relação ao *sistema-cliente*; “O interventor social deve conhecer os principais elementos que integram o *ambiente da intervenção* (políticos, económicos e socioculturais), que traçam um quadro de ameaças e de oportunidades estratégicas” (Carmo, 2000, p.37). Por fim, deve depositar a sua atenção em todos os elementos que configuram a interação social, decorrente do processo de intervenção educativa, com particular realce para os que integram o sistema de comunicações em presença, quer estas se processem sob forma presencial (tanto verbais como não verbais, como por exemplo, mímico-gestuais e icónicas); quer a distância. Neste último caso, uma vez que a comunicação entre o *sistema-interventor* e o *sistema-cliente* é mediatizada por um *médium*, torna-se necessário que a escolha dos suportes de mediatização (scripto, áudio, vídeo ou informático), sejam adequados, bem como ainda os canais de comunicação a utilizar (terceiras pessoas, correio, rádio, televisão, internet), de modo a evitar a ocorrência de filtros comunicacionais (Carmo, 2000).

Para dar resposta à complexidade dos problemas educacionais, sociais e económicos, em consequência da guerra, impõe-se a necessidade de o professor, como

interventor social, ter de trabalhar em grupo e não isoladamente. Através da sensibilização e do recurso ao voluntariado (eventualmente recrutado no seio de encarregados de educação, estudantes, membros de comunidades religiosas, proprietários, funcionários públicos, etc.), pode o formador mobilizar recursos humanos e angariar fundos. Por exemplo, para reabilitar, em parceria com as autoridades locais, uma escola degradada ou destruída pela guerra.

Deste tipo de intervenção emerge o duplo do grupo como instrumento de desenvolvimento pessoal e como meio de intervenção socioeducativa e sociopolítica. Esta ação poderá resultar favoravelmente desde que, os voluntários tenham plena consciência, que não são apenas instrumentos ao serviço de um projeto educativo, mas também de alvos da mesma intervenção social; quer pelas suas próprias necessidades educativas, quer pelo reconhecimento de um maior desenvolvimento comunitário. Nesta conformidade, o professor do ensino primário, enquanto interventor social, deverá aproveitar esta circunstância para promover a sua própria formação pessoal e social, independentemente da necessidade de preparar os voluntários para o desempenho de um determinado papel específico comunitário.

De acordo com Carmo (2000) “na formação de voluntários o trabalho de grupo pode constituir um recurso excelente para atingir qualquer dos objectivos” (p.78). De salientar ainda que o desenvolvimento pessoal e social de qualquer indivíduo deverá ser multifacetado quanto possível e não deve cingir-se apenas ao desenvolvimento cognitivo.

No caso específico de Angola, país recém-saído de uma prolongada guerra, no âmbito do apoio à educação voluntários, consideramos ainda oportuno inserir uma educação especificamente direccionada para o primado da paz. No âmbito das relações a serem criadas entre a escola, os encarregados de educação, os media, as autoridades

civis e militares..., poderá ainda o professor, com o colectivo dos seus alunos, promover grupos de ação social direccionados, por exemplo, para a prevenção do HIV-SIDA, ou para a educação ambiental, ajudando-os a implementar métodos alternativos às queimadas nas florestas para fins agrícolas. Enfim, o papel e o perfil do professor em Angola serão determinantes para que, através do estatuto que o mesmo venha adquirir, possam vir a tornar-se num interventor social de excelência, em parceria com outros técnicos e com as autoridades comunitárias competentes.

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPITULO IV - OPÇÕES METODOLOGICAS

4.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo refere-se à metodologia da investigação, aqui entendida como as diretrizes que norteiam qualquer pesquisa, tendo sempre presente que a prática metodológica deve ser vista como um espaço onde interagem quatro Pólos: Epistemológico, Teórico, Morfológico e Técnico. Tal como referem Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2008), o “modelo que representa o sistema de base de uma investigação articula-se em volta de quatro Pólos, ou instâncias, cuja interação constitui o aspecto dinâmico da investigação”. Esta parte do estudo referente a este capítulo vai ter o seu enfoque no Pólo técnico, responsável por recolher as informações sobre a realidade que, por sua vez, são depois convertidas para utilidade da problemática realçada na investigação. Concretizando e destacando-se outros aspectos, neste capítulo começa-se por tecer algumas considerações sobre o paradigma utilizado, a abordagem qualitativa, passando-se de seguida a referir aspectos concretos relacionados com as questões de ordem ética, o campo de investigação, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha dos dados e, finalmente, algumas considerações sobre o tratamento dos dados.

4.1.1 Paradigma de investigação utilizado no estudo – Abordagem qualitativa

Em relação ao paradigma da abordagem, entendeu-se mais apropriado explorar as vantagens das técnicas de recolha de dados de pendor qualitativo.

De acordo com Costa e Paixão (citado em Menezes, 2008) “Em educação, a corrente positivista predominou durante muito tempo e a investigação das questões educativas era realizada por meio de um controlo preciso das variáveis em presença e na possibilidade de estabelecimento de relações de causalidade. Neste modelo, a

preocupação do investigador assenta na quantificação, critérios de fiabilidade, previsão e replicação.

Sem desejar entrar em polémicas filosóficas relativamente às variantes metodológicas (quantitativa, qualitativa ou mista), a verdade é que, apesar do modelo quantitativo ter contribuído e continuar a ter um papel preponderante no avanço da ciência, na área das ciências sociais e no campo específico do ensino e da educação, como referi, parece apresentar algumas limitações porque nos estudos em educação não se considera a existência de uma só interpretação (objectiva) da realidade, pois, as interpretações da realidade dependem do investigador (chave de toda a investigação). Efetivamente, ao invés do que se passa na investigação quantitativa, o grande objectivo da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o “interior” de certos comportamentos, convicções, crenças, atitudes, sentimentos, etc.

Na metodologia qualitativa o investigador não coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, pois, “o investigador é o instrumento de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (Fernandes, 1991). Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa serem ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, ou seja, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, antes, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bodgan & Biklen, 1994), portanto, não faz sentido quantificar dados ou proceder a uma análise quantitativa porque os dados que se obtêm (atitudes, sentimentos, hábitos, expectativas, etc.), por pertencerem a diferentes pessoas, não podem ser quantificados.

4.2 CARATERIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Estamos perante um estudo exploratório numa escola pública e numa escola privada. Na Escola Pública de “**Pedalé**”. Foram entrevistados 10 professores e na Escola Privada (Colégio) “**Pitruca**” foram entrevistados 7 professores. Por questões de ordem ética, omitiram-se as identificações dos respondentes.

Identificados os participantes do estudo, no ponto que se segue são abordados os aspectos referentes às técnicas e instrumentos de recolha de dados.

4.2.1 A Escola Pública “Pedalé”

A Escola Pública “Pedalé” é dirigida por um diretor com formação pedagógica, isto é, uma pessoa formada no Instituto Médio Normal de Educação. Até 2008, a admissão era feita para o preenchimento das vagas a instituição era obrigado a receber candidatos com formação diferentes, facilitando assim preencher as lacunas que outrora existiam.

Já no período de 2009 com a melhoria das diretivas por parte do Ministério da Educação já se verificava a afluência de candidatos formados em ciências pedagógicas a candidatarem-se de forma a darem o seu contributo na formação de um homem novo.

Nessa altura o Ministério exigia que só podiam candidatar-se os indivíduos formados em Ciências Pedagógicas. E o que se constatou é que independentemente do professor ter formação na área, duas vezes ao ano era submetido a uma formação de superação, o que contribui para que os professores ultrapassassem algumas lacunas. Na **Escola Pedalé** a direção é composta pelo diretor pedagógico, diretor adjunto, e diretor de turma que está em constante ligação com os professores que leccionam a turma de que é coordenador.

Pressupõe-se dizer que de algum tempo para cá e com a aposta do Governo na melhoria de condições dos professores tem-se verificado o resgate da qualidade de ensino que era dominado pelos privados ou seja pelos colégios.

Já se verifica a existência de atividade recreativa, tal como a Educação Física, e inclusive atividades extraescolares o que há muito não se fazia, isto segundo os dados recolhidos.

Já existem quase todos os instrumentos de trabalho desde as paredes, quadro, carteiras, entre outros. O material escolar é grátis e existe merenda escolar. Além disso, no dia do educador adoptaram o critério de premiar o melhor professor de cada nível de ensino o que motiva os profissionais desta escola a sentirem-se como parte da mesma, visando a melhoria desta.

4.2.2 A Escola Privada (colégio) Pitruca

O Colégio Pitruca é uma Instituição de ensino, situado na Província de Luanda ao Nordeste do Município de Kilamba Kiaxi, ocupa uma área de 12.000m² dos quais a superfície de construção é de 7.280m². Embebe, atualmente cerca de 3.313 alunos nos três turnos, 84 Professores 12 agentes administrativos, para além do pessoal auxiliar num total de 20 elementos, esta equipado com equipamento de ensino avançado.

Possui sala de reuniões, sala para professores, Gabinete do Diretor Pedagógico, Diretor Administrativo, e outros serviços.

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas de entrevista foi o instrumento de recolha de dados utilizado, por ser o mais adequado para a metodologia qualitativa.

No modo de inquérito, optou-se pela entrevista, porque o que mais interessava eram opiniões sobre acontecimentos, sobre os outros e sobre o próprio. Esta opção técnica implicou a seleção de entrevistados aptos e disponíveis a responder e, acima de tudo, entrevistados com representatividade. De acordo com Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2008) para que o sucesso da entrevista uma outra estratégia utilizada foi optar pela entrevista orientada para a informação porque “visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa situação dada” (p. 162).

Como já referimos, a entrevista é a ferramenta de recolha de dados, mais adequada para uma metodologia qualitativa (Hood, 2009, p. 77). Segundo Yin (1984, p.23).

Nesta investigação optámos pela entrevista estruturada, para que a recolha de dados fosse mais controlada. As questões foram precisamente formuladas de acordo com os objetivos de investigação. Foi seguido um guião de questões de acordo com as dimensões do estudo (Anexo I) o qual foi testado previamente. O guião orientou-se em partes, onde se foi desenvolvido um conjunto de questões sobre as seis dimensões precedidas pela recolha de dados: (i) Formação inicial dos professores primários; (ii) Perceções dos professores acerca das suas funções, dos métodos e técnicas para lecionar; (iii) Critérios de admissão às escolas para professores primários; (iv) Formações contínuas específicas; (v) Satisfação salarial (vi) Incentivos do professor da escola privada e da escola pública no sistema de ensino primário Angolano.

Todas as entrevistas, depois de gravadas, foram transcritas para se proceder ao seu tratamento qualitativo, com recurso à técnica de análise de conteúdo (Guerra, 2006; Bardin, 2006). Foram atribuídos os códigos de EA1, a EA10 para os professores entrevistados da Escola Pública e EB1 a EB7 para os professores da Escola Privada.

Relativamente à análise das informações obtidas através das entrevistas, e respeitante a esta pesquisa, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, uma vez que esta técnica oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (Quivy, 2003). Segundo Bardin (2004) a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Os documentos, resultantes da análise de conteúdo, encontram-se em Anexos (do Anexo II ao Anexo VI). Após a recolha de dados, Lakatos e Marconi (2007), sugerem que seja feita uma classificação dos mesmos de forma sistemática através de seleção (unidades de sentido), codificação (categorização) e tabulação (indicadores). Esta classificação possibilita maior clareza e organização para se proceder à apresentação dos resultados.

Na análise documental, explorou-se a análise qualitativa de conteúdo, para triangulação dos dados, essencialmente junto de fontes oficiais do Ministério da Educação. É semelhante à pesquisa bibliográfica, mas apresenta sua singularidade: documentos. O desenvolvimento da pesquisa documental utiliza diversificadas e dispersas fontes. Neste sentido, foi possível tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que nos valeu especialmente de material fundamental para fins de leitura (Gil, 2002).

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os dados obtidos em relação à questão de investigação e aos objectivos definidos. Faremos também um estudo comparativo da **Escola Pública Pedalé** com o **Colégio Pitruca**. Foram colocadas questões concernentes aos objetivos específicos de investigação como se pode observar no guião (Anexo I) para se perceber o perfil dos professores das duas Escolas e para que pudesse-mos compara-los. Num primeiro momento foram criadas unidades de sentido (Anexo III e IV) e num segundo momento as Grelhas de Categorização (Anexo V e VI) para que se pudesse chegar aos resultados.

5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ESCOLA PÚBLICA PEDALÉ

No caso da Escola Pública Pedalé, metade dos professores são licenciados em Língua Portuguesa, Psicologia e Direito e a outra metade frequenta o 4.º e 5.º ano dos cursos de Psicologia, Sociologia, Economia, Ciências da Educação. Os professores desta escola tem consciência do seu papel e do que é a educação primária. Apenas os entrevistados EA1 e EA10 não conhece os métodos e as técnicas que devem ser utilizadas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

A admissão de professores é feita, na sua maioria em concurso público, sendo apenas um professor contratado (EA10).

A maioria dos professores (9) recebe formação contínua frequentemente, ministrada essencialmente por Técnicos de Educação; Diretores; Coordenadores e Formados em Área especializada (pedagogia). Metade dos professores desta Escola Pública não está satisfeita com o salário, uma vez que este não supre as suas

necessidades básicas, apesar de a maioria referir que recebe incentivos, por parte da direção para lecionar.

Apresentaremos de seguida a grelha de categorização resultante da análise de conteúdo das entrevistas dos professores da Escola Pública “Pedalé”, no Quadro 10:

Quadro 10- Categorização das entrevistas aos professores da Escola Pública “Pedalé”

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Dimensão I Formação Inicial dos professores primários	Área de Formação Inicial	Frequência de Licenciatura: - Língua Portuguesa; - Psicologia; - Direito; Licenciatura: - Sociologia; - Psicologia; - Economia; - Ciências da Educação.
Dimensão II Perceções dos professores primários em relação às funções, objetivos métodos e técnicas do ensino primário	Funções do professor Primário	Formador; Educador; Orientador; Instrutor; Mestre; Aconselhador; Psicopedagogicamente preparado.
	Objetivo do Ensino Primário	Formação: - Base - Intelectual Avaliação Transição Instrução Inserção no meio social
	Métodos e técnicas	Tipos: Explicativo; Expositivo; Socrático; Observação Oral; Visual; Prático.
Dimensão III Admissão dos professores primários no ensino	Critérios de admissão às escolas	Concurso Público Contrato
Dimensão IV Formação Contínua Específica ao longo da carreira	Formações contínuas específicas;	Frequentes - Trimestrais - Anuais Formador: Capacitado; Orientador. Técnicos de Educação; Diretores; Coordenadores; Formados em Área especializada; área da pedagogia;
Dimensão V Satisfação Salarial	Satisfação salarial	Satisfação - Suprir necessidades Insatisfação - Pouco compensatório - Não supre as necessidades
Dimensão VI Incentivos à continuidade na carreira de professor do ensino primário	Receção de Incentivos	Incentivado Não incentivado

5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ESCOLA PRIVADA (COLÉGIO) PITRUCÁ

No caso dos professores da Escola Privada Pedalé foram colocadas as mesmas questões concernentes aos objetivos específicos de investigação, para se perceber o perfil destes e para que, posteriormente, se pudesse comparar com o perfil dos professores da Escola Pública. A maioria destes professores é licenciada (5) em Economia e Gestão (2), gestão (1), Direito (1) e existe também um Técnico Médio de Educação. Os restantes professores (2) ainda frequentam o 3.º e 5.º ano dos cursos de Sociologia e Psicologia Clínica. Tal como na Escola Pública, a maioria destes professores, tem consciência do seu papel e do que é a educação primária. Apenas o entrevistado EB2 não conhece os métodos e as técnicas que devem ser utilizadas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. Para estes professores “ser professor primário” significa Ensinar (uma ciência, uma arte, uma técnica) e transmitir conhecimento. A Educação Primária é a Formação base que proporciona o desenvolvimento da criança (Físico; Moral; Social) para que possam ter uma instrução socioeducativa. É O início do processo de aprendizagem e o primeiro grau de ensino.

A admissão de professores é feita, tal como na Escola Privada é feita na sua maioria em concurso público, sendo que apenas dois destes professores foram admitidos através da realização de uma prova e entrevista (EB1; EB2). A admitem-se, inclusive professores sem formação específica, isto é pedagógica.

Os professores recebem formação contínua frequentemente, na maior parte dos casos trimestral e é ministrada essencialmente por Técnicos da Área, nacionais e privados, da Escola ADPP e do Centro de Formação. Esta formação tem como objetivo dotar os professores de conhecimentos pedagógicos, evitando que eles transmitam conhecimentos empíricos. Da análise feita, apenas 71% tem formação pedagógica, os

restantes não frequentam esta formação, o que resulta em alguma preocupação por parte de quem gere os serviços educativos.

A maior parte dos professores desta Escola Privada não está satisfeita com o salário, uma vez que este não supre as suas necessidades básicas, e referem que não recebem incentivos, por parte da direção para lecionar.

Apresentaremos de seguida a grelha de categorização resultante da análise de conteúdo das entrevistas dos professores da Escola Privada “Pitruca”, no Quadro 11:

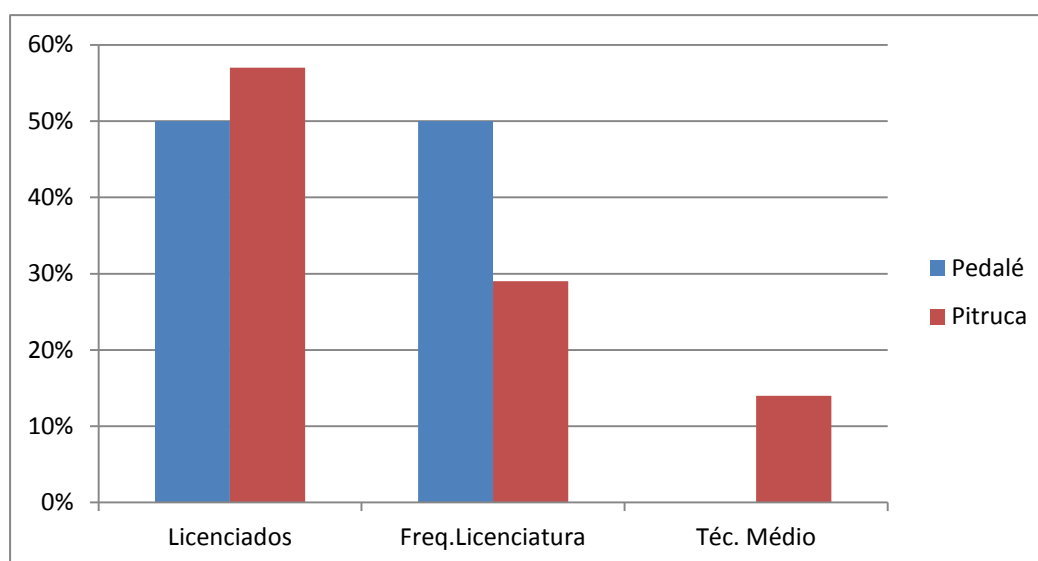
Quadro 11 - Categorização das entrevistas aos professores da Escola Privada “Pitruca”.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Dimensão I Formação Inicial dos professores primários	Área de Formação Inicial	Licenciatura: - Economia e Gestão; - Direito; - Ciências da Educação. Frequência de licenciatura: - Sociologia; - Psicologia clínica
Dimensão II Perceções dos professores primários em relação às funções, objetivos métodos e técnicas do ensino primário	Funções do professor Primário	Ensina: - Ciência; - Arte técnica; Transmite conhecimento.
	Objetivo do Ensino Primário	Formação base; Desenvolvimento da criança: - Físico; - Moral; - Social; Instrução socioeducativa; Inserção no meio social; Início do processo de aprendizagem; Primeiro grau de ensino.
	Métodos e técnicas	Tipos: Oral; Colaborativo;
Dimensão III Admissão dos professores primários no ensino	CrITÉrios de admissão às escolas	Concurso Público Prova de admissão e entrevista
Dimensão IV Formação Contínua Específica ao longo da carreira	Formações contínuas específicas;	Frequentes Trimestral Formador: Técnicos: Área, nacionais e privados Escola ADPP Centro de Formação
Dimensão V Satisfação Salarial	Satisfação salarial	Satisfação - Suprir necessidades Insatisfação - Pouco compensatório - Não supre as necessidades
Dimensão VI Incentivos à continuidade na carreira de professor do ensino primário	Receção de Incentivos	Incentivado
		Não incentivado

5.3 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS

Quanto à *Dimensão I – Formação Inicial*, como já foi referido, no caso da Escola Pública, metade dos professores são licenciados e outra metade frequenta o Ensino superior. Já no Colégio privado a maioria destes professores é licenciado, tal como se pode observar no gráfico 1:

Gráfico 1 – Habilitações dos professores entrevistados



Os professores da Escola Pública são licenciados em diversas áreas tais como: Língua Portuguesa, Psicologia e Direito, Psicologia, Sociologia, Economia e Ciências da Educação. Já os do Colégio Privado são essencialmente formados em Economia e Gestão, Gestão e Direito.

Os restantes professores (2) ainda frequentam o 3.º e 5.º ano dos cursos de Sociologia e Psicologia Clínica. Ainda que alguns dos professores que foram admitidos a provas tenham formação nas áreas de Sociologia e Psicologia Clínica.

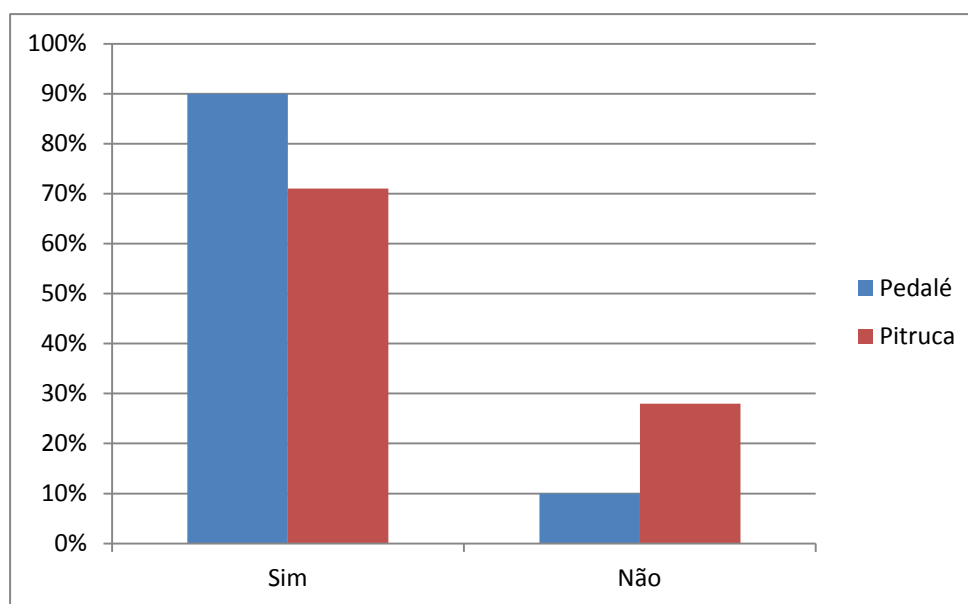
Os professores de ambas as escolas, na *Dimensão II - Perceções dos professores primários em relação às funções, objetivos métodos e técnicas no ensino primário* referem saber qual o papel do professor primário e de quais são as suas funções,

contudo revelam-se pouco conscientes dos métodos e técnicas que devem utilizar ao lecionar. São confusos nas suas respostas e não existe um consenso. Ou seja, não estão conscientes do seu papel, tal como referiam, quando questionados acerca das Funções do professor Primário, tal como se pode observar nas Grelhas de Categorização, no campo dos indicadores (Anexos V e VI).

Outra diferença notórias, na *Dimensão III – Critérios de Admissão*, entre os professores da Escola Pública e os do Colégio Privado é a de que os critérios de admissão de professores não são iguais aos de uma escola pública, visto que a escola privada admite inclusive professores sem formação específica, isto é pedagógica, tal como referimos anteriormente, são essencialmente Economistas e Gestores. O que se constata é a admissão de professores por conveniência, isto tem muito a ver talvez com o custo de vida que se verifica nos últimos tempos o que realmente não contribui de maneira alguma para a existência de boa qualidade de ensino que se pretende alcançar visando assim a formação do homem para a satisfação das instituições, porque para além do professor que é recrutado sem formação, só o diretor da escola reúne formação para o efeito o que de princípio traduz uma grande fragilidade na gestão quer pedagógica como também administrativa, o que pressupõe dizer que os Colégios (Privado) visam mais o fim comercial do que realmente primar pela formação de um homem que se pretende construir para o bem da sociedade ou nação.

Este facto vem a ser refletido, na *Dimensão IV – Formação Pedagógica Específica*, quando nos deparámos com o facto de que os professores da escola Pública frequentam mais formações contínuas que os professores da Escola Privada, tal como se pode observar no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Frequência de Formação Contínua Específica



Apenas 71% dos professores da Escola Privada frequenta formação pedagógica, contínua específica, enquanto que 90% dos professores da Escola Pública frequentam formações contínuas de enriquecimento pedagógico. A partir da percepção dos próprios professores, tanto da Escola Pública como da Escola Privada, tem-se a percepção da necessidade de uma maior qualificação profissional sendo evidente a relevância de cursos de aperfeiçoamento profissional.

Na opinião de Proença (2002), o despreparo profissional do professor é fruto de uma política educacional que não dá a devida atenção à formação profissional.

Talvez este fator de deva à insatisfação salarial e á falta de incentivos referidos na *Dimensões V – Satisfação salarial* e na *Dimensão VI – Receção de incentivos*, referidos pelos professores da Escola Privada. Tal como se pode verificar nos gráficos 3 e 4 que se seguem, metade dos professores da Escola Pública sente-se satisfeito com o salário enquanto mais da metade dos professores da Escola Privada (71%), não se sentem satisfeitos salarialmente e referem não receber incentivos. Dias-da-Silva e Fernandes (2006) acrescentam que os professores continuam a ser mal remunerados.

Gráfico 3 – Satisfação Salarial

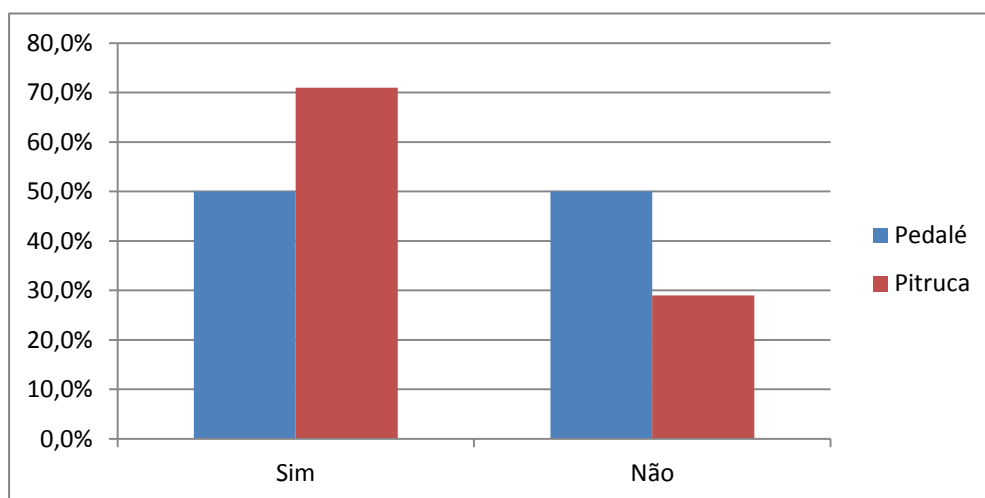
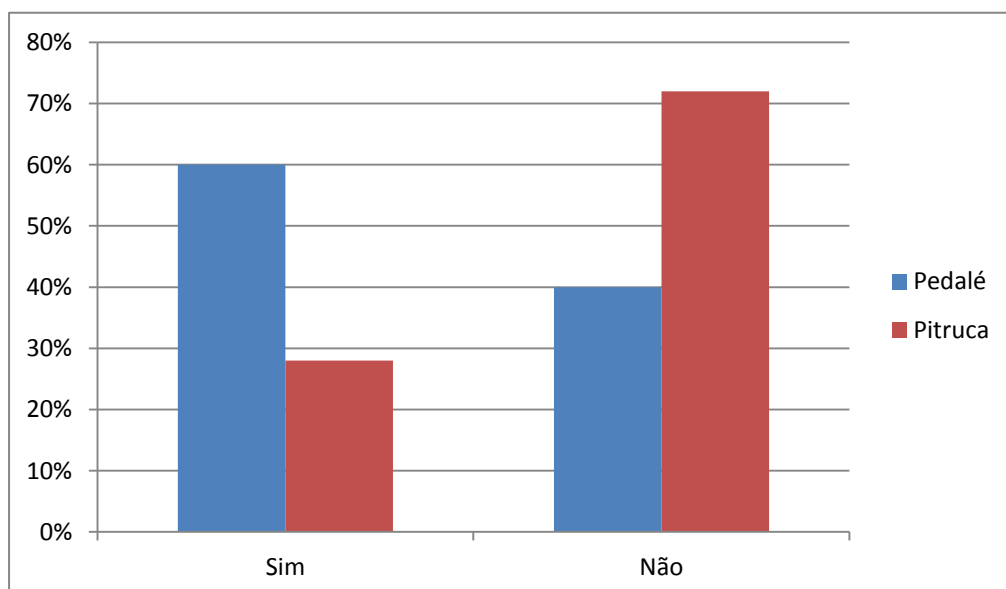


Gráfico 4 – Receção de Incentivos



Examinando, agora de uma forma geral os relatos dos professores entrevistados, quer da Escola Pública, quer da Escola Privada, pode-se dizer que existem vários fatores determinantes, do perfil do professor tais como: as dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos de profissão, a consciencialização do seu papel, das suas funções e dos métodos a utilizar, a procura de estabilidade através de concurso público, o investimento na carreira (formação contínua) e o salário combinam com as aspirações,

necessidades e interesses dos professores. Ou seja, estas não constituem em um ato isolado, apenas dependente da situação profissional vivida no momento. Também não se configura como um ato sem relação com a vida pessoal, com a história passada e com o projeto de futuro de cada professor. Na verdade, trata-se de um conjunto de experiências e expectativas não satisfeitas que, ao longo dos anos, vão se amalgamando até chegarem ao desfecho, nem sempre desejado, do abandono da rede pública ou da profissão docente.

Segundo Dejours (1991), “executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige a produção de esforço e de vontade, em outras circunstâncias suportadas pelo jogo da motivação e do desejo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerámos que para esta investigação seria mais pertinente debruçarmo-nos nas Dimensões (iv) Formações contínuas específicas; (v) Satisfação salarial e (vi) Incentivos do professor da escola privada e da escola pública no sistema de ensino primário Angolano, uma vez que é destas que depende o perfil dos professores das escolas onde se realizou a investigação. Contudo fazemos uma pequena abordagem às restantes dimensões a título de esclarecer as percepções que os professores têm do ensino primário bem como dos seus objetivos e das funções que nele desempenham.

Os resultados revelaram que todos os professores, de forma geral, sejam estes do ensino público ou privado, não estão suficientemente preparados para lidarem com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Apesar de os docentes da Escola Privada desfrutar de uma condição hipoteticamente mais favorável, não foi possível notar uma grande diferença entre os dois perfis. Desmistificamos nesta investigação a crença de que as escolas privadas, por terem uma maior infraestrutura e um ensino mais especializado, garantem a satisfação dos mesmos.

Não podemos dizer que estes professores se encontram-se inaptos para o exercício de sua profissão, contudo as crenças e as concepções que estes indivíduos possuem é algo determinante na sua prática pedagógica. Todavia, as suas argumentações direcionam-se para a sua formação, e há que se considerar a necessidade de maiores investimentos na qualificação das licenciaturas em termos de docentes.

A educação Angolana carece de transformações, e o papel do professor no processo educativo é de extrema relevância. Estes devem repensar sua postura ética e política frente à educação, pois as condições políticas e legislativas só podem ser transformadas com um reposicionamento dos mesmos face à educação.

Na lógica de uma reforma que procura melhorar a qualidade e a equidade da educação de base a nível nacional, o intervir estruturalmente na formação de professores implicará, necessariamente, (re) pensar e (re) inventar outros pilares do sistema educativo (avaliação, curriculum, manuais e suportes escolares, formação de quadros de apoio e gestão do corpo docente, entre outros) a médio ou a longo prazo.

Assim, as experiências e impressões da equipa técnica BIEF no terreno, durante as visitas a instituições de formação de professores e as discussões e reuniões com a equipa nacional PMFP, bem como os demais participantes das diversas atividades desenvolvidas, tanto de reflexão como de produção de ferramentas pedagógicas, mas acima de tudo, a experiência acumulada durante os últimos 15 anos em projetos de natureza similar e que proporcionaram a melhoria e a evolução do aspecto metodológico e logístico da implementação de um plano mestre orientado pelo enfoque por competências, apresentam-se em duas categorias: as de ordem institucional e as de ordem técnica. No que respeita às de ordem institucional, conclui-se que foi realizado um grande esforço institucional para que a problemática da deficiente formação de professores no sistema educativo angolano fosse assumida e trabalhada com propostas de ações que visam a melhoria da sua qualidade. De notar, por isso, o trabalho dedicado para identificar, entender e estruturar as prioridades da formação de professores, permitindo delinear uma visão estratégica de formação de professores que constitui o PMFP. Do ponto de vista de apoio a uma reforma, parece que uma das entradas mais legítimas e perenes para uma mudança geral é a opção por uma reforma que quer chegar à sala de aula, não só através de metodologias ativas, ou de material inovador, mas também, e fundamentalmente, que toma em consideração o suporte chave do sistema, os professores. Começar a melhorar o sistema educativo com um plano de ação concreto e operacional, que tem em conta as realidades do terreno e implica os atores da mudança

das ações desde o princípio, confere relevância e adesão ao projeto, duas qualidades cruciais, mas frequentemente pouco presentes neste tipo de trabalho, sobretudo quando é baseado numa estrutura de cooperação com parceiros externos à realidade do país. Procurou-se compreender a realidade do problema da formação de professores em Angola, priorizar e tornar factíveis as ações, utilizando metodologias experimentadas internacionalmente, contextualizando-as com as prioridades, os interesses e as possibilidades de Angola. Esta relevância e adesão das diferentes categorias de atores aumentam a sustentabilidade e a perenidade, a longo prazo, de qualquer mudança que se introduza num sistema educativo. Do ponto de vista da sociedade civil, ao incluir os múltiplos atores nacionais da formação, a mensagem que envia com esta institucionalização do Plano Mestre é que no Documento técnico do Plano Mestre 12: Recupera-se, no Ministério da Educação, a gestão da formação de professores no país; Apoia-se um processo de centralização da tomada de decisões nesta matéria; Responsabilizam-se os próprios quadros angolanos pela implementação da iniciativa.

À luz dos elementos técnicos e analíticos já expostos na apresentação do PMFP (Documento 1), as de ordem técnica surgem, de maneira evidente, a necessidade de articular bem os contornos da formação contínua e a distância e a formação inicial. Nesta perspectiva, a prioridade vai para a área da formação contínua e a distância, e dentro destas, a harmonização, num nível mínimo satisfatório, dos professores sem agregação pedagógica. Esta lacuna abrange uma grande quantidade de professores em atividade e deverá ser a prioridade das iniciativas que se identificaram. A envergadura e o volume de efetivos implicados nos eixos de formação contínua e a distância e que necessitam de nivelação pedagógica é tal que não se pode imaginar um dispositivo que não seja em fases progressivas. Por isso, as nossas conclusões são as seguintes: (i) um primeiro passo foi conseguido ao desenvolver os perfis de entrada destes professores e o

de saída da formação contínua e a distância, (anexo 4 deste documento). Isto permite priorizar recursos e focalizar o trabalho técnico de elaboração e de implementação das formações, no mais curto prazo possível; (ii) a uma «primeira geração» de professores sem agregação pedagógica e com uma educação básica mínima, deveria seguir uma «segunda geração» de professores que atualmente só têm a 8.^a classe e que se encontram em exercício (perfil que foi massivamente recrutado, em 2006, para responder às urgências de cobertura) e finalmente, e a médio ou longo prazos, poder-se-ia pensar numa «terceira geração» que teria como objectivo formar e atualizar aqueles professores que possuem agregação pedagógica. Este processo de harmonização de competências pedagógicas do corpo docente é um esforço a longo prazo que deve ser assumido como uma prioridade no âmbito deste PMFP. E, uma vez posta em andamento esta área prioritária, deve-se pensar em como articular a formação inicial com este enfoque para desenvolver as competências definidas e identificadas como desejadas pelo sistema educativo angolano (perfil de saída do professor). O trabalho de melhoria dos dispositivos e resultados da formação de professores em Angola deve considerar a capacitação e melhoria da qualidade dos apoios técnicos e administrativos da prática docente. Como foi oportunamente assinalado pelas equipas, é estratégico para o êxito do projeto de formação de professores que se defina, mais claramente, se Documento técnico do Plano Mestre 13 fortalece o papel metodológico do “supervisor pedagógico”.

Parece lógico, num projeto integrado, que se deva estruturar o trabalho de formação do corpo de supervisores, de diretores e gestores educacionais em coerência com o enfoque adoptado para a formação dos formadores das EFP e dos professores, com vista a conseguir no terreno um dispositivo de apoio sólido ao trabalho docente.

RECOMENDAÇÕES

Dado o papel chave que os diferentes atores de um sistema educativo têm na implantação, seguimento e avaliação de propostas de inovação no trabalho dos docentes, as nossas recomendações são as seguintes:

- i. Que não se desarticule, nem se descuide, o desenvolvimento das ferramentas e dos suportes técnico-metodológicos necessários para reforçar as capacidades e influência do supervisor no processo educativo. Este reforço do papel que o supervisor deve ter na estrutura de uma reforma, passa muito frequentemente por uma mudança de percepção (até cultural, em alguns casos) do papel do supervisor: o de um “fiscalizador” de professores, a um conselheiro, um metodólogo e uma fonte de apoio;
- ii. Numa perspectiva similar mas de aplicação mais transversal, parece evidente a falência generalizada de competências e de uma cultura avaliativa no sistema educativo, e mais ainda, na componente de formação de professores. Se se pretende implementar um Plano Mestre de Formação de Professores seguindo um paradigma de desenvolvimento de competências, que deverá ser pilotado, experimentado, avaliado e generalizado, num determinado prazo, por equipas locais, é evidente a necessidade de reforçar as capacidades técnicas em termos de avaliação;
- iii. Que, por conseguinte, a avaliação seja um dos pilares conceptuais e metodológicos da prática educativa, quer seja aplicada no campo pedagógico propriamente dito, quer no administrativo ou no do acompanhamento. Este último reforça a ideia de capacitar os supervisores também nos aspectos avaliativos que parecem ausentes ou ainda não suficientemente desenvolvidos;

E sem perder de vista as inter-relações existentes entre os pontos mencionados, aparece a temática do curriculum. Numa perspectiva sistémica, como acabámos de mencionar, o trabalho de formação de professores, em qualquer das suas componentes ou ramificações, engendra consequências, e no caso da formação inicial significará eventualmente uma revisão dos currículos das instituições de oferta docente. Espera-se que estas pistas de reflexão ajudem a entender e apoiar este louvável esforço de apresentação de um PMFP que visa introduzir melhorias palpáveis no sistema de formação de professores para o benefício das futuras gerações de Angola;

Este tema foi objecto de um extenso debate nos seminários de análise da formação inicial e do seminário de formação de professores de Kwanza Sul, onde se elaborou um perfil de supervisor.

BIBLIOGRAFIA

- Alpiarça, J. (1991). “Diagnóstico do Sistema Educativo”. In *Mesa Redonda Sobre Educação para Todos*. Luanda: Ministério da Educação.
- Assembleia Nacional (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. República de Angola: Assembleia Nacional.
- Bagnol B. e Cabral Z. (1998). *Estudo sobre o Estatuto do Professor do Ensino Primário em Moçambique*. Ministério da Educação. Maputo: ONP/SNPM.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70.
- Bártolo, P. C. (2005). *Estratégia para o Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Primário em Angola*. Projeto N°7, ACP.ANG.083. União Europeia.
- Benedito, N. (2012). *Centralização, autonomia e diversidade nos Sistemas Educativos de Angola e Portugal*. Coleção Análise da Ação Educativa. Luanda: Cosmos.
- Bender, G. J. (1976). *Angola sob Domínio Português*. Lisboa: Sá da Costa.
- BIEF-INFQ (2007). *Formar Professores Hoje*. Versão preliminar.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto:Porto Editora.
- Boletim Informativo sobre o III Fórum Nacional sobre a Criança. (2007). “Kandengue”.
- Carmo, H. (2000). *Intervenção Social com Grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (2011). *História do Ensino em Portugal desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chivela, D.L. (S/D). “As Políticas E Reformas Do Sistema Educativo No Contexto de Desenvolvimento de Angola”. In Palestra proferida na *União dos Escritores Angolanos*. Acedido eletronicamente em: <http://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/74-as-politicas-e-reformas-do-sistema-educativo-no-contexto-de-desenvolvimento-de-angola>

- Colclough, C.; Lewin, K.(1993). *Educating all the Children: Strategies for Primary Schooling in the South*. Clarendon Press: Oxford.
- Comisión Europea (2001). *Project Cycle Management Manual: Integrated Approach and logical framework*. EuropeAid, Co-operation Office.
- Conselho de Ministros (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015*. Ministério da Educação e da Cultura de Angola.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Porto.
- Correia, L. M. (1999). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas nas Crianças às Práticas Centradas na Família*. Porto Editora.
- Costa, M. F. (1965). “As missões portuguesas e o ensino no Ultramar”. In *Boletim Geral do Ultramar*, 480, pp. 51-70.
- Davis, D. (1994). “Parcerias Pais-Comunidades-Escola Três Mensagens para Professores e Decisores Políticos”. In *Inovação*. Ed. Instituto de Inovação Educacional. Vol. 7, nº 3, pp. 377-389.
- Davis, D. et al. (1989). *As Escolas e As Famílias em Portugal/Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- De K. J.M (1993). “ Guide du formateur”. In *Pédagogies en développement*. De Boeck.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien (1990). Fórum Mundial. UNESCO. Acedido eletronicamente em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Decreto executivo Nº 001/06 de 09 de janeiro de 2006. Ministério de Educação de Angola (2006): de 09.01.2006.
- Dejours, C. (1991). *Loucura do trabalho*. São Paulo: Cortez, Oboré.
- Dias -da-Silva, H. G. F., & Fernandes, J. S. (2006). *As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?* . Rio de Janeiro: Faculdade de Ciências e Letras.
- Diário da República de 27 de Novembro de 1976, I Série, nº 280, Lei nº 72/76 e Lei nº 73/76, Luanda.
- Dicionário de Língua Portuguesa com acordo ortográfico. (2012). Porto Editora.
- Diez, J. (1989). *Família-Escola uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, D. (1988). *Bilinguismo ou Diglossia?* Praia (Cabo Verde): Spleen Edições.

- Fazendeiro, A. (1992). “A problemática da Iniciação Escolar”. In *Exame Sectorial da Educação*. Luanda: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (1991). “Notas sobre os paradigmas de investigação em Educação”. In *Noesis*, pp-64-66.
- Ferreira, E. (1974). *Portuguese Colonialism in Africa: The end of an era*. Paris: UNESCO.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Ed. Artes médicas.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Dunod. Paris: Bordas Dunod.
- Formosinho, J. (1988). “O sistema Educativo-Conceitos”. In *Análise Social e Organizacional da Educação*. Lisboa: E.S.
- Gatti, B. A. (2008). *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37).
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas S/A.
- Gomes, H. (1989). *A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes
- Gonçalves, A. C. (2005). *A história revisitada de Kongo e de Angola*. Lisboa: Editorial Etampa.
- Governo da República de Angola (2001). *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação 2001 – 2015*. Luanda, Conselho de Ministros.
- Graça, A.; Cohen, N.; Kiala, P. (1992). *Contexto para o Desenvolvimento Educativo, Exame Sectorial da Educação, Documento de Trabalho, textos elaborados por equipas nacionais*. Luanda: Ministério da Educação.
- Hood, M. (2009). “Case Study”. In Heigham, J.; Croker, R. *Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction*. Great Britain: Palgrave Macmilian.
- Isaías, A. (2013). *A Monodocência nas 5.ª e 6.ª classes do Ensino Primário em Angola: a visão dos professores*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Évora: Departamento de Psicologia e Educação.
- Lei de Base do Sistema Educativo 13/01 (2001). Ministério de Educação de Angola.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, M.; Frias, M. (1998). *Necessidades de formação de professores do ensino primário e secundário e preparação de um programa de reorganização do*

- INE. Relatório Final. Porto: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). “Colaboração Família-Escola em Escolas Portuguesas: Um Estudo de Caso”. In *Inovação*. Vol. 7, nº 3. Ed. Instituto de Inovação Educacional. p. 357-375.
- Mayor, F. (1989). *África – Uma Prioridade; Programa de Acção (1990-1995)*. Proposto pelo Director-Geral. Porto: Centro Unesco: Departamento da Fundação Eng. António de Almeida.
- Menezes, M. A. (2008). *Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola Estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla*. Luanda.
- Miguel, J. F. (1991). “A Imprensa Face à Educação”. In *Mesa Redonda sobre Educação para Todos*. Luanda. Ministério da Educação.
- Mineiro, A. C. (2007). *Valores e Ensino no Estado Novo. Análise dos Livros Únicos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Nguluve, A. K. (2010). *Educação Angola: Políticas de Reformas do Sistema Educacional*. São Paulo: Biscalchin Editor.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Novak, J. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano.
- Orçamento Consolidado (2002). *Resumo da Despesa por Função, sub-função e Programa*. Luanda: Direção Nacional do Orçamento, Ministério das Finanças.
- Pacheco, J. A. (1985). *Formação de professores: teoria e prática*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J.; Flores, M. Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Pedagogia da integração explicada aos professores”, EDICEF. *Pedagógica de Professores do Ensino Primário*. Project N°7 ACP.ANG.083.

- Plano Nacional de Capacitação de Professores do 1º nível, Projeto Avaliação das aprendizagens – PLANCAD, 2005.
- Proença, M. (2002). *Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica*. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *Uma Pedagogia da Integração*., 2º edição, ARTMED, São Paulo.
- Samuel, H. e Costa (2010). “Culturas Organizacionais e Liderança nas Escolas: A Direção por valores em Estudo de Caso”. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Samuels, M. (2011). *Educação ou Instrução: A História do Ensino em Angola [1878-1914]*. Luanda: Mayamba.
- Samuels, M. (1970). *Education in Angola, 1878-1914: A history of cultural transfer and administration*. Nova York: Teachers College Press.
- Santos, E. (1969). *Religiões de Angola / Eduardo dos Santos*. Lisboa : Junta de Investigação do Ultramar: Centro de Estudos Missionários.
- Santos, M. (1970). *História do ensino em Angola*. Edição dos Serviços de Educação. Angola.
- Santos, M. (s/d). *O ambiente pedagógico*. Acedido eletronicamente em <http://reocities.com/Athens/troy/4285/ensino.html>
- SCANTEAM (2003). *Assessment of Basic Education in Angola», Final Report*.
- Séguier, J. (2011). Dicionário Prático Ilustrado. Lisboa: Ilustração.
- Silva, E. M. (2003). “O papel social do sistema de ensino na Angola colonial (1926-1974)”. In *Kulonga: Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares*. pp. 51 – 75. Luanda.
- Thomas, et al. (1992). *Educação Geral, Exame Sectorial da Educação, Documento de Trabalho*. Luanda: Ministério da Educação.
- União Europeia (2005): «Estudo sobre Análise do Desempenho e Supervisão.

- Vaz Freixo, M.J.(2011). *Metodologia Científica: Fundamentação, Métodos e Técnicas*. 3ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wolfendale, S. (1993). “Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças”. In *Integração Escolar*. Edição Universidade técnica de Lisboa. P.128 – 143.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park. CA: Sage.
- Zau, F. (1996). *Encanto de um mar que eu canto*. Lisboa: Universitária Editora.
- Zau, F. (2011). “Uma Contribuição para a História da Educação”. Luanda, Jornal de Angola: Edições Novembro.
- Zotti, S. (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano.
- Zotti, S. (s/d).Organização do Ensino Primário no Brasil.

ANEXOS

ANEXO I – GUIÃO DA ENTREVISTA



Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educacional

**TEMA: CARACTERIZAÇÃO ORGANIZACIONAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS PROFISSIONAIS DE SAÚDE
EM ANGOLA: CASO DO ESTUDO À ETPS DE LUANDA**

Objetivo Geral: Caracterizar o Perfil do Professor Angolano em Exercício, no Ensino Primário Público e Privado.

DIMENSÕES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
Dimensão I Formação	Conhecer a formação dos professores primários;	1. Qual é a sua formação inicial?
Dimensão II Funções, métodos e técnicas	Saber os Professores tem noção das suas funções e dos métodos e técnicas utilizadas para lecionar;	2. O que significa, para si ser Professor? 3. O que é a educação primária para si? 4. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?
Dimensão III Admissão	Caracterizar os critérios de admissão às escolas para professores primários;	5. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?
Dimensão IV Formação Contínua Específica	Saber se os professores primários recebem formações contínuas específicas;	6. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

Dimensão V Satisfação	Conhecer o grau de satisfação salarial do professor da escola privada e do professor da escola pública no sistema de ensino primário Angolano.	7. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?
Dimensão VI Incentivos	Saber se existem incentivos para os professor da escola privada e da professor da escola pública.	8. Recebe incentivos como professor?

Mestrando: Tadeu Calandula Chissanguela, n.º10161

Orientadora: Prof. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

**ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA
DE PEDALÉ**

Professor A1, 4º ano do curso de Língua Portuguesa

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Professor é formador e educador.

2. O que é a educação primária para si?

R: É o começo, a base do ensino.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Não.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho, uma vez por ano e são dadas por pessoas delegadas para administrar seminários.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Ainda não porque o salário não compensa ao atendimento básico.

7. Recebe incentivos como professor?

R: sim.

Professor A2, 4º ano do curso de Língua Portuguesa

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Professor é orientador e educador.

2. O que é a educação primária para si?

R: É um processo onde o educando é avaliado e o qual permite que vá para um outro processo ou passe para uma outra fase.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: os métodos são explicativos, expositivos, etc.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho, no princípio de cada ano lectivo e são dadas por pessoas capacitadas e orientadores.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Ainda não porque o salário não supre as minhas necessidades básicas.

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não.

Professor A3, 5º ano do curso de Psicologia

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Professor é mestre formador e educador.

2. O que é a educação primária para si?

R: É o processo onde o educando é avaliado e que permite que ele vá para um outro nível.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Explicativo e expositivo.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho, três vezes por ano e são dadas por técnicos de educação.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim, porque dá para suprir as minhas necessidades básicas.

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não.

Professor A4, 5º ano no curso de Psicologia Clínica

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Professor é educador e instrutor.

2. O que é a educação primária para si?

R: É a formação, instrução do homem novo.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho, 3 vezes por ano e são dadas pelos diretores e coordenadores.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim, porque dá para suprir as minhas necessidades.

7. Recebe incentivos como professor?

R: sim.

Professor A5, Licenciado em Economia

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim.

2. O que é a educação primária para si?

R: Primeiro ensino no saber da criança.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho, 3 vezes por ano e são dadas pelos professores da área de formação.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim, muito satisfeito porque dá para suprir as minhas necessidades.

7. Recebe incentivos como professor?

R: sim.

Professor A6, 5º ano no curso de Direito

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Professor é um orientador.

2. O que é a educação primária para si?

R: É a base do ensino.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim, explicativo e socrático.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho, 1 vez por ano e são dadas pelos professores formados na área especializada.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não, porque não dá para suprir as minhas necessidades.

7. Recebe incentivos como professor?

R: sim.

Professor A7, Licenciado em Sociologia

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim.

2. O que é a educação primária para si?

R: É a socialização da criança no meio social.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho, 3 vezes por ano e são dadas por especialistas na área de pedagogia.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim, porque dá para suprir as minhas necessidades.

7. Recebe incentivos como professor?

R: sim.

Professor A8, Licenciado em Sociologia da Educação

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Mestre, educador e aconselhador.

2. O que é a educação primária para si?

R: É a base fundamental para uma boa aprendizagem.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim. Método socrático e o método de observação.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho, 3 vezes por ano e são dadas pela direção da escola.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim, porque dá para suprir as minhas necessidades.

7. Recebe incentivos como professor?

R: sim.

Professor A9, Licenciado em Psicologia do Trabalho

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Alguém capacitado psicopedagogicamente para a transmissão de conhecimentos

2. O que é a educação primária para si?

R: É a base para a formação intelectual de um cidadão.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim. Orais, visuais e práticos.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Não.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não, porque não supre as minhas necessidades.

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não.

Professor A10, Licenciado em Ciências da Educação

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei.

2. O que é a educação primária para si?

R: É aquela que o indivíduo recebe quando começa a sua formação na sua fase inicial.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Não sei.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Contrato.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho tido seminários 1 vez por ano e são dadas por professores seleccionados pela direcção da escola.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não, porque não dá para suprir as minhas necessidades.

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não.

**ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA
PRIVADA (COLÉGIO) PITRUCÁ**

Professor B1, 5º ano no Curso de Psicologia de Clínica

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim.

2. O que é a educação primária para si?

R: É um conjunto de hábitos, crenças e habilidades que vão repercutir-se nas técnicas básicas para o processo de ensino e aprendizagem do educando que vai ter noções basilares para a sua socialização.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Análise oral da aula (diálogo), elaboração conjunta, etc.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Teste e entrevista.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Sim. 3 vezes por ano e são dadas por técnicos ligados a área e ao Ministério da Educação.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não, porque não dá para suprir as minhas necessidades.

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não.

Professora B2, Licenciada em Direito

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei. Professor é uma pessoa que ensina uma ciência, arte técnica ou outro conhecimento.

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é o primeiro estágio da educação escolar de diversos países, sendo normalmente realizado por crianças com idade a partir dos 6 anos.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Não sei.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Testes e entrevista.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Não.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não, porque não cobre as minhas necessidades básicas.

7. Recebe incentivos como professor?

R: Algumas vezes.

Professora B3, 3º ano no curso de Sociologia

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei. Professor é aquele que ensina.

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é a abertura da vida estudantil.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sei.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Sim, 3 vezes por ano e são dadas por Docentes Mestres.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não, porque é muito pouco pelo trabalho que exerço.

7. Recebe incentivos como professor?

R: Sim.

Professor B4, Licenciado em Gestão

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei.

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é o processo que visa o desenvolvimento harmónico da criança nos seus aspectos intelectuais, físico e moral e a sua inserção na sociedade.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sei.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Não.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não, porque é insuficiente.

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não.

Professor B5, Licenciado em Economia e Gestão;

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei.

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é a primeira instrução socioeducativa que pode ou será ministrada aos petizes no início da sua vida sócia académica.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Sempre, 7 vezes por ano e são dadas por técnicos nacionais e privados.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim, porque consigo suprir as principais necessidades que tenho.

7. Recebe incentivos como professor?

R: Sim.

Professor B6, Técnico Médio de Educação;

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei.

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é o início do processo de aprendizagem dos menores.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sei.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Sim, 3 vezes por ano e são dadas pela Escola ADPP.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Mais ou menos.

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não.

Professor B7, Licenciada em Economia e Gestão;

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei.

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é a instrução aplicada ao primeiro grau de ensino.

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sei.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso público.

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Sim, várias vezes e são dadas pelos Centros de formação.

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porque?

R: Não, porque é insuficiente.

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não.

ANEXO IV – UNIDADES DE SENTIDO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE PEDALÉ

Professor A1, 4º ano do curso de Língua Portuguesa [EA1_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Professor é formador [EA1_2] e educador [EA1_3].

2. O que é a educação primária para si?

R: É o começo[EA1_4], a base do ensino[EA1_5].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Não[EA1_6].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público[EA1_7].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho [EA1_8], uma vez por ano [EA1_9] e são dadas por pessoas delegadas para administrar seminários [EA1_10].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Ainda não [EA1_11] porque o salário não compensa ao atendimento básico [EA1_12].

7. Recebe incentivos como professor?

R: sim [EA1_13].

Professor A2, 4º ano do curso de Língua Portuguesa [EA2_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Professor é orientador [EA2_3]. e educador [EA2_4].

2. O que é a educação primária para si?

R: É um processo onde o educando é avaliado [EA2_5] e o qual permite que vá para um outro processo ou passe para uma outra fase [EA2_6].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Os métodos são explicativos [EA2_7], expositivos [EA2_8], etc.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público [EA2_9].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho [EA2_10], no princípio de cada ano lectivo [EA2_11] e são dadas por pessoas capacitadas [EA2_12] e orientadores [EA2_13].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Ainda não [EA2_14] porque o salário não supre as minhas necessidades básicas [EA2_15].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não [EA2_16].

Professor A3, 5º ano do curso de Psicologia [EA3_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Professor é mestre formador [EA3_2] e educador [EA3_3].

2. O que é a educação primária para si?

R: É o processo onde o educando é avaliado [EA3_4] e que permite que ele vá para um outro nível [EA3_5].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Explicativo [EA3_6] e expositivo [EA3_7].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público [EA3_8].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho [EA3_9], três vezes por ano [EA3_10] e são dadas por técnicos de educação [EA3_11].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim [EA3_12], porque dá para suprir as minhas necessidades básicas [EA3_13].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não [EA3_14].

Professor A4, 5º ano no curso de Psicologia Clínica [EA4_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Professor é educador [EA4_2] e instrutor [EA4_3].

2. O que é a educação primária para si?

R: É a formação [EA4_4], instrução do homem novo [EA4_5].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim [EA4_6].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público [EA4_7].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho [EA4_8], 3 vezes por ano [EA4_9] e são dadas pelos diretores [EA4_10] e coordenadores [EA4_11].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim [EA4_12], porque dá para suprir as minhas necessidades [EA4_13].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Sim [EA4_14].

Professor A5, Licenciado em Economia [EA5_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim.

2. O que é a educação primária para si?

R: Primeiro ensino no saber da criança [EA5_2].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim [EA5_3].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público [EA5_4].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho [EA5_5], 3 vezes por ano [EA5_6] e são dadas pelos professores da área de formação [EA5_7].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim [EA5_8], muito satisfeito [EA5_9] porque dá para suprir as minhas necessidades [EA5_10].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Sim [EA5_11].

Professor A6, 5º ano no curso de Direito [EA6_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Professor é um orientador [EA6_2].

2. O que é a educação primária para si?

R: É a base do ensino [EA6_3].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim [EA6_4], explicativo [EA6_5] e socrático [EA6_6].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público [EA6_7].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho [EA6_8], 1 vez por ano [EA6_9] e são dadas pelos professores formados na área especializada [EA6_10].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não [EA6_11], porque não dá para suprir as minhas necessidades [EA6_12].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Sim [EA6_13].

Professor A7, Licenciado em Sociologia [EA7_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim.

2. O que é a educação primária para si?

R: É a socialização da criança no meio social [EA7_2].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim [EA7_3].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público [EA7_4].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho [EA7_5], 3 vezes por ano [EA7_6] e são dadas por especialistas na área de pedagogia [EA7_7].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim [EA7_8], porque dá para suprir as minhas necessidades [EA7_9].

7. Recebe incentivos como professor?

R: sim [EA7_10].

Professor A8, Licenciado em Sociologia da Educação [EA8_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Mestre [EA8_2], educador [EA8_3] e aconselhador [EA8_4].

2. O que é a educação primária para si?

R: É a base fundamental para uma boa aprendizagem [EA8_5].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim [EA8_6]. Método socrático [EA8_7] e o método de observação [EA8_8].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público [EA8_9].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho [EA8_10], 3 vezes por ano [EA8_11] e são dadas pela direção da escola [EA8_12].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim [EA8_13], porque dá para suprir as minhas necessidades [EA8_14].

7. Recebe incentivos como professor?

R: sim [EA8_15].

Professor A9, Licenciado em Psicologia do Trabalho [EA9_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim. Alguém capacitado psicopedagogicamente para a transmissão de conhecimentos [EA9_2].

2. O que é a educação primária para si?

R: É a base para a formação intelectual de um cidadão [EA9_3].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim [EA9_4]. Oraís [EA9_5], visuais [EA9_6] e práticos [EA9_7].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso Público [EA9_8].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Não [EA9_9].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não [EA9_10], porque não supre as minhas necessidades [EA9_11].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não [EA9_12].

Professor A10, Licenciado em Ciências da Educação [EA10_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei.

2. O que é a educação primária para si?

R: É aquela que o indivíduo recebe quando começa a sua formação na sua fase inicial [EA10_2].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Não sei [EA10_3].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Contrato [EA10_4].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Tenho tido seminários [EA10_5], 1 vez por ano [EA10_6] e são dadas por professores selecionados pela direção da escola [EA10_7].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não [EA10_8], porque não dá para suprir as minhas necessidades [EA10_9].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não [EA10_10].

**ANEXO V - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PRIVADA
(COLÉGIO) PITRUCÁ**

Professor B1, 5º ano no Curso de Psicologia de Clínica [EB1_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sim.

2. O que é a educação primária para si?

R: É um conjunto de hábitos [EB1_2], crenças [EB1_2] e habilidades que vão repercutir-se nas técnicas básicas para o processo de ensino e aprendizagem do educando que vai ter noções básicas para a sua socialização [EB1_3].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Análise oral da aula (diálogo) [EB1_4], elaboração conjunta [EB1_5], etc.

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Prova de admissão [EB1_6] e entrevista [EB1_7].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Sim [EB1_8]. 3 vezes por ano [EB1_9] e são dadas por técnicos ligados a área [EB1_10] e ao Ministério da Educação [EB1_11] .

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não [EB1_12], porque não dá para suprir as minhas necessidades [EB1_13].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não [EB1_14].

Professora B2, Licenciada em Direito [EB2_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei. Professor é uma pessoa que ensina uma ciência [EB2_2], arte técnica [EB2_3] ou outro conhecimento [EB2_4].

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é o primeiro estágio da educação escolar de diversos países [EB2_5], sendo normalmente lecionado a crianças com idade a partir dos 6 anos [EB2_6].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Não sei [EB2_7].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Prova de admissão [EB2_8] e entrevista [EB2_9].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Não [EB2_10].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não [EB2_11], porque não cobre as minhas necessidades básicas [EB2_12].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Algumas vezes [EB2_13].

Professora B3, 3º ano no curso de Sociologia [EB3_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei. Professor é aquele que ensina [EB3_2].

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é a abertura da vida estudantil [EB3_3].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sei [EB3_4].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso público [EB3_5].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Sim [EB3_6], 3 vezes por ano [EB3_7] e são dadas por Docentes Mestres [EB3_8].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não [EB3_9], porque é muito pouco pelo trabalho que exerço [EB3_10].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Sim [EB3_11].

Professor B4, Licenciado em Gestão [EB4_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei.

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é o processo que visa o desenvolvimento da criança nos seus aspectos intelectuais [EB4_2], físico [EB4_3] e moral [EB4_5] e a sua inserção na sociedade [EB4_6].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sei [EB4_7].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso público [EB4_8].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Não [EB4_9].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não [EB4_10], porque é insuficiente [EB4_11].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não [EB4_12].

Professor B5, Licenciado em Economia e Gestão [EB5_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei.

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é a primeira instrução socioeducativa [EB5_2] que pode ou será ministrada às crianças no início da sua vida sócia académica [EB5_3].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sim [EB5_4].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso público [EB5_5].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Sempre [EB5_6], 7 vezes por ano [EB5_7] e são dadas por técnicos nacionais e privados [EB5_8].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Sim [EB5_9], porque consigo suprir as principais necessidades que tenho [EB5_10].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Sim [EB5_11].

Professor B6, Técnico Médio de Educação [EB6_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei.

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é o início do processo de aprendizagem dos menores [EB6_2].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sei [EB6_3].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso público [EB6_4].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Sim [EB6_5], 3 vezes por ano [EB6_6] e são dadas pela Escola ADPP [EB6_7].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Mais ou menos [EB6_8].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não [EB6_9].

Professor B7, Licenciada em Economia e Gestão [EB7_1]

1. Sabe o que significa Professor?

R: Sei.

2. O que é a educação primária para si?

R: A educação primária é a instrução aplicada ao primeiro grau de ensino [EB7_2].

3. Sabe quais são os métodos aplicados para ministrar as aulas no ensino primário?

R: Sei [EB7_3].

4. Que critérios foram utilizados para a sua admissão como professor?

R: Concurso público [EB7_4].

5. Tem recebido formações contínuas específicas, quantas vezes por ano e quem dá a formação?

R: Sim [EB7_5], várias vezes [EB7_6] e são dadas pelos Centros de formação [EB7_7].

6. Está satisfeito com o salário que recebe, porquê?

R: Não [EB7_8], porque é insuficiente [EB7_9].

7. Recebe incentivos como professor?

R: Não [EB7_10].

ANEXO VI – GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE PEDALÉ

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Dimensão I Formação Inicial dos professores primários	Área de Formação Inicial	Frequência de Licenciatura: - Língua Portuguesa; - Psicologia; - Direito; Licenciatura: - Sociologia; - Psicologia; - Economia; - Ciências da Educação.	4º ano do curso de Língua Portuguesa [EA1_1]; [EA2_1] 5º ano do curso de Psicologia [EA3_1] 5º ano no curso de Psicologia Clínica [EA4_1] 5º ano no curso de Direito [EA6_1] Licenciado em Sociologia [EA7_1] Licenciado em Sociologia da Educação [EA8_1] Licenciado em Psicologia do Trabalho [EA9_1] Licenciado em Ciências da Educação [EA10_1] Licenciado em Economia [EA5_1]
Dimensão II Perceções dos professores primários em relação às funções, objetivos métodos e técnicas do ensino primário	Funções do professor Primário	Formador; Educador; Orientador; Instrutor; Mestre; Aconselhador; Psicopedagogicamente preparado.	Formador [EA1_2] e educador [EA1_3] Orientador [EA2_3]. e educador [EA2_4] Formador [EA3_2] e educador [EA3_3] Educador [EA4_2] e instrutor [EA4_3] Orientador [EA6_2] Mestre [EA8_2], educador [EA8_3]e aconselhador [EA8_4] (...) capacitado psicopedagogicamente para a transmissão de conhecimentos [EA9_2]
	Objetivo do Ensino Primário	Formação: - Base - Intelectual Avaliação Transição Instrução Inserção no meio social	O começo [EA1_4], a base do ensino[EA1_5] Processo onde o educando é avaliado [EA2_5] (...) passe para uma outra fase [EA2_6] É avaliado [EA3_4] (...) vá para um outro nível [EA3_5]. (...) A formação [EA4_4], instrução do homem novo [EA4_5] Primeiro ensino no saber da criança [EA5_2] (...) a base do ensino [EA6_3] (...) a socialização da criança no meio social [EA7_2] (...) base fundamental para uma boa aprendizagem [EA8_5] (...) base para a formação intelectual de um cidadão [EA9_3] (...) formação na fase inicial [EA10_2].
	Métodos e técnicas	Tipos: Explicativo; Expositivo Socrático Observação Oral; Visual; Prático	Não conheço [EA1_6]; Não sei [EA10_3] (...) métodos explicativos [EA2_7]; [EA3_6]; [EA6_5], expositivos [EA2_8]; [EA3_7] (...) explicativo e socrático [EA6_6] [EA8_7] (...) método de observação [EA8_8] (...) orais [EA9_5], visuais [EA9_6] e práticos [EA9_7]

Dimensão III Admissão dos professores primários no ensino	Critérios de admissão às escolas	Concurso Público Contrato	Concurso Público [EA1_7]; [EA2_9]; [EA3_8]; [EA4_7]; [EA5_4]; [EA6_7]; [EA7_4]; [EA8_9]; [EA9_8] Contrato [EA10_4].
Dimensão IV Formação Contínua Específica ao longo da carreira	Formações contínuas específicas;	Frequentes Semestrais Anuais Formador: Capacitado; Orientador; Técnicos de Educação; Diretores; Coordenadores; Formados em Área especializada; área da pedagogia;	(...) uma vez por ano [EA1_9]; (...) no princípio de cada ano lectivo [EA2_11]; (...) três vezes por ano [EA3_10]; [EA4_9]; [EA5_6]; [EA7_6]; [EA8_11]; 1 vez por ano [EA6_9]; [EA10_6]; (...) pessoas delegadas para administrar seminários [EA1_10]; (...) pessoas capacitadas [EA2_12] e orientadores [EA2_13]; (...) técnicos de educação [EA3_11]; (...) diretores [EA4_10] e coordenadores [EA4_11]; (...) professores da área de formação [EA5_7]; (...) professores formados na área especializada [EA6_10]; (...) especialistas na área de pedagogia [EA7_7]; (...) dadas pela direção da escola [EA8_12]; (...) dadas por professores selecionados pela direção da escola [EA10_7];
Dimensão V Satisfação Salarial	Satisfação salarial	Satisfação - Suprir necessidades Insatisfação - Pouco compensatório - Não supre as necessidades	(...) dá para suprir as minhas necessidades [EA4_13]; [EA7_9]; [EA5_10]; [EA8_14]; [EA3_13] (...) muito satisfeito [EA5_9] (...) o salário não compensa ao atendimento básico [EA1_12]. (...) o salário não supre as minhas necessidades básicas [EA2_15]; [EA6_12]; [EA9_10]; [EA9_11]; [EA10_9].
Dimensão VI Incentivos à continuidade na carreira de professor do ensino primário	Receção de Incentivos	Incentivado Não incentivado	Sim [EA1_13]; [EA4_14]; [EA5_11]; [EA6_13]; [EA7_10]; [EA8_15] Não [EA2_16]; [EA3_14]; [EA9_12]; [EA10_10]

ANEXO II – GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PRIVADA (COLÉGIO) PITRUCÁ

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Dimensão I Formação Inicial dos professores primários	Área de Formação Inicial	Licenciatura: - Economia e Gestão; - Direito; - Ciências da Educação. Frequência de licenciatura: - Sociologia; - Psicologia clínica	Licenciada em Direito [EB2_1] Licenciado em Gestão [EB4_1] Licenciado em Economia e Gestão [EB5_1] Licenciada em Economia e Gestão [EB7_1]0 Técnico Médio de Educação [EB6_1] 3º ano no curso de Sociologia [EB3_1] 5º ano no Curso de Psicologia de Clínica [EB1_1]
Dimensão II Perceções dos professores primários em relação às funções, objetivos métodos e técnicas do ensino primário	Funções do professor Primário	Ensina: - Ciência; - Arte técnica; Transmite conhecimento.	(...) pessoa que ensina uma ciência [EB2_2]; (...) ensina [EB3_2] (...) arte técnica [EB2_3] (...) conhecimento [EB2_4]
	Objetivo do Ensino Primário	Formação base; Desenvolvimento da criança – Físico; – Moral; - Social; Instrução socioeducativa; Inserção no meio social; Início do processo de aprendizagem; Primeiro grau de ensino.	(...) conjunto de hábitos [EB1_2]; crenças [EB1_2]; (...) habilidades que vão repercutir-se nas técnicas básicas para o processo de ensino e aprendizagem do educando que vai ter noções básicas para a sua socialização [EB1_3]; (...) primeiro estágio da educação escolar de diversos países [EB2_5], (...) normalmente lecionado a crianças com idade a partir dos 6 anos [EB2_6] (...) é a abertura da vida estudantil [EB3_3] (...) o processo que visa o desenvolvimento da criança nos seus aspectos intelectuais [EB4_2], (...) físico [EB4_3]; (...) moral [EB4_5]; (...) inserção na sociedade [EB4_6]; (...) primeira instrução socioeducativa [EB5_2]; (...) ministrada às crianças no início da sua vida sócia académica [EB5_3]; (...) início do processo de aprendizagem dos menores [EB6_2]; (...) instrução aplicada ao primeiro grau de ensino [EB7_2]
	Métodos e técnicas	Tipos: - Oral; - Colaborativo;	Análise oral da aula (diálogo) [EB1_4]; elaboração conjunta [EB1_5].

<p>Dimensão III Admissão dos professores primários no ensino</p>	<p>Critérios de admissão às escolas</p>	<p>Concurso Público Prova de admissão e entrevista</p>	<p>Concurso público [EB3_5]; [EB4_8]; [EB5_5]; [EB6_4]; [EB7_4] Prova de admissão [EB1_6]; [EB2_8] (...) entrevista [EB1_7]; [EB2_9]</p>
<p>Dimensão IV Formação Contínua Específica ao longo da carreira</p>	<p>Formações contínuas específicas;</p>	<p>Frequentes Semestrais</p> <p>Formador: Técnicos: Área, nacionais e privados Escola ADPP Centro de Formação</p>	<p>3 vezes por ano [EB1_9]; [EB3_7]; [EB6_6]; 7 vezes por ano [EB5_7]; (...) várias vezes [EB7_6] (...) técnicos ligados a área [EB1_10]; (...) ao Ministério da Educação [EB1_11]; (...) Docentes Mestres [EB3_8]; (...) técnicos nacionais e privados [EB5_8]; (...) Escola ADPP [EB6_7]; (...) Centros de formação [EB7_7];</p>
<p>Dimensão V Satisfação Salarial</p>	<p>Satisfação salarial</p>	<p>Satisfação - Suprir necessidades</p> <p>Insatisfação - Pouco compensatório - Não supre as necessidades</p>	<p>(...) consigo suprir as principais necessidades que tenho [EB5_10];</p> <p>(...) não dá para suprir as minhas necessidades [EB1_13] básicas [EB2_12]; (...) é muito pouco pelo trabalho que exerço [EB3_10]; (...) é insuficiente [EB4_11]; [EB7_9];</p>
<p>Dimensão VI Incentivos à continuidade na carreira de professor do ensino primário</p>	<p>Receção de Incentivos</p>	<p>Incentivado</p> <p>Não incentivado</p>	<p>Sim [EB3_11]; [EB5_11]</p> <p>Não [EB1_14]; [EB4_12]; [EB6_9]; [EB7_10]; Algumas vezes [EB2_13].</p>