



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

Diodeth Mara Francisco Tomás, N° 10150

Orientação: Prof. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

Diodeth Mara Francisco Tomás, N° 10150

Orientação: Prof. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Évora, 2014

DEDICATÓRIA

Ao meu Marcelo, a luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de força, bondade, fé e perseverança, que me concede tantas graças num mundo marcado por tantas desigualdades.

À Professora Marília Favinha, pela paciência que teve não só comigo mas com todos os colegas da turma de Administração e Gestão Educacional, da qual fiz parte.

À Escola Técnica Profissional de Saúde, na Pessoa do seu Diretor Geral, Dr. Dadi Bucusso Netemo, pela forma como fui recebida e pela sua disponibilidade, em acompanhar-me nesta jornada. Agradeço também à querida Dra. Maria José, que pela ajuda nos momentos certos e que com a sua vasta experiência, esclareceu as dúvidas que foram surgindo.

Aos meus Padrinhos José e Sílvia Van-Dúnem por serem a minha fonte infindável de inspiração.

Por último mas não menos importante devo agradecer ao meu esposo, Tadeu Chissanguela, pela paciência e apoio concedido durante esta formação que se tornou mais um dos ``nossos sonhos realizados``.

Bem hajam todos

*“De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando,
A certeza de que é preciso sempre continuar,
A certeza de que seremos sempre interrompidos antes de terminar.
Por isso devemos fazer da interrupção um novo caminho;
Da queda, um passo de dança,
Do medo, uma escada;
Do sonho, uma ponte;
Da procura, um encontro”.*

Fernando Pessoa

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

MED – Ministério da Educação

MINSA – Ministério da Saúde

RETEP – Reforma do Ensino Técnico - Profissional

EPT – Educação Para Todos

ETPS – Escola de Formação Técnica Profissional

IMS – Instituto Médio de Saúde

RESUMO

Esta investigação tem como propósito analisar as características organizacionais da Escola Técnica Profissional de Saúde de Luanda no que respeita à sua missão e à formação de técnicos médios de saúde. Com o objetivo de conhecer o funcionamento da escola, pretendemos produzir conhecimento que nos permita saber se os Diretores da escola, promovem a formação dos técnicos profissionais de saúde de modo que estes possam fortalecer, os conceitos base, as habilidades e a destreza necessária para atuar com qualidade, nos hospitais e nos centros de saúde.

Dada a importância atribuída ao que pensa o diretor e os professores da escola, sobre a problemática em apreço, optámos por realizar um estudo de natureza quantitativa e qualitativa para a qual foram utilizados como instrumentos de recolha de dados o questionário aos professores e a entrevista semiestruturada ao Diretor.

As dimensões consideradas pertinentes para este estudo são seis: (i) Experiência profissional dos professores (ii) Identificação dos Currículos existentes, (iii) Cursos Lecionados, (iv) Formação de Professores, (v) Perfil de saída dos estudantes; (vi) Funcionamento da escola: Organograma, Controlo e Fiscalização.

Palavras-chave: Características Organizacionais, Profissional de Saúde, Formação de Técnicos médios de Saúde.

ABSTRAT

ORGANIZATIONAL CHARACTERISTICS OF TECHNICAL SCHOOLS HEALTH PROFESSIONALS IN ANGOLA: THE CASE STUDY OF LUANDA ETPS

This research aims to examine the organizational characteristics of Vocational Technical School of Health in Luanda, with focus on mission and training of middle caregivers. In order to meet the school run, the Directors intend to encourage schools to promote the training of professional health workers so that they can strengthen basic concepts, skills and dexterity required to act with more independence and dexterity, in hospitals and health centers.

Assigned due to what the Director and the teachers thinks about the problem at hand, we chose mixed study for which it was used as instruments of data collection questionnaires to the teachers and semi-structured interview to the Director of the institution.

The dimensions considered relevant for this study are six: (i) professional experience of teachers (ii) Identification of existing curricula, (iii) Courses taught, (iv) Training of Teachers, (v) Output Profile of students; (vi) School Run: Organization, Control and Surveillance.

Keywords: Organizational Characteristics, Health Professional, Training of Medium Technicians in health.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	II
AGRADECIMENTOS.....	III
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	IV
RESUMO	V
ORGANIZATIONAL CHARACTERISTICS OF TECHNICAL SCHOOLS HEALTH PROFESSIONALS IN ANGOLA: THE CASE STUDY OF LUANDA ETPS	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
ÍNDICE DE QUADROS.....	XII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XII
INTRODUÇÃO.....	14
A. Justificação da escolha do Tema.....	14
B. Objetivos e Questões de Investigação	16
Objetivos de Investigação	17
- <i>Objetivo geral</i>	17
- <i>Objetivos específicos</i>	17
Questão de Investigação.....	17
C. Organização da Tese	17
PARTE I	19
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
Conceitos Básicos	20
CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA.....	22
1.1 A Educação em Angola durante o Período “Clássico” da Ocupação Colonial (1926 a 1961).....	23
1.2 O Acordo Missionário	24
1.3 Mudanças de Rumo no Período do Colonialismo Tardio (1962 a 1975)	25
1.4 Orientações e Realizações durante a “Experiência Socialista” (1975 a 1991)	27
1.5 Situação e Desenvolvimentos desde 1991	29
1.6 A Instauração de uma Nova Fase para a Educação em Angola	31
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO, A REALIDADE ANGOLANA	33
2.1 Estrutura do Sistema Educativo	33
2.2 Gestão do Sistema de Educação.....	35
2.2.1 Delimitação dos Poderes (central – local)	35
2.2.3 Gestão dos Estabelecimentos de Ensino	36

2.3 Padronização dos Estabelecimentos de Ensino.....	37
3.1 Reforma do Ensino Profissional Técnico (RETEP).....	39
3.1.1 O Projeto RETEP.....	39
3.1.2 Breve História do Reforma do Ensino Técnico Profissional	41
3.1.3 Pontos fortes/fracos e perspectivas com a Reforma do Ensino Técnico Profissional	43
3.1.4 Reforma do Ensino Profissional Técnico nas Prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)	45
3.2 O Ensino Profissional Técnico Atual	47
3.3 Capacidade Nacional de Formação Profissional.....	49
3.4 Ponto de Situação Global da Educação Profissional Técnica (EPT).....	50
CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE	52
4.1 Organização Nacional da Educação Profissional em Saúde.....	52
4.2 Prioridades na Formação em Saúde	53
4.3 Criação das ETPS em Angola.....	54
4.4 Realidade das Instituições da Educação Profissional de Saúde	56
4.4.1 Legislação.....	57
4.5 Plano de Desenvolvimento de Recursos Humanos, Traçado pelo MINSA para o Período de 1997-2007.....	58
4.6 Novo Sistema de Formação em Saúde	59
4.7 Educação Permanente em Saúde como Noção Estratégica na Formação e Desenvolvimento.....	60
4.8 Perfil do Técnico Médio de Enfermagem.....	62
4.9 Perfil das Escolas Técnicas Profissionais de Saúde	63
CAPÍTULO V - O PAPEL DO PROFESSOR NA ÀREA DA SAÚDE	65
5.1 A Formação Pedagógica.....	65
5.2 O Enfermeiro e o seu processo de Formação.....	66
PARTE II.....	71
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	71
CAPÍTULO VI - OPÇÕES METODOLOGICAS.....	72
6.1 Natureza da Investigação.....	72
6.2 Sujeitos da investigação	73
6.3 Caraterização do campo de investigação.....	73
6.4 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	76
6.4.1 Pesquisa Bibliográfica	76
6.4.2 Entrevista.....	77

6.4.3 Questionário.....	79
CAPÍTULO VII- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	82
7.1 Análise e Interpretação dos Dados da Entrevista	82
7.1.1 Dimensão I – Caraterização da Experiência Profissional do Diretor	83
7.1.2 Dimensão II - Identificação dos Currículos existentes	85
7.1.3 Dimensão III – Cursos Lecionados	86
7.1.4 Dimensão IV – Perfil de Formação dos Professores	87
7.1.5 Dimensão V – Perfil de Saída dos Estudantes	88
7.1.6 Dimensão VI - Controlo e Fiscalização do funcionamento da escola	89
7.2 Análise e Interpretação dos Dados do Questionário	91
7.2.1 – Dimensão I – Caracterização da experiência profissional dos Professores	91
7.2.2 Dimensão II - Identificação dos Currículos existentes	99
7.2.3 Dimensão III – Cursos Lecionados	102
7.2.4 Dimensão IV – Perfil de Formação dos Professores	104
7.1.5 Dimensão V – Perfil de Saída dos Estudantes	108
7.2.6 Dimensão VI - Controlo e Fiscalização do funcionamento da escola	109
CAPÍTULO VIII - RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO.....	112
8.1 Discussão Conjunta dos Resultados.....	112
8.1.1 Discussão conjunta dos Resultados da Dimensão I – Experiência Profissional do Diretor e Professores.....	112
8.1.2 Discussão conjunta dos Resultados da Dimensão II - Conhecimento dos Currículos existentes	115
8.1.3 Discussão conjunta dos Resultados da Dimensão III – Cursos Lecionados na escola	117
8.1.4 Discussão conjunta dos Resultados da Dimensão IV – Formação dos Professores .	119
8.1.5 Discussão dos Resultados da Dimensão V - Perfil de saída dos estudantes	121
8.1.6 Discussão dos Resultados da Dimensão VI - Funcionamento da escola: Organograma, Controlo e Fiscalização.....	122
CAPÍTULO IX - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	126
9.1 Conclusão.....	126
9.2 Recomendações.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS.....	136
Anexo I - Aceitação de Orientação.....	137
Anexo II – Solicitação de Autorização de Pesquisa.....	138

Anexo III – Guião da Entrevista	139
Anexo IV – Transcrição da Entrevista e Unidades de Sentido	142
Anexo IV – Grelha de Categorização	147
Anexo V – Questionário para os professores	150

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> - Ingresso: Pirâmides do Sector de Educação – (2000/01)	51
<i>Figura 2</i> – Organograma da Escola investigada.....	90

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1</i> - Distribuição das escolas técnicas no país	42
<i>Quadro 2</i> - Ponto de situação global de EPT	50
<i>Quadro 3</i> - Formação em Saúde por níveis: Sistema em transição desde 2002.	55
<i>Quadro 4</i> - Escolas Técnicas profissionais da Saúde e áreas de Influência	57
<i>Quadro 5</i> – Grelha de categorização.....	82

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1</i> – Idade dos professores.....	91
<i>Tabela 2</i> - Profissão dos professores.....	93
<i>Tabela 3</i> – Grau acadêmico dos professores	93
<i>Tabela 4</i> - Anos de Serviço	94
<i>Tabela 5</i> - Motivo da qualificação/não qualificação para lecionar as disciplinas atribuídas.	97
<i>Tabela 6</i> - Motivo pelo qual conhecem os currículos existentes na Escola	100
<i>Tabela 7</i> - Motivo pelo qual desconhecem os currículos existentes na Escola	100
<i>Tabela 8</i> - Cursos Lecionados na Escola.....	102
<i>Tabela 9</i> – Critério de admissão de docentes	104
<i>Tabela 10</i> – Frequência anual de Formação frequentada pelos professores.....	106
<i>Tabela 11</i> - Promoção da Formação pelo Diretor.....	107
<i>Tabela 12</i> – Perfil de Saída dos Estudantes.....	108
<i>Tabela 13</i> - Tipo de organograma da escola.....	110

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1</i> – Idade dos professores	92
<i>Gráfico 2</i> – Género dos professores.....	92
<i>Gráfico 3</i> - Exercício de cargos de Liderança	95
<i>Gráfico 4</i> – Curso que lecionam os professores	95
<i>Gráfico 5</i> - Motivo pelo qual os professores lecionam determinada disciplina.....	96
<i>Gráfico 6</i> – Qualificação para lecionar as disciplinas.....	96
<i>Gráfico 7</i> – Grau de Satisfação para lecionar as disciplinas	98
<i>Gráfico 8</i> – Preparação dos Manuais	98
<i>Gráfico 9</i> – Situação profissional dos professores.....	99
<i>Gráfico 10</i> – Conhecimento dos Currículos existentes	99
<i>Gráfico 11</i> – Conhecimento de quem elabora os Currículos na escola.....	101
<i>Gráfico 12</i> – Uniformização dos Currículos na escola	101
<i>Gráfico 13</i> – Escolha dos Coordenadores e Diretores de Turma.....	103
<i>Gráfico 14</i> - Conhecimento do Perfil exigido aos candidatos à Docência	105
<i>Gráfico 15</i> – Frequência de Formação.....	105
<i>Gráfico 16</i> – Convocação de docentes para a Formação	106
<i>Gráfico 17</i> - Domínios privilegiados na Formação	108

<i>Gráfico 18</i> – Conhecimento do Organograma da escola.....	109
<i>Gráfico 19</i> - Controlo e fiscalização escolar	110

INTRODUÇÃO

A. Justificação da escolha do Tema

Durante aproximadamente quinhentos anos esteve sob regime colonial de Portugal, nesta época, apenas os colonos, fidalgos e alguns selecionados tinham acesso à escola, pois, havia necessidade na altura de manter-se o povo na ignorância de modos a evitar revoltas por parte dos colonizados. Atualmente, em Angola todos têm o direito de frequentar a escola.

De acordo com Manfredi (citado por Almeida, 2007), “a escola como instituição social, foi criada para preparar alguns escolhidos ao exercício do comando, do poder e da direção social, se hoje a escola é entendida pelo imaginário social com a função de preparar grupos seletos, o que ocorreu primeiramente em tempos onde eram educados sacerdotes, nobres, escribas e legisladores”.

Vários autores apontam a data de 1975, como um ponto de viragem na educação, ano em que foi proclamada a independência da República Popular de Angola, onde, foram criadas infraestruturas sócio económicas, que permitiram e concederam novas oportunidades aos cidadãos angolanos dentre as quais na área da educação (Silva, 2003; Teixeira, 2011, Zau, 2009; Samuels, 2011; Rodrigues, 2003)

Existe a necessidade de formar com urgência quadros para responder a demanda em todas as áreas da sociedade como na saúde, educação, indústria, hotelaria, etc. Por isso, é que o governo criou as Escolas Secundárias Técnicas Profissionais, para que a população pudesse receber formação e pô-la em prática para responder rapidamente as necessidades gritantes da sociedade (Costa, 2012; Masetto, 2001).

O objetivo desta investigação é analisar as características organizacionais da Escola Técnica Profissional de Saúde de Luanda, no que respeita à sua missão e à formação de técnicos médios de saúde.

Com a criação da Lei de Bases do Sistema de Educação em 2001 (LBSE), pelo Governo de Angola foram tomadas decisões estratégicas até 2025 para o sistema sociocultural, que tem por base os valores e comportamentos; a reestruturação da sociedade civil, atitudes e comportamentos dos jovens, e mesmo o papel da mulher na sociedade. A LBSE “obriga à realização de uma reforma total, abrangendo todos os aspectos da educação em Angola” (INIDE, 2009), Nomeadamente na no que respeita à expansão da rede escolar e da qualidade de ensino, da eficácia do sistema de educação e da sua equidade, entre outros como por exemplo a reformulação dos planos curriculares, formação inicial e contínua de professores e gestores. Contudo alguns problemas, ao nível da inovação e qualidade de ensino, continuam, como a falta de professores com formação específica para leccionarem certas disciplinas (Batista, 2005, Costa, 2012).

A escola está hoje num processo de crescimento acelerado que resulta de uma dinâmica de internacionalização. A construção de escolas construção de escolas técnicas e a formação específica nas escolas de saúde levará a uma maior resposta das necessidades do mercado de emprego. Este constitui um ponto de reflexão para todos os profissionais que têm a responsabilidade de formar e preparar os técnicos de saúde com o objetivo de contribuir para a mudança e melhoria do sistema educativo, procurando melhorar a competência profissional dos profissionais técnicos de saúde, nos vários domínios da sua atividade, “ O Enfermeiro Professor” (Oliveira & Kappel, 2012). Será que essa missão cabe

apenas ao Diretor? Autores como Almeida (2007); Carvalho (2005); Sergiovanni, (2004) referem que os Diretores têm um papel fundamental no incremento da formação nas componentes técnicas, tecnológicas e práticas, mas é preciso que haja vontade e disponibilidade, também, por parte dos demais técnicos profissionais de saúde.

Este tema foi escolhido por ter despertado na autora a curiosidade acerca do funcionamento das novas Escolas Técnicas Profissionais de Saúde, reabertas recentemente, uma vez que as mesmas tinham sido fechadas durante mais de 11 anos em Angola, suspendendo então a formação de técnicos médios de saúde. Na qualidade de investigadora e docente de uma instituição de Enfermagem de nível superior surgiu o interesse em compreender o modelo organizacional, o funcionamento e o papel do diretor no que respeita á promoção de formação dos docentes na escola de Ensino Técnica Profissional de Saúde.

B. Objetivos e Questões de Investigação

Devido à problemática desta investigação surgiu a necessidade de perceber como funcionam das Escolas Técnicas Profissionais de Saúde. O objetivo desta investigação é analisar as características organizacionais da Escola Técnica Profissional de Saúde de Luanda no que respeita á sua missão e à formação de técnicos médios de saúde. Para tal, definiram-se o objetivo geral de investigação, o qual se desdobrou em oito objetivos específicos.

Objetivos de Investigação

- Objetivo geral

Conhecer o modelo organizacional e o funcionamento da Escola Técnica Profissional de Saúde de Luanda.

- Objetivos específicos

1. Conhecer a experiência profissional dos Professores;
2. Saber quantos currículos existem;
3. Conhecer os cursos leccionados nestas escolas;
4. Saber qual a frequência com que os professores fazem formação;
5. Conhecer o perfil de saída dos estudantes;
6. Conhecer o organograma da instituição;
7. Entender como é feito o controlo e fiscalização do funcionamento da Escola Técnica;
8. Conhecer a atuação do Diretor escolar.

Questão de Investigação

No sentido de operacionalizar estes objetivos formulámos a seguinte questão de investigação: Como é o modelo organizacional e o funcionamento da Escola Técnica Profissional de Saúde de Luanda?

C. Organização da Tese

A tese encontra-se organizada em duas partes: I – Enquadramento Teórico e II- Metodologia de Investigação.

A parte I é constituída por seis capítulos. No Capítulo I fazemos uma abordagem à História da Educação em Angola; No Capítulo II uma caracterização do Sistema Educativo Angolano. O Capítulo III refere-se ao Ensino Profissional

Técnico em Angola. O Capítulo V vem elucidar sobre a Educação Profissional em Saúde e por último é feita uma alusão ao papel do professor na área da saúde.

Os Capítulos VI, VII e VIII são dedicados à Metodologia de Investigação. No Capítulo VI referi-mos as opções metodológicas, no Capítulo VII expor a análise e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas e nos questionários, por fim no Capítulo VIII a apresentação dos resultados.

O Capítulo IX é dedicado às considerações finais, conclusões e recomendações.

PARTE I

ENQUADRAMENTO

TEÓRICO

Conceitos Básicos

Iremos iniciar a presente dissertação com a definição de conceitos básicos fundamentais nesta dissertação.

O conceito de *Escola* estará sempre presente neste estudo. Escola é uma instituição que tem o objetivo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação, também pode ser considerado o conjunto formado por alunos, professores e outros funcionários de um estabelecimento de ensino (Dicionário de Língua Portuguesa, 2011).

Um outro conceito que estará sempre presente e ao qual não deve ser atribuída menos importância é o conceito de *Técnica*. Entende-se por Técnica, um conjunto de processos baseados em conhecimentos científicos, e não empíricos, utilizados para obter certo resultado ou processos de uma arte, de um ofício ou de uma ciência (Dicionário de Língua Portuguesa, 2011).

O conceito de *Profissional* é um adjetivo uniforme ou respeitante a profissão que prepara para certas profissões, que desempenha o seu trabalho de modo sério, rigoroso e competente. Sem dúvida a definição mais profunda de *Saúde* é a encontrada no preâmbulo da constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946) que o define como o estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade. Gozar do melhor estado de saúde que é possível atingir constitui um dos direitos fundamentais do ser Humano, sem distinção de raça, de religião, de credo político, de condição económica ou social. Nordenfelt (2001) refere-se a *Profissional*, como sendo este, um estado físico e mental em que é possível alcançar todas as metas, dadas as circunstâncias.

Subsistema de ensino técnico – profissional, segundo o artigo 21º das Leis de Base do Sistema Educativo de 2001 é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário. (Assembleia Nacional, 2001). O artigo 22º, da mesma lei defende que o objetivo fundamental deste subsistema de ensino técnico-profissional a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a

responder às necessidades do País e à evolução tecnológica. O subsistema de ensino técnico-profissional compreende: a) Formação profissional básica; b) Formação média técnica.

A *Formação Média -Técnica* de acordo com o artigo 25º das Leis de Base do Sistema Educativo consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao ensino superior. (Assembleia Nacional, 2001). Este realiza-se após a 9ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas. Pode-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade.

CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA

O ensino escolar em Angola surgiu nos séculos XVI e XVII, muito antes do atual território constituir uma unidade. Os padres católicos da corte de M'Banza do Kongo dedicaram-se à divulgação não apenas o cristianismo, mas também da língua portuguesa, falada e escrita, bem como ao ensino da matemática (Gonçalves, 2005; Ramos,Sousa & Monteiro, 2011). Após a fundação das Praças Fortes de Luanda e de Benguela, deu-se início à implementação de escolas do nível básico. Estas escolas inicialmente estavam abertas apenas para filhos dos colonos brancos, e de alguns filhos que estes tiveram com mulheres africanas. Só depois de um longo período começaram, também a estar abertas para um pequeno número de crianças africanas. Nesta época, as escolas não abrangiam um sistema de ensino nem tinham estruturas consistente (Gonçalves, 2005).

Samuels (2011) relata que no decorrer do século XIX, quando Portugal passou a ocupar paulatinamente o território correspondente ao da Angola de hoje fizeram-se notar mudanças significativas, paralelamente à ação militar.

A ação missionária católica e protestante foi sendo cada vez mais veemente e os missionários ligavam sempre a cristianização a uma escolarização mais ou menos desenvolvida que começou, inclusive, a abranger a população africana urbanizada aglomerada em Luanda e em Benguela, bem como nas vilas que ao longo dos anos se foram por ali estabelecendo (Ramos,Sousa & Monteiro, 2011).

1.1 A Educação em Angola durante o Período “Clássico” da Ocupação Colonial (1926 a 1961)

No início do século XX, delimitado como território colonial, iniciou-se uma nova era, a de construção do Estado colonial e com ela, a criação de um sistema de ensino: escolas missionárias, em ambientes urbanos, escolas básicas do Estado e alguns liceus que se foram estabelecendo progressivamente (Silva, 2003).

Com a chegada do Salazarismo a Portugal, em meados dos anos 1920, surgiu a primeira ordenação do sector da educação, o qual se manteve por 30 anos e que, no período do "colonialismo tardio", veio a ser substituído por um novo sistema educativo. No que respeita à educação, pode-se dizer que o período de ocupação colonial se distingue em duas fases, uma de 1928 a 1958, e outra de 1958 a 1975 (Silva, 2003). Na primeira fase ressalta a política de separação por raças que chegou a ser apelidada de apartheid branda. Ao nível primário e secundário geral, era feita uma distinção e separação entre escolas, que obedeciam ao modelo introduzido em 1927 em Portugal, a escola para os "civilizados" (brancos, a maior parte dos mestiços, um ínfima parte dos negros) e a escola para os "indígenas" que, geralmente, não iam para além da segunda classe (Teixeira, 2011). As escolas estatais, privadas ou de comunidades religiosas abrangiam a maior parte (a partir dos anos 1930). Silva (2003) constata que o número de alunos que frequentavam o ensino primário rondava os 4000 em 1929/30, chegou a mais de 35.000 de 1959 a 1960. Pouco menos da metade destes alunos eram brancos, uma quarta parte mestiça, e a restante parte negros. Tal como refere Carvalho (2011) "havia a

considerar, entretanto, os jovens das classes sociais que vivessem nas colônias, a quem não se deveria negar o direito de estudar" (p. 442).

O desenvolvimento a nível secundário foi mais lento e acentuou-se apenas nos anos 1950. Para além de liceus em Luanda e no Lubango, existiam ainda os seminários da Igreja Católica.

O número total de alunos a frequentar o nível secundário subiu para 11.000, sendo que a sua maioria era brancos. Durante este período (1929 a 1930), o ensino para "indígenas" contava apenas com cerca de 2000 alunos, metade nas "escolas-oficinas", metade nas "escolas rurais" (Silva, 2003). Em 1937, este tipo de escolas foi extinto e deram lugar às "escolas elementares de artes e ofícios" o que conduziu a uma mudança incisiva pelo facto de o Estado Português instigar as Missões Católicas e as Missões Protestantes a ampliarem a sua atividade no que dizia respeito ao ensino de indígenas. Durante esta fase, o número de alunos no ensino protestante já rondava os 9.000 alunos (Silva, 2003).

1.2 O Acordo Missionário

Uma situação nova dá-se com a assinatura, em 1941, do chamado *Acordo Missionário*. Este ato integra às Missões Católicas e mais tarde às Missões Protestantes, a responsabilidade integral do ensino para indígenas, então designado como "ensino rudimentar" e mais tarde como "ensino de adaptação". A sua diferença é que no caso das Missões Católicas as escolas são reconhecidas como oficiais e na Protestante não (Costa, 1970). Atualmente, estas Missões permanecem na região, denominando-se "Missão do Jau", "Missão do Tchivinguiro", "Missão da Quihita", Missão do Sende e "Missão do Humbe". É de referir que estas Missões

foram criadas no tempo do Ministro Sá da Bandeira, não se registrando posteriormente a criação de outras missões nesta região (Ramos, Sousa & Monteiro, 2011).

Após a chegada das missões, durante os períodos de 1940 a 1950 houve um crescimento contínuo, embora lento das instituições de ensino. Contudo de 1959 a 1960 que o número de alunos nas escolas normais de adaptação passou de 300 a 70.000. As escolas de artes e ofícios tinham cerca de 1.500 alunos e as escolas de catequese das Missões Católicas, que não faziam parte do sistema "oficial e oficializado" de ensino, perto de 290.000 crianças (Costa, 1970).

1.3 Mudanças de Rumo no Período do Colonialismo Tardio (1962 a 1975)

Os últimos 50 anos são assinalados por uma articulação entre os sistemas primários "regular" e "de adaptação" e por consequência a abolição do Estatuto do Indigenato, em 1962, que a todos reconhecia como cidadãos.

Alguns autores relatam que no ensino primário, houve uma junção com a classe pré-primária a partir da qual se seguiam mais quatro anos regulares. As escolas elementares de artes e ofícios mantiveram, a título de exceção, o mesmo padrão (Carvalho, 2011; Honório, 2003, Santos, 1970).

De acordo com dados da Direção Provincial dos Serviços de Estatística (1974), a consequência destas medidas, foi um autêntico *boom* da educação em Angola. Primeiro no ensino primário e depois no ensino secundário e no ensino universitário, para o qual foram fundados institutos profissionais de nível médio, a

exemplificar o caso da Universidade de Luanda (com uma faculdade também no Huambo) (Carvalho, 2011).

No ano de 1973, o número total de alunos quadruplicou em relação ao ano de 1962, com um total de 600.000, de entre os quais, mais de 500.000 frequentavam o ensino primário, cerca de 75.000 o ensino secundário e mais de 3000 o ensino normal (preparação de professores do ensino primário) e o ensino superior (Direção Provincial dos Serviços de Estatística, 1974).

É por isso relevante, referir que ao nível do ensino primário a taxa de insucesso escolar era extremamente alta e que apenas 10% dos alunos que ingressavam na classe pré-primária conseguiam concluir o 4º ano. Esta razão devia-se à falta de habilitações regulares dos professores (frequência de uma escola de magistério), não obstante, o facto de que a maioria dos professores com mais habilitações se encontrava nas áreas urbanas. Os professores eram distinguidos em três categorias: (i) "professores de posto", com uma formação pedagógica básica; (ii) "professores auxiliares" (alguma formação secundária); (iii) "monitores" (apenas a 4ª classe), ambos sem formação profissional (Honório, 2013).

Por volta dos anos 70, no meio rural, apenas 10% eram professores de posto, enquanto mais de 40% eram professores auxiliares e outros tantos monitores (Heimer, 1972, Honório, 2003)).

Da década de 60 até à década de 70, o número dos alunos do ensino secundário e médio aumentou significativamente, razão pela qual consistiu, a procura por parte dos anteriormente "não civilizados" e à criação de Escolas Preparatórias que representavam uma uniformização e autonomização institucional, dos dois primeiros anos do ensino secundário (liceal, técnico, comercial). Uma

outra razão foi o aumento significativo de liceus, e por consequência à introdução de algumas instituições de ensino superior, para que se pudesse dar resposta à pressão por parte das pequenas burguesias de todas as raças (Carvalho, 2001; Heimer, 1972).

Os "Estudos Gerais Universitários" surgiram em 1962 que mais tarde vieram a ser transformados na Universidade de Luanda e com eles o aparecimento das faculdades de economia, de medicina em Luanda e a de agronomia no Huambo e o curso superior do Instituto Pio XII de Educação e Serviço Social da Igreja Católica (Carvalho, 2011).

1.4 Orientações e Realizações durante a “Experiência Socialista” (1975 a 1991)

Com a independência do país em 1975, o MPLA ao adotar uma política educacional inteiramente subordinada aos objetivos definidos pelo Marxismo-leninismo, tentou combinar a construção nacional com a construção de uma sociedade socialista (Wheeler & Péliissier, 2011; Silva, 2003).

Durante anos, fomentou-se a alfabetização de adultos com base na técnica didática, pondo de lado a metodologia de base do educador brasileiro Paulo Freire. Esta metodologia tinha como objetivo a transmissão de conhecimentos instrumentais básicos, a promoção sistemática de uma identidade social abrangente ("nacional") e uma mentalização política destinada a obter a aceitação do regime estabelecido (Silva, 2003). De igual modo, avançou-se com uma reestruturação e expansão do sistema do ensino geral, com o objetivo de abranger toda a população. O ensino regular, destinado à população em idade escolar, passou a compreender

oito anos, os quais se enumeram como: quatro anos de ensino primário, dois anos de ensino pós-primário e dois anos de ensino complementar. Para os adolescentes e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola enquanto crianças, estabeleceu-se um programa de seis anos. Este sistema foi implantado quase em todo o território Angolano (Benedito, 2012, p. 92).

Com base no sistema do ensino básico, foi estabelecido um ensino médio de quatro anos (9^a a 12^a classes) em que o objetivo era promover uma formação técnico-profissional em áreas diferenciadas, inclusive na de formação de professores. Após a conclusão da 12^a classe os alunos poderiam aceder ao ensino superior em escolas de nível médio ou do ensino pré-universitário (PUNIVs), que foram desenhadas para, em menos tempo, levar ao acesso a estudos superiores em letras e ciências naturais ou a Universidade do ensino superior de Angola, pois era a única que existia na época que em 1979 se passou a chamar Universidade Agostinho Neto. Esta universidade, apesar de nela estarem compreendidas várias faculdades (Luanda e no Huambo), não reunia as condições básicas para dar resposta à procura gerada pela expansão do ensino, antes e depois da independência. Até porque o seu corpo docente, foi drasticamente reduzido pela saída dos professores luso-angolanos (Benedito, 2012, p. 92). Por isto, o MPLA concebeu um sistema de bolsas que permitiu, ao longo de vários anos, que um número considerável de alunos realiza-se estudos universitários em diferentes "países socialistas", nomeadamente em Cuba, na União Soviética, na República Democrática Alemã e na Polónia (Hatzky, 2009).

1.5 Situação e Desenvolvimentos desde 1991

Em 1991, o ensino passou por uma nova remodelação com base na experiência socialista e a ideologia marxista-leninista, (Zau, 2009). A educação em Angola é gratuita até os oito anos, e os estudantes, normalmente só são responsáveis por pagar despesas adicionais relacionadas a escola, incluindo taxas para livros e alimentação. Contudo, uma grande parte de indivíduos não se matricula nas escolas, pelo que se subentende, de acordo com Zau (2009), que este fator se deva à falta de docentes e de estabelecimentos escolares, na sua área de residência, a presença de minas terrestres, a falta de recursos, de cartões de identidade e de saúde.

O facto é que a taxa de alfabetização é muito baixa, com 67,4% da população acima dos 15 anos que sabem ler e escrever português e continuam a ser grandes as disparidades de matrículas de jovens entre as áreas rurais e urbanas (Negulve, 2011; Zau, 2009). É de salientar que em Angola a aptidão para os estudos é menor. Os indivíduos do meio rural não investem tanto na educação como os do meio urbano. Existe, até a possibilidade de se voltar um pouco atrás e que os camponeses alfabetizados caiam de novo no analfabetismo, pela sua inatividade escolar. Negulve (2011) refere que "Não muito diferente das dificuldades que o ensino de adultos enfrentava no momento da guerra, no atual momento as principais dificuldades que se constataem nesse sistema de ensino consistem na ausência de espaços físicos adequados. Tal como em outros níveis de ensino, este também carece de investimentos e de uma administração pedagógica mais eficiente" (p. 112).

No ano de 2005, o Ministro da Educação reforçou a contratação de professores, cerca de 20.000, com baixo salário, formação base inadequada, e excesso de carga horária (às vezes ensinando por dois ou três turnos por dia). Os recursos alocados para a educação continuam a ser muito abaixo do necessário (Zau, 2009).

Após a independência de Portugal em 1975, foram celebrados acordos bilaterais entre os governos de Portugal, do Brasil e de Angola o que levou a que o número de estudantes nas escolas portuguesas e brasileiras, instituições politécnicas e universidades aumentasse, apesar de ainda ser baixo, como referimos anteriormente (Zau, 2009).

Carvalho et al. (2003) afirma que “o sistema universitário passou, essencialmente desde 2000, por uma expansão muito notável. A Universidade Agostinho Neto passou a dispor de cerca de 40 faculdades, espalhadas pelas principais cidades do país e a funcionar em condições frequentemente precárias” (p.163)

Negulve (2010) refere que houve duas alterações incisivas neste panorama, em 2009, o desmembramento da Universidade Agostinho Neto em várias faculdades nas diferentes províncias que passaram a constituir universidades autónomas.

Atualmente, a Universidade Agostinho Neto, limitada apenas a Luanda, a UAN, a Universidade Katyavala Bwila (Benguela) as Universidades José Eduardo dos Santos (Huambo) e Mandume ya Ntamufeyo (Lubango), a Universidade 11 de Novembro (Cabinda), e as Universidades Luanda Norte (Malanje e Kimpa Vita (Uíge). Os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCEDs) do Lubango,

do Uíge, do Huambo e de Luanda, bem como as Escolas Superiores Pedagógicas do Bengo (Viana), do Bié (Kuito) e da Lunda Norte (Dundo), dependentes do MESCT. Os Institutos Superiores Politécnicos do Kwanza Norte e do Kwanza Sul, o Instituto Superior de Serviço Social de Luanda, e a Escola Superior Agrária do Kwanza Sul. (Ministério do Ensino Superior, Ciências e Tecnologia de Angola, 2011).

Mais tarde, o Ministério do Ensino Superior, da Ciência e da Tecnologia para assegurar o enquadramento do conjunto destas instituições (Diário da República de 19 de maio de 2010, Decreto Presidencial 70/10).

1.6 A Instauração de uma Nova Fase para a Educação em Angola

Rodrigues (2013) refere que no “período inicial da estabilidade de Angola e tendo em vista a necessidade de investir na formação dos jovens, o Ministério da Educação sentiu uma clara necessidade de criar um novo Sistema de Educação”(p.9). Este sistema está baseado nos princípios de integridade, laicidade, democraticidade, gratuidade e obrigatoriedade e abrange todas as crianças em idade escolar de forma a reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e a melhorar a eficácia do sistema educativo Angolano.

Em 2001 iniciou-se uma reforma significativa, com a elaboração de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE, 2001). Com ela foram traçados novos objetivos e princípios gerais. O sistema foi subdividido em diferentes subsistemas, contudo o principal foco de mudança abrangeu o Ensino Técnico-Profissional com a Reforma do Ensino Técnico-Profissional.

Rodrigues, (2013) que atualmente, foram introduzidos aspetos inovadores, mais especificamente, áreas de formação, divididas em cursos com perfis profissionais e objetivos bem definidos. Esta reestruturação foi feita quer a nível pedagógico (conteúdos programáticos detalhados com objetivos e sugestões metodológicas), quer a nível da organização e gestão das escolas, estruturando-as em conselhos e com os equipamentos, reequipando salas, laboratórios e oficinas (Rodrigues, 2013, p.12).

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO, A REALIDADE ANGOLANA

2.1 Estrutura do Sistema Educativo

De acordo com a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001- 2015 (EIMSE) e com a LBSE (2001), o Sistema de Educação compreende a estrutura de ensino seguinte:

- **Ensino Geral de Base** de 8 Classes, estruturado em 3 níveis, o primeiro dos quais de 4 classes (obrigatório) e cada um dos seguintes com duas classes, que se deveriam tornar igualmente, à medida que as condições o permitissem, obrigatórios;
- **Ensino Pré-Universitário**, inicialmente concebido como o “módulo de transição” entre a fase terminal do Ensino Secundário do sistema colonial e a do novo sistema, para acesso ao Ensino Superior. Estruturado em 4 semestres lectivos, evoluiu, em 1986, para 6 semestres lectivos;
- **Ensino Médio**, com a duração de 4 anos e dois ramos fundamentais: o Técnico e o Normal, o primeiro destinado à formação de técnicos intermédios para o sector produtivo e o segundo destinado à formação de professores para o Ensino de Base;
- **Ensino Superior**, estruturado em Faculdades, com a duração de 5/6 anos, prevendo-se a existência de dois níveis de formação, solução implementada apenas a nível do Instituto Superior de Ciências da Educação (“organização vertical” do Sistema).

De acordo com a LBSE (2001), Horizontalmente, o Sistema de Educação organiza-se em Subsistemas:

- *Ensino de Base*, com duas estruturas de formação (Regular e de Adultos);
- *Ensino Técnico- Profissional*, que compreendia o Ensino Médio Técnico e a Formação Profissional,
- *Subsistema do Ensino Superior*, que teve particular importância no desenvolvimento do Sistema Educativo e na conceção de uma estrutura de Formação de Professores e de Ensino de Adultos, que evoluíram para Subsistemas de Ensino.
- *Educação de Adultos* - tem como missão a recuperação do atraso escolar através do desencadeamento de processos educativos formais, não-formais e informais nos domínios da erradicação do analfabetismo e consequentemente da elevação do nível educativo e instrutivo da população economicamente ativa, constituindo a alfabetização e a pós- alfabetização a prioridade no contexto da universalização da educação básica obrigatória. (Ministério da Educação e Cultura, 2001).

De acordo com Benedito (2012) para prossecução das tarefas e objectivos deste Subsistema, o mesmo estrutura-se em dois eixos principais, a saber: *Formação de Base* - Integrando ações orientadas para a aquisição de competências de leitura, escrita, interpretação e cálculo, bem como para a satisfação das necessidades pessoais e sociais, pelo que as ações a desenvolver poderão ter como finalidade a Alfabetização em sentido estrito, por forma a permitir o acesso a conhecimentos e competências, só possível através de uma educação de base que não se circunscreve à leitura e à escrita; *Projetos de Animação Social e*

Desenvolvimento Comunitário - Eixo privilegiado do envolvimento e da mobilização de grupos sociais de base local, numa dinâmica de resolução de problemas comunitários e de concretização de projetos próprios. Assim, o Subsistema da Educação de Adultos compreende a Alfabetização e a Pós-Alfabetização (Educação Primária de Adultos), o Ensino de Adultos (II e III Níveis) e integra as modalidades das Escolas Polivalentes (educação básica e formação pelo trabalho de adolescentes e jovens com atraso escolar), Autodidatismo e Educação Especial de Adultos (pessoas com necessidades educativas especiais).

2.2 Gestão do Sistema de Educação

2.2.1 Delimitação dos Poderes (central – local)

A abordagem às delimitações de poderes, neste tópico compreende a análise de duas vertentes essenciais: (i) de administração e gestão do sistema de ensino e dos estabelecimentos de ensino (questões funcionais); (ii) ações de construção, reabilitação, manutenção, apetrechamento das instituições, definidas no Decreto do Conselho de Ministros n.º 11/95 de 5 de Maio como investimentos públicos (EIMSE, 2001).

Temos em Angola dois tipos de estrutura: a estrutura geral, na qual são abordados os aspectos de carácter funcional (administração e gestão) ressalta um primeiro aspecto fulcral – a gestão do sistema de ensino em termos normativos, pedagógicos, de gestão pedagógica e escolar é da competência exclusiva do Ministério da Educação e Cultura. Ao Ministério da Educação e Cultura – *Estrutura Central*, à qual compete a orientação metodológica, controlo, acompanhamento e estabelecimento de normas, programas e procedimentos

referentes à execução da política aprovada sobre a educação e ensino. E a *Estrutura Provincial*, que com a aprovação do Decreto Lei n.º 17/99, de 29 de Outubro, que estabelece a orgânica dos Governos Provinciais e das Administrações Municipais e das Comunas, visando a descentralização administrativa, passou para a dependência direta dos Governos Provinciais as atribuições das ex-Delegações Provinciais de Educação. Junto dos Governos Provinciais criaram-se Direções Provinciais como Serviços Executivos Diretos, que asseguram a execução de atribuições e competências do Governo da província (EIMSE, 2001).

2.2.3 Gestão dos Estabelecimentos de Ensino

A gestão dos estabelecimentos de ensino constitui uma variável de capital importância a considerar no processo global de administração do Sistema Educativo e é uma premissa fundamental para a correta execução das políticas do Sector. (EIMSE, 2001).

De acordo com a EIMSE (2001) “ o estabelecimento de ensino é uma unidade de base estruturada para a educação escolar e para a qual devem convergir e entrosar-se os processos de formação, coordenação e acompanhamento promovidos pela administração dos serviços centrais, configurados uns como “áreas fim”, integradas pelas direções que se ocupam do desenvolvimento da atividade fundamental – o ensino, e outros como “área meio”, integradas pelas estruturas que contribuem para a realização da atividade fundamental” (p.15). A experiência vivida até 1975 não conferiu, infelizmente, a prioridade, que seria de desejar no campo da gestão dos estabelecimentos de ensino. Esta problemática tem sido associada à uma questão da formação, grau de competência e responsabilidades do diretor da escola. O estabelecimento de ensino assume uma estrutura de

caracterização geral (localização, regime de funcionamento, níveis ou ciclos a que se destina, capacidade de lotação em alunos e turmas); uma estrutura e áreas de uso pedagógico, administrativo e social; um quadro de pessoal; o corpo diretivo e os órgãos de administração existentes e estruturas de apoio à escola (parcerias comunitárias, comissões de pais e encarregados de educação) (EIMSE, 2001).

2.3 Padronização dos Estabelecimentos de Ensino

Atualmente, o Subsistema de ensino de base Regular tem 3 níveis e (8) oito classes: I Nível da 1ª a 4ª classe; II Nível da 5ª a 6ª classe; e o III Nível da 7ª a 8ª classe. Este Subsistema e níveis de ensino constituem a base do sistema de ensino, pois representam cerca de 85% dos efetivos de todo o sistema de ensino. Só o I Nível representa 79,4% dos efetivos do sistema (Ministério da Educação e Cultura, 2001). Em termos de distribuição constatamos que, em condições normais, 70% dos efetivos discentes do I Nível encontra-se em zonas rurais. Atualmente, e devido aos efeitos da guerra e conseqüente instabilidade, com o fenómeno de migração interna, a situação já não é a mesma, verificando-se uma grande concentração de populações junto aos principais centros urbanos. Não existem dados fiáveis sobre o número de crianças em idade escolar (para o I Nível) que se encontram na situação de deslocadas. Acha-se no entanto, face à experiência adquirida que pelo menos ainda 60% dos efetivos discentes do I Nível se encontram nas zonas rurais (EIMSE, 2001).

Os efetivos discentes do II Nível distribuem-se pelos municípios e capitais de província, e o III Nível está concentrado atualmente nas capitais provinciais e alguns municípios mais importantes do ponto de vista de população e económico

(Ex. Catumbela, Caála, etc.). Na padronização dos estabelecimentos de ensino há a considerar: a zona de implantação, e o nível a que se destina essencialmente.

Tendo em conta a Reforma Educativa em curso, cuja estrutura de Ensino Geral será de 6+3+3, foi adoptado um modelo de escola para o Ensino Geral para o 1º e 2º Ciclos do futuro Ensino Secundário (7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª, 12ª classes) e outro modelo de escola para o Ensino Técnico Profissional, onde funcionam em simultâneo cursos de áreas de administração, serviços e comércio e cursos de área industrial, denominadas Escolas Técnicas Profissionais. No que se refere ao Ensino Médio, já foi definido, aprovado e implementado em (Luanda e Benguela) o modelo tipo de instituição, denominada Magistério. Para o Ensino Médio Técnico houve um processo de reestruturação dos cursos que definiu também o(s) modelo(s) a adoptar de acordo com os cursos e especialidades (EIMSE, 2001).

CAPÍTULO III - O ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE ANGOLA

3.1 Reforma do Ensino Profissional Técnico (RETEP)

3.1.1 O Projeto RETEP

Este projeto enquadra-se na política definida para o Sector e na estratégia para implementação concreta do Ensino Técnico Profissional. Os objectivos traçados para a política educativa implicam a definição e aprovação de uma Estratégia de intervenção no Sistema Educativo que prevê a reforma curricular dos cursos técnico profissionais; a reabilitação e a criação de infraestruturas; o apetrechamento de laboratórios e oficinas; e o aumento do corpo docente e a sua formação (MED,2001).

Os cursos de formação profissional básica -nível II (7^a, 8^ae 9^aclasses) visam fundamentalmente a preparação dos jovens para o desempenho de uma profissão, permitindo o prosseguimento de estudos.

Do ponto de vista pedagógico, o currículo será concretizado com ênfase na aquisição de competências, com recurso ao ensino experimental - laboratorial e oficial. Os cursos de formações média técnica -nível III (10^a, 11^ae 12^aclasses) habilitam o jovem para: Criar o seu próprio posto de trabalho; Prosseguir os seus estudos no ensino superior; Desempenhar uma profissão no mercado de trabalho; Concretizar o ensino técnico profissional de acordo com as orientações expressas na lei de bases do sistema de educação. Melhorar as aprendizagens por parte dos alunos; equipar as salas, laboratórios e oficinas, para que o ensino experimental tecnológico possa levar a uma apreensão das aprendizagens mais significativas e ao desempenho de uma profissão; facilitar a transição para o mundo empresarial e para

o mercado do trabalho; contribuir para criar uma perspectiva de educação e formação ao longo da vida; Assegurar a formação de professores no nível pedagógico, didático, técnico e organizacional; formar nas áreas da administração e organização escolar (MED,2001). De uma forma geral este projeto de ensino tem como objetivo: Expandir o Ensino Técnico Profissional como motor do desenvolvimento do País; Aumentar e melhorar a rede de infraestruturas do Ensino Técnico Profissional; Promover uma ligação formal ao mundo empresarial e ao mercado de trabalho através:

- Da criação de uma estrutura de níveis de qualificação profissional;
- Da criação de áreas de formação abrangentes da generalidade das atividades profissionais previstas no país;
- Da realização de uma prova de aptidão profissional, para conclusão dos cursos;
- Do apoio na inserção profissional dos alunos com os gabinetes de inserção na vida ativa;
- Da visibilidade da formação em contexto de trabalho nos planos curriculares;
- Da introdução da disciplina de projeto tecnológico (MED, 2001) e promover algumas inovações com sentido criativo;
- Cursos organizados segundo áreas de formação;
- Os programas darão mais importância às competências e aos saberes essenciais e estruturantes. Ênfase clara na aquisição de competências por parte dos alunos;

- Um dossier para cada curso. -Um manual para cada disciplina. -Introdução de uma área disciplinar integradora de temas atuais;
- Desenvolvimento das técnicas de cálculo com utilização de máquinas de calcular programáveis;
- Ensino de informática básica em todos os cursos tecnológicos;
- Um conceito de currículo flexível, centrado nos alunos.

3.1.2 Breve História do Reforma do Ensino Técnico Profissional

De acordo com os dados recolhidos pelo Instituto Médio Industrial de Benguela (2011), no Período anterior à reforma a situação dos diversos cursos existentes no País caracterizavam-se por: tratarem de matérias diferentes mas afins, os alunos de cursos diferentes estudavam todos os mesmos conteúdos, e praticamente era o projeto final quem definia o curso a tirar; pela carga horária semanal e do plano curricular dos cursos não era igual chegando nalguns casos a exceder os 40 tempos semanais. Isto obrigava no caso dos regulares a ter aulas de manhã e de tarde; Pela existência de poucos laboratórios e pela carência de atualizações dos programas, planos curriculares e documentos complementares.

A Reforma do Ensino Técnico Profissional vulgo RETEP iniciou a sua implementação nas escolas a partir de 2001. Atualmente está implementada em 50 das 80 Escolas Técnicas Públicas em todo o País, e as restantes 30, fora destas. Além destas, existem 55 Escolas Técnicas Privadas, que perfazem um total de 135 Escolas Técnicas no País (IMIB, 2011). Os Cursos ministrados e número de Escolas Técnicas de saúde Públicas fora de Reforma Educativa são: 1 Escola Técnica Profissional da Saúde: Huíla; 10 Institutos Médios de Saúde: Bengo,

Cabinda, Luanda, Malange, Huambo, Benguela, Bié, KN, Moxico e Uíge; 9 Escolas Técnicas Provinciais da Saúde (Cursos básicos): Bié, Cunene, KK, KS, LN, LS, Namibe, Uíge e Zaire. (IMIB, 2011).

Estes cursos têm na sua oferta formativa de formação média técnica (FMT) 9 áreas de formação; 38 cursos, como se pode ler no quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição das escolas técnicas no país

Nº	Província	Escolas Técnicas Públicas			Escolas Técnicas Privadas	Total
		Dentro da RETEP	Fora da RETEP	Subtotal		
1	Bengo	1	1	2	-	2
2	Benguela	4	1	5	7	12
3	Bié	3	2	5	-	5
4	Cabinda	3	1	4	1	5
5	Cunene	1	1	2	-	2
6	Huambo	3	1	4	2	6
7	Huíla	3	1	4	3	7
8	Kuando Kubango	1	1	2	-	2
9	Kuanza Norte	1	1	2	-	2
10	Kuanza Sul	3	1	4	-	4
11	Luanda	17	9	26	42	68
12	Lunda Norte	1	1	2	-	2
13	Lunda Sul	1	1	2	-	2
14	Malange	1	1	2	-	2
15	Moxico	1	1	2	-	2
16	Namibe	2	2	4	-	4
17	Uíge	3	2	5	-	5
18	Zaire	1	1	2	-	2
Total		50	29	79	55	134

Fonte: <http://imibbenguela.blogspot.com/2011/07/reforma-do-ensino-tecnico-profissional.html> (IMIB, 2011).

3.1.3 Pontos fortes/fracos e perspectivas com a Reforma do Ensino Técnico Profissional

Os pontos fortes do projeto da Reforma do Ensino Técnico Profissional são:

- Criação de dossiers para cada curso, com formação específica, formação geral e técnica tecnológica e prática por curso;
- Criação de todos os planos curriculares para regulares (em 3 anos e nunca mais de 32 tempos semanais, e 6 tempos diários), pós-laboral (em 4 anos e nunca mais de 32 tempos semanais, e 5 tempos diários) de 2ª a 6ª feira), bem assim como as respectivas unidades de aprendizagem;
- Os cursos são selecionados na 10ª classe, havendo menos generalização dos conteúdos;
- Formação contínua de docentes e diretores – nas Áreas Pedagógicas e Didáticas e nos Equipamentos;
- Desenvolvimento Curricular; Organização e Administração Escolar; Dossiers de Cursos e dos Manuais Escolares (2001 até à presente data). (IMIB, 2011).

Com base na Lei 13/01 (Lei de bases do Sistema de Educação) foram criados normativos constantes da Organização Administrativa Escolar, com destaque para:

- Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico Profissional (Decreto 90/04);
- Estatuto das Escolas Técnicas (Decreto 87/06);
- Regulamento das Escolas Médias Técnicas (Despacho 283/06);
- Criação, organização e funcionamento dos cursos médios técnicos (Decreto 39/07 e 70/08);
- Regime de avaliação para a FMT e FPB;

- Normas orientadoras para cada ano lectivo;
- Projetos Educativos e Regulamentos internos de cada Escola;
- Exposição de trabalhos dos alunos na Feira EDUCA ANGOLA 2010, evidenciando as competências adquiridas, com recursos ao ensino experimental – laboratorial;
- Elaboração em 2011 do Manual da Disciplina de Formação de Atitudes Integradoras (10^a e 11^a classes), por técnicos nacionais INIDE e Escolas Técnicas) (IMIB, 2011);
- Abertura a partir de 2011 de novas Escolas Técnicas como a da Ganda para citar exemplo;
- Reabertura dos cursos da Área de Formação da Saúde.
- Apetrechamento dos Institutos com novos laboratórios, equipamentos e acessórios;
- Aumento da Capacidade de admissão de alunos;
- Melhoria do nível de aproveitamento escolar. (IMIB, 2011).

Os pontos francos a assinalar neste projeto são:

- Falta de docentes sobretudo para as disciplinas técnicas, aliada a ausência de um programa concreto de formação de professores para os Institutos;
- Localização dos Institutos sobretudo no litoral em detrimento do Interior;
- Insuficientes doações orçamentais para as escolas, nalguns casos alguns Institutos não são ainda OD;
- Inexistência de Anfiteatros na maioria dos Institutos e poucas instalações desportivas;

- Necessidade de residências para a Direção e para atracão de docentes;
- Em alguns casos não há energia eléctrica da rede;
- Os livros para apetrechamento das Bibliotecas não foram ainda adquiridos.
- Necessidade de transporte para as Direções e para transporte de docentes e discentes.
- Alguns equipamentos e laboratórios não foram ainda instalados ou não estão ainda em funcionamento. (IMIB, 2011).

3.1.4 Reforma do Ensino Profissional Técnico nas Prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)

Para o desenvolvimento deste sector chave, segundo informações constantes no PND a que a ANGOP teve acesso, o Governo Angolano pretende melhorar a qualidade do ensino técnico profissional básico e médio que contribua para a criação de uma perspectiva de educação e formação ao longo da vida e facilite a transição para o mundo empresarial e para o mercado de trabalho (ANGOP, 2014).

Entre os objectivos a serem atingidos até 2017 consta ainda a expansão e melhoria da rede escolar para os ensinos técnico profissional e técnico pedagógico e respectivos de equipamentos, estabelecimento e reforço das parcerias com as orientações profissionais com vista a facilitar a ligação da teoria a prática e a inovação profissional dos diplomados na vida ativa. É ainda pretensão do governo assegurar a formação de professores do ensino técnico profissional segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como a formação de professores nos níveis pedagógicos, didáticos, técnico e organizacional; a formação nas áreas da administração e organização escolar., expandir os ensinos técnicos e técnico pedagógico como motor do desenvolvimento do País (ANGOP, 2014).

O PND para 2013-2017 inicia um novo ciclo da história e experiência do sistema de planeamento de Angola. É o primeiro plano de médio prazo elaborado no quadro da nova Constituição do País e após a aprovação da Lei de Bases Gerais do Sistema Nacional de Planeamento.

O plano abrange também um período de grande importância para o futuro do País. Situa-se no meio-percurso da Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”. Esta valorização assenta, em primeiro lugar, na alfabetização e escolarização de todo o Povo Angolano, que são a base para a formação e qualificação técnico-profissional e formação superior dos seus quadros essenciais ao desenvolvimento sustentável, equitativo e pujante de Angola.

O Executivo pretende que o PND 2013-2017 seja o veículo principal que, à luz da Estratégia Angola 2025, oriente e intensifique o ritmo e a qualidade do desenvolvimento em direção ao rumo fixado: aumentar a qualidade de vida do povo angolano de Cabinda ao Cunene, transformando a riqueza potencial que constituem os recursos naturais de Angola em riqueza real e tangível dos angolanos (ANGOP, 2014). “Estabilidade, Crescimento e Emprego” constitui a ideia-força do PND 2013-2017.

O PND 2013-2017 será igualmente o instrumento essencial para que o crescimento da economia angolana seja essencialmente suportado na diversificação da estrutura económica nacional (ANGOP, 2014).

3.2 O Ensino Profissional Técnico Atual

O Ensino Médio (Normal e Técnico-Profissional) constitui o subsistema de Ensino Técnico Profissional, bem como as escolas técnicas profissionais, e tem como objectivo a formação da mão-de-obra qualificada e de técnicos de nível médio de que o País necessita para o seu desenvolvimento económico e social (EIMSE, 2001).

O mesmo tem a duração de 4 anos (9^a., 10^a., 11^a e 12^a. classes) e tem duas modalidades. Uma, denominada normal, que tem como objectivo a formação de professores para os 1^o. e 2^o. Níveis de Ensino de Base (1^a. à 6^a classe). Este tipo de ensino é feito em instituições denominadas Institutos Médios Normais (IMN).

A segunda modalidade de Ensino Médio, o Ensino Médio Técnico, tem como objectivo a formação de técnicos de nível médio (técnico intermédio entre o técnico superior e o trabalhador qualificado) para os seguintes ramos e/ou especialidades: Indústria, Agricultura, Saúde, Petróleos, Pescas, Administração e Serviços, Telecomunicações, Serviços Sociais, também com a duração de 4 anos (9^a., 10^a., 11^a., e 12^a. Classes) (EIMSE, 2001). Este tipo de ensino é feito em instituições de ensino denominadas Institutos Médio Técnicos. Estes níveis de ensino têm como limites etários os 14 e 18 anos de idade. Este nível de ensino regista uma taxa de escolarização bruta muito baixa, cerca de 5%.

A Formação Profissional entendida como “conjunto de atividades que visam a aquisição de conhecimentos, habilidades práticas, atitudes e formas de comportamento exigidas para o exercício de uma profissão” tem-se vindo a impor nas últimas décadas como um factor decisivo no desenvolvimento multifacetado das sociedades (EIMSE, 2001).

Efetivamente, a aposta forte na formação de trabalhadores qualificados foi e continua a ser uma das pedras-chave do sucesso do nível de vida dos países. O mesmo se poderia dizer quanto ao êxito das regiões recentemente industrializadas (EIMSE, 2001). O Governo da República de Angola (2001) aprovou a Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional, determinante para o desenvolvimento económico e social do País. Esta Lei salienta dois aspectos considerados decisivos: a importância estratégica que deverá assumir a Formação Profissional em Angola, uma vez que esta área está confrontada com desafios de enorme envergadura; a implantação de um Sistema Nacional de Emprego e Formação Profissional, articulado com as políticas e grandes programas de desenvolvimento social.

Há alguns anos o Governo de Angola (Decreto n.º 40/96 do Conselho de Ministros) determinou a passagem da tutela da Formação Profissional do Ministério da Educação para o Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social, tal como se referiu anteriormente, sendo o primeiro passo importante para a conexão entre a Formação e o Emprego. Pretende-se com esta decisão constituir um Sistema de Emprego e Formação Profissional capaz de assegurar a correspondência tão necessária entre o emprego e a formação profissional. Por outro lado, entrando especificamente no domínio desta correspondência, importa referir que a formação profissional deve responder quantitativa e qualitativamente às exigências do mercado de emprego.

3.3 Capacidade Nacional de Formação Profissional

Até 1992 o país contava com uma rede de 140 centros de Formação Profissional. Porém, o retoma da guerra neste mesmo ano reduziu drasticamente esta capacidade para 85 Centros de Formação (Ministério da Educação e Cultura, 2001). Outro motivo, que está na base da redução desta capacidade, circunscreve no facto de que a maioria dos centros pertencia às empresas estatais e, no quadro das medidas globais de reajustamento estrutural caracterizado pelo atual momento sócio- económico, grande parte destas empresas foi redimensionada não podendo *a priori* suportar todos os encargos inerentes ao seu processo de funcionamento.

Na atualidade, a implementação de um verdadeiro sistema de formação profissional, passa não só pelo aumento quantitativo de centros de formação profissional, mas também pela criação de centros, que representem uma verdadeira capacidade nacional, que atendam às necessidades de desenvolvimento de uma determinada província ou região específica, que possam servir de Polo de atração e fixação das populações e que estejam em conformidade com o ritmo de crescimento do sector produtivo e das comunidades no geral (EIMSE, 2001).

Em conformidade com o decreto n.º 16/98, de 3 de Julho, do Conselho de Ministros, que aprova o regulamento sobre o enquadramento dos Centros de Formação Profissional, estão credenciados 137 centros, dos quais 27 de gestão pública e 110 privado.

3.4 Ponto de Situação Global da Educação Profissional Técnica (EPT)

Angola beneficia de um contexto macroeconómico favorável devido à sua economia petrolífera, que se traduz num alto PIB *per capita* e num Índice de Desenvolvimento Humano acima da média africana. Esse contexto influencia talvez o facto de o país desempenhar melhor que a maioria dos países Africanos o que se refere aos primeiros 4 objectivos de “Educação Para Todos” (EPT). O ingresso na pré-primária é bastante elevado e enquanto as taxas de alfabetização de jovens e adultos são bastante boas, a taxa de conclusão da primária de 35% deixa bastante a desejar, pois representa cerca de metade da média africana (Unesco, 2011).

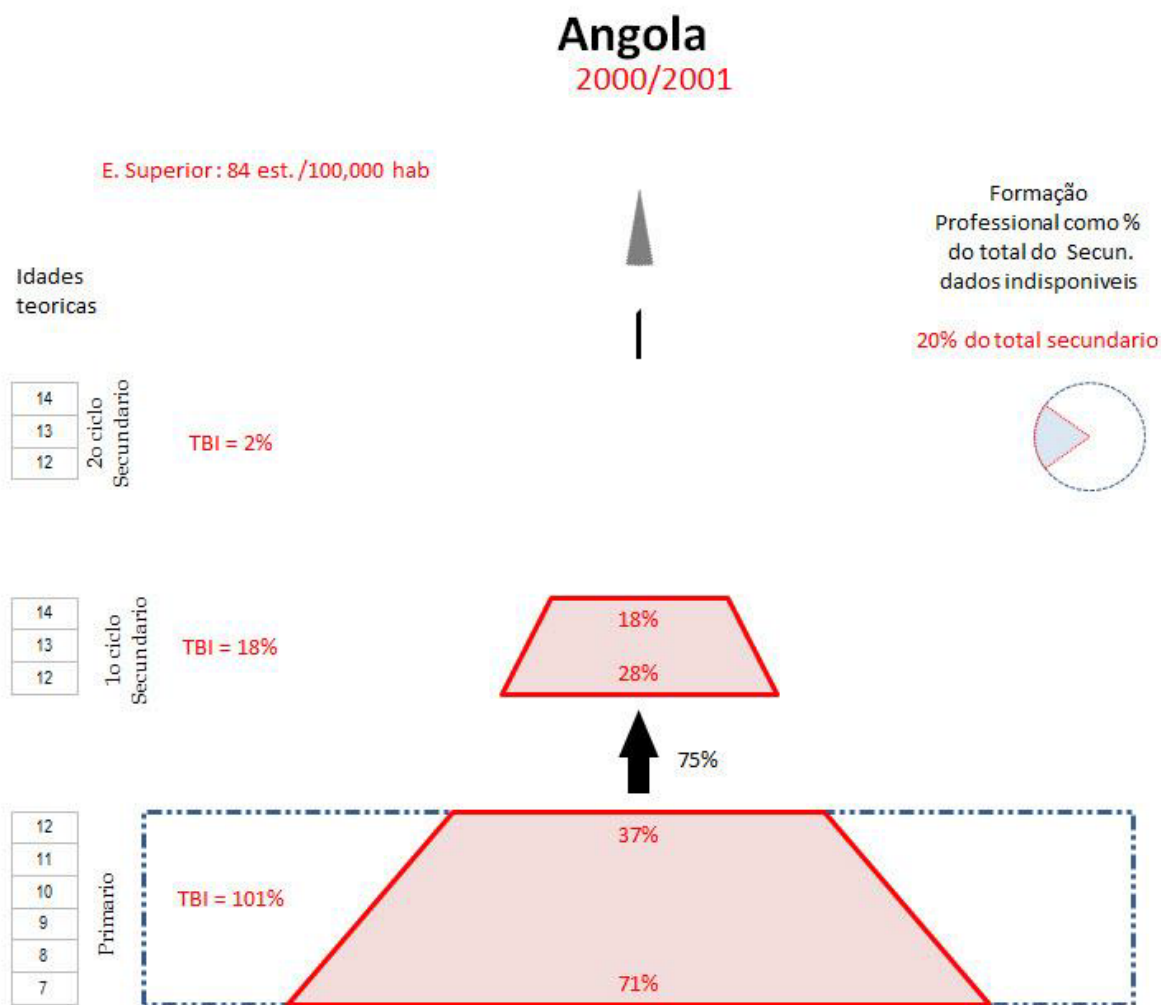
O indicador de paridade de género mostra, no entanto, que é necessário prestar maior atenção à igualdade e o extremamente baixo nível de retenção escolar no ensino primário (apenas 25,5%) requer também uma atenção urgente. De acordo com a Unesco (2011), a questão mais importante a ponderar, no entanto, 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, tal como se pode ler no quadro 2.

Quadro 2 - Ponto de situação global de EPT

Contexto Demográfico e Macro-económico PIB <i>per Capita</i>	2010	US\$ 4,496.8
População total (em milhares)	2011	19,288
População em idade de ensino primário (%)	2011	12.6%
Prevalência de HIV&SIDA (15-49 anos)	2009	2.0%
Posição no Índice de Desenvolvimento Humano	2011	148/187

Fonte: Unesco, 2011.

Figura 1- Ingresso: Pirâmides do Sector de Educação – (2000/01)



Fonte: UNESCO, 2011.

Apesar dos dados apresentados na pirâmide da figura 1, serem de 2001, dados mais recentes de 2008 demonstram claramente o grande esforço realizado pelo país durante a última década e em particular em relação ao ensino primário. O acesso duplicou de 71 para 127%. Infelizmente, esse sucesso é diminuído pelo facto que a taxa de conclusão ter baixado dois por cento durante o mesmo período, o que sugere haver sérios problemas na retenção de alunos no ensino primário (Unesco, 2011).

CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

4.1 Organização Nacional da Educação Profissional em Saúde

A transformação do sistema de formação em saúde teve o seu início há quase duas décadas, enquadra-se no processo mais amplo de reformas do MINSA a partir do final dos anos 80. A necessidade de responder à degradação do ensino vivido durante a fase de conflitos armado levou com que se perspectivasse, junto com outros parceiros, entre os quais o Ministério da Educação: a) a redução da rede de escolas da saúde, concentrando os recursos existentes; b) a realização de formação profissionalizante, elevando o nível de habilitações exigidas para aceder aos cursos da saúde; c) a melhoria da qualidade de formação, diminuindo o número de alunos por turma e requalificando o corpo docente da saúde (MINSA/ETPS, 2011). O artigo 15 da lei de Bases do Sistema Nacional de Saúde aborda a questão da “formação e aperfeiçoamento profissional, incluindo a formação permanente do pessoal de saúde” como um objectivo a prosseguir, pois esta formação deve assegurar a qualificação técnico-científica tão elevada quanto possível tendo em conta o ramo e nível do pessoal em causa.

A formação de profissionais de saúde é ministrada em instituições públicas; nomeadamente em Escolas Técnicas Profissionais de Saúde (ETPS), nos Institutos Médios de Saúde (IMS), no Instituto Superior de Enfermagem (ISE) e na Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto, bem como em instituições privadas.

O plano de Desenvolvimento de Recursos Humanos (PDRH) identificou a necessidade de formação de gestores em todos os níveis, para reforçar a capacidade institucional. Para o efeito, a ETPS do Lubango, na Huila, realizou cursos para o nível de unidades de saúde e para o nível de município. Os gestores intermédios e

de topo foram formados através de acordo entre o MINSA/FMUAN/Escola Nacional de Saúde Pública (Lisboa – ENSP), enquanto está a ser criada a Escola Nacional de Saúde Pública de Angola (ENSPA).

A responsabilidade dos atores nacionais na formação dos técnicos de saúde tem sido apoiada por organizações internacionais nomeadamente OMS, FNUAP, UNICEF, Banco Mundial e outras agências de cooperação como ASDI e a União Europeia (MINSA, 2003). Apoio este traduzido essencialmente em concessão de apoio financeiro para formação de curta duração (seminários, cursos de capacitação,), média duração (estágios, especializações e alguns mestrados) e formação de longa duração (licenciaturas, mestrados, doutoramentos) (MINSA, 2003). A responsabilidade da formação para técnicos de saúde envolve o Ministério da Saúde (MINSA), Ministério da Educação (MED) e Universidade Agostinho Neto (UAN). A formação inicial dos técnicos básicos é da inteira responsabilidade do MINSA.

4.2 Prioridades na Formação em Saúde

De acordo com o Plano de Desenvolvimento dos Recursos Humanos (PDRH) do MINSA (2011) são prioridades da Formação em Saúde: duplicar o número existente de médicos; acelerar a especialização dos médicos. Em relação aos enfermeiros e aos técnicos de diagnóstico e terapêutica, o quinquénio 2002-2007 deve concentrar-se na *formação para a promoção* dos básicos para o nível médio, bem como dos promotores para auxiliares. São previstos *cursos de especialização* – unicamente ao nível médio – e ações de reciclagem. Os ingressos para a formação inicial são inicialmente suspensos. A Formação Permanente

constitui uma prioridade, dirigida principalmente ao pessoal administrativo, aos supervisores clínicos e de gestão, aos formadores. A rede de formação está a ser reorganizada e o MINSA controla diretamente algumas das escolas intervenientes no processo de formação: ETPS e IMS, que funcionam transitoriamente.

4.3 Criação das ETPS em Angola

Como já foi referido anteriormente, a formação técnica Profissional, foi criada de modos a responder as necessidades em termos de profissionais habilitados para desempenhar algumas atividades que sustentam o bom funcionamento de uma sociedade (Costa, 2012). A Escola Técnica Profissional de Saúde já existia no período colonial, desde 1967. Após a independência nacional, a 11 de Novembro de 1975, a escola passou a leccionar cursos básicos até 1982, ano em que foi criado o Instituto Médio de Saúde de Luanda (IMS). Em 1999, com o Instituto Médio de Saúde por questões estratégicas foi extinto, reabrindo em 2010 com uma nova designação: *Escola Técnica Profissional de Saúde* (MINSA, 2011).

O estabelecimento escolar, que, anteriormente, leccionava apenas quatro cursos, conta, agora, com 12: Análises Clínicas, Anatomia Patológica, Enfermagem, Estomatologia, Farmácia, Fisioterapia, Ortoprotesia, Ortopedia, Nutrição, Dietética, Radiologia e Saúde Regular Ambiental. Durante 11 anos de paralisação do Instituto Médio de Saúde, as suas instalações não ficaram fechadas. O imóvel recebeu, durante esse período, cursos de promoção e de especialidades dirigidos a técnicos já inseridos no Sistema Nacional de Saúde, de acordo com as políticas baseadas no Plano de Desenvolvimento e de Recursos Humanos do Ministério da Saúde (Costa, 2012). Costa (2012) afirma que “a Escola Técnica Profissional de Saúde é resultado de um plano de desenvolvimento dos recursos

humanos do Ministério da Saúde, instituição que estabeleceu, em parceria com o Ministério da Educação, a reforma do curso de formação de técnicos médios de saúde no país” (p.65). No quadro deste plano, foi estabelecida a criação de cinco escolas profissionalizantes com carácter regional. Em Luanda, foi criada a Escola Técnica Profissional de Saúde, que juntou as duas instituições anteriores, de nível básico e médio. O plano curricular da nova escola foi criado pelo Ministério da Saúde em parceria com instituições de Portugal e do Brasil, tal como se pode ver no quadro 3 (Costa, 2012).

Quadro 3 - Formação em Saúde por níveis: Sistema em transição desde 2002.

Nível	Tipo de Formação	Duração	Nível de Ingresso	Instituição	Corpo docente
Básico/ Auxiliar	Formação inicial	1,5 anos	9ª classe	ETPS	Nível superior e/ou médio especializado
	Formação (de promotor para auxiliar)	1 ano	6ª classe	Escolas técnicas provinciais de saúde	Nível médio
	Formação Permanente	44 Horas /ano		U.S e Escolas técnicas provinciais (Centros de Reciclagem)	Supervisores e Especialistas por áreas.
Médio /Técnico	Formação inicial	Anos (Vigente 4)	12ª classe	ETPS	Nível médio especializado ou superior
	Promoção (Básico para médio)	1 ano 2 anos	10ª classe 8ª classe	ETPS e IMS (transitoriamente)	Nível superior e/ou médio especializado
	Especialização	Mais de 1.000 Horas	Técnico médio	ETPS	Nível superior e/ou médio especializado
Médio Especialista	Formação Permanente	44 horas/ ano		U.S e instituições a nível nacional, provincial, municipal e no exterior.	Nível superior Especialistas
Superior	Graduação	3-6 Anos	12ª classe	Universidade	Superior, Especialistas
	Pós-Graduação	2-5 Anos	Licenciatura	Hospitais e Instituições universitárias no país e Exterior	Nível superior Especialistas,
	Formação Permanente	Diversas durações		Varias, no país e no exterior	Nível superior Especialistas

Fonte: Costa, 2012.

4.4 Realidade das Instituições da Educação Profissional de Saúde

De acordo com MINSA (2003), as instituições de formação em saúde em Angola são: Escolas Técnicas Provinciais de Saúde, para a formação dos técnicos básicos; Institutos Médios de Saúde (IMS), para a formação de técnicos médios; Escolas de Formação de Técnicos de Saúde (EFTS), para a formação dos técnicos médios e Especialistas de nível médio; Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA) e as Universidades, para a formação dos técnicos superiores.

No âmbito do Desenvolvimento de Recursos Humanos, traçado pelo Ministério da Saúde (MINSA) para o período 1997-2007, estava prevista a transformação dos Institutos Médios de Saúde e das Escolas Técnicas Provinciais em cinco instituições de formação em saúde designadas Escolas Técnicas Profissionais de Saúde (ETPS), com o objetivo de concentrar os melhores meios para o ensino; nomeadamente: ETPS de Cabinda abrangendo as províncias do Uíge e do Zaire; ETPS de Luanda correspondente às províncias de Bengo, Kwanza Norte e Kwanza Sul; ETPS de Malange abrangendo as províncias de Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico; ETPS de Huambo para Benguela e Bié e, ETPS de Huila com abrangência a Cuando Cubango, Cunene e Namibe.

Atualmente participa também da formação de técnicos de saúde, o sector privado. A continuação apresenta-se em forma de quadro as escolas técnicas da saúde a luz do plano de desenvolvimento dos recursos humanos, a distribuição por regiões e as respectivas áreas de influência como se pode ver no quadro 4.

Quadro 4 - Escolas Técnicas profissionais da Saúde e áreas de Influência

ETPS	Área de influência
Cabinda	Zaire e Uíge
Luanda	Bengo, Kwanza Norte e Kwanza Sul,
Malange	Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico
Huambo	Bié e Benguela
Huila	Cunene, Namibe e Cuando Cubango

Fonte: MINSa, 2003.

Todavia fazem parte da rede de escolas da saúde, as Escolas Provinciais/Centros de reciclagem e os Institutos Médios de Saúde, este último a funcionar transitoriamente.

A responsabilidade da formação para técnicos de saúde envolve o MINSa, MED e Universidade Agostinho Neto (UAN); a formação inicial dos *técnicos básicos* é da inteira responsabilidade do MINSa, a responsabilidade dos atores nacionais na formação dos técnicos de saúde tem sido apoiada por organizações internacionais nomeadamente OMS, FNUAP, UNICEF, Banco Mundial e outras agências de cooperação como ASDI e a União Europeia. Apoio este traduzido essencialmente em concessão de apoio financeiro para formação de curta duração (seminários, cursos de capacitação), média duração (estágios, especializações e alguns mestrados) e formação de longa duração (licenciaturas, mestrados, doutoramentos) (MINSa, 2003).

4.4.1 Legislação

A formação de *técnicos médios* é partilhada pelo MINSa e MED, legislado pelo decreto 107/83 de 12 de Outubro e pelo decreto executivo conjunto 12/88 de

23 de Julho que regulamenta a forma de participação dos médios de saúde das várias especialidades (Enfermagem, Farmácia, Laboratório e Radiologia) nos então Institutos Médios de Saúde (MINSAs, 1986).

4.5 Plano de Desenvolvimento de Recursos Humanos, Traçado pelo MINSAs para o Período de 1997-2007

De acordo com o MINSAs (1997), ficou previsto transformar os Institutos Médios de Saúde e das Escolas Técnicas Provinciais em cinco instituições de formação em saúde designadas Escolas Técnicas Profissionais de Saúde (ETPS), com o objetivo de concentrar os melhores meios para o ensino; nomeadamente, a ETPS de Cabinda abrangendo as províncias do Uíge e do Zaire; a ETPS de Luanda correspondente às províncias de Bengo, Kwanza Norte e Kwanza Sul; a ETPS de Malange abrangendo as províncias de Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico; a ETPS de Huambo para Benguela e Bié e, a ETPS de Huila com abrangência a Cuando Cubango, Cunene e Namibe; reconverter as escolas básicas em centros de atualização no âmbito da Estratégia Nacional de Formação Permanente; reduzir a formação inicial atendendo ao número total de trabalhadores do Sistema Nacional de Saúde, e portanto a suspensão dos ingressos de novos nas escolas básica e médias e até a interrupção da formação básica; requalificar a força de trabalho existente, através de cursos de promoção, especialização e a formação permanente, no momento que a futura pirâmide de RH da Saúde será suportada por técnicos médios e superiores; e priorizar a formação de formadores, em particular, dos diretores pedagógicos, podendo ser esta uma formação especializada e/ou formação permanente (MINSAs, 1997).

A reforma do sistema de formação profissional em Saúde deve hoje caminhar em paralelo com a reforma educativa aprovada pelo Conselho dos Ministros.

4.6 Novo Sistema de Formação em Saúde

A necessidade de responder a degradação de ensino na saúde, levou a perspectivar ainda nos anos 90, junto com os outros parceiros entre os quais, o Ministério da Educação, os seguintes passos: (i) Redução da rede de escolas da saúde, concentrando os recursos existentes; (ii) Realização da formação profissionalizante, aumentando o nível de ingresso aos cursos de saúde; (iii) Melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem, com medidas tais como, a regulamentação do número máximo de estudantes por turma (24), a formação permanente dirigida aos professores; (iv) Planificação da formação de acordo com o quadro sanitário do País (MINS/A/ETPS, 2011).

No Decreto Executivo Conjunto nº 45/11 de 28 de Dezembro, entre os ministérios da Educação, da Saúde e da Administração do Território, no seu artigo 1º, cria as Escolas de Formação de Técnicos de Saúde (EFTS) nas províncias de Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Huambo, Huila, Kwanza-Norte, Luanda, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Malanje, Moxico e Uíge. Nestas escolas (artigo nº 3), ministram cursos de níveis seguintes:

- a) Curso de nível médio técnico;
- b) Curso de promoção de auxiliares para técnicos;
- c) Curso de especialização pós média
- d) Ações de formação contínua para os técnicos de ramo da saúde.

O Plano de Desenvolvimento de Recursos Humanos (PDRH), do MINSA para o período 1997-2007, define as linhas gerais de um amplo processo de reorganização dos RH de saúde de acordo com os princípios de racionalização, redistribuição e de (re) qualificação, de forma a atingir a equidade, qualidade e produtividade deste. O processo de (re) qualificação surge, segundo o Plano, com a finalidade de deter a tendência de degradação e desenvolver uma ação concertada e planejada, visando o estreitamento da pirâmide do pessoal e o aumento das categorias intermédias e superiores. Para a (re) qualificação dos técnicos de saúde o MINSA/DNRH optou pela criação e implementação de Cursos de Promoção, inseridos no âmbito da reforma do sistema de formação em saúde (MINSA, 2003).

4.7 Educação Permanente em Saúde como Noção Estratégica na Formação e Desenvolvimento

A educação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa, que promove e produz sentidos, e sugere que a transformação das práticas profissionais esteja baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais, de profissionais reais, em ação na rede de serviços. Ou seja, é a realização do encontro entre o mundo de formação e o mundo de trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Propõe-se, portanto, que os processos de qualificação dos trabalhadores da saúde tomem como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde e tenham como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e sejam estruturados a partir da problematização da atuação e da gestão setorial em saúde (Batista, 2005).

Neste caso, a atualização técnico-científica é apenas um dos aspectos de transformação das práticas e não do seu foco central (Masetto, 2001). A formação e o desenvolvimento englobam aspectos de produção de subjetividade, de habilidades técnicas e de conhecimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Na proposta da educação permanente, a mudança das estratégias de organização e do exercício da atenção é construída na prática das equipas.

As demandas para a capacitação não se definem somente a partir de uma lista de necessidades individuais de atualização, nem das orientações dos níveis centrais mas, prioritariamente, desde a origem dos problemas que acontecem no dia-a-dia do trabalho referentes à atenção à saúde e à organização do trabalho, considerando, sobretudo, a necessidade de realizar ações e serviços relevantes e de qualidade. É a partir da problematização do processo e da qualidade do trabalho - em cada serviço de saúde - que são identificadas as necessidades de qualificação, garantindo a aplicação e a relevância dos conteúdos e tecnologias estabelecidas (Masetto, 2001). Masetto (2001) defende ainda que a lógica ou marco conceitual, de onde se parte para propor a educação permanente, é o de aceitar que formação e o desenvolvimento devem ser feitos de modo descentralizado, ascendente e transdisciplinar, para que propiciem: (i) A democratização institucional; (ii) O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; (iii) O desenvolvimento de capacidades docentes e de enfrentamento criativo das situações de saúde; (iv) O trabalho em equipas matriciais; (iv) A melhoria permanente da qualidade do cuidado à saúde; (v) A constituição de práticas tecnológicas, éticas e humanísticas.

De modo, transformar a formação e a gestão do trabalho em saúde não podem ser consideradas questões simplesmente técnicas, já que envolvem

mudanças nas relações, nos processos, nos atos de saúde e, principalmente, nas pessoas. Essas são questões de natureza tecnopolítica e implicam na articulação de ações de saúde intra e interinstitucionalmente. Portanto, a educação permanente requer ações no âmbito da formação técnica, de graduação e de pós-graduação, da organização do trabalho, da interação com as redes de gestão e de serviços de saúde e do controle social neste setor (Ministério da Saúde, 2004).

A gestão da Educação Permanente em Saúde será feita por meio de Polos de Educação Permanente em Saúde, que são instâncias de articulação interinstitucional, como Rodas para a Gestão da Educação Permanente em Saúde, que são: Espaço para o estabelecimento do diálogo e da negociação entre os atores das ações e serviços do SUS e das instituições formadoras; Locus para a identificação de necessidades e para a construção de estratégias e de políticas no campo da formação e desenvolvimento, na perspectiva de ampliação da qualidade da gestão, da qualidade e do aperfeiçoamento da atenção integral à saúde, do domínio popularizado do conceito ampliado de saúde e do fortalecimento do controle social no SUS (MED, 2001).

4.8 Perfil do Técnico Médio de Enfermagem

O Enfermeiro de nível médio é um profissional polivalente que atua na comunidade, centros de saúde e hospitais, com competência nas áreas de Enfermagem, diagnóstico e tratamento das doenças correntes e em saúde comunitária. Deverá ter competência na gestão e supervisão dos técnicos básicos de enfermagem e na gestão e supervisão das unidades hospitalares e de saúde pública. (MINSAs, 1986).

O enfermeiro formado por este currículo, será um enfermeiro com conhecimentos e habilidades que permitirão desenvolver o seu trabalho com certa independência, atuará em hospitais e em Centros de saúde, prestará cuidados de enfermagem em um hospital e em situações de urgência. Reconhecerá os limites da sua competência e encaminhará ao nível superior de cuidados. Desenvolverá a sua ação também a nível da comunidade.

4.9 Perfil das Escolas Técnicas Profissionais de Saúde

De acordo com Costa (2012), a ETPS de Luanda é pertença do Ministério da Saúde e a sua criação está inserida no projeto de reformas do Ensino em Saúde, denominado pelo Plano de Desenvolvimento de Recursos Humanos – 1997/2007. Este projeto refere-se a criação de cinco Escolas do género a nível do país com abrangência regional.

Na ETPS de Luanda, segundo Costa (2012) desenvolver-se-ão atividades de ensino e de investigação, cuja intervenção abrange quatro grandes áreas de formação, a saber: *Curso de Formação Inicial* - correspondente ao ensino escolar, levando a um nível de formação que determinará qual profissão um indivíduo será capaz de exercer; capacitam, aperfeiçoam e atualizam o aluno que tem pressa para entrar ou reingressar no mercado de trabalho. Nas aulas, além dos conhecimentos técnicos, o estudante aprende a trabalhar em grupo e desenvolve capacidade crítica para acompanhar as mudanças tecnológicas; *Cursos de Especialização* - correspondem a um conjunto integrado de unidades curriculares obrigatórias, optativas e de livre escolha, que os estudantes podem frequentar para obterem um diploma de especialização técnica que lhes confira conhecimentos específicos numa

determinada área laboral; *Cursos de Promoção* - servem para ampliar os conhecimentos dos profissionais, assim como aumentar as suas capacidades, a fim de promover o complemento teórico prático para a subida de uma determinada categoria; *Cursos de Formação Permanente* - têm como objetivo complementar e atualizar a formação académica ou profissional dos profissionais, bem como dos cidadãos em geral, através da aprendizagem e desenvolvimento de saberes científicos, técnicos ou artísticos em aspetos pontuais (Costa, 2012).

CAPÍTULO V - O PAPEL DO PROFESSOR NA ÀREA DA SAÚDE

5.1 A Formação Pedagógica

A Lei Constitucional Angolana, LBSE (2001), como já referimos tem como objetivo aprimorar a qualidade da educação. Para Zeichner (2003) devem ser valorizadas as experiências a cultura e a base curricular de modo a que seja possível a existência de desenvolvimento de capacidade e de utilização de conhecimentos adquiridos em situações significativas e reais da vida. No entender deste autor a meta é ter professores - funcionários irreflexivos e obedientes, que programem fielmente o currículo prescrito pelo Estado. Na maior parte dos cassos, não existe interesse em desenvolver no funcionário a capacidade de exercer um papel educativo. Contudo, este com a sua experiencia e com a prática adquirida ao longo da carreira profissional, como técnico tem um papel significativo na construção e na definição do rumo da atividade laboral. Estes podem ter um papel fundamental na formação na sua área de formação base. É preciso considerar que a geração de conhecimentos novos sobre o ensino e aprendizagem não é uma propriedade exclusiva das, faculdades, das universidades e dos centros de pesquisa e de pesquisa e desenvolvimento, e que a construção de conhecimento também pode residir nas boas práticas.

Atualmente, a prática pedagógica do enfermeiro professor vem sendo repensada em virtude da necessidade de mudança na formação do profissional de Enfermagem conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem. Estão sendo bastante discutidas as mudanças curriculares e metodológicas. Neste contexto, o processo de redireccionamento na

formação dos profissionais de Enfermagem deve estar voltado para as transformações sociais. Conseqüentemente, as propostas pedagógicas devem dialogar com estas transformações. É esperado que a formação esteja integrada à realidade vivida pelos alunos e seja capaz de incorporar os aspectos inerentes a sociedade globalizada do século XXI (Oliveira & Kappel, 2012).

5.2 O Enfermeiro e o seu processo de Formação

De acordo ainda com Oliveira & Kappel (2012), a formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor constituem objeto de análise e estudo a partir do movimento de transformação do ensino superior. Nesse cenário, a formação do professor é apontada como um dos principais fatores que podem levar à melhoria da qualidade do ensino.

A reflexão acerca da formação pedagógica do docente enfermeiro é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação. Entretanto, para muitos professores, a docência em saúde é, geralmente, considerada secundária deixando de reconhecer a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência bem como de serem discutidas as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores: professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade. (FIOCRUZ/ENSP, 2011).

Segundo Oliveira & Kappel (2012), uma das competências específicas para a docência superior é o domínio na área pedagógica. É essencial que se domine, no mínimo, quatro eixos do processo ensino-aprendizagem: conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática, básicas da

tecnologia educacional. Partindo dessas afirmações entendemos que para o enfermeiro assumir o papel de professor ele precisa possuir conhecimento na área específica bem como do processo educativo. A formação pedagógica é essencial no planejar, organizar e implementar o processo ensino-aprendizagem.

Assim, exige-se do professor competências para a docência no ensino superior: ser competente em uma área de conhecimento; possuir domínio da área pedagógica e exercer a dimensão política na prática da docência universitária. A primeira delas refere-se ao domínio dos conhecimentos básicos da área e experiência profissional do campo. A segunda envolve o domínio do conceito de processo-aprendizagem, integrando o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e de habilidades, bem como a formação de atitudes, abrindo espaços para a interação e a interdisciplinaridade. A terceira abrange a discussão, com os alunos, dos aspectos políticos e éticos da profissão e do seu exercício na sociedade, para que nela possam se posicionar como cidadãos e profissionais (Pinto et al, 2009).

O critério de seleção dos professores continua a ser a comprovação da competência técnico-científica, em detrimento da comprovação formal da competência didático-pedagógica. Tal situação tem gerado dificuldades em torno do processo ensino-aprendizagem. Reforçando esse pensamento, em estudo sobre o processo ensino-aprendizagem do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí, observou-se que os conflitos decorrentes da falta de formação pedagógica sempre estiveram presentes no cotidiano dos professores enfermeiros (Fleury, 2008).

A formação profissional centrada nos aspectos da assistência ao paciente nem sempre possibilita conhecer com mais propriedade as especificidades do trabalho pedagógico (Fleury, 2008). A formação do docente em enfermagem deve ser consolidada com base no domínio de conhecimentos científicos e na atuação investigativa no processo de ensinar e aprender, recriando situações de aprendizagem por investigação do conhecimento de forma coletiva com o propósito de valorizar a avaliação diagnóstica dentro do universo cognitivo e cultural dos acadêmicos como processos interativos (Oliveira e Kappel, 2012).

Portanto, a tarefa do professor é de apropriar-se do instrumento científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico e de desenvolvimento cultural para que seja capaz de pensar e gerir soluções (Gatti, 2003). Partindo deste pressuposto, a prática docente deve superar o ato de transmitir informações. O professor precisa assumir o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem de forma que os alunos ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, duvidar e interagir com o mundo através de uma nova maneira de educar. Além da competência técnica e científica é indispensável uma preparação com comprometimento político (Hartz, 2009). Percebe-se uma tendência dos professores em privilegiar a dimensão técnica do ensino-aprendizagem em relação à capacidade de lidar com conteúdos e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos, em detrimento das outras dimensões: dimensão política, ética e estética.

Na procura de um processo de ensino-aprendizagem que contemple todas as dimensões necessárias ao exercício da docência (técnica, política, ética, e estética) devem ser oferecidas condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do

corpo docente no que diz respeito à área pedagógica, à perspectiva político-social e à pesquisa (Lima, 2010).

O modelo de ciência que tem como base a compartimentalização do conhecimento em disciplinas, fragmentando o saber e estabelecendo dicotomias em torno das relações entre teoria e prática, razão e emoção, pensar e fazer deve ser abandonado já que não atende as transformações da sociedade, logo é preciso ampliar as possibilidades humanas de criatividade e interrogação buscando o desenvolvimento contínuo de pessoas e da sociedade. Assim, a formação pedagógica do professor é um meio essencial de superação deste modelo tradicional de ensino (FIOCRUZ/ENSP, 2011).

Os saberes profissionais podem ser considerados: *temporais*, adquiridos através do tempo; *plurais* e *heterogêneos*, provenientes de diversas fontes, não formam um repertório de conhecimentos unificados e procuram atingir diferentes tipos de objetivos; *personalizados* e *situados*, cada professor é diferente e suas ações carregam marcas dos contextos que se inserem; e carregam marcas do ser humano visto que o objeto de trabalho do professor é o ser humano (Pistrak, 2000).

Dessa maneira, enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou "reflexivos" que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é, vista assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela. Ela torna-se um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos

professores experientes. Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores (Pistrak, 2000).

Sob a perspectiva do pesquisador Masetto (citado por Rodrigues, 2008), afirma que a postura reflexiva deve ser inserida na identidade profissional dos professores primeiramente para livrá-los do trabalho prescrito, ou seja, para convidá-los a construir seus próprios conhecimentos a partir dos alunos, da prática, do ambiente, de recursos e limites próprios de cada instituição bem como dos obstáculos encontrados na sua ação. O mesmo autor acrescenta também que grande parte dos problemas, a serem resolvidos pelos profissionais, não encontram respostas elaboradas nos livros e não podem ser resolvidos apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentos ensinados. Sendo assim, para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, faz-se necessário que os enfermeiros professores tenham domínio de suas atividades (Rodrigues, 2008). Para tanto, é essencial que os mesmos tenham uma mentalidade aberta, tendo em vista que, no seu cotidiano, há problemas para serem intermediados por ele. Por outro lado, precisará ter a responsabilidade intelectual, pois esta assegura a integridade e o entusiasmo responsáveis pela capacidade de renovação. É, pois, na prática reflexiva que o conhecimento se produz e este é o saber do docente constituído ao longo do processo histórico de organização e elaboração pela sociedade.

A partir deste pressuposto fica evidente que o desenvolvimento da postura reflexiva é conquistado mediante a prática. A reflexão deve transformar-se em um componente duradouro do *habitus* de forma a possibilitar compromisso de mudança de prática.

PARTE II

METODOLOGIA DA

INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO VI - OPÇÕES METODOLÓGICAS

6.1 Natureza da Investigação

O estudo desenvolvido é um estudo descritivo transversal, tendo em conta que nos permite maior vantagem sobre outros estudos, devido à prontidão com que se podem tirar conclusões e com a não existência de um período de seguimento. Estas questões tornam os estudos transversais mais rápidos, mais fáceis em termos logísticos e não sensíveis a problemas como as perdas de seguimento e outros, característicos dos estudos longitudinais.

Num estudo desta natureza, os objetos de estudo, geralmente, apresentam-se de forma complexa. A linearidade de uma perspectiva positivista traz à luz dados objectivos, medíveis, regularidades e tendências observáveis, o que não é o caso. A nossa intenção enquanto investigadora é a de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, num dado contexto, numa realidade algo complexa. Nesta abordagem, pretende-se interpretar em vez de mensurar e procurar compreender a realidade tal como ela é, baseada na experienciada dos sujeitos (opiniões, valores, representações, hábitos).

A escolha da metodologia deve ser feita em função da natureza do problema a estudar (Bogdan & Biklen, 1994; Lincoln & Guba, 2006; Serrano, 2004).

Considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação mista: qualitativa e interpretativa, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

Optámos por um estudo de caso, pois trata-se de uma abordagem metodológica de investigação com o intuito de compreender, explorar ou descrever acontecimentos em determinado contexto, no qual estão envolvidos diversos factores porque oferece inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional (Serrano, 2004; Yin, 1994). Yin (1994) considera que esta abordagem é a mais adequada à investigação em educação. Neste contexto, o investigador é confrontado com situações complexas, que dificultam a identificação das questões pertinentes para o estudo. Especialmente quando procura respostas do género: “como?” e “porquê?”.

6.2 Sujeitos da inquiridos

A delimitação do estudo permitiu-nos fazer uma abordagem sobre o funcionamento das Escolas Profissionais de Saúde de Luanda. Limitamo-nos ao caso específico da Escola Técnica Profissional de Saúde de Luanda. Num universo de 18 escolas técnicas profissionais de saúde em funcionamento, nas 18 províncias de Angola em 2014. Através da amostragem por conveniência foi selecionada a Escola Técnica Profissional de Saúde de Luanda, situada na província de Luanda, Município da Maianga, Bairro Azul, rua da Samba, ladeada pelo Hospital Josina Machel e o Centro de Reabilitação Física de Luanda. Foram feitos 30 questionários aos professores da escola e uma entrevista ao Diretor Geral da Escola.

6.3 Caraterização do campo de investigação

Foi indispensável fazer a caracterização organizacional das Escolas Técnicas Profissionais de Saúde em Angola: caso do estudo à ETPS de Luanda,

tendo como munição para a pesquisa, instrumentos previamente construídos e analisados, que nos permitiram obter as respostas as nossas questões iniciais, assim como o alcance dos objectivos propostos à partida.

Achamos de extrema importância o levantamento desta problemática, uma vez que muito se tem rondado em volta da necessidade de desenvolvimento de recursos humanos de todas as áreas e em especial para a saúde; com a reconstrução do país, após 27 anos de guerra civil, criaram-se novas unidades sanitárias e reabilitaram-se as poucas que existiam, daí, a necessidade imperiosa de formar quadros com maior qualidade possível, para responderem à demanda atual. Este estudo é atual e pertinente, uma vez que a formação técnica Profissional capacita o individuo a fim de ser logo inserido no campo de trabalho, por isso, é ainda mais importante ter ponderação na formação dos técnicos médios de saúde, que têm como instrumento principal de trabalho o ser humano, onde qualquer erro, por menor que seja, pode ser fatal.

A Escola Técnica Profissional de Saúde em Luanda (ETPS), onde foi desenvolvida a investigação é herdeira das Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde e Assistência do Ultramar. Estas foram criadas e regulamentada no âmbito da Direcção-Geral de Saúde e Assistência do Ultramar do Ministério do Ultramar, pelo Decreto nº 45 818 da I Série do Diário do Governo nº 165 de 15 de Julho de 1964. Conforme previa o artigo 192º do Decreto nº 45 541 de 23 de Janeiro de 1964. A organização das Escolas Técnicas dos Serviços de Saúde e Assistência do Ultramar com regime funcional e respetivos cursos são destinadas ao ensino de enfermagem e às demais técnicas auxiliares da medicina, da saúde pública, da higiene e da

assistência, funcionando em regra nos hospitais centrais situados na capital da Província (MINS/ETPS, 2011).

Com o desenvolvimento dos Serviços de saúde e Assistência do Ultramar, é transferida do Hospital Maria Pia para a instituição anexa ao hospital e situada na rua da Samba nº 13, concebida pela Calouste Gulbenkian e inaugurada a 7 de Setembro de 1967 com a denominação de Escola Técnica dos Serviços de Saúde. No decurso da transição pós colonial – independência, a instituição passou a ser designada por Escola Técnica Provincial de Saúde de Luanda, continuando a desenvolver o processo de formação nas diferentes áreas do saber em saúde. (MINS/ETPS, 2011).

A Escola Técnica Profissional de Saúde em Luanda, (ETPSL), está autorizada desde o ano lectivo de 2004 a promover cursos intermediários, por dois anos lectivos seguidos de um período de estágio (Costa, 2012).

A integração destes cursos no ensino técnico-profissional de Angola, de acordo com a nova Lei da Reforma Curricular, Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, no contexto da Formação Intermédia para a profissionalização de candidatos com a 12ª classe do Ensino Secundário Geral, surge como fundamentação básica para a inserção destes no ensino superior.

O Planeamento de Cursos de Promoção e de Especialização para profissionais da Saúde é um documento de trabalho e deve ser permanentemente enriquecido e atualizado por todos aqueles que fazem a sua utilização. A sua estruturação é fundamentada na subscrição do despacho nº 519/MS/GMS/2002 que orienta a criação de uma comissão nacional para a elaboração de currículos para cursos de promoção e de especialidade no âmbito do Plano de Desenvolvimento de

Recursos Humanos e, subsidiada pelo ofício nº 1059 que dá a constituição da comissão nacional e aprovação dos referidos currículos. (Costa, 2012).

6.4 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

As técnicas e os instrumentos utilizados nesta investigação foram: pesquisa bibliográfica, a entrevista semiestruturada e o questionário.

6.4.1 Pesquisa Bibliográfica

No estudo de caso procuramos compreender a dinâmica dos processos constitutivos. A pesquisa bibliográfica é fundamental ao longo de todo o processo de investigação. Este deve ser um trabalho minucioso, dedicação, tempo e atenção por parte de quem resolve empreendê-la. Este tópico tem como objetivo apresentar as várias etapas do levantamento bibliográfico na busca na procura do conhecimento. Por pesquisa bibliográfica segundo Ruiz (1991), “entende-se “um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.”

Neste trabalho foram consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da Educação e Saúde em Angola. Na área da Educação recorremos a autores como: Almeida (2007); Benedito (2012); Carvalho (2005); Carvalho (2011); Costa (1970); Gatti (2003); Heimer (1972); Honório (2003); Neto (2010); Nguluve (2010); Pélissier & Wheeler (2011); Pistrak, (2000); Ramos, Sousa & Monteiro (2011); Rodrigues (2003); Ludke (2010); Samuels (1970); Samuels (2011); Santos (2009), Silva (2003); Teixeira (2011), Zau (2009).

Na área da Saúde recorremos a autores que considerámos darem um grande contributo a este trabalho: Batista (2005); Costa (2012); Fleury (2008); Hartz (2009); Oliveira & Kappel (2012); Pinto (2009); Rodrigues (2013).

Após a exaustiva pesquisa bibliográfica, a recolha de dados, foi constantemente relacionada aos objetivos previamente estabelecidos, conforme Cervo (citado em Marconi & Lakatos; 2006) “os objetivos podem definir o material a coletar, o tipo de problema e a natureza do trabalho”.

No decorrer deste estudo, foi também primordial, tendo em conta a sua atualidade e pertinência, servirmo-nos da legislação existente no nosso país no que respeita á Educação e à Saúde.

Foi necessário também fazer um levantamento de forma bibliográfica da história das ETPS, para podermos perceber a sua origem, as leis de bases do sistema educativo tiveram um papel preponderante para o entendimento da atual situação da educação em Angola.

6.4.2 Entrevista

A pesquisa científica distingue-se de outra modalidade qualquer de pesquisa pelo método, pelas técnicas, por estar voltada para a realidade empírica e pela forma de comunicar o conhecimento obtido. A nossa opção metodológica, como já foi referido foi a pesquisa qualitativa, na qual se utilizou como técnica de recolha de dados a entrevista semi-estruturada. De acordo com Marconi & Lakatos (2006), a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

A entrevista pelas suas características de proximidade entre entrevistado e investigador permite obter informações e elementos de reflexão mais precisos uma vez que leva a que o entrevistado exprima percepções, relate acontecimentos e experiências e também pelo facto de o investigador pode conduzir a conversa. Segundo Quivy & Campenhoudt (1995) "o conteúdo da entrevista será objecto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho" (p.192).

A nossa opção por uma entrevista semi-estruturada (Anexo A) justifica-se considerando as potencialidades dessa estratégia. Por um lado permite reorganizar o guião da entrevista em função das verbalizações e reações do entrevistado (Bardin, 2004), por outro nem todas as intervenções do entrevistado são previamente determinadas (Bisquera 1989). Acresce o facto de possibilitar a expressão dos entrevistados, uma vez que a informação recolhidas refletem o melhor das suas representações sobre a temática em análise. De destacar ainda que o guião, na sua versão final, foi sujeito a uma validação aparente de conteúdo por parte da Orientadora deste trabalho.

Para que pudesse ser feita uma análise e interpretação dos dados, precisa e cuidada, seguimos as seguintes etapas: (i) Planeamento da entrevista; (ii) Conhecimento prévio do entrevistado; (iii) Oportunidade da entrevista; (iv) Condições favoráveis; (v) Contato com líderes. Posto isto, procedeu-se à elaboração de guião de entrevista, estruturado, tendo em conta os objetivos e questões de partida. O guião de entrevista, teve como finalidade possibilitar a recolha de dados qualitativos comparáveis de confiança, permitir compreender de forma mais profunda, tópicos de interesse tendo como base os objectivos do estudo. O principal

objetivo com este guião é a construção de perguntas, que respondam aos objectivos, e às questões de partida, assim como as hipóteses apresentadas no início da investigação.

O conhecimento previo do entrevistado, foi possível após concessão de uma audiência preliminar, dada pelo Director da Escola.

A oportunidade de entrevista surgiu a quando da autorização da pesquisa na ETPS, e a calendarização dos encontros para a entrevista.

Foram criadas condições favoráveis, durante as visitas à escola, ainda durante o processo de conhecimento previo do entrevistado, em que nos foi possível conhecer a escola, incluindo a área administrativa e pedagógica, foi também possível participar de uma reunião, onde estiveram presentes os directores de todas as ETPS da região norte do país, abordando assuntos consenrentes aos ajustes necessários em termos de conteúdos e planos curriculares dos cursos.

O contacto com os líderes que compoem o Organograma, do topo à base foi possível a quando da visita a escola, guiada pelo Director Geral.

Com a prévia autorização do entrevistado, foi possível fazer o registo da entrevista, por gravação áudio. Posteriormente procedeu-se à transcrição, construção de unidades de sentido e da respetiva grelha de categorização. De acordo com Bogdan & Birklen (2006), depois da entrevista feita, é necessário passar à sua transcrição global e posterior processamento informático da mesma.

6.4.3 Questionário

O questionário é o instrumento mais utilizado na área das ciências sociais. É composto por um conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informação

básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma.

Segundo Quivy e Compehnoydt (1992) “é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações sobre eles próprios no seu meio”.

O questionário apresenta vantagens sobre as demais técnicas de recolha de dados porque possibilita atingir um grande número de pessoas, tem menores gastos com pessoal, garante o anonimato das respostas, permite que os questionados respondam no momento que lhes for mais conveniente e porque essencialmente não expõe os pesquisadores à influência das opiniões, Gil (1999, p.128).

O questionário deve ser composto por um conjunto de questões estruturadas com o fim de obter dados das pessoas a quem se dirige. O questionário pode ser de administração direta quando é o próprio inquirido a registar as opções de resposta e de administração indireta quando é o próprio investigador (ou inquiridor) que preenche em função das respostas dadas pelo respondente (Pardal & Correia, 1995).

Na elaboração do questionário tivemos em conta os objectivos de investigação. Foram registados os dados biográficos dos inquiridos no início, e tivemos em atenção que o seu preenchimento não ultrapassasse 45 minutos, sob pena de os inquiridos dispersarem a sua atenção e concentração. As primeiras questões foram simples e objectivas, as quais foram evoluindo para questões mais complexas, todas elas com vocabulário de conhecimento do inquirido.

Em suma, pode-se dizer que a investigadora na elaboração do questionário atendeu aos três princípios básicos para elaboração de questionários, que são: (i)

Princípio da Clareza (questões claras, concisas e unívocas); (ii) Princípio da Coerência (respostas coerentes com intenção da própria pergunta); (iii) Princípio da Neutralidade (libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio investigador), tendo sempre em consideração o problema e os objetivos da investigação.

CAPÍTULO VII- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

7.1 Análise e Interpretação dos Dados da Entrevista

Nesta etapa foram criadas unidades de análise e categorias. A grelha de categorização resultou em 6 Dimensões e 18 Categorias, tal como se pode observar no quadro 5.

Quadro 5 – Grelha de categorização analítica

Dimensões	Categorias	Subcategorias
I. Identificação do entrevistado	1. Situação profissional 2. Idade 3. Experiência Profissional 4. Cargos de liderança	- Profissional de Saúde - Média - Conhecimento sobre a escola - Qualificações - Entusiasmo - Falta de Coordenador dinâmico
II. Identificação dos Currículos existentes	5. Currículos existentes 6. Elaboração dos Currículos 7. Uniformização dos currículos escolares	- Cursos Médios - Critérios - Atualizações - Coordenador - Grupo - Tronco Comum
III. Cursos Leccionados	8. Cursos Leccionados 9. Coordenação dos Cursos	- Cursos Técnicos Médios - Diretor Pedagógico/Diretor de turma
IV. Perfil de formação de Professores	10. Critérios para admissão dos Docentes 11. Perfil dos Docentes 12. Diversidade de Docentes 13. Número de Docentes	- Concurso Público - Área de Saúde - Qualificações - Diversidade de formação - Necessidades
V. Perfil de saída dos estudantes	14. Saídas profissionais 15. Domínios privilegiados na formação dos estudantes 16. Domínio de expansão futura para a escola	- Técnicos Médios especializados na área de Saúde - Domínio: Assistencial, Pedagógico e o Administrativo - Necessidades do país - Condições: física/económica
VI. Controlo e Fiscalização do funcionamento da escola	17. Estrutura da organização 18. Controlo e fiscalização da escola	- Órgãos superiores - Organograma - Órgão

Depois de analisada a grelha de categorização procedemos à interpretação dos dados, por Dimensão, tal como apresentamos a seguir:

7.1.1 Dimensão I – Caracterização da Experiência Profissional do Diretor

Objectivo 1 - Caracterizar a experiência profissional do Diretor da Escola.

Situação Profissional

Tratando-se de uma escola de formação em saúde, tal como seria de esperar, o entrevistado é um profissional de saúde, da área de medicina. Nas palavras do Entrevistado: “ (...) *médico, Especialista em Cirurgia Plástica*”.

Idade

O entrevistado tem 40 anos de idade e esse factor não indica nenhuma interferência no desempenho do papel de diretor. O importante é seja maior de idade e que esteja dentro das suas faculdades mentais.

O factor género também não interfere na competência para desempenhar o cargo.

Experiência de serviço

A experiência de serviço é considerada de extrema importância, uma vez que se trata de uma escola de formação de técnicos profissionais, deve ser gerida por alguém que tenha experiência suficiente na área técnica e científica.

Dos dados recolhidos na entrevista, pode-se dizer que, pode ser menos positivo o facto do diretor da escola estar no cargo há apenas cerca de 6 meses. Seria importante que antes de ser diretor já fizesse parte do elenco de professores, diretores, ou administrativos da instituição, o que pode interferir bastante no ponto experiência de direção, onde pesa bastante o factor conhecimento sobre as decisões

e seus efeitos na escola, assim como a mediação de certos conflitos. Percebeu-se na entrevista que o Diretor, além de não ter muito tempo de trabalho nesta escola, também só foi admitido como quadro efetivo da mesma no mesmo momento em que foi indicado como diretor, desta forma, constatamos que o mesmo não conhecia a escola antes de ser nomeado como diretor da mesma.

Cargos de Liderança

O Diretor na entrevista referiu que “*já exercia cargos de liderança em varias escolas como Coordenador de Turno, Diretor de Turma, 1º secretário da Associação de Professores Angolanos*”, contudo, o facto de ter exercido cargos de liderança noutra escola, não vem atenuar a falta de experiência como diretor da escola onde está a ser desenvolvida a investigação, uma vez que pouco a conhece e nunca lá teve nenhuma experiência como docente, Coordenador de turma ou de curso.

Em relação aos grupos disciplinares, existem dois grupos disciplinares Na opinião do diretor, estes são suficientes para a gestão da escola. A escola deve ter os docentes que convir, tendo em conta a demanda em termos de alunos e turmas.

O diretor relatou que não estava à espera de ser nomeado para esta função, uma vez que o mesmo não tinha sequer algum vínculo laboral com esta ou outra escola. E que foi nomeado pelo seu perfil de liderança. Pode-se dizer que o perfil de liderança é um ponto a favor dos gestores, e é muito normal e frequente sejam indicados para desempenhar tarefas que incluam tomar decisões que influenciem todo o grupo.

O Diretor referiu que “*adora desempenhar o cargo*” e que “*o aspecto mais aliciante está na oportunidade de tomada de decisões*”, e o “*mais desgastante está no facto de não ter colaboradores que saibam seguir a dinâmica*”.

7.1.2 Dimensão II - Identificação dos Currículos existentes

Objectivo 2 - Saber quantos Currículos existem

Currículos existentes

A opinião do Diretor é de que a escola deve sempre seguir as orientações superiores, desta forma, de acordo as necessidades do país / província onde estiver inserida, estará sempre dentro da realidade em termos de formação profissionais de quadros. O número de currículos deve ser real, tendo em conta as condições da escola para a administração dos mesmos.

Elaboração dos Currículos

Os currículos devem sempre ser elaborados tendo em conta a opinião técnica, teórica e realística da situação, para a sua elaboração, devem estar presentes profissionais experientes nas áreas que se pretende criar os currículos (Coordenadores e Professores), assim como profissionais que tenham em conta a estrutura curricular padrão em uso no país (MED e MINSA); daí achamos estar correta a forma como os currículos têm sido elaborados.

Uniformização dos currículos escolares

Os troncos comuns nos currículos são de grande importância, para que o profissional a fim da formação tenha uma visão mais ampla do universo, tendo em conta o que existe além do curso a que se dedicou, em mesmo porque existem disciplinas, que são imprescindíveis para todos os cursos.

7.1.3 Dimensão III – Cursos Lecionados

Objectivo 3 - Conhecer os Cursos Leccionados na Escola

Cursos leccionados

Pelos dados recolhidos na entrevista percebeu-se que os cursos leccionados nas escolas Técnicas profissionais são normalmente estes que encontramos na escola em questão, cursos básicos, médios e especializações para técnicos médios. Mais especificamente “(...) *12 cursos Médios e 18 Especialidades*”, facto que nos leva a pensar que o número de cursos existentes deve ser de acordo a realidade em termos de condições criadas para que tais cursos sejam leccionados.

É importante que a escola leccione apenas os cursos que têm todas as condições para funcionar, nunca deve iniciar um curso sem que tenha tudo traçado e aprovado para o seu bom funcionamento, pensamos ser importante, para não prejudicar os alunos, os professores, coordenadores, direção escolar, assim como o bom nome do seu órgão de tutela.

Coordenação dos Cursos

O Diretor afirmou que “*os coordenadores normalmente são escolhidos pela Direção/Direção Pedagógica da escola*”, tendo em conta os professores e diretores de turma, mas “*não existe um critério específico para o efeito*”. Contudo, a sua opinião é a de que o Coordenador de curso deve ser um profissional formado na área que coordena, e que tenha experiência prática e teoria para que possa saber como lida com qualquer situação pontual.

7.1.4 Dimensão IV – Perfil de Formação dos Professores

Objectivo 4 - Saber qual o perfil de formação dos professores

Crítérios para admissão dos Docentes

Para o ingresso na rede pública, é necessário que a admissão seja feita pelo concurso público, que é realizado, quando há vagas na instituição (escola). O Diretor na entrevista referiu que “*a escola exige a passagem pelo concurso público (...)*”. “*(...) apresenta as necessidades à Direção Provincial da Saúde, para a área de Recursos Humanos (...)*” e “*(...) lança o concurso público*”.

Perfil dos Docentes

O entrevistado considerou que é importante que os critérios exigidos vão ao encontro aos tipos de vagas existentes. No caso dos professores para cursos médios profissionais, pensamos ser importante que estes tenham uma formação superior, assim como alguma experiência na área pretendida. Na entrevista foram referidos dois critérios para lecionar na instituição: mínimo o Bacharelato; em qualquer área . Normalmente os professores que têm mais experiência técnica [e33], muitos anos de experiência e fazem parte do efetivo são os que acompanham os alunos nas aulas práticas.

Diversidade de Docentes

Na opinião do Diretor, uma escola de formação em saúde deverá sempre ter profissionais formados nas mais diversas áreas da saúde. Assim, evita-se que professores de outras áreas lecionam algumas unidades curriculares que não estão preparados para lecionar. É de referir, nas palavras do Diretor: “*em termos de formação, temos uma grande diversidade, onde constam Enfermeiros,*

Farmacêuticos, Odontologistas, Psicólogos, Analistas Clínicos, Pedagogos, Radiologistas, Médicos, etc”.

Na entrevista é referido que existem 76 docentes efetivos [E39] e 23 docentes colaboradores. Os docentes efetivos devem ser em número necessário para que não faltem professores para a atividade docente e para a demanda em termos de alunos. Os docentes modulares, também conhecidos como colaboradores são contratados para responder a necessidade de professores sempre que haja necessidade, desde haja fundos.

7.1.5 Dimensão V – Perfil de Saída dos Estudantes

Objectivo 5 - Conhecer o perfil de saída dos estudantes

Saídas profissionais

Sendo que a missão das escolas técnicas profissionais de saúde em Angola é de formar técnicos básicos, médios e técnicos médios especialistas em alguma área da saúde, era de esperar que a saída profissional dos formandos, mais comum fosse a de técnicos médios na área em que se formaram. O Diretor referiu na entrevista que estes “*podem ser Técnicos médios de Enfermagem, Técnicos Médios de Análises Clínicas, Técnicos Médios de Farmácia, Técnicos Médios de Fisioterapia, Técnicos Médios de Estomatologia, Técnicos Médios de Radiologia, Técnicos Médios de Ortoprotesias*”.

Domínios privilegiados na formação dos estudantes

Entendemos, pelo que nos foi relatado na entrevista, que os domínios privilegiados devem sempre ser aqueles que o país/província necessita, no domínio Pedagógico e Administrativo.

Domínio de expansão futura para a escola

Como já foi referido, é muito importante que a missão da escola seja cumprida, assim como o facto de a escola não falhar com os seus “clientes” que são os alunos, daí a necessidade imprescindível de só se arrancar com novos cursos quando as condições para tal estiverem criadas com toda a certeza.

Pode-se entender pelas palavras do Diretor, que a escola reúne todas as condições para arrancar no próximo ano letivo e está em expansão. Passamos a citar,: *“a escola projeta arrancar com todos os Cursos de Especialização e técnicos médios propostos à partida, para o efeito, tem vindo a envidar esforços para conseguir maior apoio e criar condições físicas e económicas para o arranque dos mesmos de uma forma paulatina, mas sem interrupções”*.

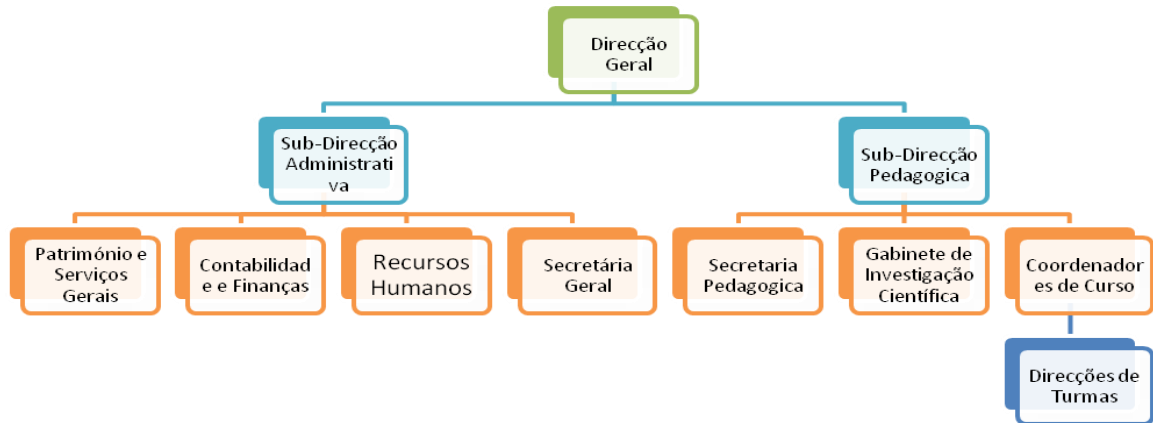
7.1.6 Dimensão VI - Controlo e Fiscalização do funcionamento da escola

Objectivo 6 - Entender como é feito o controlo e fiscalização do funcionamento da escola

Estrutura da organização

O Diretor, na entrevista mostrou-nos um organograma com a estrutura da organização. Esta é composta por: Direção Geral - composta por Subdireção Administrativa e Pedagógica. A Subdireção administrativa é constituída por sectores de Património Serviços Gerais; Contabilidade e Finanças; Recursos Humanos. A Subdireção Pedagógica é composta por Secretaria Pedagógica; Gabinete de investigação científica; Coordenadores de Curso seguida dos Diretores de Turma, conforme figura 2.

Figura 2 – Organograma da Escola investigada



Fonte: Direção Geral da ETPS de Luanda

É viável que a Direção da escola se adapte, sem prejudicar a instituição, a sua realidade, e pelo que entendemos, tem funcionado bem esta inovação, o que é de louvar. O organograma real naturalmente pode é do tipo formal, uma vez que tenha sido aprovado pelas entidades competentes. Tratando-se de uma escola de nível Provincial, considerou-se fundamental que no topo do seu organograma o Governo da Província em que está inserida.

Órgão responsável pelo controlo e fiscalização da escola

Sobre o controlo e fiscalização da escola, entendemos que, a realidade das outras instituições públicas, a Escola em estudo segue exatamente a hierarquia de todas as instituições de nível provincial. Desta forma, depende diretamente do Governo Provincial, mais precisamente da Direção Provincial da Saúde, por ser uma escola de formação em saúde, e esta ligada diretamente também a Direção Provincial da Educação, uma vez se tratar de uma instituição de Ensino. Os

funcionários efetivos desta escola pertencem ao Ministério da Saúde (Direção Provincial da Saúde de Luanda). A nosso ver é aceitável o facto do Organigrama interno, ter sido adaptado a realidade da instituição, pese embora, haja sempre a necessidade de acompanhamento por parte das instituições fiscalizadoras da escola, MINSAM/MED.

7.2 Análise e Interpretação dos Dados do Questionário

Os 30 professores inquiridos na Escola Técnica Profissional de Saúde, de Luanda devolveram o questionário devidamente preenchido. Assim, a amostra representa 100 % do total dos professores. Os dados apurados foram tratados através de análise estatística recorrendo ao tratamento gráfico com recurso ao Excel (Microsoft Office 2007).

7.2.1 – Dimensão I – Caracterização da experiência profissional dos Professores

Objectivo 1 - Caracterizar a experiência profissional do Diretor da Escola.

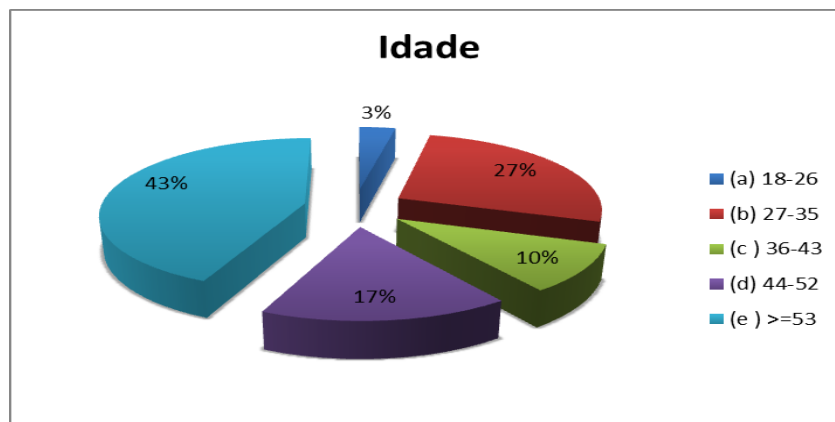
As tabelas seguintes apresentam de forma detalhada a caracterização dos inquiridos bem como a sua experiência profissional.

7.2.1.1 - Idade

Tabela 1 – Idade dos professores

	Idade	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Questão 1	(a) 18-26	1	3%
	(b) 27-35	8	27%
	(c) 36-43	3	10%
	(d) 44-52	5	17%
	(e) >=53	13	43%
	Total	30	100%

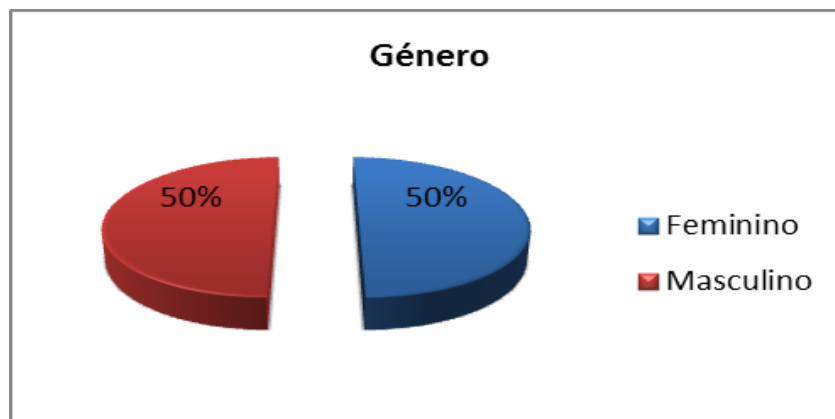
Gráfico 1 – Idade dos professores



Quanto à análise da idade dos inquiridos indica que 43% da amostra são sujeitos com idades superiores aos 53 anos. Trata-se, portanto, de uma amostra de professores com experiência no ensino, e conhecedores da realidade que pretendemos estudar, tal como se pode observar na Tabela 1 e respetivo gráfico.

7.2.1.2 - Género

Gráfico 2 – Género dos professores



Tal como se pode observar no Gráfico 2, metade dos inquiridos são do sexo feminino e a outra metade do sexo masculino. Pelo que se depreende que nesta instituição ainda não exista uma feminização do Ensino, como refere Araújo (1990).

7.2.1.3 - Profissão

Tabela 2- Profissão dos professores

Profissão		Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Questão 3	Enfermeiro	11	37%
	Analista Clínico	3	10%
	Fisioterapeuta	3	10%
	Psicólogo	2	7%
	Médico	0	0%
	Radioterapeuta	0	0%
	Farmacêutico	2	7%
	Odontologista	1	3%
	Outro	8	27%
	Total	30	100%

Os professores que lecionam na Escola Técnica Profissional de Saúde são na sua maioria formados na área de Enfermagem, 37%, contudo existem professores formados em diversas áreas, consoante os cursos existentes, á exceção de especialistas em Radiologia e Medicina (0%) que não têm docentes a lecionar especializados nessa área.

7.2.1.4 – Grau Académico

Tabela 3 – Grau académico dos professores

Grau Académico		Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Questão 4	Doutoramento (D)	0	0%
	Mestrado (M)	4	13%
	Licenciatura (L)	11	37%
	Bacharelato (B)	9	30%
	Técnico Médio (TM)	6	20%
	Total	30	100%

Tal como se pode observar na Tabela 4, no que concerne à análise das habilitações literárias dos inquiridos, a maioria têm Licenciatura, que representa que 37% da amostra. Dos restantes 30% têm Bacharelato, 13% têm o Mestrado, 20% são Técnicos Médios e nenhum tem Doutoramento, pode-se concluir que a maioria dos professores são Licenciados em Enfermagem.

7.2.1.5 – Anos de Serviço

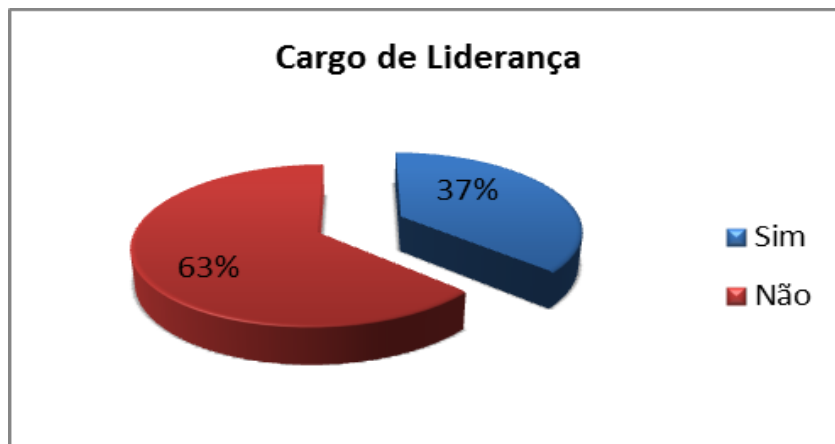
Tabela 4- Anos de Serviço

Anos de Serviço		Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Questão 5	(a) 1 a 5	10	33%
	(b) 6 a 10	2	7%
	(c) 11 a 15	1	3%
	(d) 16 a 19	5	17%
	(e) >20	12	40%
	Total	30	100%

Como era de esperar, pela idade dos professores, estes são professores com experiência. Na Tabela 4 podemos observar que a maioria, 40% tem mais de 20 anos de anos de serviço. Dos restantes professores 33% tem de 1 a 5 anos de serviço, 17% de 16 a 19 anos de serviço e apenas 7% tem de 6 a 10 anos de serviços e 3% de 11 a 15 anos de serviço. O corpo docente desta escola é composto essencialmente por professores licenciados em Enfermagem, com alguns anos na casa. O facto de existirem 33% de professores com menos tempo de serviço se deve à abertura de novas especialidades nesta instituição de Ensino.

7.2.1.6 – Cargos de Liderança

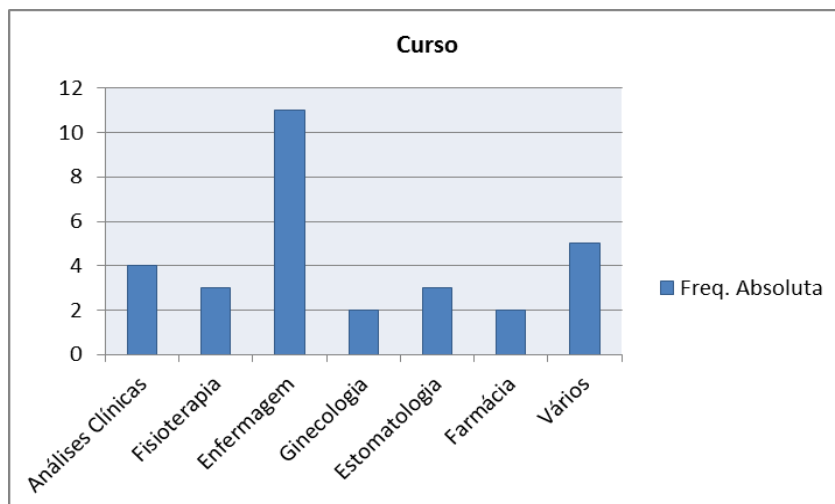
Gráfico 3- Exercício de cargos de Liderança



A maioria dos professores, 63% ainda não exerceu cargos de Liderança. Estes professores apenas lecionam. Os restantes 37% já tiveram ou tem cargos de Coordenação de Curso (10%), Coordenação de especialidade (6%) Direção Municipal de Saúde (3%) e Diretor de Turma (18%).

7.2.1.7- Curso que leciona

Gráfico 4 – Curso que lecionam os professores



Tal como se esperava os professores desta escola lecionam disciplinas dos cursos consoante a sua área de especialização. Ou seja, de Enfermagem, que

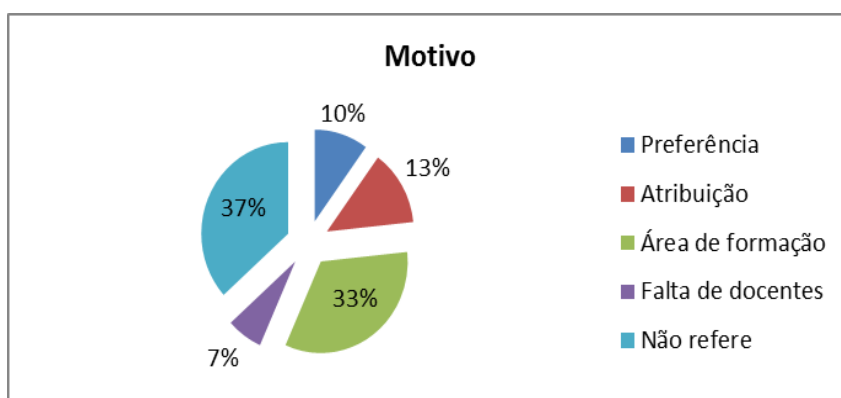
representa 37% da amostra e 17% dos professores lecionam disciplinas de vários cursos. Estas são fundamentalmente disciplinas de carácter geral.

7.2.1.8– N.º de disciplinas que lecionam os professores

Disciplinas que leciona		Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Questão 8	1	15	50%
	2	8	27%
	3	5	17%
	>= 4	2	7%
	Total	30	100%

No que concerne ao número de disciplinas lecionados pelos professores, a maioria (50%) leciona apenas 1 disciplina. Este motivo prende-se com o facto de que os professores mais experientes são professores que têm outras profissões e são convidados pela Direção da Escola, para lecionar disciplinas da sua área de especialização. No Gráfico 5, pode-se observar os motivos que levam os inquiridos a lecionarem poucas disciplinas, prendem-se com o facto de serem da sua preferência. Apenas 7% respondeu que o motivo se deve à falta de doentes nessa área.

Gráfico 5- Motivo pelo qual os professores lecionam determinada disciplina



7.2.1.9– Grau de qualificação para lecionar a disciplinas

Gráfico 6 – Qualificação para lecionar as disciplinas



Os professores sentem que tem as qualificações necessárias para lecionar as disciplinas que lhe foram atribuídas, 97%. Referiram que têm a formação necessária, experiência e interesse sobre as matérias lecionadas. Tal como se pode observar na Tabela 5.

Tabela 5- Motivo da qualificação/não qualificação para lecionar as disciplinas atribuídas.

	Preparação para lecionar	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Questão 9	Falta Formação	1	3%
	Formação	10	33%
	Experiência	9	30%
	Interesse	1	3%
	Não refere	9	30%
	Total	30	70%

Contudo, 30% dos professores não respondeu a esta questão e os que responderam que não se sentem preparados, 3%, referem que esse fator se deve à falta de formação.

7.2.1.10– Grau de Satisfação ao lecionar as disciplinas

Gráfico 7 – Grau de Satisfação para lecionar as disciplinas



Pode-se dizer, pelo representado no Gráfico 7, que todos os professores (100%), questionados se sentem satisfeitos em lecionar as disciplinas que lhe foram atribuídas. Tal como era de esperar, pelo referido na questão 8, Ou seja, que lecionam disciplinas da sua área de formação, preferência e interesse.

7.2.1.11– Preparação de Manuais

Gráfico 8 – Preparação dos Manuais



A maioria dos professores (83%) prepara os seus manuais. Os 17% que referem não preparar os manuais, devem esse facto à falta de formação e pouca

experiência. Entretanto 17% dos professores que têm receio de preparar os seus manuais, pela sua insegurança.

7.2.1.12– Situação Profissional

Gráfico 9 – Situação profissional dos professores



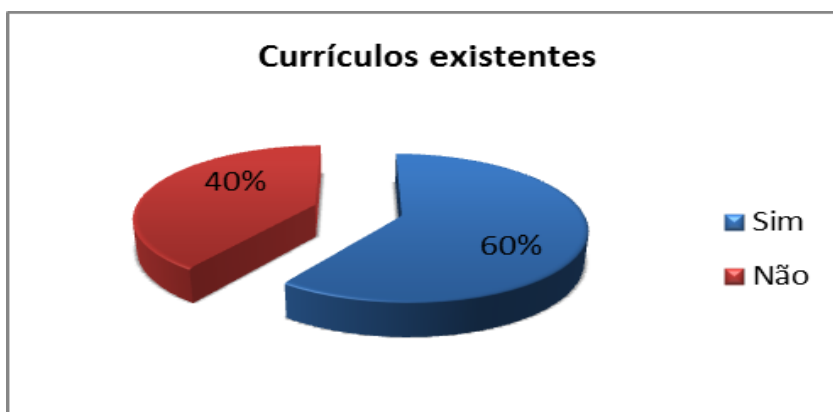
A maioria dos professores desta instituição tem vínculo efetivo, (57%), contudo não se encontrou associação com o fator (in)satisfação e o vínculo à instituição pelo facto de que todos os professores, na questão 10 responderam que se sentiam satisfeitos em lecionar as disciplinas que lhe foram atribuídas.

7.2.2 Dimensão II - Identificação dos Currículos existentes

Objectivo 2 - Saber quantos Currículos existem

7.2.2.1– Conhecimento dos Currículos existentes na escola

Gráfico 10 – Conhecimento dos Currículos existentes



No que respeita ao conhecimento dos professores acerca dos currículos existentes na escola, a maioria, 60% refere que conhece, apenas porque tiveram interesse em perguntar e pela dimensão da instituição. Os 40% dos professores que não conhecem os currículos existentes na instituição referem que este factor se deve a falta de interesse e por não estarem há muito tempo a lecionar nesta instituição, tal como se pode observar nas Tabelas 6 e 7.

Tabela 6- Motivo pelo qual conhecem os currículos existentes na Escola

Conhecimento dos currículos existentes			
	Motivo	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Questão 13	Interesse	1	3%
	Pelos cursos existentes	4	13%
	Dimensão da instituição	1	3%
	Não refere	12	40%
	Total	18	60%

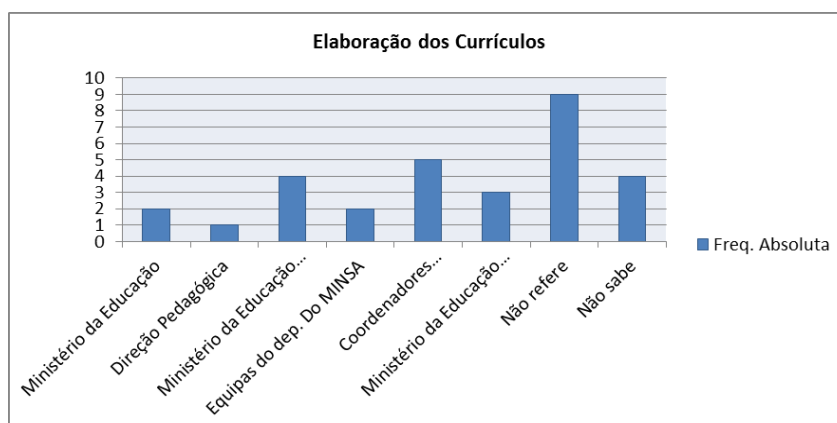
Tabela 7- Motivo pelo qual desconhecem os currículos existentes na Escola

Não Conhecimento dos currículos existentes			
	Motivo	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Questão 13	Pouco tempo na instituição	2	7%
	Falta de interesse	1	3%
	Não refere	9	30%
	Total	12	40%

7.2.2.2 – Conhecimento de quem elabora os Currículos existentes na escola

Apesar de 60 % dos professores questionados afirmarem conhecer os currículos existentes na escola, estes não têm bem definido quem os elabora, como se pode observar no Gráfico 11.

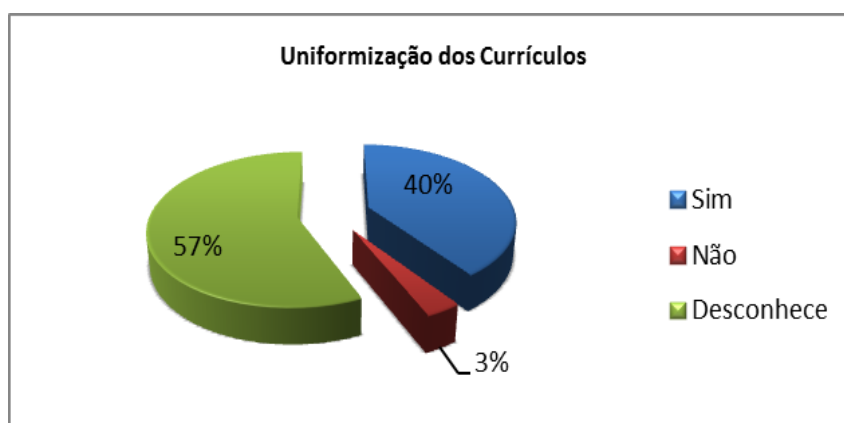
Gráfico 11 – Conhecimento de quem elabora os Currículos na escola



A maioria dos professores não responderam à questão e 13%, referem que não sabem. Os restantes referem que quem elabora estes currículos são os Coordenadores Pedagógicos (17%), O Ministério da Educação em conjunto com a Escola (13%), O Ministério da Educação e o MINSA (10%), Equipas do departamento do MINSA (7%) e a Direção Pedagógica (3%). Pode-se entender que este facto se deve a uma má comunicação entre docentes e Direção escolar, bem como à falta de informação.

7.2.2.3– Uniformização dos Currículos existentes na escola

Gráfico 12 – Uniformização dos Currículos na escola



Pelos dados recolhidos na questão 14, a maioria dos professores desconhece, (57%) se existe uma uniformização ao nível das bases dos currículos escolares. Tal como se pode observar no Gráfico 15, 40%, referem que sim que existe uniformização e apenas 3% refere que não existe.

7.2.3 Dimensão III – Cursos Lecionados

Objectivo 3 - Conhecer os Cursos Leccionados na Escola

7.2.3.1– Conhecimento dos Cursos Leccionados na Escola

Os professores referiram no questionário que existem cerca de 8 cursos leccionados na escola, que são: Enfermagem, Análises Clínicas, Radiologia, Fisioterapia, Farmácia, Estomatologia, Ortoprotesia, e outras Especializações (ex: Partos).

Tabela 8 - Cursos Leccionados na Escola

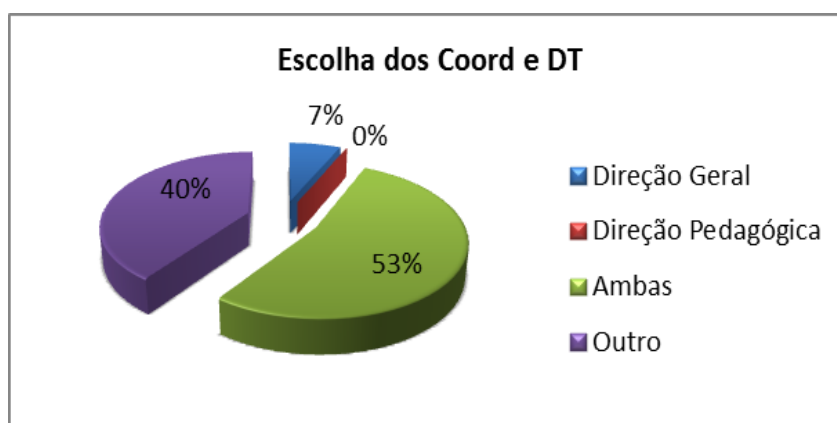
	Conhecimento dos cursos que são leccionados	Freq. Relativa
Questão 16	E - Enfermagem	87%
	AC - Análises Clínicas	83%
	R- Radiologia	77%
	F - Fisioterapia	77%
	FA - Farmácia	77%
	E - Estomatologia	80%
	OR - Ortoprotesia	63%
	Outro: Especializações: Partos	30%
	Respondeu	90%
	Não respondeu	10%

A Tabela 8 mostra que a maior parte dos professores tem conhecimento da existência dos cursos de Enfermagem e de Análises Clínicas, tal como era de esperar, pois a maioria dos inquiridos são destas duas áreas como se pode observar na questão 3. Apenas 63% dos professores conhecem a existência do Curso de Ortoprotesíase.

A esta questão, 10% dos inquiridos não responderam, pelo que se pode subentender que este facto está relacionado com os resultados das questões 14 e 15.

7.2.3.2– Escolha dos Coordenadores de Curso e Diretores de Turma

Gráfico 13 – Escolha dos Coordenadores e Diretores de Turma



No que concerne à escolha dos Coordenadores de Curso e Diretores de Turma, 53% dos professores consideram que esta é feita pela Direção Geral e Pedagógica. Esta escolha é feita com base na sua vasta experiência profissional, tanto como professor quanto dirigente. Contudo 40 dos docentes não sabe ao certo que faz esta escola, e referem que são outras entidades, tais como os Municípios Provinciais. Pode-se dizer, que este fator desconhecimento é o mesmo que se constou nas questões 13,14,15. Ou seja, essencialmente falta de informação, e de interesse em saber.

7.2.4 Dimensão IV – Perfil de Formação dos Professores

Objectivo 4 - Saber qual o perfil de formação dos professores

7.2.4.1– Critério para a admissão de docentes

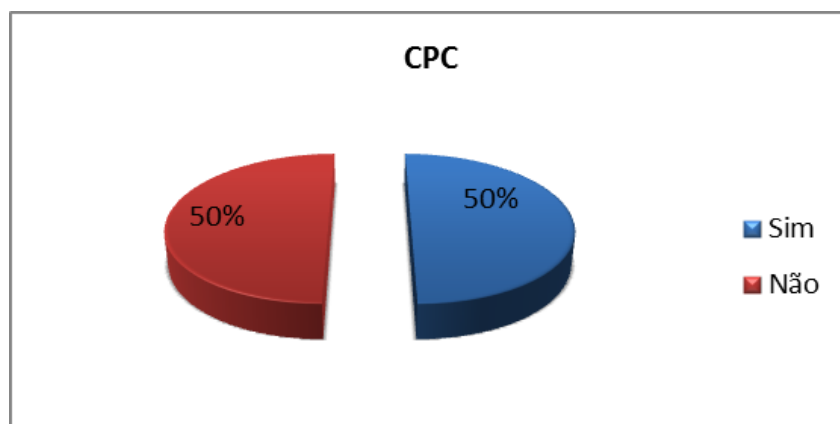
Tabela 9 – Critério de admissão de docentes

	Admissão de docentes	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Questão 18	Concurso Público	11	37%
	Grau académico	8	27%
	Concurso Público e grau académico	5	17%
	Transferência de outras escolas	6	20%
	Outras	0	0%
	Total	30	100%

Os professores quando questionados acerca do modo de admissão na escola responderam que na maioria dos casos eram admitidos através de concurso Público. Um outro critério, grau académico, também é de grande importância no que respeita à seleção dos docentes. Como se pode observar na Tabela 9, 37% dos professores referiram que são contratados através de concurso público e 27% através de grau académico. 20% dos professores afirma que ingressou na escola através de transferência de outra escola. Contudo, existem alguns professores, 17%, que consideram que ambos, concurso público e grau académico, são importantes, pois na hora de contratação, no concurso público passa à frente quem tiver maior grau académico.

7.2.4.2– Conhecimento do Perfil exigido aos candidatos à Docência

Gráfico 14 - Conhecimento do Perfil exigido aos candidatos à Docência

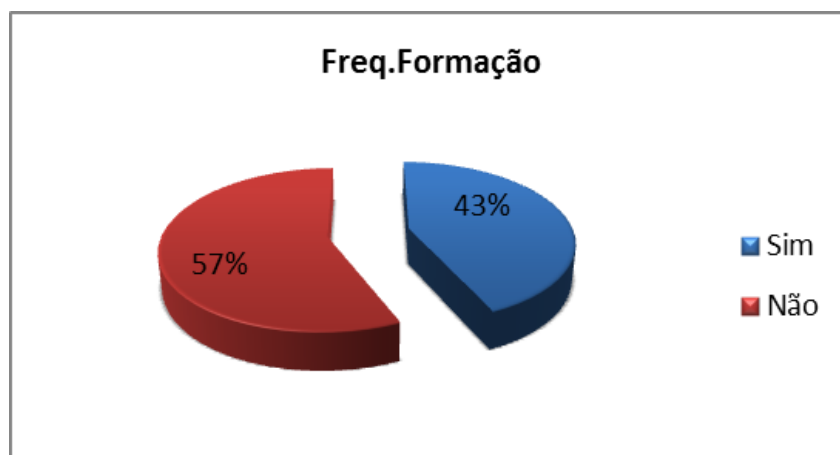


No que concerne ao conhecimento do Perfil exigido pelos candidatos, apenas os professores que ingressaram nesta escola referiram que conhecem o perfil. Os restantes referem não saber, uma vez que ingressaram por transferência de outra escola ou pelo seu grau acadêmico. O que se reflete nesta questão. Como podemos verificar no Gráfico 14, metade dos professores não sabe qual é o perfil exigido aos candidatos à docência nesta instituição de Ensino.

7.2.4.3– Frequência de Formação

Nesta escola, apenas 43% dos professores responderam que frequentam formações. Com se pode verificar no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Frequência de Formação



Na Tabela 10 que se segue temos a noção que a frequência de formação é ainda muito pouca.

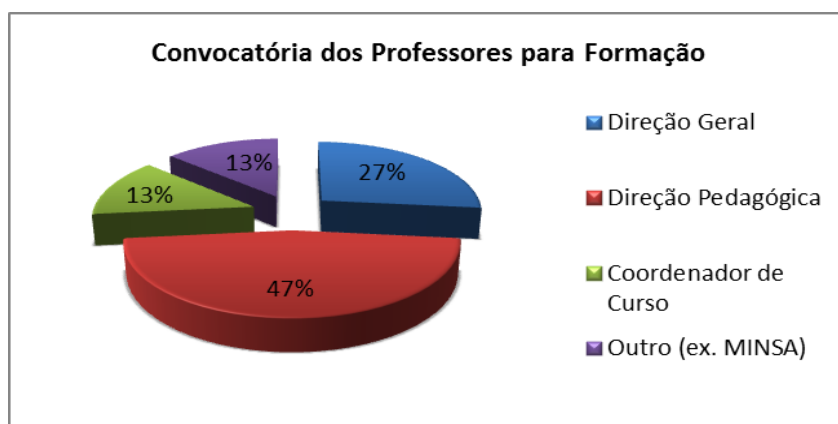
Tabela 10 – Frequência anual de Formação frequentada pelos professores

Frequência de Formações	Frequência	Percentagem
Questão 20	0	57%
	1 a 3	33%
	Mais que 3	10%
	Total	100%

Dos 30 professores entrevistados 57%, não frequentou qualquer formação. Dos 43% que frequentaram formação apenas 10% frequentaram mais que três formações ao longo do ano. Os professores responderam no questionário que estão na instituição há pouco tempo e que desconhecem que que ela exista. Um dos professores que frequentou formação respondeu que esta depende da oferta promovida pelo MINSA.

7.2.4.4– Convocação de docentes para a Formação

Gráfico 16 – Convocação de docentes para a Formação



Tal como se pode ler no Gráfico 16, a maior parte, 47% das Formações são convocadas pela Direção Pedagógica da Escola. Apenas 13% são convocadas pelo MINSA. Podemos então concluir que mesmo fazendo parte de uma das medidas do EIMSE (2001), se a Direção Pedagógica da Escola não promover a Formação Continua dos seus docentes, o défice de formações continuará.

7.2.4.5– Promoção da Formação pelo Diretor

Tabela 11 - Promoção da Formação pelo Diretor

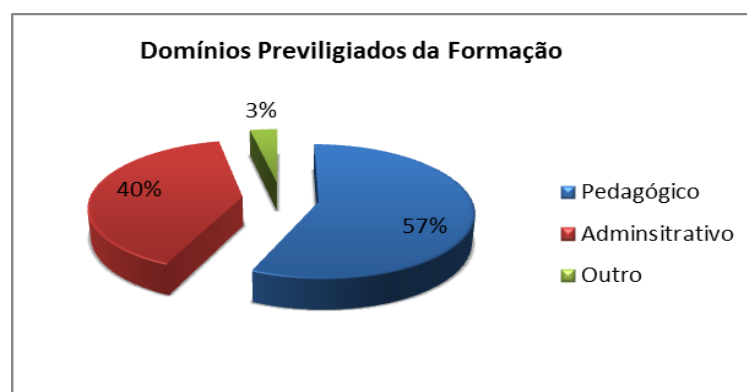
O Diretor promove a formação	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Sim	16	53%
Não	0	0%
Algumas vezes	5	17%
Não sei	3	10%
Não respondeu	6	20%
Total	30	100%

Tal como era de esperar, pelas respostas nas questões 20 e 21, apesar de 53% confirmarem que a formação é promovida pelo Diretor, 10% dos professores não sabem se existe formação e outros 20% não responderam à questão.

Um sistema de ensino que favoreça a formação pode afinar suas concepções dentro de uma mentalidade democrática, principalmente no contexto de uma escola privada.

7.2.4.6– Domínios privilegiados na Formação

Gráfico 17 - Domínios privilegiados na Formação



No que concerne ao domínio da formação ministrada aos docentes, 57% dos professores responderam que essa formação é essencialmente Pedagógica. Contudo também é ministrada formação administrativa, 40%.

7.1.5 Dimensão V – Perfil de Saída dos Estudantes

Objectivo 5 - Conhecer o perfil de saída dos estudantes

7.2.5.1– Perfil de saída dos Estudantes

Tabela 12 – Perfil de Saída dos Estudantes

Perfil de saída dos estudantes (mais comum)		Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Professores	E - Tec. Médio de Enfermagem	9	30%
	AC - Tec. Médio de Análises Clínicas	8	27%
	R- Tec. Médio de Radiologia	2	7%
	F - Tec. Médio de Fisioterapia	2	7%
	FA - Tec. Médio de Farmácia	2	7%
	E - Tec. Médio de Estomatologia	3	10%
	OR - Tec. Médio de Ortoprotésia	1	3%
	O - Outro (Parteiras)	3	10%
	Total	30	100%

Nesta instituição de Educação em Saúde, 30% dos alunos concluem o Curso de Enfermagem e 27% de Téc. Médio de Análises Clínicas. Uma pequena percentagem conclui Cursos de Estomatologia (10%), Téc. de Radiologia (7%), Fisioterapia (7%), Farmácia (7%) e apenas 3% de Ortoprotesiase. Pelo número de docentes que lecionam nos cursos de Enfermagem e Análises Clínicas podemos concluir que estes sejam os cursos com maior afluência nesta instituição de ensino.

7.2.6 Dimensão VI - Controlo e Fiscalização do funcionamento da escola

Objectivo 6 - Entender como é feito o controlo e fiscalização do funcionamento da escola

7.2.6.1– Conhecimento do organograma da escola

Gráfico 18 – Conhecimento do Organograma da escola



No que respeita ao conhecimento que os professores entrevistados têm do organograma da instituição, 70% responderam que conhecem o organograma da escola.

7.2.6.2– Tipo de organograma da escola

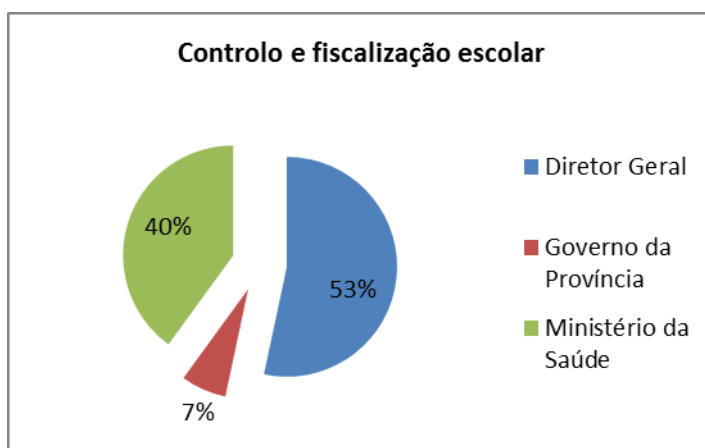
Tabela 13 - Tipo de organograma da escola

Tipo de Organograma	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Informal	9	30%
Formal	20	67%
Não tenho opinião	1	3%
Total	30	100%

No que concerne ao tipo de organograma, a maioria dos professores, 67% considera que este é de tipo formal, por ser uma escola em que o padrão de organização é determinado pela administração, como por exemplo o esquema de divisão de trabalho, de poder e controlo, regras e regulamentos. Contudo, 30% dos professores considera que é informal. Pode-se depreender pelo que analisámos ao longo do estudo e pela noção que têm de instituição informal, ou seja que as relações sociais que se desenvolvem espontaneamente entre o pessoal docente, que estes professores poderão não conhecer o tipo de organograma e que sejam os professores que lecionam há pouco tempo na instituição.

7.2.6.3 – Controlo e fiscalização escolar

Gráfico 19 - Controlo e fiscalização escolar



O objetivo desta questão foi o de identificar por quem é desenvolvida a fiscalização e do controle exercido pelo Governo sobre esta escola. E como é óbvio a tendência das respostas foi para o Diretor Geral, 53%. Apesar de 40% considerar que o controle e fiscalização são feitos pelo Ministério da Saúde.

CAPÍTULO VIII - RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

8.1 Discussão Conjunta dos Resultados

8.1.1 Discussão conjunta dos Resultados da Dimensão I – Experiência Profissional do Diretor e Professores

Antes de qualquer facto, a pessoa que pretende assumir a direcção de uma escola, deve apresentar algumas características que podem influenciar diretamente na forma em que ele vai conduzir a gestão da escola. Não quer dizer que precise ter todas elas, mas que se essa pessoa se autoavaliar e se souber ouvir as pessoas que o cercam, ela poderá ver quais são suas deficiências e saber em quais aspectos precisa melhorar (Santos, 2009).

Discordamos da forma como o Diretor em causa foi posto na escola, o que nos parece ter ultrapassado algumas fases necessárias até chegar a Diretor, como por exemplo de professor da escola, coordenador ou diretor de turma, o que sem sombras de dúvida, lhe daria uma retaguarda maior e melhor, sobre como lidar com as questões administrativas e pedagógicas da instituição. Daí, que achamos ser esta a causa da existência de um “Líder Oculto” na instituição. Durante a pesquisa, pelas respostas dos professores e observação da rotina e procedimentos na instituição, podemos entender que existe um Diretor Pedagógico. Trata-se de um Profissional formado na área de Enfermagem, com muitos anos de experiência na docência técnica profissional naquela escola, e já assume o cargo há muitos anos.

O atual Diretor é novo na instituição, os docentes não se identificam com ele, preferindo muitas das vezes dirigir-se ao Diretor Pedagógico por se sentirem mais seguros. Outra situação que torna mais forte a confirmação desta liderança é o

facto de o Diretor não ter (ainda) o domínio total da área pedagógica e das mudanças sofridas nela durante todos estes anos.

Quanto à experiência profissional dos professores trata-se de professores com alguma experiência no Ensino, e conhecedores da realidade que pretendemos estudar. Segundo Zeichener (1980) o fator experiência contribui, para formar melhores professores. Este assume que algum tempo de prática é sempre melhor do que nenhum (p.45).

Quanto ao género, ao contrário do exposto por Araújo (1990) quando se refere a uma feminização do ensino, no que toca ao pessoal docente aqui existe uma equidade.

Os professores que lecionam na Escola técnica de saúde são na sua maioria Licenciados na área de Enfermagem, com alguns anos na casa e lecionam disciplinas dos cursos consoante a sua área de especialização.

Em Angola, EM 2001, já 78% dos docentes eram licenciados, 8% com grau de mestrado e 14% doutores. Além disso, 112 docentes encontram-se a fazer pós-graduação no estrangeiro, dos quais 74 são do sexo masculino e 38 do sexo feminino. Existem também 3 técnicos dos serviços centrais em pós-graduação, dos quais 2 são do sexo masculino e um do sexo feminino (EIMSE, 2001).

A maioria dos professores, ainda não exerceu cargos de Liderança. Estes professores apenas lecionam, apesar de alguns terem cargos de Coordenação de Curso, Coordenação de especialidade, Direção Municipal de Saúde e Diretor de Turma. Normalmente os professores lecionam apenas uma disciplina, nos diversos cursos por ser da sua preferência e área de formação. Contudo ainda existem falta de docentes para lecionar algumas disciplinas, o que leva a que façam contratações

modulares. Tal como é referido pelo EIMSE (2001), ainda se “atravessa uma grave situação de carência de (...) pessoal docente (...)” (EIMSE, 2001, p.29)

Os professores sentem que tem as qualificações necessárias para lecionar as disciplinas que lhe foram atribuídas, contudo existe ainda falta de formação contínua, apesar de no EIMSE (2001) ser referido que “os conhecimentos e o reforço da qualificação dos professores serão de responsabilidade do programa de reciclagem, que visará as diversas necessidades de formação permanente dos professores” (p.30). A organização de estágios intensivos e seminários são fundamentais para a melhoria da qualidade do Ensino.

Todos os professores estão satisfeitos em lecionar as disciplinas que lhe foram atribuídas. Ou seja, que lecionam disciplinas da sua área de formação, preferência e interesse. Chiavenato refere que (2006), “a motivação refere-se ao comportamento que é causado por necessidades dentro do indivíduo e que é dirigido em direção aos objectivos que em direção aos objectivos que possam satisfazer essas necessidades” (Chiavenato, 2006, p.161).

Há, sem dúvida, uma questão de prestígio social que provavelmente impacta na motivação, na valorização e no desempenho destes professores, uma vez que todos estão satisfeitos. Pelas respostas dos professores sobre o que os motiva a exercer a profissão, pode-se dizer que esta se traduz numa boa dose de idealismo – de todas as idades e modalidades de ensino – é o amor à profissão, que os leva a dar aulas e a possibilidade de contribuir para a sociedade, preparando os jovens para o futuro. Para os professores há menos tempo na escola, a falta de formação é ainda outro fator relevante no que toca á preparação de manuais. Perante os conceitos de Cochran-Smith e Lytle (1999) pode-se concluir que os professores mais experientes

tenham um conhecimento e prática que lhes permite organizar e conhecer melhor os conteúdos e as estratégias de ensino, que os leva de forma mais ou menos direta a uma prática mais eficaz. O manual escolar desempenha uma função central no processo educativo, quer pelo seu papel de mediador entre o currículo prescrito e o currículo programado e planejado, quer pela sua função de legitimação cultural que veicula uma dada informação (Zabalza, 1992). Este constitui um auxiliar imprescindível no processo de ensino-aprendizagem ao servir de mediador da comunicação entre o professor e o aluno, quer ao nível dos conteúdos a abordar, quer no que respeita às tarefas a desenvolver. De acordo com Viseu (2009) “a existência de uma cultura do manual escolar nas práticas dos professores passa pelo trabalho em equipa na produção de materiais curriculares e por uma maior autonomia curricular” (p.3179). O que não se verifica neste estudo, pois, alguns dos professores ainda não estão confiantes para trabalhar em equipa com os professores mais experientes, na construção dos manuais escolares.

E suma, podemos dizer que os professores efetivos têm mais experiência e estão significativamente mais satisfeitos com as relações estabelecidas no ambiente de trabalho e com a relação com a Direção da escola.

8.1.2 Discussão conjunta dos Resultados da Dimensão II - Conhecimento dos Currículos existentes

O Ministério da Educação (1999) defende a atualização permanente dos cursos e currículos tendo em conta as habilitações correspondentes às diversas áreas profissionais, para que mantenham a necessária consistência, devem levar em conta as demandas locais e regionais, considerando, inclusive, a possibilidade de

surgimento de novas áreas. Contudo, é fundamental desconsiderar os modismos ou denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas ao possibilitar a organização curricular independente e flexível, abre perspectivas de maior agilidade por parte das escolas na proposição de cursos.

A escola deve permanecer atenta às novas demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstanciais e imediatistas. Num mundo caracterizado por mudanças cada vez mais rápidas, um dos grandes desafios é o da permanente atualização dos currículos da educação profissional (Ministério da Educação, 1999).

O Diretor considera que a escola segue as orientações superiores, de acordo as necessidades e que o número de currículos é elaborado tendo em conta as condições da escola para os administrar. Estes são elaborados tendo em conta a opinião de profissionais experientes nas áreas (Coordenadores e Professores), assim como profissionais do MED e MINSA.

Este facto reflete-se nas respostas dos professores, pois apenas os professores mais experientes e com mais anos de casa têm conhecimento dos currículos existente e de como são elaborados, ou seja os Coordenadores de Curso e os Diretores de Turma, designados pela Direção Geral e Pedagógica, o que pode gerar alguma desmotivação e desinteresse por parte dos professores modulares.

Em qualquer instituição, os professores deveriam ter toda a informação sobre os programas curriculares existentes, para que pudessem dar opinião acerca da reformulação dos mesmos, uma vez que em Angola, os currículos dos cursos, tornaram os atuais cursos em vigor demasiado teóricos, distantes das profissões e distantes da realidade laboral o que que dificulta inserção dos recém-formados na

vida profissional. Este fator deve há má comunicação na escola entre docentes e Direção escolar, bem como à falta de informação. Pode-se concluir que os professores não fazem parte das decisões da instituição em implementar novos currículos, bem como opinar sobre as necessidades de mercado para a abertura de novos cursos.

A comunicação é de fundamental importância para que haja sucesso escolar. Se houver falha na comunicação entre coordenadores e professores dificilmente haverá sucesso educativo. A coesão de as equipas técnico-pedagógicas e professores, segundo Zagury (2006), são um requisito importante para a obtenção de resultados efetivos na Educação, uma vez que decisões pedagógicas de sucesso são fruto da reflexão, análise crítica e decisões conjuntas, nas quais o professor é parte ativa.

8.1.3 Discussão conjunta dos Resultados da Dimensão III – Cursos Lecionados na escola

Para atualização dos cursos as competências profissionais gerais deverão ser atualizadas, por proposta do Ministério da Educação, que estabelecerá processo permanente com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores, garantida a participação de técnicos das respectivas áreas profissionais (Ministério da Educação, 1999).

As escolas serão subsidiadas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planeamento dos cursos, por referenciais curriculares por área profissional.

Os cursos lecionados na escola são cursos básicos, médios e de especialização para técnicos médios e existem mais de 12 cursos Médios e 18

Especialidades. Contudo, os professores apenas conhecem a existência de 7 cursos lecionados na escola, que são: Enfermagem, Análises Clínicas, Radiologia, Fisioterapia, Farmácia, Estomatologia, Ortoprelesiase, e 2 Especializações (ex: Partos).

Os coordenadores Pedagógicos e Diretores de Turma são escolhidos pela Direção/Direção Pedagógica da escola, não existindo um critério específico para o efeito. Apesar desta informação dada pelo Diretor Geral, os professores pensam que esta escolha é feita, também com base experiência profissional.

A escolha do Coordenador Pedagógico de Curso é de uma importância fulcral nas Instituições do Ensino Superior Privadas. Portanto, essa escolha tem que ser baseada no perfil do profissional para a ocupação cargo (Silva, 2009).

De acordo com vários autores o Coordenador Pedagógico de Curso deve ser um profissional de educação que tenha domínio científico, cumpra as metas, valorize os professores; tenha capacidade de gestão de pessoas; capacidade de liderança de equipas; competências administrativas; crítico e reflexivo; intermediador de discussão coletiva entre professores; dominar, elaborar e atualizar o projeto pedagógico do curso com o objetivo de gerar resultados positivos (Martins, 2009; Marquesin et al , 2008; Silva et al. 2006; Gonçalves, 2006; Weinzierl, 2010).

Neste contexto surge a cultura profissional da classe docente, que nos últimos anos tem sido objecto de estudo de muitos teóricos da educação, sendo cada vez mais consensual a ideia de que é necessária a criação de oportunidades para uma colegialidade reforçada capaz de gerar uma maior dependência entre

professores e ao mesmo tempo, conduzir ao desenvolvimento das comunidades de ensino (Sergiovanni, 2004).

Contudo, os professores atualmente são pressionados a trabalhar em colaboração com os colegas (Little, 1990), o que como afirma Hargreaves (1998), levanta questões como os direitos do indivíduo e a proteção da individualidade face às pressões do grupo.

Os professores que preferem planificar ou trabalhar grande parte do tempo sozinhos, correm o risco de ser ostracizados injustamente. Há ainda os casos em que os professores receiam o trabalho de equipa, pois preferem evitar o conflito uma vez que este é muitas vezes necessário para benefício da organização, podendo-se mesmo dizer que os termos colaboração e consenso, geram inevitavelmente conflito (Achinstein, 2002).

Desta forma, Little (1990) afirma também que entre os professores deve haver formas de colegialidade que denomina de “fortes” e que são caracterizadas por quatro tipos de interações: contar histórias e procurar ideias; ajuda e apoio; partilha de materiais e experiências e finalmente o que gera o termo colaboração, o trabalho de grupo. É necessária uma interação comunicativa, em que os professores busquem conjuntamente coordenar e justificar ações pedagógicas, a partir da troca de conhecimentos e enfoques, inerentes a cada disciplina, partilhando e planeando experiências integradas (Gonçalves, 1999).

8.1.4 Discussão conjunta dos Resultados da Dimensão IV – Formação dos Professores

Para o ingresso na rede pública, é necessário que a admissão seja feita pelo concurso público, que é realizado, quando há vagas na instituição (escola), apesar

do grau acadêmico, também ser de grande relevância no que respeita à seleção dos docentes. Uma escola de formação em saúde deverá sempre ter profissionais formados nas mais diversas áreas da saúde. Nesta escola a formação é convocada na maioria das situações, pelo Diretor. Contudo alguns professores ainda não frequentaram formação nem sabem da existência da mesma.

De acordo com Gonçalves (2011) “a formação contínua de professores deverá adquirir um sentido que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, que as práticas formativas se articulem com os contextos profissionais dos docentes”. Contudo em Angola, mais especificamente nesta escola esta é uma realidade da qual ainda estamos longe.

Encontrámos a resposta para a pouca frequência de formação contínua pelos professores, na perspectiva de Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009) que referem que o sucesso da formação contínua de professores “depende da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projetos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas aos problemas com que se deparam no seu dia-a-dia” (p.64)

Apesar de uma das estratégias do EIMSE (2001) ser o de promover a Formação Contínua dos professores, e estar “ direcionada para a carreira e com forte incidência no desenvolvimento de competências profissionais, visando uma formação verdadeiramente profissionalizante (...) “ (p.28), ainda existe um défice de formação na instituição

Um sistema de ensino que não favoreça a formação, não pode afinar as suas concepções dentro de uma mentalidade democrática, principalmente no contexto de uma escola privada.

8.1.5 Discussão dos Resultados da Dimensão V - Perfil de saída dos estudantes

Santos (2009) defende a identidade dos perfis profissionais que saem dos institutos de educação, uma vez que a propriedade dos cursos de educação profissional de nível técnico depende primordialmente da aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade. A partir daí, é traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação prefigurada, o qual orientará a construção do currículo. Este perfil é definidor da identidade do curso. Este é estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, completadas com outras competências específicas da habilitação profissional, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional.

Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e Pareceres que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho (Santos, 2009). Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo

global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação. A conciliação entre a polivalência e a necessária definição de um perfil profissional inequívoco e com identidade é desafio para a escola.

Na construção do currículo correspondente à habilitação ou qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos.

A identidade, por seu lado, será garantida pelas competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais (Santos, 2009). Para a definição do perfil profissional de conclusão, a escola utilizará informações e dados coletados e trabalhados por ela, servindo-se dos referenciais curriculares por área profissional e dos planos de cursos já aprovados para outros estabelecimentos.

Sendo que a missão das escolas técnicas profissionais de saúde em Angola é de formar técnicos básicos, médios e técnicos médios especialistas em alguma área da saúde, era de esperar que a saída profissional dos formandos, mais comum fosse a de técnicos médios na área de enfermagem e de analistas clínicos.

Os domínios privilegiados devem sempre ser aqueles que o país/província necessita no domínio Pedagógico e Administrativo.

8.1.6 Discussão dos Resultados da Dimensão VI - Funcionamento da escola: Organograma, Controlo e Fiscalização

Para melhor entendermos o porquê desta Dimensão, recorreremos a Santos (2009) que identifica três papéis importantes para a Direção Geral (o topo do

organograma dentro da instituição): (i) o diretor é o representante legal da Direção Provincial de educação dentro da escola; (ii) não pode e não se deve esquecer que é um funcionário público de carreira e que tem um vínculo a órgão superior de ensino, (iii) tem que prestar contas das suas ações à Direção Provincial de educação sempre que solicitado (Santos, 2009).

Cabe ao diretor, conduzir sua escola de acordo com as determinações e orientações dos superiores, ficando sob sua responsabilidade a coordenação das atividades dos demais serviços públicos e profissionais da educação lotados na sua escola. Este deve averiguar o desempenho regular dos seus subordinados garantindo assim que a escola execute o seu projeto pedagógico com qualidade e conhecer bem a legislação.

O diretor representa toda a comunidade educativa sendo ele o responsável por criar um ambiente de trabalho onde haja respeito e confiança.

A escola tem a "cara do diretor"; quando entramos em uma escola, sabemos á partida se o diretor é um bom gestor, pois a marca da sua administração transparece nos espaços da escola. Escolas bem administradas apresentam um ambiente de trabalho, tranquilo e que nitidamente propiciam boas condições de aprendizagem (Santos, 2009).

A linha hierárquica, ou utilizando o termo inglês, o *Middle Management* tem a principal função de estabelecer a ligação entre as diferentes partes da organização. Esta linha é composta por gestores intermédios que tentam dar resposta às diferentes necessidades existentes no sistema. Este é um centro nevrálgico de toda a estrutura.

Esta organização é composta por: Direção Geral - composta por Subdireção Administrativa e Pedagógica. A Subdireção administrativa é constituída por sectores de Património Serviços Gerais; Contabilidade e Finanças; Recursos Humanos. A Subdireção Pedagógica é composta por Secretaria Pedagógica; Gabinete de investigação científica; Coordenadores de Curso seguida dos Diretores de Turma. Todos os professores conhecem este organograma de gestão.

É viável que a Direção da escola se adapte, sem prejudicar a instituição, à sua realidade, e pelo que entendemos, tem funcionado bem estrutura formal, aprovada por entidades competentes. Tratando-se de uma escola de nível Provincial, considerou-se fundamental que no topo do seu organograma o Governo da Província em que está inserida.

Sobre o controlo e fiscalização da escola, entendemos que, a realidade da Escola em estudo segue exatamente a hierarquia de todas as instituições de nível provincial. Desta forma, depende diretamente do Governo Provincial, mais precisamente da Direção Provincial da Saúde, por ser uma escola de formação em saúde, e esta ligada diretamente também a Direção Provincial da Educação, uma vez se tratar de uma instituição de Ensino. Os funcionários efetivos desta escola pertencem ao Ministério da Saúde (Direção Provincial da Saúde de Luanda) o que levou a uma adaptação do Organograma Interno à realidade da instituição, embora, haja sempre a necessidade de acompanhamento por parte das instituições de fiscalização das escolas, MINSA/MED. Contudo, os professores têm a perspetiva de que é o Diretor Geral quem faz a grande parte do controlo e fiscalização.

Este facto está relacionado com a renovação do ensino, e com a repercussão à legislação e às constantes alterações por ela provocadas na administração do

ensino. São criados controles paralelos frequentes e de racionalidade nas atividades escolares, com o objetivo de promover a qualidade do ensino, melhor funcionamento da escola e o sucesso escolar dos alunos. Sendo assim, a escola atualmente deve assumir uma estrutura que permita uma avaliação e posterior adaptação por forma a responder às exigências da sociedade moderna. Essa aprendizagem organizacional pode permitir uma mudança na forma dos professores e dos outros elementos da comunidade escolar agirem dentro da organização, mas depende ela também das atitudes dos diferentes intervenientes (Argyris e Shön, 1978).

CAPÍTULO IX - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

9.1 Conclusão

Esta reflexão permite-nos afirmar que a prática reflexiva é profícua na formação do profissional de saúde. Concordamos com a premissa de que não podemos formar enfermeiros professores generalistas, críticos e reflexivos sem que tenham uma adequada formação. Neste sentido, a formação do docente precisa ser redirecionada de forma que esteja baseada na reflexão sobre a prática quotidiana, considerando o professor como um investidor da própria prática. Neste contexto, é de fundamental importância o estabelecimento de programas de formação contínua, voltados para a docência que considerem a reflexão sobre a prática, a universidade como o lócus de formação, o coletivo e o saber experiencial.

Relembrando a definição de organização dada por Morgan (1996) a escola deve funcionar como um sistema vivo que existe num ambiente mais amplo do qual depende em termos de satisfação das suas várias necessidades e os seus profissionais devem funcionar como os órgãos que, em conjunto, trabalham para que a organização cumpra com os seus objectivos.

Em suma, uma organização que educa deve assentar nos seguintes pilares: a racionalidade, como a disposição lógica dos elementos da organização; a flexibilidade, como a capacidade de adaptar-se às necessidades; a permeabilidade ou abertura em relação ao espaço exterior e a colegialidade para fazer frente ao individualismo, criado pela fragmentação de espaços, horários e mecanismos de colaboração (Santos citado em Gairin, 2000).

A Reforma do Ensino Técnico-Profissional (RETEP) apresenta uma visão futurista para um país que se encontra em crescimento e consciente de que a

Educação constitui um pilar indispensável para o progresso. A especial atenção dada a este subsistema de ensino preocupou-se com a criação de áreas de formação abrangentes da generalidade das atividades económicas e industriais de Angola pretendendo estabelecer uma ligação formal ao mundo e em especial ao mercado de trabalho.

Em termos conclusivos, uma organização que educa deve assentar nos seguintes pilares: a racionalidade, como a disposição lógica dos elementos da organização; a flexibilidade, como a capacidade de adaptar-se às necessidades; a permeabilidade ou abertura em relação ao espaço exterior e a colegialidade para fazer frente ao individualismo, criado pela fragmentação de espaços, horários e mecanismos de colaboração (Santos, citado em Gairin, 2000).

O papel das escolas técnicas de formação profissional, acima de tudo tem sido formar para inserir técnicos médios nas diferentes áreas de saúde, para que possam assegurar as instituições Sanitárias recém construídas e remodeladas. Tendo em conta a situação atual de reconstrução nacional e seguindo os objectivos do executivo de fazer chegar a assistência de saúde a todos os cantos do país. É de grande importância, aferir o grau de conhecimento e habilidades destes técnicos quando saem das escolas de formação, embora seja prática notável que muitos saem da escola média e vão diretamente para a faculdade sem experiência profissional, que seguramente, aumentam as bases dos técnicos recém formados.

Outro ponto importante é o facto de existir outro curso que dá acesso as faculdades de enfermagem, como é o que é o Curso Pré-Universitário de Ciências Físicas e Biológicas; estes alunos, não passam por um estágio a fim do curso, e trata-se de uma formação não específica para técnicos de saúde, mas com algumas

unidades curriculares (Biologia e Química), que compõem os currículos nas diversas ciências da saúde.

Os conhecimentos adquiridos nas escolas médias são mais do que suficientes para que os estudantes formados nelas possam prosseguir com os estudos a nível superior ou entrar para o campo de trabalho, estes cursos médios, são revestidos de teoria e prática, dando ao aluno no final da formação a possibilidade de participar de um estágio curricular com a duração de 1 ano.

9.2 Recomendações

O Ministério da Saúde, em comunhão com o Ministério da Educação, devem estar sempre atentos as evoluções da escola tendo em conta a demanda e a necessidade de abertura de cursos cujos currículos já estão prontos, faltando apenas maior investimento por parte das entidades superiores para a criação das condições técnicas para a abertura dos cursos;

É necessário que se revejam as normas para indicação dos Diretores de escola, dando a possibilidade aos docentes, diretores de turmas, coordenadores de curso, Diretores de áreas de se candidatarem a vaga de Diretor Geral da escola, é uma forma de estimular e reconhecer estes trabalhadores pelos esforços desvelados numa instituição de ensino;

A Comissão instauradora da RETEP deve continuar com o seu trabalho de fiscalização e instauração das escolas a nível do país, para melhor desempenho e adaptação das mesmas a nova reforma Educacional;

Devem-se reforçar os esforços para aumentar o número de escolas, para uma cobertura Nacional ao invés de regional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achinstein, B. (2002). *Conflict Amid Community: The micropolitics of teacher collaboration*. Columbia: Teachers College Records.
- Almeida, P. et al. (2007). *Pesquisa Integrante do Plano Diretor 2005/2006*. Rede Observatório de Recursos Humanos em Saúde – ROREHS, Universidade Estadual de Montes Claros.
- Araújo, H. (1990). *As mulheres professoras e o ensino estatal*. Porto: Revista Crítica de Ciências Sociais.
- Argyris, C; Shön, D. (1978). “Organizational learning: a theory of action perspective”. In Alarcão, I. *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora
- ANGOP (2014). *Plano Nacional de Desenvolvimento Prioriza Reforma do Ensino Técnico Profissional*. Acedido eletronicamente em http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educação
- Assembleia Nacional (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. República de Angola: Assembleia Nacional.
- Batista, A. (2005). *Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. Trabalho*. Brasil: Educação e Saúde.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa Edições 70.
- Benedito, N. (2012). *Centralização, autonomia e diversidade nos Sistemas Educativos de Angola e Portugal*. Coleção Análise da Ação Educativa. Luanda: Cosmos.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigação Educativa: Guia Prático*. Barcelona: CEAC.
- Bogdan, R. & Biklens, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, E. (2005). *Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização, duas faces de uma mesma moeda*. [Tese de Doutoramento em Educação]. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba.

- 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.
- Chiavenato, I. (2006). *Recursos Humanos: O capital humano das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. (1999). “Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities”. In Pearson, A. I.-N. A. P. D. *Washington: American Educational Research Association*. Review of Research in Education, p. 249-305.
- Costa, M. (1970). *As missões portuguesas e o ensino no Ultramar*. Boletim Geral do Ultramar. Paris: UNESCO.
- Costa, A. (2012). *Escola Técnica Profissional de Saúde de Luanda Inaugurada*. Luanda: Jornal de Angola.
- Decreto Ministerial 107/83 – 12/2010. *Formação Média de Saúde*.
- Decreto Interministerial 88 – 23/07. *Formação Média de Saúde*.
- Dicionário de Língua Portuguesa – com acordo ortográfico (2011). Porto: Porto Editora.
- Direção Provincial dos Serviços de Estatística. (1974). *Informações Estatísticas 1973*. Luanda.
- Diário da República de 19/5/2010. Decreto Presidencial 70/10.
- Estatísticas internas do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia Angola – 2011.
- Fleury, S. (2008). *O dilema da reforma sanitária brasileira. Estado, sociedade e formação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- FIOCRUZ/ENSP. (2011). *Indicadores de qualidade social da avaliação da Formação Docente*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca.
- Gatti, A. (2003). *Formação continuada de professores: a questão psicossocial*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas.
- Gil, A. C. (1996). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, H. (2011). “O papel das empresas na sustentabilidade”. In *A Sustentabilidade do Planeta*. Porto: Letras e Coisas.

- Gonçalves, E. P. (2006). “Como "construir" o coordenador ideal, com base em experiência vivida”. In *Revista Gestão Universitária*, n.254, p.1-4.
Acedido eletronicamente em:
<http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=277:como->
- Gonçalves, A. (2005). *A história revisitada de Kongo e de Angola*. Lisboa: Editorial Etampa.
- Gonçalves, M. (1999). “Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola”. In *Educação & Sociedade*. Vol.20, n.º66. Campinas.
- Governo da República de Angola (2001). *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação 2001 – 2015*. Luanda, Conselho de Ministros.
- Hartz, Z. (2009). *Avaliação em saúde (verbete)*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Macraw Hill de Portugal
- Heimer, F. (1972). *Educação e sociedade nas áreas rurais de Angola: Resultados de um inquérito. Apresentação do Inquérito. Estatísticas descritivas*. Luanda: Missão de Inquéritos Agrícolas.
- Honório, M. C. (2003). *A natureza e o homem nos caminhos do saber e do poder: Francisco de Borja Garção Stockler (1759-1829)*. [Dissertação de Doutoramento]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- IMIB, (2011). Acedido eletronicamente em :
<http://imibbenguela.blogspot.com/2011/07/reforma-do-ensino-tecnico-profissional.html> (22 de Julho de 2011).
- Lima, L. (2010). “Investigação e investigadores em educação. Anotações críticas”. In *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 12, pp. 63-72. Acedido eletronicamente em : <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Little, J. (1990). *The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, Teachers*. College Record. V.91, n.º4, p.509-536).
- Masetto M. (2001). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2006). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

- Martins, R. (2009). “Perfil executivo, mas na Academia”. In *Revista do Ensino Superior*, n.129. São Paulo. Acedido eletronicamente em: <http://www.revistaensinosuperior.com.br/textos.asp?codigo=12395>
- Marquesin, D. F. B. et al. (2008). “ O coordenador de curso da instituição de ensino de ensino superior: atribuições e expectativas”. In *Revista de Educação*, v.09, n.12, p.07-21. São Paulo. Acedido eletronicamente em: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/270/269>.
- MED (2001). *Conselho Nacional de Educação Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem*. Brasil: Câmara de Educação Superior.
- Ministério da Educação do Brasil (1999). *Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasil: Ministério da Educação.
- MINSÁ. (2003). *Escolas Técnicas Profissionalizantes da Saúde, Cursos de Promoção em Ciências de Saúde-Planeamento*. Luanda: Edições Novembro.
- MINSÁ/ETPs. (2011). *Currículo do Curso Básico de Enfermagem*. Luanda.
- MINSÁ. (1986). *Curriculum de Formação de Técnicos Médios de Enfermagem*, Luanda: s/e.
- MINSÁ. (1997). *Plano de Desenvolvimento dos Recursos Humanos*. Luanda: Editora Principia.
- MPLA. (1978). *Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na República Popular de Angola*. Luanda.
- Negulve, A. K. (2010). *Educação Angola: Políticas de Reformas do Sistema Educacional*. São Paulo: Biscalchin Editor.
- Neto, T. (2010). *História da Educação e Cultura de Angola*. Grupos Nativos, Colonização e Independência, Portugal, Zaina editores.
- Oliveira, L. & Kappel, D. (2012). *Avaliação da Política de Formação docente: Uma experiência em Educação Profissional na Área da Saúde*. Brasil: Escola Nacional de Saúde Pública.
- OMS. (1946). *Preâmbulo da Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)*. Nova York.

- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Pélissier R. & Wheeler D. (2011). *História de Angola*. Edição em Português. Lisboa: Tinta-da-China.
- Pinto et al. (2009). *Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: o SUS e os processos de trabalho em saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca.
- Pistrak, M. (2000). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ramos R., Sousa B. & Monteiro N. (2011). *Ficha detalhada: "História de Portugal" de Vários*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Rodrigues, P.A.M.; Ludke, M. (2010). *O estágio como porta de entrada para o trabalho docente*. Univille,
- Rodrigues, L. (2013). *Laboratórios escolares, formação de docentes e ensino técnico-profissional na área de Química em Angola: uma experiência no terreno*. Porto: Faculdade de Ciências.
- Samuels, M. (1970). *Education in Angola, A history of cultural transfer and administration*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Santos, (1995). "Organizaciones que Educam". In Gairín, J., (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*, III Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos: liderazgo y organizaciones que aprenden. Bilbao: Universidad de Deusto,.
- Santos. M. (1970). *História do Ensino em Angola*. Luanda: Edição dos Serviços de Educação.
- Santos, R. (2009). *Como deve ser um Diretor*. Minas Gerais.
- Samuels, M. (2011). *Educação ou Instrução: A História do Ensino em Angola [1878-1914]*. Luanda: Mayamba.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança*. Porto: Edições Asa

- Silva, E. (2003). "O papel social do sistema de ensino na Angola colonial (1926-1974)". In *Kulonga*. Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares, p. 51 – 75. Luanda.
- Silva, S. D. et al. (2006). "Coordenador de curso de graduação em turismo: qual o perfil? quais as funções? que qualificações? questionamentos que todo coordenador um dia acaba fazendo!" In *Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.
- Silva, J. A. (2009). *O coordenador de curso: atribuições e desafios atuais gestão universitário*. Revista Gestão Universitária, n.º 257. Acedido eletronicamente em:<http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20722:o-coordenador-de-cursos-no-ensinosuperior&catid=160:185&Itemid=21>. Acesso
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Almeida, T. (2009). "Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso". In *Sísifo*. Revista de Ciências de Educação. n.º 8, p.61-74.
- Teixeira, R. (2011). *Angola - História do Batalhão de Caçadores 109 (1961/1963)*. Lisboa: Ediliber, Lda.
- UNESCO, (2011). *Perfil do Ensino Profissional e Técnico de Angola*.
- Viseu, F. (2009). "O Manual Escolar na Prática Docente do Professor de Matemática". In *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- WEINZIERL, D. (2010). "Administração acadêmica: o papel de gestor de um coordenador de curso em uma IES privada". In *Revista Gestão Universitária*, n.226. Acedido eletronicamente em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zagury, T. (2006). *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record.

Zau, F. (2009). *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*.
Lisboa: Movilivros.

Zeichener, K. (2003). *Teacher research as professional development for P-12 educators*. In the U.S. Educational Action Research, v. 1, n. 2.

ANEXOS

Anexo I - Aceitação de Orientação



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – Administração e Gestão Educacional- UMA

Aceitação de Orientação

DECLARAÇÃO

Eu, **Marília Evangelina Sota Favinha** declaro ter aceiteado orientar a dissertação de Mestrado de **Diodeth Mara Francisco Tomás**, com o título: **“Caracterização organizacional das Escolas Técnicas Profissionais de Saúde em Angola: caso do estudo à ETPS de Luanda”** manifestando a minha concordância com o plano de trabalho por ela proposto.

Évora, 24 de novembro de 2012

A Orientadora

Marília Favinha
Professora Auxiliar
Departamento de Pedagogia e Educação
Universidade de Évora

Anexo II – Solicitação de Autorização de Pesquisa

Ao

Exmo. Sr. Director da Escola de Formação de
Técnicos de Saúde de Luanda

Att: Dr. Lino Silili

Luanda

Assunto: Solicitação de Autorização para pesquisa.

Cordiais saudações.

Eu, **Diodeth Mara Francisco Tomás**, Licenciada em Enfermagem, Docente Universitária e quadro da Direcção Nacional dos Recursos Humanos do Ministério da Saúde, venho pela presente expor o seguinte:

No âmbito da elaboração da minha Dissertação de Mestrado, feito pela Universidade de Évora através da Universidade Metodista de Angola, e por ter escolhido como tema **Caracterização Organizacional das Escolas Técnicas Profissionais de Saúde em Angola: Caso do Estudo à ETPS de Luanda**, venho através da presente, solicitar ao Exmo. Sr. Director que se digne em autorizar a minha pesquisa, na Vossa instituição sendo que para tal necessitarei de uma entrevista sua para recolha dos dados necessários para alcançar os objectivos a que me proponho para o desenvolvimento da investigação.

Em anexo envio os objectivos do estudo, assim como o inquérito por entrevista para que dentro da sua disponibilidade o responda.

Sem mais de momento, agradeço desde já pela atenção, e aproveito o ensejo para reiterar os votos de saudações Académicas.

Atenciosamente.

Luanda, aos 20 de Julho de 2013.

A Signatária



(Diodeth Mara Francisco Tomás)

*Recebido
Lino Silili
24/07/2013*

Anexo III – 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: Conhecer o funcionamento das Escolas Técnicas Profissionais de Saúde na Escola Técnica Profissional de Saúde de Luanda.

DIMENSÕES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
Dimensão I Identificação do entrevistado	Caracterizar a experiência profissional do Diretor da Escola	<ol style="list-style-type: none">1. Qual é a sua situação profissional?2. Que idade tem?3. Sexo M __ F__ ?4. Quantos anos têm de serviço?5. Há quantos anos trabalha nesta escola?6. Já alguma vez foi Diretor de escola? Se sim, há quantos anos?7. Há quantos anos exerce a função de Diretor?8. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Se

		<p>sim, quais?</p> <p>9. Que grupos disciplinares compõem a Direção da escola?</p> <p>10. Quantos docentes têm a escola?</p> <p>11. Estava à espera de ser designado? Porquê?</p> <p>12. Por que motivo (s) considera que foi designado?</p> <p>13. Gosta de desempenhar este cargo? Quais os aspectos mais aliciantes? E os mais desgastantes?</p>
<p>Dimensão II</p> <p>Identificação dos Currículos existentes</p>	<p>Saber quantos Currículos existe</p>	<p>14. Quantos Currículos existem na Escola?</p> <p>15. Quem os elabora?</p> <p>16. Será que existe uma uniformização ao nível das bases destes currículos escolares?</p>
<p>Dimensão III</p> <p>Cursos Leccionados</p>	<p>Conhecer os Cursos Leccionados nestas Escola</p>	<p>17. Quais são os Cursos Leccionados nesta Escola?</p> <p>18. Quantos cursos existem na escola?</p> <p>19. Todos os Cursos a partida funcionam?</p> <p>20. Quem os Coordena?</p>
<p>Dimensão IV</p> <p>Perfil de formação de Professores</p>	<p>Saber qual o perfil de formação dos professores</p>	<p>21. Que critério exige a Escola na admissão dos Docentes?</p> <p>22. Qual é o Perfil exigido aos candidatos a docência?</p> <p>23. Qual é a diversidade em termos de formação dos professores da escola?</p> <p>24. Quantos docentes efetivos têm na escola?</p> <p>25. Quantos docentes modulares tem na escola?</p>

<p>Dimensão V Perfil de saída dos estudantes</p>	<p>Conhecer o Perfil de saída dos estudantes</p>	<p>26. Qual é o perfil de saída para os estudantes formados nos diferentes cursos desta escola?</p> <p>27. Quais são os domínios que a escola privilegia em termos de formação de estudantes? Porquê?</p> <p>28. Em termos de necessidades futuras Angolanas, quais são os domínios de expansão que a escola projeta introduzir?</p>
<p>Dimensão VI Controlo e Fiscalização do funcionamento da escola</p>	<p>Entender como é feito o controlo e fiscalização do funcionamento da escola</p>	<p>29. Como é composto o organigrama da instituição?</p> <p>30. Quantas estruturas existem? Organigrama formal, real ou líderes ocultos?</p> <p>31. Quem está acima deste organigrama?</p> <p>32. Qual é o órgão responsável pelo controlo e fiscalização da escola?</p>

Mestranda: Diodeth Mara Francisco Tomás, N° 10150

Orientadora: Prof. Doutora Marília Evangelina Sota Favinha



Anexo IV – Transcrição da Entrevista e Unidades de Sentido

1. Qual é a sua situação profissional?

D: Médico, Especialista em Cirurgia Plástica (e1).

2. Que idade tem?

D: 41 anos de idade (e2).

3. Sexo M X F ___ ?

4. Quantos anos tem de serviço?

D: 23 anos (e3).

5. Há quantos anos trabalha nesta escola?

D: 6 meses (e4)

6. Já alguma vez foi Diretor de escola? Se sim, há quantos anos?

D: Nunca fui Diretor de uma escola (e5).

7. Há quantos anos exerce a função de Diretor?

D: há 6 meses que dirijo (e6).

8. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Se sim, quais?

D: Sim, já exercia cargos de liderança em varias escolas como Coordenador de Turno, Diretor de Turma, 1º secretário da Associação de Professores Angolanos (e7).

9. Que grupos disciplinares compõem a Direção da escola?

D: A Direção da escola está composta por 2 grupos Disciplinares (e8), a Direção Pedagogia e a Direção Administrativa e são suficientes (e9).

10. Quantos docentes têm a escola?

D: A escola tem 99 Professores (e10).

11. Estava à espera de ser designado? Porquê?

D: Não (e11).

12. Por que motivo (s) considera que foi designado?

D: Pelo meu perfil de liderança (e12).

13. Gosta de desempenhar este cargo? Quais os aspectos mais aliciantes? E os mais desgastantes?

D: Adoro desempenhar este cargo, (e13) o aspecto mais aliciante está na oportunidade de tomada de decisões (e14), e o mais desgastante está no facto de não ter colaboradores e fornecedores que saibam seguir a dinâmica que exige (e15).

14. Quantos Currículos existem na Escola?

D: Na escola Existem 12 Currículos para cursos médios (e16) e 18 para cursos de especialidade (e17) de acordo com as necessidades existentes (e18)

15. Quem os elabora?

D: Os currículos são elaborados por Equipas de Coordenadores de Cursos e professores sob a assistência técnica do Instituto Superior de Tecnologias da saúde de Lisboa e apoio técnico do Ministério da Educação, Direção Nacional do Ensino Técnico Profissional e INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação) sob Coordenação do Ministério da Saúde através do Departamento de Desenvolvimento dos Recursos Humanos (e19)

16. Será que existe uma uniformização ao nível das bases destes currículos escolares?

D: Existe sim, todos os Currículos têm cadeiras que formam o tronco comum para todas as ciências (e20)

17. Quais são os Cursos Lecionados nesta Escola?

D: Nesta escola lecionamos cursos Técnico Médios de Saúde e de Especialidade para Técnicos Médios (e21).

18. Quantos cursos existem na escola?

D: Existem 12 cursos Médios e 18 Especialidades (e22).

19. Todos os Cursos a partida funcionam?

D: Não (e23), dos 12 Cursos Técnicos Médios apenas funcionam 7 que são: Enfermagem, Análises Clínicas, Farmácia, Radiologia, Fisioterapia, Estomatologia e Ortoprosesiase e dos 18 Cursos de Especialização apenas funcionam 2, o de Instrumentação e o de Cuidados Intensivos (e24) com colaboração de especialistas do Hospital do Prenda e do Josina Machel (e25).

20. Quem os Coordena?

D: Os coordenadores normalmente são escolhidos pela Direção/Direção Pedagógica da escola (e26), tendo em conta os professores e diretores de turma, mas não existe um critério específico para o efeito (e27). Ele deve ser um profissional formado na área que coordena, e que tenha experiência pratica e teoria (e28).

21. Que critério exige a Escola na admissão dos Docentes?

D: A escola exige a passagem pelo concurso público que é autorizado e realizado pela Direção Provincial da saúde, que é o órgão máximo administrativo (e29). Depois, a escola apresenta as necessidades a Direção Provincial da Saúde, para a área de Recursos Humanos e está da o devido seguimento, lançando o concurso público (e30).

22. Qual é o Perfil exigido aos candidatos a docência?

D: os candidatos têm de ter como nível mínimo o Bacharelato (e31) em qualquer área do saber (e32).

Existem também outros docentes com experiência técnica (e33), com muitos anos de experiência (e34) e que já fazer parte do efetivo da escola há anos (e34), estes acompanham apenas as práticas (e35).

23. Qual é a diversidade em termos de formação dos professores da escola?

D: uma escola de formação em saúde deverá sempre ter profissionais formados nas mais diversas áreas da saúde (e36), desta forma, não será necessário “cobrir” de forma por vezes pouco correta algumas unidades curriculares com docentes não preparados para as lecionar (e37). Em termos de formação, temos uma grande diversidade, onde constam Enfermeiros, Farmacêuticos, Odontologistas, Psicólogos, Analistas Clínicos, Pedagogos, Radiologistas, Médicos, etc.

(e38)

24. Quantos docentes efectivos têm na escola?

D: Na escola temos 76 docentes efetivos (e39).

25. Quantos docentes modulares tem na escola?

D: Temos 23 docentes colaboradores (e40). Os docentes efetivos devem ser em número necessário para que não falem professores para a atividade docente e para a demanda em termos de alunos (e41). Os docentes modulares são contratados sempre que haja necessidade, sempre que há dinheiro (e42).

1. Qual é o perfil de saída para os estudantes formados nos diferentes cursos desta escola?

D: o perfil de saída para os formandos é como técnicos médios na área em que se formarem (e43). Podendo ser Técnicos médios de Enfermagem, Técnicos Médios de Análises Clínicas, Técnicos Médios de Farmácia, Técnicos Médios de Fisioterapia, Técnicos Médios de Estomatologia, Técnicos Médios de Radiologia, Técnicos Médios de Ortoprotesia (e44).

2. Quais são os domínios que a escola privilegia em termos de formação de estudantes?

D: A escola privilegia primeiramente o domínio Assistencial, depois o Pedagógico e o Administrativo respectivamente (e45).

3. Porquê?

D: para responder as necessidades do país (e46).

4. Em termos de necessidades futuras Angolanas, quais são os domínios de expansão que a escola projeta introduzir?

D: A escola projeta arrancar com todos os Cursos de Especialização e técnicos médios propostos à partida (e47), para o efeito, tem vindo a envidar esforços para conseguir maior apoio e criar condições físicas e económicas para o arranque dos mesmos de uma forma paulatina (e48), mas sem interrupções (e49)

1. Como é composto o organigrama da instituição?

D: O Organigrama da instituição esta composto por: Direção Geral que é composta por subdireção administrativa e pedagógica. A Subdireção

administrativa é constituída por sectores de Património Serviços Gerais, Contabilidade e Finanças, Recursos Humanos. A Subdireção Pedagógica é composta por Secretaria Pedagógica, Gabinete de investigação científica, coordenadores de Curso (e50).

2. Quantas estruturas existem? Organigrama formal, real ou líderes ocultos?

D: Existe uma estrutura, o Organigrama formal e real (e51). Resulta de uma adaptação a realidade da instituição, e que foi aprovado pelos órgãos superiores (e52).

3. Quem está acima deste organigrama?

D: Acima deste Organigrama está o Governo Provincial de Luanda (e53), que responde diretamente ao Ministério da Educação para os currículos e ao Ministério da Saúde para as Especialidades (e54)

4. Qual é o órgão responsável pelo controlo e fiscalização da escola?

D: O Órgão responsável pelo controlo e fiscalização da escola é o Governo Provincial de Luanda, a nível da Direção Provincial da Saúde (e55).

Anexo IV – Grelha de Categorização

Grelha Analítica			
Dimensões	Categorias	Subcategorias	Indicadores
I. Identificação do entrevistado	1. Situação profissional	– Profissional de Saúde	(...) Médico, Especialista em Cirurgia Plástica.
	2. Idade	- Média	(...) 41 anos de idade.
	3. Experiência Profissional	- Conhecimento sobre a escola	(...) 23 anos. Nunca fui Diretor de uma escola. (...) há 6 meses que dirijo.
	4. Cargos de liderança	– Qualificações	(...) já exercia cargos de liderança em varias escolas como Coordenador de Turno, Diretor de Turma, 1º secretário da Associação de Professores Angolanos. (...) meu perfil de liderança.
		- Entusiasmo	Adoro desempenhar este cargo, o aspecto mais aliciante está na oportunidade de tomada de decisões.
		-Falta de colaboradores dinâmicos	O mais desgastante está no facto de não ter colaboradores e fornecedores que saibam seguir a dinâmica que exige.
II. Identificação dos Currículos existentes	5. Currículos existentes	– Cursos Médios	12 Currículos para cursos médios e 18 para cursos de especialidade.
		- Critérios	(...) de acordo com as necessidades existentes.
	6. Elaboração dos Currículos	– Atualizações	(...) são elaborados por Equipas de Coordenadores de Cursos e professores sob a assistência técnica do Instituto Superior de Tecnologias da saúde de Lisboa e apoio técnico do Ministério da Educação, Direção Nacional do Ensino Técnico Profissional e INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação) sob Coordenação do Ministério da Saúde através do Departamento de Desenvolvimento dos Recursos Humanos.
		- Coordenador - Grupo	

	7. Uniformização dos currículos escolares	- Tronco Comum	(...) todos os Currículos têm cadeiras que formam o tronco comum para todas as ciências.
III. Cursos Leccionados	8. Cursos Leccionados	- Cursos Técnicos Médios	(...) cursos Técnico Médios de Saúde e de Especialidade para Técnicos Médios. Existem 12 cursos Médios e 18 Especialidades. dos 12 Cursos Técnicos Médios apenas funcionam 7 que são: Enfermagem, Análises Clínicas, Farmácia, Radiologia, Fisioterapia, Estomatologia e Ortoprotesias e dos 18 Cursos de Especialização apenas funcionam 2, o de Instrumentação e o de Cuidados Intensivos com colaboração de especialistas do Hospital do Prenda e do Josina Machel .
	9. Coordenação dos Cursos	- Diretor Pedagógico/Diretor de turma	(...) são escolhidos pela Direção/Direção Pedagógica da escola (e26), tendo em conta os professores e diretores de turma, mas não existe um critério específico para o efeito. (...) um profissional formado na área que coordena, e que tenha experiência prática e teoria.
IV. Perfil de formação de Professores	10. Critérios para admissão dos Docentes	- Concurso Público	A escola exige a passagem pelo concurso público que é autorizado e realizado pela Direção Provincial da saúde, que é o órgão máximo administrativo. (...)lançando o concurso público.
	11. Perfil dos Docentes	- Qualificações	Os candidatos têm de ter como nível mínimo o Bacharelato.
	12. Diversidade de Docentes	- Diversidade de formação	Qualquer área do saber.
	13. Número de Docentes	- Necessidades	(...) a escola apresenta as necessidades a Direção Provincial da Saúde
V. Perfil de saída dos estudantes	14. Saídas profissionais	- Técnicos Médios especializados na área da saúde	é como técnicos médios na área em que se formarem. Podendo ser Técnicos médios de Enfermagem, Técnicos Médios de Análises Clínicas, Técnicos Médios de Farmácia, Técnicos Médios de Fisioterapia, Técnicos Médios de Estomatologia, Técnicos Médios de Radiologia, Técnicos Médios de Ortoprotesias.

	15. Domínios privilegiados na formação dos estudantes	- Domínio: Assistencial, Pedagógico e o Administrativo	(...) o domínio Assistencial, depois o Pedagógico e o Administrativo respectivamente.
	16. Domínio de expansão futura para a escola	- Necessidades do país	(...) para responder as necessidades do país.
		- Expetativas	A escola projeta arrancar com todos os Cursos de Especialização e técnicos médios propostos à partida.
		- Condições: física/económica	(...) maior apoio e criar condições físicas e económicas para o arranque dos mesmos de uma forma paulatina, (...) mas sem interrupções.
VI. Controlo e Fiscalização do funcionamento da escola	17. Estrutura da organização	- Órgãos superiores	Existe uma estrutura, o Organigrama formal e real. Resulta de uma adaptação a realidade da instituição, e que foi aprovado pelos órgãos superiores. Acima (...) o Governo Provincial de Luanda, que responde diretamente ao Ministério da Educação para os currículos e ao Ministério da Saúde para as Especialidades.
		- Organograma	(...) Direção Geral; subdireção administrativa e pedagógica; sectores de Património Serviços Gerais, Contabilidade e Finanças, Recursos Humanos. A Subdireção Pedagógica é composta por Secretaria Pedagógica, Gabinete de investigação científica, coordenadores de Curso.
	18. Controlo e fiscalização da escola	- Órgão	O Órgão responsável pelo controlo e fiscalização da escola é o Governo Provincial de Luanda, a nível da Direção Provincial da Saúde.

6. Já exerceu algum cargo de liderança nesta escola?

Sim Qual? _____
Não

7. É docente de que curso?

R: _____

8. Quantas disciplinas leciona?

1 2 3 ≥ 4

Porquê? _____

9. Acha-se qualificado para lecionar esta (s) disciplina (s)?

Sim
Não Porquê? _____

10. Está satisfeito com as disciplinas que leciona? Porquê?

Sim
Não Porquê? _____

11. Prepara manuais para as suas aulas ou utiliza manuais já existentes na escola?

Sim Não

12. É Docente efetivo ou modular?

Efetivo Modular

II. Saber quantos Currículos existem

13. Sabe quantos Currículos existem na Escola?

Sim

Quantos? _____

Não

14. Quem os elabora?

R: _____

15. Existe uma uniformização ao nível das bases destes currículos escolares?

Sim

Desconhece

Não

III. Conhecer os Cursos Lecionados na Escola

16. Quais são os Cursos Lecionados na Escola?

Enfermagem Análises Clínicas Radiologia Fisioterapia

Farmácia Estomatologia Ortoprotesia Outro: _____

IV. Perfil de formação dos professores

17. Que critério exige a Escola na admissão dos Docentes?

Concurso público

Transferências de outras escolas

Grau académico

Outra

18. Quem escolhe os coordenadores dos Cursos e Diretores de Turma?

Direção Geral

Direção Pedagógica

Direção Geral e Pedagógica

Outro: _____

19. Conhece o Perfil exigido aos candidatos a docência?

Sim

Não

20. Tem beneficiado de formações durante o tempo que trabalha nesta escola?

Sim

Quantas vezes por ano? _____

Não

Porquê? _____

21. Quem convoca os professores para os cursos de formação?

Diretor Geral

Coordenador de Curso

Diretora Pedagógica

Outro: _____

22. Domínios privilegiados na formação

Pedagógico

Administrativo

Outro: _____

23. O Director Geral promove a formação contínua para para os professores?

Situações	Assinale com um X a opção correta
Sim	
Não	
Algumas vezes	
Não sei	

V. Perfil de saída dos estudantes

24. Qual o Perfil de saída dos estudantes?

T. médio de Enfermagem T. médio de Análises Clínicas T. médio de Radiologia T. médio de Fisioterapia

T. médio de Farmácia T. médio de Estomatologia T. médio de Ortoprotesia Outro: _____

VI. Organigrama da Instituição

25. Conhece como está composto o organograma da instituição?

Sim Não

26. Tipo de organograma

Situações	Assinale com um X a opção correta
Informal	
Formal	
Não tenho opinião	

27. Controlo e Fiscalização do funcionamento da escola

Situações	Assinale com um X a opção correta
Diretor Geral	
Governo da Província	
Ministério da Saúde	