U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

3º CICLO
ESTUDOS AFRICANOS

A Formação de Professores Primários para o Meio Rural em Angola: o Programa de Escola de Professores do Futuro

VOLUME I.

Celestina Silepo

D

2018



Celestina Silepo

A Formação de Professores Primários para o Meio Rural em Angola: o Programa de Escola de Professores do Futuro

Tese realizada no âmbito do Doutoramento em Estudos Africanos, orientada pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Fevereiro de 2018

A Formação de Professores Primários para o Meio Rural em Angola: o Programa de Escola de Professores do Futuro

Celestina Silepo

Tese realizada no âmbito do Doutoramento em Estudos Africanos, orientada pelo(a) Professor Luís Antunes Grosso Correia

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese de doutoramento a minha filha Belizária Celestina Silepo Paquisse, pelo ânimo, paciência, compreensão e espírito de sacrifício ao longo destes anos acreditando em mim e na concretização deste trabalho.

A minha Mãe, Valentina Nanganjo, pela educação e por me ter colocado na escola nos primeiros anos do meu crescimento e a cuidar da minha casa nos momentos de ausência.

Aos meus netos: Nataniela Silepo Canivete, Castro Rafael Canivete e Audiane Maria Canivete com muito amor e carinho.

HOMENAGEM

À memória de minha filha Nataniela Isidora Silepo Paquisse, muito pequenina ter me incentivado a prosseguir a formação.

À memória de meu pai Celestino Seculuma, operário do Caminho de Ferro de Benguela, por ter sido o responsável desde os primeiros passos da minha, formação, cultural, social e ética.

Declaração de Honra

Declaro que a presente tese de doutoramento é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 7 de Dezembro de 2018

Celestina Silepo

Conteúdo

Declaração de Honra 5
Agradecimentos 9
Resumo 12
Abstract 13
Abreviaturas 14
Introdução 16
Capítulo 1. Quadro Teórico-Metodológico 23
1.1. Problemática 23
1.2. Fundamentos Teóricos 26
1.3. Modelo de análise 32
1.3.1. O estudo de caso 36
1.3.2. Instrumentos de recolha de dados e os procedimentos metodológicos 39
Capítulo 2. Organização do Sistema de Educação em Angola 62
2.1. Cordel da Política da Educação e Ensino em Angola no Período Colonial 62
2.2. Caracterização do Sistema Educativo 64
2.2.1. Estrutura do sistema de educação 65
2.2.2. Evolução do Subsistema de Ensino Superior 79
2.2.3. Educação Especial 91
2.2.4. Infra-estruturas 94
2.2.5.. Financiamento da Educação em Angola 95
2.3. Estrutura Curricular do Sistema de Ensino de Base Regular 100
2.4. Evolução Social do Sistema de Educação 105
2.5. Ensino Médio Técnico 118
2.5.1. Situação no Ensino Médio Técnico 119
2.5.2. Currículo e Materiais Didácticos 125
2.5.3. Gestão e Supervisão 126
2.6. Formação Profissional 127
2.6.1. As Escolas de Formação Profissional 127
2.6.2. Sistema Nacional de Formação Profissional 128
2.6.3. Capacidade Nacional de Formação Profissional 129
2.6.4. Objetivos e Modalidades da Formação Profissional 130
2.6.5. Currículo e Materiais Didáticos 131

2.6.6. Capacidade Instalada 132
2.6.7. Gestão e Supervisão 134
2.7. Política, Estratégia e Instituições de Formação de Professores 135
2.7.1. Institutos Médios de Educação 135
2.7.2. Instituições do Subsistema de Formação de Professores em Angola de 1978 a 2010 141
2.7.3. Curso Básico de Formação de Professores 152
Capítulo 3. Humana People to People 157
3.1. Carta da Humana People to People 157
3.2. Princípios Fundamentais da DNS em África Humana People to People 158
3.3. Tipologia de Rede Escolar da HPP 162
3.3.1. Instituto da Linha da Frente 162
3.3.2. Escolas Vocacionais/ Formação Vocacional/Profissional da Juventude 164
3.3.3. Escolas para Órfãos e Crianças Vulneráveis 170
3.3.4. Escola de Crianças de Rua 170
3.3.5. Cidadelas de Crianças 173
3.4. Outros Projectos Educativos da HPP 179
3.4.1. O Programa de Bolsas de Estudo 179
3.4.2. O corpo internacional de líderes de projectos 179
3.5. Angariação de Fundos 180
3.7. Da DNS (Escola Necessária de Formação de Professores) à EPF 182
3.7.1. Currículo de Formação de Professores do Futuro (1993/2012) 189
3.7.2. Método Pedagógico das Escolas de Formação de Professores 197
3.7.3. Avaliação da Aprendizagem 200
3.8. Organização de Gestão do DNS África 209
3.8.1. Internato das EPFs 211
Capítulo 4. Escolas de Professores do Futuro em Angola 212
4.1. Escolas de Professores do Futuro em Angola 229
4.2. Organização e Gestão da Escola de Professores do Futuro 258
4.2.1. Os Gestores das Escolas de Formação de Professores do Futuro 259
4.3. Paradigma Metodológico de Formação das Escolas de Professores do Futuro 262
4.4. A Oficina Pedagógica "centro de interesse" 269
4.5. A Vida de Internato nas EPFs 273
4.6. O Estágio das EPF 282
Capitulo 5. Escolas de Professores do Futuro – três casos 291

5.1. Resultados da Pesquisa Realizada sobre os Processos Individuais dos Estudantes das três EPF: Bengo, Huambo e Luanda 291
5.1.1. Estrutura Etária da População Escolar 294
5.1.2. Movimento Migratório da População Escolar 298
5.1.3. Áreas de origem da população estudantil 303
5.1.4. Em Síntese 305
5.2. Resultados do questionário de pesquisa dirigido aos estudantes das escolas de formação de professores do futuro, Bengo, Huambo e Luanda 305
5.2.1. EPF da Província do Bengo 306
5.3.2. EPF da Província de Huambo 321
5.3.3. EPF da Província de Luanda 339
5.3. Corpo Docente 355
5.3.1. Estrutura etária do corpo docente 357
5.3.2. Habilitações literárias dos professores das EPFs 359
5.3.3. Disciplinas que leccionam 366
5.3.4. Modelo de competências dos professores das EPF 373
Capítulo 6. Vozes das EPF 378
6.1 Entrecruzando Vozes 378
Tema 1- Como é caracterizado o programa da EPF da ADPP? 378
Tema 2 – Como é o currículo da EPF para o ensino primário em meio rural? 383
Tema 3 - Que organização apresenta a DMM do curso das EPF? 386
Tema 4 – Como é caracterizada a EPF? 389
Tema 5 – Como é realizado o estágio curricular nas escolas primárias das zonas rurais? 390
Tema 6 – Como era a vivência no internato da EPF? 393
Tema 7- Como era realizada a prática pedagógica na EPF? 395
Tema 8 – Como caracteríza a EPF da ADPP? 396
6.2. Interpretação 399
Conclusão 404
Fontes 416
Fontes documentais 416
Fontes Orais 421
Referências Bibliográficas 422

Agradecimentos

Em tudo dai graças,
porque esta é a vontade de Deus
em Cristo Jesus para convosco.
(1 Tessalonicenses 5.18)

Uma tese de doutoramento, um projecto que implica uma longa jornada individual e solitária, difícil de levar a bom porto sem o apoio de uma rede de pessoas e instituições a qual vai o meu agradecimento.

Em primeiro lugar quero agradecer a deus por me guiar, iluminar, inspirar, orientar e me dar tranquilidade para seguir em frente, com os meus objectivos e não desanimar com as dificuldades. Agradeço a ele por manter a minha mãe ao meu lado com saúde que ela está hoje.

Ao Professor Drº Luís Grosso Correia, meu orientador primeiro da tese de mestrado, segundo continuando com a sua sapiência científica e competência de orientação e disponibilidade, generosidade revelados ao longo destes anos de trabalho, as críticas, correções, sugestões relevantes feitas durante a orientação, a minha gratidão.

Aos meus professores nas áreas curriculares da parte escolar deste doutoramento: Maciel Santos, Isabel Galiano, Teresa Medina, e Ramiro Pimenta todos me ajudaram a concretizar o presente trabalho.

Ao Ministro da Educação de Angola, Dr. Pinda Simão, por ter viabilizado a autorização para consultar os Departamentos afins para a recolha de documentos da educação como: Gabinete de Estudos e Planificação Estatística, Direcção Nacional de Formação de Quadros, Departamento de Intercambio Internacional, que garantiram a fiabilidade dos dados apresentados.

Ao Dr. Zinvendele Sebastião, Consultor do Ministro da Educação, por ter providenciado material ligado aos estudos realizados do desenvolvimento da educação em Angola; Exame Sectorial, Plano de Acção Nacional de Educação para Todos e alguma bibliografia ligada a Educação em Angola e Formação de Professores, o meu obrigado.

A Direcção Geral da Organização Não - Governamental Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), por aceitar o nosso projecto de investigação científica "o Estudo da Formação de Professores do Futuro para as Zonas Rurais".

A Rikke Viholm Presidente do Conselho de Adminiostraçao da Organização Não - Governamental Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), em autorizar e viabilizar o contacto e o trabalho realizado nas escolas indicadas: EPF Bengo, EPF Huambo e EPF Luanda.

Aos directores; Anne Lausen, Dag Rune Hauglund, Lusiya Mpaka João e Jesper Bjerregaard Jensen, por fornecer e permitir a recolha de dados relevantes de funcionamento das EPF e em particular a EPF Huambo por me garantir o alojamento de seis dias na escola que possibilitou acompanhar as diversas tarefas realizadas do dia-a-dia dos estudantes. O meu reconhecimento.

Ao Francisco Sapi,assistente de direcção e do sector de educação da ADPP, pela disponibilização dos Relatórios Anuais e documentos da Organização Internacional HPP que ajudaram na sistematização do trabalho.

Aos professores das três escolas selecionadas do nosso estudo que responderam os inquéritos, que contribuiu para analisar a percepção, experiência, satisfação, representação, projecção dos professores sobre o curso de Formação de Professores do Futuro da ADPP (HPP).

Aos estudantes das três escolas selecionadas do nosso estudo que responderam os inquéritos, que contribuiu para analisar a percepção, experiência, satisfação, representação, projecção dos estudantes sobre o curso de Formação de Professores do Futuro da ADPP (HPP).

Aos primeiros (antigos) alunos das EPF: Nunes Correia Bali Chionga, Celino Estevão, Delfina Alberto, Zilda Ginga Fontes Massa e João Aziza pelas entrevistas concedidas sobre o seu percurso enquanto alunos da EPF.

Ao estudante finalista da promoção 2013 ano de início do novo programa de três anos das EPF Aspirante Cumbembe Matamba por aceitar a entrevista e o registo audiofónico que contribuiu a compreender a aplicação do novo programa.

A todas as pessoas que directa ou indirecta contribuíram para a efectivação desse trabalho de pesquisa.

Resumo

Esta investigação contribui para a epistemologia da Formação de Professores Primários para o meio rural em Angola: o Programa de Escola de Professores do Futuro" em Angola." A delimitação do presente trabalho de investigação abrange o período de 1975 a 2016. A investigação baseou-se na seguinte pergunta de partida "Como se formam os professores do curso da Escola de Professores do Futuro em Angola para o meio rural da ONG Ajuda de Desenvolvimento de Povo Para Povo?

O *corpus* documental da reconstituição a partir das fontes de informação foi recolhida nos arquivos da Biblioteca Municipal do Porto, Ministério da Educação, Direcção Geral da Organização Não - Governamental Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), Escolas de Formação de Professores do Futuro do Bengo, Huambo e Luanda, Inquérito por Questionário e Entrevistas. A amostra de estudantes e professores das escolas do Bengo, Huambo e Luanda.

A metodologia utilizada fundamentou-se na recolha, sistematização, análise documental, inquérito por questionário, entrevistas e análise de conteúdo.

Palavras – chave: Educação e Ensino, Escola, Ensino Primário, Formação de Professores.

Abstract

This research contributes to the epistemology of Primary Teacher Training for the rural milieu in Angola: the Program of School of Teachers of the Future "in Angola." The delimitation of this research work covers the period from 1975 to 2016. The research was based on the " "How are the teachers of the course of the School of Teachers of the Future in Angola for the rural environment of the NGO Aid for Development of People to People?

The documental corpus of the reconstitution from the sources of information was collected in the archives of the Municipal Library of Porto, Ministry of Education, General Directorate of the Non - Governmental Organization Development Assistance for People to People (ADPP), Teacher Training Schools of the Future of Bengo, Huambo and Luanda, Survey by Questionnaire and Interviews. The sample of students and teachers from the schools of Bengo, Huambo and Luanda.

The methodology used was based on the collection, systematization, documentary analysis, questionnaire survey, interviews and content analysis.

Key - words: Education and Teaching, School, Primary Education, Teacher Training.

Abreviaturas

ADPP - Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
AEPFB - Arquivo da Escola de Professores do Futuro de Bengo
AEPFH - Arquivo da Escola de Professores do Futuro de Huambo
AEPFL – Arquivo da Escola de Professores do Futuro de Luanda
BM – Banco Mundial
CAAME – Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Ministério da Educação
CAARE – Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa
CBFD - Cursos Básicos de Formação Docente
CENE - Comissão Executiva Nacional de Encaminhamento
CENFOR - Centro de Formação
CHEVRON - Companhia de Petróleo do Golfo de Cabinda
CNFP – Centro Nacional de Formação Permanente
CSP - Cursos de Superação Permanente
DMM - Determinação de Métodos Modernos
DNEE - Departamento Nacional do Ensino Especial
DNEMT - Direcção Nacional do Ensino Medio Técnico
DNFQE - Direção Nacional de Formação de Quadros de Ensino
DNFQE - Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino
DNS – Escola Necessária de Formação de Professores
DPE - Delegação Provincial de Educação
EHS – É Hora de Show
EPF - Escola de Professores do Futuro
EPT - Educação Para Todos
EUA – Estados Unidos da América
FACIHPP – Federação da Associação Conectado Internacional Humana People to Peole
FFFP - Fundo de Financiamento para a Formação Profissional
FI- Formação Inicial para Adultos
FIJ - Formação Inicial para Jovens
FNUAP - Fundo das Nações Unidas para a População
FP - Formação Permanente
GEPE - Gabinete de Estatística e Planificação da Educação
GIEN - Gabinete de Inspeção Escolar Nacional
GII - Gabinete de Intercâmbio Internacional
GPE – Gabinete de Planificação da Educação
HPP – Humana People to Peole
IES – Instituições de Ensino Superior
IMN – Instituto Medio Normal
IMNEF - Instituto Medio Normal de Educação Física
INAFOP - Instituto Nacional de Formação Profissional

INAFOP - Instituto Nacional de Formação Profissional
INE – Instituto Normal de Educação
INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação
ISET - Instituto Superior de Educação e Tecnologia
MEC - Ministério da Educação e Cultura
Med - Ministério da Educação
MED – Ministério da Educação
MESCT - Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia
MPLA – PT- Movimento Popular de Libertação de Angola – Partido do Trabalho
ODM - Objectivos do Desenvolvimento do Milénio
OGE - Orçamento Geral do Estado
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OWU - One World University
PALOP – Países de Língua Oficial Portuguesa
PEP – Professor da Escola Primária
PNFQ – Plano Nacional de Formação de Quadros
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUNIV - Pré-Universitário
SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da Africa Austral
SEAS - Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais
SEES - Secretaria de Estado para o Ensino Superior
SEES - Secretaria de Estado para o Ensino Superior
SENAFOPE - Serviço Nacional de Formação para a Empresa
SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SPS – Sessões Pedagógicas de Sábado
UAN – Universidade Agostinho Neto
UFE - Unidade de Formação para a Empresa
UFI - Unidade de Formação de Instrutores
UNAVEM - Missão da Organização das Nações Unidas para Angola
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância
UTG – Unidade Técnica de Gestão
VIH - Vírus da Imunodeficiência Humana

Introdução

O presente estudo visa analisar o programa da Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) para a para a formação de professores para o ensino primário em meio rural em Angola, denominado, Escola de Professores do Futuro.

A motivação para a realização da presente investigação científica, desenvolvida em contexto doutoral, tem a sua base no percurso profissional da autora, o qual assentou no estudo do ensino da Pedagogia, efectuada no âmbito do curso de Psicopedagogia, iniciado no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo e concluída a especialidade de Pedagogia no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), de Luanda, da Universidade Agostinho Neto. Sentindo a necessidade de aprimorar e aprofundar os conhecimentos adquiridos e foi neste sentido que prosseguiram os estudos, a nível de mestrado, na Faculdade de Educação da Universidade Santiago de Compostela, em Espanha, e na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nos períodos de 1989/2000, 2007/2009 e 2008/2011, respectivamente. Para além do perfil académico, a trajectória profissional passou pelo ensino a vários níveis: Ensino de Base; ensino de Geografia do IIIº nível; ensino de Metodologia, no Instituto Médio Normal de Educação Garcia Neto; ensino de Metodologia de Ciências da Natureza, História e Prática Pedagógica do ensino primário, no Instituto Normal de Educação "22 de Novembro"; e ensino de Antropologia, História e Informática no II Ciclo do Ensino Secundário. Para além disso, é importante mencionar o eixo pedagógico da formação de profissionais da educação no ISCED, de Luanda como docente das disciplinas de Pedagogia Geral, Didáctica Geral, Inspecção Educativa, Organização e Gestão Escolar, Legislação Escolar, Seminário Especializado, Tecnologia Educativa e Prática Pedagógica. Neste sentido, o trabalho como professora ao longo dos anos contribuiu para formar cidadãos que hoje participam no desenvolvimento de Angola.

A questão científica do presente trabalho foi a de saber se a formação de professores do futuro para o ensino primário do meio rural era possível de se estudar a partir das fontes disponíveis, dos fenómenos socioeducativos decorrentes da organização das Escolas de

Professores do Futuro, apresentando uma abordagem substanciada de análise e reflexão sobre o sistema de formação.

Para melhor compreensão, apresentamos o significado de abreviaturas frequentes ao longo do trabalho: DNS (Escola Necessária de Formação de Professores, abreviatura em dinamarquês); EPF (Escola de Professores do Futuro) e DMM (Determinação dos Métodos Modernos).

O tema do trabalho assenta na análise, descrição e comparação dos programas de formação curricular da EPF no período de 1995 a 2012 e, posteriormente, em 2013, quando iniciou o novo programa de formação curricular. O contributo da Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) foi essencial. Esta organização não-governamental, orientada para o desenvolvimento das comunidades, com o objectivo de formar a futura geração de angolanos como cidadãos e de preparar os professores primários do sistema de educação realizou acordos de cooperação com o Ministério da Educação através da criação do programa da Escola de Professores do Futuro para o ensino primário em meio rural. O ensino primário é o ponto de partida para seguir os estudos a nível secundário e superior. O conceito de ensino primário unificado, por seis anos, constitui a base do ensino geral tanto para a educação regular como para a educação de adultos (Lei nº13/01 de 31 de Dezembro).

A investigação baseou-se na seguinte pergunta de partida: Como se formam os professores do curso da Escola de Formação de Professores do Futuro em Angola para o meio rural da ONG Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP)?

Seguidamente, foram escolhidas as seguintes questões de trabalho: Como são formados os professores do ensino básico para o meio rural em Angola? Que estratégia da política educativa existe em relação à formação inicial de professores para o ensino primário do Sistema Educativo Angolano? Como é o programa do curso da Formação Inicial de Professores do Futuro da ADPP no desenvolvimento socioeducativo dos alunos em Angola? Qual o perfil ou quais os perfis de entrada e saída dos alunos da Escola de Professores do Futuro? Qual é a organização do currículo do curso da formação inicial da Escola de Professores do Futuro para o ensino primário do meio rural? Qual o paradigma

metodológico do curso da formação inicial de professores da Escola de Professores do Futuro para o ensino primário do meio rural? Que dificuldades encontram os alunos-professores durante a realização da prática pedagógica? Que condições de habitação tiveram em tempo de aulas? Qual o grau de experiência que possuem os professores do curso de professores do futuro? Que actividade profissional exerciam os pais ou ex-encarregados de educação dos alunos-professores? Que impacto tiveram os professores graduados pela Escola de Professores do Futuro no sistema educativo?

A delimitação do horizonte temporal do presente trabalho de investigação abrange o período de 1975 a 2016, sendo esta uma época marcada por acontecimentos relevantes quer no contexto político quer no contexto social.

A metodologia deste estudo passa pela estratégia crítica e avaliação frequente das fontes documentais da HPP, ADPP, EPF e do Ministério da Educação. Após a construção das matérias de análise e reflexão, foi possível realçar a metodologia, inovação, pertinência e validade do projeto científico. Por outro lado, as opções teóricas e metodológicas do trabalho foram baseadas na análise de documentos, uma vez que, segundo Laurence Bardin, o "objectivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenamento; o da analise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem" (Bardin, 2009, p. 48).

O trabalho utilizou como fontes escritas os relatórios anuais da Humana People to People, relatórios anuais da ONG Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo, documentos do Ministério da Educação, acordos de cooperação entre o Ministério da Educação e a ADPP, processos individuais dos alunos-professores das três EPFs em estudo (EPF Bengo, EPF Huambo e EPF Luanda), documentos da UNESCO e da Universidade Agostinho Neto. As fontes de informação permitiram a recolha sistemática de informação junto das EPFs, ADPP e HPP e contribuíram para organizar o quadro conceptual da pesquisa do trabalho. O método de análise documental levou à recolha de informação, através do inquérito por entrevista, junto das seguintes fontes: a Presidente do Conselho de Administração da ADPP em Angola; o Director da Escola de Professores do Futuro de Luanda; o Director da Cidadela de Crianças do Huambo; dois assistentes de direcção

da ADPP; dois estudantes da primeira EPF do Huambo (1995), uma estudante da EPF do Bengo (de 1998 a 2001); um estudante da EPF de Cabinda (2006); um estudante finalista da EPF do Bengo (2013). Estas entrevistas serviram para o conhecimento da lógica original dos dados junto das fontes, podendo servir de consulta de referência da investigação científica no futuro.

Segundo a técnica de análise documental qualitativa, a recolha de informação baseou-se na entrevista semiestruturada, na qual, segundo Amado (2014, p. 208), as questões derivam de um plano prévio, ou seja, um guião onde se define e se regista numa ordem lógica para o entrevistador o essencial do que se pretende obter, embora a interação permita dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. Para garantir a validade e a fiabilidade das entrevistas, consideraram-se ainda algumas exigências e cuidados recomendados por alguns autores nesta fase de recolha de dados. Os sujeitos da investigação foram previamente contactados e informados sobre os objectivos da entrevista, sendo garantido que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa de modo a respeitar o sigilo e o anonimato dos informantes (Ludke. André, 1986, Bogdan. Biklen, 1994), quando fosse por eles solicitado.

A transcrição das dez entrevistas começou a ser efectuada após terminarem as gravações áudio. Todo este processo permitiu um contacto actualizado e próximo dos dados, tendo proporcionado um domínio geral e um conhecimento aprofundado de toda a informação obtida, o que se tornou extremamente útil na fase de categorização das informações. Os dados resultantes das entrevistas foram sujeitos ao método de análise de conteúdo, ou seja, "uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo baseadas em regras de codificação" (Stenler, 2001 apud Esteves, 2006, p. 107). Desta forma, foram elaboradas oito categorias para organizar a informação recolhida conforme os objectivos do trabalho em estudo e orientadas pelos princípios de categorização (Bardin, 2009, p. 145). Procedeu-se à escolha das unidades de registo de modo a evitar o enviesamento da interpretação dos resultados. Por outro lado, as categorias foram adaptadas ao material de análise escolhido e associadas ao quadro teórico definido para o trabalho em estudo, sem esquecer a pertinência das

categorias criadas, a objetividade da informação existente e a produtividade de inferências que foram emergindo ao longo da análise de dados, que se tornou bastante exaustiva. O consentimento escrito da parte dos entrevistados foi essencial à manutenção da ética na condução da investigação (Freixo, 2012, p.209) que podem ser identificados no capítulo dos anexos.

Relativamente à técnica de inquérito por questionário, outra fonte de informação pensada no quadro deste investigação, podemos dizer que foram elaborados dois questionários: um destinado aos alunos-professores e outro para os professores das três escolas seleccionadas acima referidas. Os questionários foram dirigidos aos alunos-professores (em formação) que frequentavam o 3º ano, ou seja, finalistas do curso da Escola de Professores do Futuro, por terem uma certa experiência de actividades realizadas e pelo tempo de permanência na escola. Este questionário teve como objectivos: conhecer as características do curso da Escola de Professores do Futuro da ADPP e identificar a percepção, experiência, satisfação, representação e a projecção dos estudantes sobre o curso de formação de professores do futuro para escolas do ensino primário do meio rural. Neste sentido, foram elaboradas perguntas abertas e fechadas referentes à situação dos inquiridos enquanto alunos-professores da EPF. Os conteúdos do questionário foram os mesmos para todos as duas categorias de sujeitos da amostra, apesar de pertencerem a escolas localizadas em regiões diferentes de Angola, às quais a autora se deslocou para acompanhar de forma presencial o preenchimento e proceder a eventuais esclarecimentos necessários.

O questionário dirigido aos professores teve os objectivos seguintes: analisar a percepção, experiência, satisfação, representação e projecção dos professores sobre o curso de formação de professores; identificar a experiência dos mesmos no processo docente educativo, e saber se foram formados pela EPF de acordo com a especificidade do modelo de formação. A análise de conteúdo permitiu explicitar os dados em bruto, sendo que, Bardin (2009, p. 129): «a codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo». A partir da análise

holística, foi possível indicar a selecção dos dados e dispor os dados em tabelas de forma a facilitar a representação e verificação das relações entre eles.

A realização de um trabalho de investigação desta natureza em Angola acaba por ser, inevitavelmente, marcado por vários contratempos relacionados com dificuldades de acesso a fontes de informação pertinentes e atualizadas bem como a bibliografia válida e assertiva. Para além disso, a distância física da Universidade do Porto e a carga de trabalho profissional em Angola dificultaram o processo e exigiram um maior esforço para terminar a investigação com a apresentação da tese de doutoramento.

O presente trabalho foi estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo tem como objectivo reflectir sobre o programa de formação, o currículo de formação, o conceito de curso (aula), o método de formação e ensino e a heterogeneidade sociodemográfica da população escolar. Desta forma, são apresentados os fundamentos teóricos da formação de professores do ensino primário do meio rural. O modelo de análise para a operacionalização do quadro teórico-metodológico foi fundamentado pelos instrumentos de recolha de dados e pelos procedimentos metodológicos. A análise de conteúdo serviu de base para a interpretação dos resultados da metodologia de investigação científica realizada na Escola de Professores do Futuro.

O segundo capítulo descreve o sistema educativo angolano e pretende explicitar os problemas do mesmo, quer a partir da estrutura central até às estruturas de base, passando pelas reformas efectuadas e os seus desafios.

No terceiro capítulo é retratada a organização da Humana People to People, que tem por base a cooperação com a ONG Ajuda do Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) e a sua relação com sistemas educativos em África. Desta forma, procura-se abordar as características dos modelos de formação, o currículo e o método de trabalho das DNS África.

No quarto capítulo é caracterizada a evolução histórica do processo de formação de professores em contexto rural em Angola. É analisada a estrutura do primeiro programa, que, após a reforma, constituiu o segundo programa, bem como a operacionalização do sistema funcional do programa. Assim, procura-se demonstrar a metodologia que

estabelece o conteúdo da formação em todos os domínios da EPF e apresentar como se desenvolve o estágio em escolas rurais. O objectivo deste tipo de análise prende-se com o facto desta ser uma formação diferente das escolas do Estado e ser um novo conteúdo ainda pouco estudado.

No quinto capítulo, é apresentado o resultado da investigação das três Escolas de Professores do Futuro, que permitiu obter dados relevantes sobre a percepção e a projecção dos que trabalham e se formam neste curso de formação de professores para o ensino primário do meio rural.

O capítulo seis é dedicado às vozes das Escolas de Professores do Futuro, com o objectivo de perceber como os entrevistados vivenciaram e atuaram dentro do programa de formação da EPF.

Capítulo 1. Quadro Teórico-Metodológico

1.1. Problemática

A problemática de investigação que orientou a nossa dissertação de mestrado, realizada no âmbito da História de Educação e que abordava questões da Formação de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola, contribuiu para criar a curiosidade relativamente à formação das Escolas de Professores do Futuro, no quadro da ADPP e da organização Humana People to People. Neste sentido, surgiu a opção para conceber a problemática a tratar.

A problematização consistiria, então, na observação dos seguintes tópicos: a falta de professores formados para as zonas rurais; a falta de organização do currículo de formação para os professores das zonas rurais; o programa de formação da Escola de Professores do Futuro para o ensino primário em meio rural; a falta de planos de estudo para o sistema de ensino e aprendizagem; a metodologia do processo de ensino e aprendizagem da EPF; a falta de tecnologia educacional na EPF; a falta de material bibliográfico; a falta de bibliotecas; falta de professores com habilitação superior para EPF; a falta de condições nas escolas de estágio pedagógico; a falta de professores que acompanham os alunos – orientadores de prática pedagógica durante o estágio; o perfil de entrada e de saída dos formandos da Escola de Professores do Futuro. Assim, a problemática visa, tal como afirmaria Pierre Bourdieu, «saber o que não sabe» (*apud* Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 97).

Nesta perspectiva, procura-se reflectir a problemática associada ao programa de formação, ao currículo de formação, ao conceito de curso (aula) e ao método de formação e ensino, bem como a heterogeneidade sociodemográfica da população escolar. Em acréscimo, analisar a funcionalidade da escola de professores do futuro da ADPP e permitir, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 263), a definição do campo de análise e a selecção das unidades de observação, são aspetos indispensáveis na consecussão do trabalho. Assim, torna-se necessário precisar explicitamente os limites do

campo de análise, ainda que estes possam parecer evidentes: o período de tempo tido em conta, a zona geográfica considerada, as organizações e os atores abordados.

Seguindo as recomendações de Quivy e Campenhoudt (2003, p. 35-44), o investigador deve procurar enunciar o projecto de investigação através de uma pergunta de partida, que deve exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar ou compreender melhor. Esta pergunta deve respeitar três níveis de exigência (clareza, exequibilidade e pertinência), de modo a servir de primeiro fio condutor a um trabalho de investigação em ciências sociais. Para compreender aquilo que vai ser o trabalho de investigação, é necessário começar pela pergunta de partida: Como se formam os professores do curso da Escola de Formação de Professores do Futuro, em Angola, para as áreas rurais, no contexto da Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP)?

Segundo Freixo (2012):

> *Uma variável pode ser definida como qualquer característica da realidade que pode tomar dois ou mais valores mutuamente exclusivos. Refere-se ainda a qualquer característica que numa experiência é manipulada, medida ou controlada. Uma variável pode ser classificada de diferentes maneiras, conforme o tipo de utilização que dela se faz numa investigação. Algumas podem ser manipuladas, outras controladas*. (p. 202).

Neste sentido, a Variável Independente consiste na Formação Inicial de Professores Primários para o Meio Rural e a Variável Dependente é a Idade e Sexo da população definida para o estudo. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 218), as variáveis a relacionar entre si são as que correspondem aos termos das hipóteses, isto é, os conceitos implicados nas hipóteses, as dimensões ou os indicadores/atributos que as definem. Os processos de análise ou de agregação das variáveis são muito diferentes, consoante os problemas colocados e as respetivas variáveis em jogo (Quivy e Campenhoudt. 2008, p. 219).

O estudo favoreceu a possibilidade de encontrar respostas para as questões que foram consideradas relevantes. Assim, pretende-se compreender os conhecimentos intrínsecos da formação inicial de professores para o ensino primário em meio rural, percorrendo de maneira pedagógica uma base de *indução analítica* (Bogdan Biklen, 1994, p. 98).

No sentido de contribuir para o conhecimento aprofundado da investigação proposta, procurou-se, ainda, definir outras questões convergentes: Como são formados os

professores do ensino básico para a área rural em Angola? Que estratégia de política educativa para a formação inicial de professores do ensino primário existe por parte do Sistema Educativo Angolano? Como é o programa do curso da Formação Inicial de Professores do Futuro da ADPP no desenvolvimento socioeducativo dos alunos em Angola? Qual o perfil ou quais os perfis de entrada e saída dos alunos da escola de formação de professores do futuro? Como é a organização do currículo do curso da formação inicial da escola de professores do futuro para o ensino primário no meio rural? Qual é o paradigma metodológico utilizado no curso da formação inicial de professores da escola de professores do futuro para o ensino primário do meio rural? Que dificuldades encontram os alunos-professores durante a realização da prática pedagógica? Que condições de habitação tiveram em tempo de aulas os alunos-professores? Qual o grau de experiência que possuem os professores do curso de professores do futuro? Que atividade profissional exerciam os pais ou ex-encarregados de educação dos alunos-professores? Que impacto poderão ter tido os professores graduados pela Escola de professores do futuro no sistema educativo angolano?

O processo de investigação do problema de pesquisa passou pela combinação de diversos métodos, partindo sistemáticamente do método indutivo, com base nas observações (Freixo, 2012, p. 103). Os dados observados na Escola de Professores do Futuro foram codificados e classificados de modo a isolar as características que estão associadas a escola, alunos e professores.

Importa sublinhar que a necessidade de professores primários no sistema educativo verifica-se desde a institucionalização do ensino em Angola, no período colonial e após a independência em 1975. A falta de Escolas de Formação Inicial de Professores para o ensino primário em Angola continua a ser um problema crítico para a qualidade de ensino nos subsistemas de ensino geral. Daí a relevância desta investigação. Assim, será testada a validade das Hipóteses formuladas tendo em conta o (maior) número de confirmações obtidas e o cruzamento das variáveis.

A delimitação do horizonte temporal do presente trabalho de investigação abrange o período de 1975 a 2016, que foi marcado por acontecimentos relevantes, quer no contexto político quer no social. No contexto político, destaca-se a independência de Angola e a

realização das segundas (2008) e terceiras eleições (2012) - estas já baseadas na Lei Constitucional de 2010 da República de Angola. No contexto social, sublinha-se, em 1978, a reforma do sistema de educação, que teve influência na formação de professores, bem como o ano de 1995, no qual foi definido, pelo Ministério da Educação, o ano da preparação da reformulação do novo sistema educativo. Em 2001, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 13/01 de 31 de Dezembro, na qual foi evidenciada a funcionalidade da estrutura de formação de professores e a estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015). A criação da primeira Escola de Formação de Professores do Futuro, em 1995, da Organização Não-Governamental ADPP também é um ponto marcante. De salientar, ainda, o plano nacional de formação de quadros[1], cujo primeiro programa de ação foi realizado no biénio 2013-2014.

1.2. Fundamentos Teóricos

O estudo das Escolas de Professores do Futuro para o ensino primário da área rural enquadra-se na problemática do conhecimento socio-histórico da formação de professores do ensino primário. Existem poucos trabalhos científicos sobre a temática da formação de professores do ensino primário da área rural em Angola. Neste sentido, são apresentados de seguida alguns estudos de autores que se realinham com a nosso tema de conhecimento.

Os professores são e sempre foram pessoas que exercem um ofício, isto é, são *profissionais*. Existem diferentes modelos de profissionalismo ligados ao ensino, sendo que a corrente da profissionalização está simplesmente a descrever um processo que se torna actualmente visível "à medida que, na educação, a colocação em prática de regras

[1] Objectivos gerais consistem em apoiar o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do potencial humano de Angola condição essencial para a sustentabilidade do desenvolvimento económico, social e institucional e a inserção internacional competitiva da economia angolana; assegurar a formação e qualificação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados que correspondam as necessidades de desenvolvimento do país; promover o ajustamento quantitativo e qualitativo entre as necessidades e a oferta formativa.

pré-estabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objectivos e por uma ética" (Perrenoud, et al. 2001, p. 24, 25). Segundo Philippe Perrenoud, podemos definir o professor profissional como uma pessoa autónoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados institucionalmente, ou de conhecimentos explícitos, oriundos da prática. Quando a sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autónomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los (Perrenoud, et al. 2001, p. 25). Assim, um dos modelos analisados segundo Altet (1991) refere o professor como um profissional reflexivo, sendo que a dialéctica entre teoria e prática é substituída por prática-teoria-prática. Desta forma, o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias. A formação apoia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores, visando desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo acção-conhecimento-problema e utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição (cf. Perrenoud, et al. 2001, p. 26). Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação (histórica) da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação. Ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.

No seculo XIX, a expansão escolar acentuou-se sob a pressão de uma procura social, mas era apenas o seu corolário (cf. Furet e Ozouf, 1977, p. 176; Nóvoa, 1995, p.18). Os professores utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: o carácter especializado da sua acção educativa e a realização de um trabalho da mais alta relevância social. O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa. Esta etapa decisiva do processo de profissionalização permite, por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores e, por outro, a organização de um controlo estatal mais estrito

(Nóvoa, 1995, p.18). A criação de instituições de formação é um projecto antigo, mas que só se realizará em pleno século XIX, graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do estado e dos professores.

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível académico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o "velho" mestre escola é definitivamente substituído pelo "novo" professor de instrução primária (Nóvoa, 1995, p.18). Viviane de Landsheere refere que, na concepção contemporânea, a tomada das opções fundamentais relativas à formação dos docentes e a sua organização depende do processo geral de construção dos currículos. Com efeito, pretende-se assegurar a coerência entre o projecto educativo e a preparação daqueles que são chamados a pô-lo em prática (Landsheere, 1994, p. 259). O Relatório Mundial Sobre Educação 2000 da UNESCO reflecte, entre meados dos anos 60 até finais da década de 70, o enfoque no aumento do analfabetismo passando a englobar o chamado analfabetismo funcional ao mesmo tempo que decorria uma ampla expansão do ensino primário. Desde o início da década de 80 até à presente data, a alfabetização funcional começou a ser encarada como um aspecto específico das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 2000, p. 31). O objectivo maior da Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi o de reafirmar que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deveria ter acesso às oportunidades educativas direccionadas para a satisfação das suas necessidades básicas de aprendizagem (Zau, 2009, p.82). E estas foram definidas do seguinte modo: aquisição de instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas); conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento de potencialidades (Zau, 2009, p.82). Com a aquisição de instrumentos para a satisfação destas necessidades básicas de aprendizagem, tornar-se-ia possível ao ser humano: viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar a aprender.

No entanto, a forma de satisfazer, deveria ser adaptada às realidades dos países e das culturas, bem como ao decurso do tempo (Zau, 2009, p.82). Na sequência da conferência de Jomtien, realizou-se em Dakar, Senegal, entre 26 e 28 de Abril de 2000, o Fórum Mundial de Educação para Todos, que reuniu delegados de 181 países (Zau, 2009, p.83). Os participantes assumiram, em nome dos seus governos, o dever de proporcionar uma educação básica de qualidade para todos com a particular preocupação para os aprendentes do sexo feminino. Por parte dos países e das agências financiadoras, foi estabelecido um acordo de princípio, no sentido de que nenhum país que se comprometa seriamente com a educação básica, se sentirá frustrado na vitória desse fim por falta de recursos. Mas apesar dos progressos registados em alguns países, quer em relação à extensão da educação básica, quer ainda em relação à qualidade de ensino, os dados constatados ainda se encontravam longe de, no mínimo, serem satisfatórios (Zau, 2009, p. 84). O Ministério da Educação de Angola foi signatário dos desafios lançados pela conferência, tendo realizado a mesa redonda sobre Educação para Todos teve o apoio da UNESCO, UNICEF, PNUD. Assim, foram definidos os seguintes objectivos centrais: determinar e avaliar as necessidades educativas fundamentais; delinear uma política clara de desenvolvimento da educação de base; definir o quadro e os conceitos das acções a realizar durante a década de 90; elaborar propostas para a definição dos instrumentos operacionais que permitem a caracterização de um plano de acção nacional para e educação de base (Silepo, 2011, p. 100). O programa de operacionalização dos objectivos transcendem para os anos decorrentes no quadro de implementação dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio, culminou com a reforma do sistema de educativo (*idem*).

No artigo intitulado «Escolas de Formação de Professores nas Áreas Rurais de Angola», da autoria de Pedro Nsiangengo e André José Diasala, analisa-se a prática educacional que visa formar professores primários para trabalhar nas áreas onde muito poucos professores habilitados estão dispostos a ser colocados. Os autores descrevem as medidas tomadas para responder às necessidades das zonas rurais em termos de professores habilitados, que foram devidamente treinados e que estão motivados para trabalhar em tal ambiente, com o intuito de então analisar as razões subjacentes ao sucesso do programa CTF e, mais especificamente, as diferenças das faculdades de formação de professores

administradas pelo estado, a forma como esta nova prática faz parte da reforma geral do sistema educacional e seu papel na Educação para Todos as iniciativas (EPT) e a luta contra a pobreza (Nsiangengo e Diasala, 2009).

No artigo «Professores para Escolas Rurais um Desafio para África» Aidan Mulkeen apresenta, num estudo comparativo apoiado pelo Banco Mundial, uma análise entre os países Lesoto, Malawi, Moçambique, Uganda e Tanzânia, em 2005. O estudo visa destacar as dificuldades de garantir uma boa qualidade de professores em escolas rurais isoladas (Mulkeen, 2005, p.1). O autor considera as implicações para a política de implantação de professores em meio rural, as suas funções e aspectos ligados à gestão das escolas e de supervisão de professores. Os países africanos fizeram progressos substanciais no sentido de alargar o acesso a educação primária na última década do século XX. Regionalmente, a taxa bruta de inscrição aumentou de 78% em 1998, para 91% em 2002. No entanto, as matrículas aumentaram mais rapidamente em áreas urbanas do que nas áreas rurais, e cada vez mais a maioria das crianças africanas fora da escola são crianças de meios rurais (Mulkeen, 2005, p. 1). Muitos factores contribuem para uma menor frequência escolar nas áreas rurais. A par da oferta e da procura escolar, as crianças podem estar menos interessadas em frequentar a escola devido aos maiores custos sociais que essa frequência representa nas áreas rurais (Cf. Mulkeen, 2005, p.1). A implantação de professores nas escolas rurais apresenta um grande desafio devido a padrões de implantação desigual: recursos excedentes em certas escolas e áreas coexistindo com a escassez noutras regiões; existem casos de países onde há professores suficientes para as necessidades escolares do ensino primário (cf. Mulkeen, 2005, p. 1). Uma forma de aprofundar a formação em serviço (contínua) é através da educação à distância, isso significando que um professor pode localmente, sem nunca viver longe da sua área de trabalho, crescer profissionalmente de modo estável nas zonas rurais (Mulkeen, 2005, p. 1).

A perspectiva do Centro Internacional de Formação de Professores sobre Professores Rurais em África, que produziu um relatório para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), estabelece que a discussão sobre professores rurais precisa ir além de um discurso deficitário dado ofusca a análise dos desafios e das oportunidades de melhoria

dos contextos rurais e a tentativa de identificar e trabalhar opções políticas promissoras. Tal abordagem, argumenta, requer uma integração de desenvolvimento rural em que a educação é um componente-chave: "A promoção do desenvolvimento rural e da escolarização deve ir além das abordagens "deficitárias". A segunda metade do século XX, a literatura sobre educação rural tende a enfatizar histórias e estruturas que criaram condições e circunstâncias de "opressão", "Privação", "desvantagem" e "déficit". Na mesma terminologia de déficit, as pessoas na zona rural são frequentemente estereotipadas de forma a enfatizar a sua impotência: "periferias rurais" tornar-se o "lado escuro" dos centros urbanos de "iluminação". Embora reconhecendo a importância da história e dos factores quantitativos, o comitê acredita que é importante veja além dos números e das visões negativas de "déficit" para reconhecer as capacidades positivas e activos das populações rurais e o valor inerente dos conhecimentos e práticas indígenas. Uma exploração centrada nas pessoas da África rural abre uma riqueza de conhecimento indígena em campos como medicina, conservação, artes e cultura" (cf. OIT, 2016, p. 1).
Augusto Domingos Chipuca refere, na sua tese de doutoramento sobre a "Liderança do Director nas Escolas de Formação de Professores de Benguela: Magistério Primário, Escola de Professores do Futuro", defendida na Universidade de Granada, Espanha, que a Escola de Professores do Futuro dedica-se à formação de pessoas destinadas ao exercício da actividade de professor nas áreas rurais e sub-urbanas. Estas áreas apresentam geralmente um quadro de existência com as seguintes características: elevado grau de analfabetismo; densidade populacional elevada, quando se tratam de áreas sub-urbanas; população essencialmente vulnerável; áreas geralmente relegadas para segundo plano do governo (Chipuca, s/d., p. 165). O programa é composto por uma vasta gama de actividades e acontecimentos para início do ano escolar na EPF com a presença de pessoas de vários extractos das comunidades, com fim de proporcionar um ambiente adequado para realizações diversas dentro da comunidade, criando espaço apropriado para conservação e reparações das estruturas escolares e outras (Chipuca, p. 171). Esta é uma boa oportunidade para expor e resolver situações de ensino: domingos abertos, constitui uma actividade programada, com a particularidade de um momento onde as pessoas têm a oportunidade de efectuarem visita às instalações escolares e poderem igualmente se

aperceberem da diversidade de temas interessantes e de muito valor para a comunidade; acções comunitárias: o foco principal consiste em campanhas de limpeza, saneamento do meio, saúde, arborização da região, palestra e sensibilização de vários assuntos para contribuir na educação e do melhoramento da condição de vida de cada habitante e da comunidade em geral; fim-de-semana de construção: acontecem com o objectivo de congregar todos actores da escola para uma campanha de limpeza, pintura, reparação e manutenção do edifício escolar; sábados pedagógicos: dela fazem parte professores e directores das escolas primárias das comunidades. Servem de plataforma de capacitação, troca de experiência, socialização e integração com o fim de elevar os níveis no ensino primário (Chipuca, p. 167).

O estudo refere que os estudantes da EPF devem alcançar no fim do curso o seguinte perfil de saída: promover actividades educativas: pré-escolar, cursos de alfabetização, educação para adultos e actividades comunitárias tais como; agricultura, saúde, campanhas de higiene e saneamento do meio, prevenção da malária, cursos de nutrição, e construção de salas de aula (Chipuca, p. 171).

O mesmo autor destaca ainda que o leque de realizações do programa normal das Escolas de Formação de Professores nas Áreas Rurais de Angola conta com muitos projectos específicos para aa capacitação de docentes que se encontram a leccionar na EPF de Benguela e que para a concretização de muitos desses projectos há que ter em consideração a comparticipação e patrocínio de governos estrangeiros e de companhias nacionais ou internacionais. Estes projectos são essencialmente nas áreas de empreendedorismo, alfabetização, educação em saúde e saneamento, arborização, educação em saúde sexual, planeamento familiar, VIH, nutrição e hortas (Chipuca, p.167).

1.3. Modelo de análise

A metodologia constitui o caminho escolhido pelo investigador para operacionalizar o quadro teórico. Então, a informação, o conhecimento e o saber, constituem valores críticos e reflexivos do homem contemporâneo, sendo o seu carácter dinâmico e

operativo. Estas condições de excelência da ação humana são inerentes a todo o processo de aprendizagem (Freixo, 2012, p. 30). Só assim a ciência e a tecnologia se concretizam em formas de desenvolvimento que, em simbiose, podem determinar positivamente o evoluir da pessoa e das sociedades (Freixo, 2012, p. 30). Neste contexto, todo o saber deve perspetivar o saber-fazer e o saber-ser, atitudes em que assenta e se compreende a necessidade de saber-investigar, sendo que esta competência pressupõe, igualmente, a assunção de um espírito científico, enquanto atitude ou disposição subjectiva do investigador que procura soluções sérias, com métodos adequados, para o problema que enfrenta (Freixo 2012, p. 30). Os conceitos de metodologia científica e metodologia de investigação, são, aqui, abordados como equivalentes, pressupondo que na sua conceptualização e operacionalização se encontra o método científico (Freixo 2012, p. 31). Contudo, o conceito de método científico utiliza-se com diferentes significados e, frequentemente, constata-se até uma generalização excessiva para justificar uma determinada posição pessoal ou social, evidenciando-se, assim, um relativo desconhecimento da complexidade do conceito e do próprio método em si mesmo (Freixo 2012, p. 31). Como o próprio nome indica, representa uma metodologia própria que define e diferencia o conhecimento adquirido através da ciência de outros tipos de conhecimento (Freixo, 2012, p.31), como veremos mais adiante.

Uma investigação empírica consiste numa investigação na qual se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências, naturais ou sociais, têm por base investigações empíricas, uma vez que as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas (Hilli e Hilli. 2000, p. 19). Neste sentido, a observação foi realizada nas instituições da Humana People to People: Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), Escolas de Professores do Futuro para o Ensino Primário no Meio Rural e nos Departamentos do Ministério da Educação, de forma a compreender melhor o fenómeno em estudo.

Os autores referem que a «viagem da investigação» empírica passa pela compreensão dos aspectos associados ao objetivo de contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área selecionada para investigação, escolhendo o tema e as hipóteses específicas a testar,

de modo a planear os métodos de recolha e análise de dados antes de começar a parte empírica da investigação propriamente dita (Hilli e Hilli. 2000, p. 21). O contributo dos autores Zau (2009), Oliveira (2000), Canti. Júnior (2015) e Nóvoa et al. (1995) aclarou a definição de "A Formação Inicial de Professores Primários, em Angola, em Meio Rural" como base de estudo da investigação científica.

Assim, proceder-se-ia a um estudo de caso, que, de acordo com Merrian (1988) e Bogdan e Biklen (1994), consiste na observação detalhada e descrição precisa de um contexto, indivíduo, fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Neste procedimento, o sujeito é o centro da atenção do investigador (Freixo 2012, p. 120).

Segundo Hilli e Hilli (2000, p. 41), qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados são informação na forma de observações ou medidas dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidas por um conjunto de entidades. Nas ciências sociais, ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões dá-se o nome de população ou universo. Neste trabalho, a população do estudo é constituída pelos alunos e professores das Escolas de Formação Inicial de Professores do Futuro, em Angola.

A amostra é constituída por um conjunto de sujeitos retirados de uma população, consistindo a amostragem num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada (Freixo, 2012, p. 210). Deste modo, foram selecionadas três Escolas de Professores do Futuro - EPF do Bengo; EPF do Huambo e EPF de Luanda - de onde se extraiu a amostra representativa para a investigação.

Quadro 1.01.: Amostra dos alunos das três EPF

EPF	**Dimensão**	*%*
Bengo	**40**	*25,48*
Luanda	**51**	*32,48*
Huambo	**66**	*42,04*
Total	**157**	***100***

Quadro 1.02.: Amostra de professores das três EPF

Província	**Nº**	*%*
Bengo	**8**	*18,18*
Huambo	**17**	*38,64*
Luanda	**19**	*43,18*
Total	**44**	*100*

A amostra do estudo é, como deve ser, representativa do universo escolhido para a investigação, uma vez que apresenta características semelhantes e relevantes no contexto em análise (Hilli e Hilli, 2000, p. 42).

De resto, de acordo com Hilli e Hilli (2000), para que os resultados de uma investigação possam ser extrapolados para o universo, é conveniente optar por uma das seguintes opções:

> *- Escolher um universo de dimensão suficientemente pequena para poder recolher dados de cada um dos casos do universo, mas suficientemente grande para suportar as análises de dados planeados;*
>
> *- Escolher uma amostra representativa do universo, utilizando métodos formais de amostragem. Esta opção é essencialmente útil quando o universo de casos é demasiado grande que impossibilita a recolha de dados de cada um deles, tendo em conta o tempo e os recursos disponíveis.* (p. 43)

As duas opções têm uma característica comum: a investigação começa pela definição do universo (Hilli e Hilli, 2000, p. 43). Por outro lado, é importante distinguir dois tipos de universo: universo alvo e universo inquirido. O universo alvo é formado pelo conjunto total de casos e o universo inquirido é formado pelos casos que, na prática, estão disponíveis para a amostragem e sobre os quais o investigador quer tirar conclusões associadas à amostra representativa do estudo em questão.

O investigador deve selecionar o método de amostragem apropriado e o tamanho da amostra, constituindo esta uma operação de grande relevância para a determinação, do ponto de vista estatístico, dos resultados (Freixo, 2012, p. 211).

Existem duas categorias de amostras: a amostragem probabilística, que consiste na selecção aleatória dos elementos de uma população para formar uma amostra; e a amostragem não probabilística, processo pelo qual os elementos da população não têm a

mesma probabilidade de serem selecionados para integrarem a amostra (Freixo, 2012, p. 211).

O método de amostragem probabilística considera as técnicas de amostragem aleatória simples, sistemática, estratificada e em cachos. Na amostragem aleatória simples, cada elemento que compõe a população alvo tem uma probabilidade igual de ser selecionado para fazer parte da amostra; na amostragem aleatória estratificada, a população é dividida em subgrupos homogéneos chamados «estratos», de onde são aleatoriamente retirados elementos para formarem a amostra; a amostragem em cachos consiste em tirar, de forma aleatória, elementos da população, por cachos, em vez de por unidade; a amostragem sistemática é utilizada quando existe uma lista ordenada dos elementos da população (Freixo, 2012, p. 212).

O método de amostragem não probabilística fundamenta a escolha da amostra do estudo, uma vez que os elementos da população não têm a mesma probabilidade de serem seleccionados para integrarem a amostra. Desta forma, procura-se selecionar determinados sujeitos em função de características típicas, segundo a técnica de amostragem por selecção racional (Freixo, 2012, p. 212).

1.3.1. O estudo de caso

O estudo de caso constitui um procedimento metodológico que permite fazer o estudo de sujeitos ou fenómenos de maneira a descrever e a interpretar o caso a partir da observação (Merriam, 1998, *apud* Bogdan e Biklen, 1994, p. 89). Por outro lado, Morgado (2012, p. 55) sugere o estudo de caso como estratégia de investigação[2] que tem tido uma influência considerável no desenvolvimento das ciências sociais, tanto pela frequência com que é utilizado, como pelos distintos itinerários de investigação que podem ser delineados tendo por base este formato metodológico. A visão de Becker (1996 *apud* Morgado, 2012, p.55)

[2] Referimo-nos a estratégia no sentido que é citado por De Ketele e Rogiers (1993, p. 153) é um conjunto coordenado de métodos, de procedimentos e de técnicas considerados pertinentes em relação ao objecto perseguido. Neste contexto de acordo (idem, p. 154) Um método é um conjunto mais ou menos estruturado e coerente de princípios que devem orientar o conjunto dos procedimentos do processo no qual se inscreve (nomeadamente as técnicas utilizadas). Uma técnica é um conjunto de procedimentos preestabelecidos que devem ser efectuados numa certa ordem e, eventualmente, num certo contexto mais ou menos condicionado consoante as técnicas.

denomina como *modelo artesanal de ciência*, para se referir a um modelo no qual o investigador atua como *artesão intelectual*, uma vez que adequa e personaliza os instrumentos de acordo com o seu objecto específico de investigação. O estudo de caso para além de procurar analisar, descrever e compreender determinados casos particulares de indivíduos, grupos ou situações, proporciona comparações com outros casos e a formulação de determinadas generalizações (Lessard – Hébert et al., 1994[3]. James McKernan 1999, p.96 *apud* Morgado, 2012):

> *"Um estudo de caso é uma recolha formal de dados apresentada como uma opinião interpretativa de um caso único e inclui a análise dos dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos no culminar de um ciclo de acção ou da participação na investigação"* (p. 56).

O estudo de caso é uma estratégia de investigação científica utilizada no estudo da Escola de Formação de Professores do Futuro, tendo permitido produzir informação pertinente, quer para compreender o funcionamento da escola, quer para fundamentar decisões que concorram para melhorar a sua prestação educativa (.Morgado, 2012, p.57).

No entanto, o estudo de caso não é um método específico de investigação mas uma forma particular de estudo, sendo que o conhecimento gerado é por isso mais concreto e contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência (Morgado, 2012, p. 57).

Existem diferentes tipos de estudos de caso que adoptam procedimentos distintos em função do respetivo objeto de estudo, mas todos eles são identificados por um conjunto de características comuns: o objeto de estudo constitui uma questão ou um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; as fronteiras entre o fenómeno em estudo e o contexto em que decorre não estão nitidamente demarcadas; o investigador utiliza múltiplas fontes de dados (Yin, 2005 *apud* Morgado, 2012, p.58).

[3] Embora existam estudos de caso quantitativos, mais comuns em áreas como a medicina, a educação especial, a economia ou direito, em que se destacam e valorizam conjuntos de medições (Stake, 1999 *apud* Morgado, 2012, p. 57), importa referir que a maioria se enquadra numa perspectiva de investigação qualitativa, um enfoque usual no campo da investigação educativa.

O estudo de caso é uma modalidade de investigação que tem vindo progressivamente a afirmar-se no campo da investigação educativa e que pode, à semelhança do que acontece nas ciências sociais, seguir uma orientação de teor quantitativo ou de teor qualitativo (Stake, 1999 *apud*. Morgado, 2012, p.58).

De acordo com Stake, as principais diferenças entre a investigação qualitativa e quantitativa radicam em três aspectos fundamentais: 1) a distinção entre explicação e compreensão como objeto da investigação; 2) a distinção entre uma função pessoal e uma função impessoal do investigador; e 3) a distinção entre conhecimento descoberto e conhecimento construído (cf. Morgado, 2012, p. 58). Assim, estes aspectos mostram que ambas investigações citadas anteriormente, apesar das diferenças apresentadas, podem partir de um mesmo objeto de estudo.

O investigador procura estudar em profundidade as especificidades de um caso singular e reunir informações tão numerosas e pormenorizadas quanto possível para, a partir delas, conseguir compreender a totalidade da situação (Morgado, 2012, p. 59).

Neste sentido, o estudo de caso é um estudo fenomenológico em que se tenta "representar o mundo tal como os participantes e o investigador o experimentam", o que justifica que se centre mais na *profundidade* do que na *amplitude* da situação/acontecimento em estudo, uma vez que se orienta "mais para o processo do que para o produto", procurando mais a compreensão do que a medição, a previsão e o controlo (McKernan, 1999 Cf. Morgado, 2012, p.58).

O estudo de caso socorre-se de várias técnicas de recolha de informação, tais como, questionários, observação, entrevistas, análise de documentos e notas de campo, que permitem ao investigador apropriar-se das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto. Desta forma, exige o envolvimento pessoal do investigador para captar o desenrolar dos acontecimentos (Morgado, 2012).

Desta forma, como refere Stake, "a epistemologia do investigador qualitativo é existencial (não determinista) e construtivista," o que implica que, para compreender os fenómenos, tenha de considerar "uma ampla variedade de contextos: temporais e espaciais, históricos, políticos, económicos, culturais, sociais e pessoais" (p. 59). O

envolvimento permite orientar a investigação, uma vez que o investigador não descobre, antes constrói o conhecimento (Cf. Morgado, 2012, p.59).

1.3.2. Instrumentos de recolha de dados e os procedimentos metodológicos

A recolha de dados do estudo baseou-se em diversos instrumentos e técnicas que foram aplicadas na EPF, ADPP e a antigos alunos da EPF. Seguidamente, apresenta-se a descrição de cada instrumento e a explicação do procedimento metodológico em termos de recolha de dados e tratamento dos mesmos.

Fontes escritas do estudo

As fontes constituem o conteúdo fundamental do trabalho de investigação científica que permite ao investigador construir todo o processo. O processo metodológico deve iniciar-se com as técnicas utilizadas para trabalhar as fontes de evidência conhecidas. Estas podem basear-se em análise de documentos, registos em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefactos físicos (Freixo, 2012, p. 131), o que permite o uso da triangulação[4] e de outros meios de recolha de informação, onde se inclui, para além do inquérito por entrevista, o questionário (Freixo, 2012, p. 131).

As fontes escritas de referência, neste caso, são todos os documentos recolhidos da Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo, da Escola de Professores do Futuro e do Ministério da Educação. Depois de construídas as matérias de análise e reflexão, seria possível fazer a justificação da metodologia e a inovação, pertinência e validade científica do estudo histórico-educativo.

[4] Esclarece Robert Yin, que «Os estudos de caso não precisam ficar limitados a uma única fonte de evidências. Na verdade, a maioria dos melhores estudos conta com uma variedade de fontes. Um exemplo de um estudo de caso que utilizou essa variedade é o livro de Gross et al., Implementing Organization Innovations (1971), que trata de alguns eventos ocorridos numa escola. O estudo de caso incluiu um protocolo observacional para medir o tempo gasto pelos vários estudantes nas várias tarefas mas também contou com o levantamento estruturado realizado com um grande número de professores, as entrevistas abertas com um número menor de pessoas-chaves e com uma revisão de documentos organizacionais. Tanto os dados observacionais quanto os de levantamento levaram à informação quantitativa sobre as atitudes e o comportamento na escola, enquanto as entrevistas abertas e a evidência documental levaram à informação qualitativa. Todas as fontes de evidências foram revistas e analisadas em conjunto, de forma que as descobertas do estudo de caso fossem baseadas na convergência de informações oriundas de fontes diferentes, e não de dados quantitativos nem qualitativos em separado» (Robert Yin: 2010, p.137; Cf. Freixo, 2012, pp. 131,132)

> *O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 2009, p.48).*

As opções teóricas e metodológicas do trabalho, baseadas na análise de documentos, permitiram a colheita sistemática de informação junto das escolas de Formação de Professores do Futuro, ADPP, HPP, contribuindo para organizar o quadro conceptual da pesquisa do trabalho doutoral. O método de análise documental conduziu à opção de realizar a recolha de informação através da técnica de entrevista, que, por sua vez, serviu para reconhecer, próximo da fonte, a lógica original dos dados, e, no futuro, poderá servir de consulta e, até, de referência para a investigação científica neste âmbito.

Foram consultados os registos em arquivos das Escolas de Professores do Futuro - dos processos individuais dos alunos inscritos nas províncias do Bengo nos anos letivos de 2007 a 2014; do Huambo nos anos letivos de 1996 a 2015 e de Luanda nos anos letivos de 2000 a 2015, bem como alguns relatórios anuais.

Por outro lado, a maior dificuldade registada na recolha dos dados deveu-se ao facto de não existirem arquivos organizados dos processos individuais dos alunos: a questão documentos não catalogados e não rotulados durante a investigação científica, sempre um entrave significativo.

Todavia, apesar da documentação não estar rotulada, organizada, nem catalogada, foi onde se encontrou a maior parte de fontes que serviram de suporte para a presente tese. Através da análise dos dados constantes nos processos individuais, foi possível recolher dados como o sexo, a idade dos alunos, o movimento migratório (origem geográfica da população estudantil), bem como obter informação sobre a atividade profissional e ramo de atividade dos pais ou encarregados de educação.

No que diz respeito aos documentos intrínsecos da ADPP, debruçamo-nos sobre os relatórios de balanço anuais das atividades, o programa de formação das Escolas de Professores do Futuro e os livros orientadores. Foram também tratados relatórios anuais de balanço (de 1997, 2003, 2006, 2009, 2010, 2012 e 2013) da Humana People to People e a sua Carta, publicada em 1998.

Em relação ao Ministério da Educação, foi analisada uma série de documentação a ter em conta: o relatório do estudo de balanço das Escolas de Professores do Futuro 1995-2005; o acordo de cooperação entre o Ministério da Educação e a ADPP; os relatórios de balanço estatístico da educação dos anos 1985/86 a 1989/90 e 1990/91; o Exame Sectorial da Educação de 1993; a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015; o Plano Mestre de Formação de Professores 2008-2015; o Relatório de Monitorização Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2014; os diplomas legais do sistema de educação de Angola; e o balanço da implementação da reforma educativa nos subsistemas de ensino (Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Formação de Professores e Ensino Técnico Profissional).

Inquérito por questionário

O questionário constitui um dos instrumentos de recolha de informações adaptado ao estudo em questão, A elaboração do questionário deve ter em conta as hipóteses gerais e as perguntas a utilizar para medir as variáveis pretendidas como: qual o tipo de respostas mais adequadas para cada pergunta; qual o tipo de escala de medida associado às respostas; quais os métodos corretos para analisar os dados. Posteriormente, são fixadas as características dos dados e a especificação das hipóteses operacionais de maneira a que haja confiança para serem testadas com os dados obtidos (Hill e Hill. 2000, p. 84).

Para a elaboração do questionário é necessário: listar todas as variáveis da investigação, incluindo as características dos casos; especificar o número de perguntas para medir cada uma das variáveis; escrever uma versão inicial para cada pergunta; pensar cuidadosamente na natureza da primeira hipótese geral e nas variáveis/perguntas associadas; decidir quais as técnicas estatísticas mais adequadas para testar a hipótese e ter em atenção os pressupostos destas técnicas.

Neste sentido, a escala nominal consiste num conjunto de categorias de respostas qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas (Hill e Hill. 2000, p. 106). Esta escala é utilizada para a atribuição de números a elementos para representar categorias mutuamente exclusivas sem que os números tenham nenhum valor quantitativo (Freixo, 2012, pp. 234), representando apenas categorias. Desta forma, os elementos não podem

ser classificados em mais que uma categoria, por representar o grau mais elementar das escalas de medida. Esta categorização permite diferenciar os indivíduos em função de critérios «*qualitativos*», sem que haja ordenamento de uma categoria para outra. A escala nominal permite, sobretudo, a utilização de estatísticas descritivas, tais como as distribuições de frequência, as percentagens e as correlações de contingência. (Freixo, 2012, pp. 234). Segundo Hill e Hill. (2000, p. 108), esta escala admite uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas.

Por outro lado, num questionário é possível escrever dois tipos de perguntas que utilizem respostas dadas numa escala ordinal, e é importante perceber a diferença entre eles porque os métodos para analisar as respostas podem ser diferentes (Hill e Hill. 2000, p. 108). Assim, a escala ordinal consiste numa série ordenada de coisas, obedecendo a uma categorização, utilizada para atribuir um valor numérico a pessoas ou objetos que se classificam em categorias segundo uma ordem de grandeza. Ou seja, nesta escala são atribuídos números aos elementos segundo o seu valor relativo para representar uma ordem de grandeza (Freixo, 2012, pp. 234).

Estas escalas de medida associadas às respostas do questionário são analisadas de forma estatística. Logo, o tipo de resposta desejável para cada pergunta associada com a hipótese geral deve conter as respostas qualitativas descritas por palavras dos respondentes do questionário, correspondendo tal às perguntas número 5, 6, 15, 16, 17, 21, 22, 22.1., 24, 25 e 26; às respostas qualitativas escolhidas pelo respondente a partir de um conjunto de respostas alternativas, fornecido pela investigadora do questionário, correspondem as perguntas número 1, 3, 4, 7, 9, 10, 13, 18,19, 23,5., 23.5.2., 23.5.3. e 23.5.4. ; às respostas quantitativas apresentadas, em números, pelo respondente, correspondem as perguntas número 2, 3, 11, 12, 14, 16, 20 e 23.

As perguntas do questionário podem ser abertas ou fechadas. Os defensores de perguntas abertas argumentam com o facto de este formato permitir aos inquiridos expressarem exatamente o que pensam, sem sofrerem influências de sugestões avançadas pelo investigador. Já as perguntas fechadas encerram-nos num conjunto limitado e arbitrário de alternativas (Foddy, 1996, p. 142).

Assim, as perguntas abertas devem ser utilizadas na fase inicial da investigação, de modo a que se possam identificar categorias utilizáveis como opções de resposta nas perguntas fechadas, e, numa fase posterior da pesquisa, de modo a permitir uma melhor análise dos desvios a estas últimas (Lazarsfeld, 1994, Cf. Foddy, 1996, p. 142). A maioria dos investigadores procura aceitar, pelo menos, a primeira sugestão, muito embora a posição atual apresentada por Schuman e Presser advogar que:

> *As diferenças (entre as distribuições de respostas às versões abertas e fechadas de uma mesma pergunta) são minimizadas se os investigadores começarem por utilizar uma pergunta aberta em grandes amostras da população – alvo e utilizarem essas respostas para construir o leque de opções de respostas que reflectem os conteúdos e o vocabulário espontaneamente fornecidos pelos inquiridos. Isto é tão óbvio que se torna embaraçoso dizê-lo, no entanto, nas práticas concretas de inquirição, é provavelmente muito mais negligenciado do que aplicado (Cf.* Foddy, 1996, p. 143).

Assim, as perguntas abertas não sugerem respostas aos inquiridos (Foddy, 1996, p. 144) e as perguntas fechadas são criticadas por indiciarem que os inquiridos são forçados a fornecer respostas que provavelmente não dariam se não fossem obrigados a escolher uma das opções consideradas por um conjunto predefinido e limitado (Foddy, 1996, p. 144). Por outro lado, as respostas a perguntas abertas indicam o nível de conhecimento que os inquiridos têm relativamente ao tópico, e a sua utilização repousa na presunção de que elas são relevantes para os inquiridos e de que estes podem fornecer respostas pertinentes no quadro de uma situação de pergunta-resposta.

Todavia, nem sempre o respondente pode dar uma resposta adequada e está por demostrar que estes efetivamente mencionam sempre os aspetos que consideram mais relevantes (idem, p. 145).

O estudo baseou-se na técnica de análise documental que Bardin (2009, p. 47) define como *«uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação».* Por outro lado, o tratamento da informação contida nos documentos tem como objetivo dar uma forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. Assim, as fontes documentais da HPP, ADPP, EPF e do Ministério da Educação permitiram

construir a base de dados e facilitar o acesso ao observador, possibilitando a realização de operações matemáticas para a análise e interpretação dos resultados.

A técnica de inquérito por questionário serviu de fonte de recolha de informação da investigação realizada na Escola de Professores do Futuro.

O inquérito por questionário foi elaborado com perguntas abertas e perguntas fechadas. Para responderem às perguntas abertas, os inquiridos utilizaram o seu próprio vocabulário, fornecendo pormenores e comentários que consideraram apropriados. As perguntas fechadas foram colocadas por meio de uma lista preestabelecida de respostas possíveis, de entre as quais se deveria escolher a que melhor correspondesse à opinião do inquirido.

Todas as perguntas do questionário foram formuladas antecipadamente e colocadas sem adaptação nem explicação. Esta condição tornou possível a comparação e a quantificação das respostas para a exploração estatística, sobretudo a estandardização e uniformização as respostas (Ghiglione. Matalon, 1993, p. 115).

Para o procedimento de apuramento dos dados foram realizadas operações ligadas aos objetivos do inquérito, tentando dar uma forma homogénea às respostas a todas as perguntas, de modo a ser possível tratá-las e verificar a existência de relações entre elas (Ghiglione. Matalon, 1993, p. 229).

O tratamento dos dados começou pela organização dos mesmos numa base de dados construída para conter as respostas dos inquiridos. Da base de dados foram extraídos e selecionados conteúdos que permitiram fazer a codificação do *corpus* sobre o qual trabalhamos - o conjunto das respostas recolhidas (Ghiglione. Matalon, 1993, p. 233).

O trabalho de codificação foi realizado em duas etapas: primeiro, através da análise de uma amostra do *corpus* que conduziu à elaboração do próprio código; seguidamente na correspondência de cada resposta a uma categoria do código (Ghiglione. Matalon, 1993, p. 234).

Cada questão foi codificada independentemente das outras (Ghiglione. Matalon, 1993, p. 235). A maneira como as questões foram codificadas, através de quadros e de percentagens, descreve as características quantitativas que um fenómeno concentra em si (Huot, 2009, p. 60).

Uma das técnicas realizadas nas três escolas de Formação de Professores do Futuro consistiu na recolha de informação acerca dos alunos-professores que frequentaram o estabelecimento de ensino. O processo individual de cada aluno-professor permitiu recolher informação sobre o género, idade, origem geográfica e naturalidade.

Como refere Bardin (2009, p. 47), a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. A sistematização dos dados brutos conduziu à construção da base de dados[5] dos processos individuais dos alunos-professores, Segundo Bardin (2009, p. 47), o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação quantitativa. A análise documental possibilita a filtragem dos dados para uma análise mais agrupada dos mesmos, de forma a torná-los compreensíveis, e a tornar as variáveis mensuráveis e observáveis (Huot, 2009, p. 58).

A variável sexo é representada por rapazes e raparigas, como mostra a síntese das três escolas de formação: EPF Bengo – rapazes 63,46%, raparigas 36,54%; EPF Huambo – rapazes 68,1%, raparigas 31,88%; EPF Luanda – rapazes 65,43%, raparigas 34,55%. Desta forma, nas três escolas existe uma maior adesão de rapazes.

Por outro lado, a idade, que representa a variável quantitativa, refere-se a valores que vão de 19 a 20 anos de idade dos alunos-professores, com maior incidência nos 20 anos, como se poderá observar ao longo do trabalho.

Para obter os dados da origem dos alunos por províncias, servimo-nos dos processos individuais das três escolas que fazem parte da investigação. O número de alunos por províncias com maior representatividade foi observado na EPF Huambo (85,02%); EPF Luanda (39,64%) e EPF Bengo (27,99%).

Em acréscimo, a técnica de análise documental dos processos individuais permitiu conhecer a adesão ao curso de professores primários para o meio rural dos indivíduos nascidos nos municípios que constituem as províncias onde estão localizadas as três EPF em estudo, tal como se poderá observar posteriormente.

[5] Conjunto dos dados recolhidos junto das unidades, em seguimento a uma observação, e que são sempre registados sob a forma de ficheiro (Huot, 2002, p. 59)

Para a investigação do trabalho foram elaborados dois questionários: um destinado aos alunos-professores (ou futuros professores) e outro aos professores - para as três escolas abordadas na investigação.

Os questionários foram dirigidos aos alunos–professores que frequentavam o 3º ano - finalistas do curso - da escola de formação de professores do futuro, por terem uma certa experiência de atividades realizadas, tendo em conta o tempo de experiência na escola. O questionário dirigido aos alunos-professores visou: perceber quais as características do curso da escola de formação de professores do futuro da ADPP e identificar a percepção, experiência, satisfação, representação e a projeção dos estudantes sobre o curso de formação de professores do futuro. Neste contexto foram elaboradas perguntas abertas e fechadas, tendo os conteúdos do questionário sido os mesmos para todos os sujeitos da amostra, apesar de pertencerem a escolas localizadas em regiões diferentes de Angola. De referir que a investigadora teve a preocupação de se deslocar a essas regiões distintas, de forma a acompanhar presencialmente a resposta ao questionário e a proceder ao esclarecimento de potenciais dúvidas.

O questionário dirigido aos professores pretendeu: analisar a percepção, experiência, satisfação, representação e projeção dos professores relativamente ao curso de formação de professores; identificar a experiência dos professores do curso de formação de professores do futuro no processo docente educativo, e se foram formados pela EPF de acordo a especificidade do modelo de formação. Depois, tal como para os futuros professores, os conteúdos do questionário dos professores foram similares para todas as escolas tratadas.

A partir de um olhar holístico foi possível indicar a seleção dos dados, dispondo-os em tabelas, acabando por, assim, facilitar a representação e verificação das relações entre os mesmos.

Neste contexto, a partir das questões relevantes do questionário e das respostas dos próprios alunos-professores, a variável dependente «sexo» foi representada pelas categorias masculino e feminino na amostra das três escolas, tendo sido a categoria masculino a que foi identificada com maior frequência nas EPF. A variável dependente idade mostra que o ingresso nas escolas é relativo e varia, sobretudo, entre os 20 e 24

anos de idade. Por outro lado, a maioria dos alunos-professores pertence ao grupo de finalistas do colectivo 2013, que faz parte das unidades de amostra.

Durante a investigação constatou-se que os alunos-professores das EPF habitaram em residências de estudantes (internato), durante o período de aulas, apesar da escola dispensá-los por se tratarem de finalistas. No período de estágio passaram a viver por conta própria, em residências arrendadas, próximo da localização da escola de estágio, ou em quartos de residências de familiares e outras não identificadas. Assim, os resultados do questionário mostraram que os alunos-professores das EPF tiveram a província da sua residência oficial e a província de residência durante as aulas nem sempre coincidentes.

Neste sentido, atentando no meio utilizado, habitualmente, para a deslocação e a duração média do percurso realizado até à EPF, o *transporte público* aparece como sendo o que apresenta maior representatividade, em relação à categoria semântica *a pé*. Já na duração média do percurso sobressai a categoria *> 120 minutos* em relação a *60-119 minutos* para se chegar a EPF.

No que respeita ao nível de escolaridade dos pais e ex-encarregados de educação dos alunos-professores das três escolas, destacam-se os seguintes resultados: muitas das mães dos alunos-professores da EPF Bengo não saberiam ler ou escrever, em EPF Huambo teriam, sobretudo, o ensino primário completo (4º ano de escolaridade), e na EPF Luanda o 5º ano liceal ou técnico ou equivalente (9º ano).

Para uma melhor percepção da atividade profissional/ramo de atividade dos pais ou ex-encarregados de educação dos alunos-professores das EPF selecionadas para a investigação foi elaborado um inventário, que consistiu no isolamento dos elementos, organizados na base de dados, tal como sugerira Bardin (2009, p.146) - classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. Tal permitiria o seu agrupamento, tendo em conta a parte comum existente entre eles.

Assim, os dados recolhidos das respostas foram agrupados, sabendo que, de acordo Bardin (2009, p.146), a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. Neste sentido, evidenciaram-se as categorias *Pai* e *Mãe*. A classificação profissional dos pais e encarregados de educação

dos alunos-professores foi agrupada segundo os grandes setores da actividade económica – e, depois, repartida por subsetores e categorias -, e dividida pelos ramos de desenvolvimento económico e social das três escolas investigadas. De entre os grandes setores da atividade económica, considerando a análise progressiva (Bardin, 1977, p.147) dos resultados, aqueles que tiveram maior representatividade foram: no Bengo - Setor Terciário e Setor Primário; no Huambo - Setor Primário e Setor Terciário; em Luanda, Setor Terciário e Setor Secundário (cf. Anexos 4.01, 4.02 e 4.03).

Quanto à pergunta do questionário sobre os três critérios mais importantes que a/o levaram a optar pelo curso da EPF, das repostas dos inquiridos sobressai que: «é o curso que melhor se adequa aos meus projetos pessoais» e «é o curso, que me permitira uma maior instabilidade profissional» para os alunos-professores das EPF Huambo e Luanda.; relativamente à EPF Bengo, destacam-se as respostas «é o curso que melhor se adequa às minhas características pessoais» e «é o curso, que mais desafios científicos, formativos e profissionais me lança». É visível que as respostas dos inquiridos evidenciaram a maneira como os alunos-professores percecionaram o curso de formação de professores do futuro para as áreas rurais.

A pergunta aberta do questionário, que procurava saber "que expectativa tinham relativamente ao curso de professores do futuro quando nele se inscreveu", possibilitou a investigação mais profunda e precisa, pelo que se tornou necessário fazer a codificação, pois «é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo». Tal possibilitou fazer a organização da codificação, que compreendeu três escolhas: «a) o recorte: escolha das unidades; b) a enumeração: escolha das regras de contagem; c) a classificação e a agregação: escolha das categorias» (Bardin, 2011, p.129).

Essa categorização ajudou na classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. Esse reagrupamento foi efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2011, p.145). Neste caso, as unidades de registo sob um título genérico conduziram à interpretação e ao tratamento estatistístico

dos conteúdos (Freixo, 2012, p.228). Assim, das diversas opiniões analisadas dos alunos-professores, «ser professor» acabou por ser a unidade de registo mais representativa.

As respostas à questão relativa ao grau de satisfação global com o curso de professores do futuro que frequenta, indicaram que o grau «Muito Satisfeito» dominou os itens «clima relacional entre os estudantes» e «competência pedagógica dos professores».

A pergunta aberta consistiu em permitir aos inquiridos expressarem a sua opinião sem sofrerem influências de sugestões avançadas/padronizadas pela investigadora. Neste sentido, durante o inquérito sobre as principais dificuldades científicas encontradas no campo da prática pedagógica para o exercício da profissão docente, destacam-se as seguintes respostas: na EPF Bengo - «Falta cooperação dos encarregados de educação» e «Falta professores»; na EPF Huambo - «enfrentar uma sala de aulas» e «distância da escola»; na EPF Luanda - «falta de material didático» e «falta de transporte». Estas unidades de registo mostraram as frequências de aparição com a maior representatividade, apesar de existirem outras unidades de registo identificadas na investigação com menor frequência de aparição, mas também consideradas relevantes durante o percurso da formação de professores do futuro.

Posteriormente, para a organização das respostas qualitativas escolhidas pelo respondente do inquérito a partir de um conjunto de respostas alternativas fornecido pela investigadora, para o grau de importância do método DMM no curso de professor do futuro, os alunos-professores das três EPF escolheram a categoria «Muito importante», tendo em conta a constituição do paradigma de metodologia do curso da formação inicial da escola de professores do futuro para o ensino primário em meio rural.

Por outro lado, colocada a pergunta aos alunos-professores, enquanto estudantes da EPF, sobre como as experiências coletivas, bem como a sua própria experiência, foram importantes para si, e para os outros no futuro, as respostas recaíram na alternativa «Muito Importante».

De sublinhar que o aluno-professor descreve o curso de Professores do Futuro, à luz do percurso que já realizou, como sendo de qualidade, relevância e tendo a formação adequada.

Para tratar a pergunta de partida do questionário, relacionada com os alunos-professores, procurou-se, ainda, determinar o grau de concordância (de 1 - discordo totalmente a 5 – concordo totalmente) relativamente a alguns aspetos, o que facilitaria, por sua vez, uma análise estatística cuidada e eficiente.

O questionário dirigido aos professores serviu para dar resposta a questões da variável dependente analisada na base da medida da tendência central. A média de idade dos professores, nas três escolas, foi de 39,5 anos.

De referir que a pergunta aberta concernente às habilitações literárias dos professores do curso de formação de professores do futuro, teve os seus dados tratados de maneira estatística e organizados em gráficos, de modo a torná-los compreensíveis. Nesta perspetiva, foi analisada a experiência dos professores do curso de professores do futuro das áreas rurais segundo o grau (de 1-Menos experiência a 5-Muita experiência). As respostas do questionário foram organizadas e codificadas em quadros e as frequências dos fenómenos estudados foram calculadas.

Fontes Orais – o Inquérito por Entrevista

As fontes orais que participaram na investigação foram constituídas por sujeitos que colaboram diretamente ou tiveram vivência na Escola de Professores do Futuro. De acordo o objetivo do estudo, foram selecionados para participarem no processo de entrevistas: a Presidente do Conselho de Administração da ADPP; o Diretor da Escola de Professores do Futuro de Luanda; o Director da Cidadela de Crianças do Huambo, dois assistentes de direcção da ADPP; dois estudantes da primeira EPF do Huambo (1995), uma estudante do colectivo 1998/2001 da EPF do Bengo; um estudante do coletivo de 2006 da EPF de Cabinda; e um estudante finalista do colectivo 2013 da província do Bengo.

As entrevistas fazem-se acompanhar de fichas de consentimento informado, de modo a certificar a pertinência, validade e fiabilidade das informações recolhidas. As fontes orais selecionadas fundamentam-se pelo facto de constituírem fontes primárias valiosas, as quais deveriam levar ao conhecimento da ação dos profissionais e das vivências da escola de formação de professores do futuro.

O interesse do método de entrevista consiste na análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas, as leituras que fazem das próprias experiências, etc. (Quivy. Campenhoudt. 2008, p. 193). Desta forma, a entrevista assume atualmente uma grande variedade de formas (e. g., presencial, por telefone ou email), ao mesmo tempo que se apresenta com os mais diversos fins e usos (Amado, 2014, p. 207).

A entrevista faz parte da investigação qualitativa utilizada no presente estudo de investigação, constituindo uma das formas de recolha de dados. Uma entrevista consiste numa conversa intencional, entre duas pessoas, dirigida por uma delas com o objetivo de obter informações sobre outra (Bogdan. Biklen. 1994. P. 134). Por sua vez, para o entrevistador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio. Segundo Bogdan. Biklen. (1994. P. 134), na investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

A entrevista não é só utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. Permite também ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan. Biklen. 1994. P. 134). Desta forma, "a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações segundo" (Ketele. Roegiers, 1993, p.22). A entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação participante, uma vez que o observador pertence, normalmente, a uma cultura ou subcultura diferente da dos sujeitos observados, sendo que a recolha de dados referentes a opiniões e crenças destes pode ser distorcida pelo etnocentrismo do observador (Werner e Schoepfle, 1987, p. 78, Cf. Hérbert et al., 1994, p. 160). Em acréscimo, estes autores afirmam, igualmente, que a entrevista permite ao observador participante confrontar a sua percepção do significado

atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem (Idem).

A técnica de entrevista é destacada não só como útil e complementar à observação participante, mas também como necessária, quando se trata de recolher dados válidos sobre crenças, opiniões e ideias dos sujeitos observados.

A observação participante é utilizada numa etapa preparatória relativamente à entrevista, permitindo recolher os dados daquilo que se tornará a etnografia do meio (Idem). Os autores Werner e Schoepfle (1987, p. 78) propõem que se comece por tratar em separado os dados de observação e os dados de conversação da entrevista. Apesar do que outros investigadores pensam sobre a triangulação dos dados obtidos por estas duas técnicas, eles afirmam que o relacionamento ulterior dos dois tipos de dados não deveria ter como objectivo confirmar uns através dos outros, mas sim descobrir desvios problemáticos entre si. A procura de uma solução teórica para tais discrepâncias exige justamente que o investigador produza «insights etnográficos» sobre o sentido que os sujeitos observados conferem ao seu meio social.

Por sua vez, Pourtois e Desmet (1988, p. 131) defendem que a utilização da técnica da entrevista deveria preceder a recolha de dados efetuada através da observação ou do inquérito escrito (Cf. Hérbert et al., 1994, p. 161).

Na recolha de informação baseada na entrevista semiestruturada ou semidiretiva, as questões derivam de um plano prévio, ou seja, um guião onde se define e se regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2014, p. 208).

Esta técnica foi indicada para a recolha de informação junto dos intervenientes do processo de formação da escola de professores do futuro da ADPP. A entrevista semidiretiva constitui um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto para o trabalho em estudo (Ghiglione. Matalon, 2005; Quivy. Camppenhoud, 2008; Bogdan. Biklen, 1994).

O programa de formação das Escolas de Professores do Futuro é uma área pouco conhecida no mundo do conhecimento científico. Desta forma, a entrevista procura compreender as diferentes etapas do processo de formação inicial de professores primários para o meio rural.

A experiência da investigadora no âmbito da tese de mestrado em técnica de entrevista permitiu realizar a gravação áudio das entrevistas (Silepo, 2011). O grupo de entrevistados é constituído por diferentes atores da formação de professores primários para o meio rural em Angola da ONG em estudo – ADPP. Participaram nas entrevistas: **Anexo 1.06** Rikke Viholm Presidente do Conselho de Administração da Organização Não-Governamental Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo de Angola; dois Assistentes de Direcção da ADPP **Anexo 1.07** Jesper Bjerregaard Jensen e **Anexo 1.08** Francisco Sapi; **Anexo 1.09** Lusiya Mpaka João Director da EPF Luanda; **Anexo 1.04** Estevão Celino Director da escola *Cidadela de Crianças* Huambo e **Anexo 1.03** Nunes Correia Bali, **Anexo 1.05** Delfina Alberto, **Anexo 1.10** Zilda Ginga Fontes, **Anexo 1.11** João Aziza, **Anexo 1.12** Aspirante Cumbembe Matamba, ex-estudantes da EPF de diferentes épocas da formação.

Deste modo, trata-se de um pequeno grupo de sujeitos e não de uma amostra extensiva. É sabido que na investigação qualitativa se trabalha com amostras mais pequenas do que na investigação quantitativa e que, no primeiro caso, as amostras tendem a ser intencionais, enquanto que as segundas são aleatórias (Bogdan. Biklen, 1994; Almeida e Freire, 1997 Cf. Craveiro, 2007).

Neste sentido, os indivíduos foram selecionados, partindo do pressuposto de que representariam particularmente o conjunto de sujeitos que iam retratar[6]. Posteriormente, foram contactados para averiguar a sua disponibilidade para participar na realização da entrevista. De facto, o método não probabilístico de amostragem revela-se muito útil quando se pretende estudar um determinado grupo e não amostras de sujeitos (Bogdan. Biklen, 1994; Almeida. Freire, 1997 Cf. Craveiro, 2007). Para explicitar melhor esta noção atente-se à definição que Almeida Freire *(*1977, pp. 104-105 Cf. Craveiro, 2007)

[6] Por exemplo, os cinco ex-estudantes da EPF representam o grupo de ex- estudantes. Nesta selecção, a investigadora contou com a colaboração da Presidente do Conselho de Administração da ADPP Angola para uma escolha mais objectiva devido ao seu melhor conhecimento dos actores em questão.

apresenta: *"A diferenciação entre grupos e amostras de sujeitos prende-se, por um lado, com o número de efectivos considerados (menor, em geral, (no caso dos grupos) e, por outro com a metodologia de amostragem seguida (menos aleatória no caso dos grupos)"*. Assim, pode-se dizer que se tratou de uma amostra intencional na medida em que "*determinado grupo de indivíduos 'representa' particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento e por esse foco são escolhidos para o seu estudo"* (Almeida. Freire, 1977, p. 105 Cf. Craveiro, 2007)

Para garantir a validade e a fiabilidade das entrevistas, consideraram-se, ainda, algumas exigências e cuidados recomendados por alguns autores nesta fase de recolha de dados. Previamente ao momento da entrevista, os sujeitos de investigação foram contactados e informados sobre os objectivos da entrevista, sendo garantido que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, de modo a respeitar o sigilo e o anonimato dos informantes (Ludke. André, 1986, Bogdan. Biklen, 1994). Este contacto servia igualmente para obter a adesão e o consentimento dos sujeitos para participar na investigação através da realização da entrevista. Após o consentimento dos participantes neste primeiro contacto pessoal, era marcada a data, a hora e o local para fazer a entrevista. Todos os sujeitos contactados acederam a realizar a entrevista, com disponibilidade e interesse em colaborarem.

As entrevistas foram realizadas em diferentes locais conforme zona de trabalho dos entrevistados. Procurou-se encontrar um espaço adequado para a realização das entrevistas, sem perturbações de ruído e que permitisse que não ocorressem interrupções.

Duas entrevistas foram realizadas na sala de reuniões do Conselho de Administração da ADPP Angola; duas entrevistas no Centro de Cursos e Conferências da ADPP no Ramiro, Luanda; uma entrevista na Escola de Professores do Futuro de Luanda; uma entrevista na Escola de Professores do Futuro do Bengo; uma entrevista no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Luanda; uma entrevista na residência da ex-aluna da Escola de Professores do Futuro do Bengo, localizada em Zango, Município de Viana; uma entrevista na residência da investigadora, localizada em Luanda Sul, Município de Viana e, por último, uma entrevista no gabinete do Diretor da Escola Cidadela de Crianças da província do Huambo.

As informações sobre sigilo e anonimato foram sempre repetidas aos participantes no início de cada entrevista e após o pedido do investigador e o consentimento do entrevistado para gravar a conversa, garantia-se a possibilidade de corrigir alguma resposta após o final da entrevista ou depois da transcrição das mesmas (Woods, 1987 Cf. Craveiro, 2007).

No grupo de entrevistados deste estudo, nenhum manifestou a necessidade de requerer esse direito, o que nesta dimensão contribui para a validade dos dados obtidos.

No decorrer das entrevistas procurou-se criar um clima de conforto, confiança, empatia, credibilidade e relação para que o entrevistado se sentisse à vontade para se expressar livremente (Woods, 1987; Ludke. André, 1986; Bogdan. Biklen, 1994 Cf. Craveiro, 2007).

Neste sentido, para o entrevistador desenvolver um sentimento de confiança e relação facilitadora da comunicação, deveria estar atento, acenar com a cabeça, utilizar expressões faciais adequadas e não emitir juízos de valor acerca das revelações do entrevistado (Woods, 1987; Ludke. André, 1986; Bogdan. Biklen, 1994 Cf. Craveiro, 2007). Saber ouvir é outra das atitudes do entrevistador que ajuda a criar um clima propício à entrevista, bem como ouvir pacientemente o que a pessoa tem para dizer, sem interromper ou desviar as respostas "*como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo"* (Bogdan. Biklen, 1994, p. 137). Para além disso, saber esperar nos momentos de silêncio e saber utilizá-los para colocar uma questão apropriada são atitudes que favorecem o fluir da comunicação. Por vezes, torna-se necessário fazer perguntas de esclarecimento ou de especificação sobre o que o sujeito está a dizer. Neste caso, é importante fazer perguntas com o intuito de clarificar e não de desafiar (Bogdan. Biklen, 1994, p. 137). Segundo a técnica da entrevista não estruturada, o entrevistador abstém-se de fazer perguntas que visam reorientar a conversa e oferecem ao entrevistado a oportunidade de moldar o seu conteúdo (Ketele. Roegiers, 1999, p. 21; Bogdan. Biklen, 1994, p. 135).

Ao longo das entrevistas, procurou-se ter estas referências e cuidados. Foram realizadas dez entrevistas, tendo cada uma a duração de 40 a 60 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas com o gravador áudio pela vantagem de captar de forma completa tudo o que

os entrevistados referiam (Bogdan. Biklen, 1994, p. 137) e, por outro lado, para deixar o entrevistador livre para prestar atenção ao entrevistado e captar: "*Toda uma gama de gestos, expressões, entoações, sinais não-verbais alterações de ritmo em fim toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efectivamente dito"* (Ludke. André, 1986, p. 35 Cf. Craveiro, 2007).
A transcrição das dez entrevistas começou a ser efetuada após terminarem as gravações áudio. Todo este processo permitiu ter um contacto atualizado e próximo dos dados, tendo proporcionado um domínio geral e um conhecimento aprofundado de toda a informação obtida que se tornou extremamente útil na fase de categorização das informações. Desta forma, foi possível ter um conhecimento abrangente da problemática em estudo e posteriormente tomar decisões acerca da intervenção, bem como passar para uma fase de maior especificidade e aprofundamento do estudo do caso.
Importa sublinhar outras questões relacionadas com as entrevistas:
As fontes iconográficas inseridas no presente estudo estão ligadas a fotogramas de edifícios, atividades circum-escolares da escola de professores do futuro, professores e alunos especificadas em algumas temáticas.
As fontes materiais consultadas resumiram-se os edifícios das escolas de professores do futuro, e resultaram da relação da investigadora na análise dos documentos ligados aos processos individuais dos alunos e outros da organização escolar.
Os equipamentos utilizados, durante o trabalho em estudo, na recolha de dados baseados em entrevistas, foram o gravador áudio e, para a recolha de imagens, a câmara fotográfica.
As deslocação físicas foram realizadas a expensas da investigadora, percorrendo quilómetros e quilómetros até às localidades onde estão situadas as escolas, inserindo a sua atuação de pesquisa num quase método de observação participante (desde o convívio às refeições tomadas nas EPF) durante o trabalho de campo.

1.3.2. Método de tratamento e análise dos dados – a análise de conteúdo

A organização e a análise da informação estão relacionadas com o método de recolha da informação escolhido, pois, como refere Quivy e Campenhoudt (2008, p.194) "neste caso,

talvez mais do que noutros, os métodos de recolha e de análise das informações devem ser escolhidos e concebidos conjuntamente".

Para o presente trabalho, foi necessário optar-se pela entrevista baseada nas informações contidas no *corpus* empírico. Por outro lado, de acordo as informações obtidas procurou-se os entrevistados anteriormente mencionados para reflexões que mereceram um tratamento específico.

Assim, os dados resultantes das entrevistas foram sujeitos ao método de análise de conteúdo, ou seja, "uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo baseadas em regras de codificação" (Stenler, 2001 *apud* Esteves, 2006, p. 107).

Este conjunto de técnicas afigirou-se como o mais indicado, visto incidir sobre os aspetos interpretativos do discurso dos sujeitos, atendendo a padrões e regularidades que os entrevistados tornaram manifestos durante as comunicações (Bogdan & Bliken, 1994).

Em conformidade, a análise de conteúdo foi organizada em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, sua a inferência e interpretação (Bardin, 2009, p. 121).

Na pré-análise, o procedimento consistiu em fazer leitura da informação empírica de modo a encontrar regularidades e analogias ao nível semântico, tendo em conta o sentido dado pelos participantes. Para examinar as entrevistas foi necessário fazer o tratamento dos dados, a partir da unidade de contexto que serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo. Desta forma, a referência de cada entrevista foi combinada como unidade de contexto de acordo com a codificação apresentada no Quadro1.3..

Quadro 1.03.: Codificação das Unidades de Contexto

Entrevista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Unidades de Contexto Director; Estudante; Assistente; Presidente	E1	D2	E3	P4	A5	A6	D7	E8	E9	E10

As entrevistas foram organizadas por ordem numérica (de 1 a 10) e as unidades de contexto foram codificadas de acordo com o significado que representa cada unidade dos

sujeitos participantes: Assistente **A**, Director **D**, Estudante **E**, Presidente **P**. Para uma melhor localização das unidades de registo, cada entrevista da unidade de contexto foi enumerada (**E1**, **D2**, **E3**, **P4**, **A5**, **A6**, **D7**, **E8**, **E9**, **E10**). Isto para facilitar a identificação e fornecer "os elementos ou unidades de registo (palavras, temas ou outras unidades) " (Bardin, 2008, p.134).

O procedimento de análise de conteúdo, considera que "o problema da atribuição do sentido subjacente aos da codificação" constituiu o caminho de uma operação junto das unidades de contextos enumeradas atrás, de modo a "codificar as palavras em função da frequência com que aparecem no texto" (Ghiglione. Matalon, 2005, p.187). Para concretizar tal situação, optou-se pela construção de um quadro de contagem das frequências de identificação das categorias controladas no *corpus* das entrevistas. Considerado como "uma espécie de inventário" (Ghiglione. Matalon, 2005, p.210).

Através da identificação do sentido das palavras pronunciadas com mais frequência nos discursos dos sujeitos participantes das entrevistas, o resultado da análise permitiu destacar duas categorias: o tema Escola (454 ocorrências) e o tema Formação (171 ocorrências) com maior valor quantitativo[7] ou estatístico em relação às outras categorias temáticas. No âmbito da análise de conteúdo, a aparição de um item de sentido ou de expressão será tanto mais significativa em relação ao que procura atingir, na descrição ou na interpretação da realidade visada, quanto mais esta frequência se repetir (Vala, apud Silva. Pinto, 1986, p.118). A regularidade quantitativa de aparição é, portanto, aquilo que se considera como significativo (Bardin, 2009, p.135).

Para além das categorias acima citadas, foram identificadas, num quadro, as categorias temáticas, as unidades de contexto e os valores de ocorrência que tiveram mais representatividade: categoria formação E1/35; categoria escola E1/55; E3/59; E5/119.

A interpretação do significado percetível através da leitura da ocorrência das categorias temáticas acima mencionadas deve-se ao facto dos entrevistados frequentarem a escola

[7] O desenvolvimento recente de novas técnicas de análise de dados e as possibilidades abertas à sua utilização pelos computadores e pelos *packages* estatísticos deram um novo impulso à quantificação nos métodos das ciências sociais em geral, e especificamente à quantificação na análise de conteúdo (apud. Silva. Pinto, 1986, p.117).

de Formação de Professores do Futuro da ADPP e continuarem ligados à formação de professores.

No decorrer da contagem de frequência das categorias, o quadro seguinte apela para as unidades de contexto nas quais se registou o sentido das categorias temáticas por parte dos entrevistados. Considera-se a hipótese da narrativa do discurso que não apresenta tópicos presentes nos dados (Robert. Biklen, 1994, p. 221).

Quadro 1.04.: Contagem Frequencial

Ordem das Palavras	**Contagem Frequêncial**											
Categorias Temáticas	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**Total**	***Média***
1 - Formação	35	12	10	15	32	18	22	2	17	8	171	***17,1***
2 - Currículo	2	0	2	0	25	1	2	0	9	0	41	***4,1***
3 - Prática	8	1	12	2	19	0	10	3	11	7	73	***7,3***
4 - Programa	0	0	9	1	36	7	9	0	2	2	66	***6,6***
5 - Internato	6	1	2	0	4	0	0	2	2	6	23	***2,3***
6 - Estágio	11	3	7	0	6	0	7	11	7	5	57	***5,7***
7 - Escola	55	13	59	50	119	11	50	28	25	44	454	***45,4***
8 - Curso	10	5	8	0	32	1	2	1	8	0	67	***6,7***
Total	127	35	109	68	273	38	102	47	81	72	952	***95,2***
Média	**15,875**	**4,375**	**13,625**	**8,5**	**34,125**	**4,75**	**12,75**	**5,875**	**10,13**	**9**	**119**	***11,9***

Deste modo, torna-se fundamental fazer a inclusão das unidades semânticas a partir da sua originalidade para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo (Bardin, 2009, p.133).

No que refere à classificação explícita, utilizamos a análise de conteúdo categorial ou a análise temática, o que implica a elaboração de categorias ou classes temáticas representativas do *corpus* documental (Bardin, 2009, p.133 e Ghiglione. Matalon, 2005, p.191).

Com o estabelecer das categorias procurou-se resumir a informação dispersa pelas dez entrevistas emergentes para elaboração da estrutura de interpretação. Como as categorias são o resultado da informação recolhida, que espelham os objectivos do trabalho em estudo, procurou-se retratar os temas considerados pertinentes a partir do guião de entrevistas**. Anexo 1.13.**

Ainda foram elaboradas oito categorias para a informação recolhida conforme os objectivos do trabalho em estudo orientadas pelos princípios de categorização[8] (Bardin, 2009, p. 145).

Após a categorização, procedeu-se à escolha cuidadosa das unidades de registo para evitar o enviesamento da interpretação dos resultados. Por outro lado, as categorias estão adaptadas ao material de análise escolhido, e associadas ao quadro teórico definido para o trabalho em estudo, sem esquecer a pertinência das categorias criadas[9], a objetividade da informação existente e a produtividade de inferências que foram emergindo ao longo da vastidão de dados que se tornou bastante exaustiva.

As categorias foram codificadas com a letra **C** e as subcategorias com a letra **S** para diferenciar ambas pela numeração atribuída, tal como apresenta a codificação dos dados no quadro seguinte.

Quadro 1.05.: Categorias Temáticas

Categorias temáticas	Subcategorias
C1 Escola	S.1. Rede escolar primária S.2. Rede escolar da ADPP S.3. Escola de professores do futuro
C2 Formação	S.6. Formação de professores da ADPP
C3 Currículo	S.8. Currículo das disciplinas S.9. Currículo geral da escola
C4 Programa	S.10. Programa escolar S.11. Programa curricular S.12. Programa individual
C5 Prática	S.13. Prática pedagógica S.14. Prática da aula
C6 Estágio	S.15. Estágio curricular
C7 Internato	S.18. Regime de internato S.19.Vivência de internato S. 20. Experiência de internato
C8 Curso	S.21. Tarefas de estudo S. 22. Estudo de ficheiro

[8] Categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 2009, p. 145).

[9] O sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características da mensagens (Bardin, 2009, p. 148).

Para a análise dos resultados e interpretação dos dados contamos com o apoio dos documentos oficiais consultados, que estão inseridos na metodologia com as categorias e subcategorias, bem como com as respostas dos participantes das entrevistas da Escola de Professores do Futuro da ADPP.

Capítulo 2. Organização do Sistema de Educação em Angola

2.1. Cordel da Política da Educação e Ensino em Angola no Período Colonial

Para se abordar a situação da educação e ensino em Angola, é necessário remontar aos primeiros desembarques no Congo dos portugueses no século XV, que abriram caminho para aspetos fundamentais da sua ação educativa, com a finalidade de promover a difusão da língua portuguesa, radicar hábitos e atitudes, expandir a fé cristã, modificar processos do cultivo da terra e ensinar fórmulas de convivência entre as gentes, diversas na civilização e na etnia (Santos, 1970, p.7). Desta forma, o ensino oficial surgiu em Angola nos meados do século XIX e teve como ponto de partida o decreto de 14 de Agosto de 1845, assinado por Joaquim José Falcão, que procurou organizar o ensino em dois graus: o elementar e o principal (Santos, 1970, p.121).

Durante o período colonial, o ensino concentrava-se nas principais cidades onde estava a maior parte da população colonial. Por outro lado, foi na primeira metade do século XX, no ano de 1919, que a história do ensino em Angola teve um marco de referência, com criação de várias escolas e liceus, tais como, a Escola Industrial e Comercial de Luanda; o Liceu Central de Angola (pela portaria nº51, de 22 de Fevereiro) que ficou conhecido como Salvador Correia e é actualmente conhecido por Mutu – Ya – Kevela de Luanda; as escolas primárias de Novo-Redondo e Catumbela no distrito de Benguela; Ambriz, Golungo Alto e Dondo, no distrito de Luanda; Porto Alexandre no distrito de Moçâmedes; Chibia e Humpata no distrito da Huíla (Santos, 1970, p.238). Assim, naquela época foi registado um aumento do número de escolas primárias nas cidades de maior concentração da população branca, como Catabola, Camacupa, Chinguar, Dondeiro, Vila Nova, Caála, Cuma, Quilengues, Ganda, Cubal, Mapunda, Povoação de Cima (da Vila de Lubango, ex-Sá da Bandeira), Chibia, Malanje e Lunda. Tal contribuiu para o desenvolvimento da administração e do comércio das colónias (Santos, 1970, p. 295).

O ensino era ministrado pelas missões católicas e protestantes nas zonas rurais, que tinham como objetivo a criação de uma classe de pequenos quadros africanos que colaborassem na propagação do credo religioso. Foram, sobretudo, nas missões que a

maior parte dos angolanos se escolarizou, unicamente ao nível do ensino primário (Ministério da Educação, 1978, p.11).

Na década de 60, a divulgação do ensino primário elementar em toda a província do ultramar promoveu o funcionamento de quatro escolas do Magistério Primário para preparar os agentes de ensino - primeiro, em Malanje, e mais tarde em Silva Porto, Benguela, Sá da Bandeira e Luanda. Contudo, não podendo dispensar-se um número de agentes de ensino suficiente para preencher os lugares criados, e sendo a preparação dos professores primários bastante morosa, procurou-se resolver esta dificuldade preparando os professores de posto. Esta preparação baseou-se, sobretudo, na frequência do Magistério Primário e no seu trabalho docente, sendo que os que tinham boa classificação, recebiam o diploma de professor primário (Santos, 1970, p. 295).

Para além de se formar professores de posto, foram preparados monitores escolares em cursos intensivos, para períodos de férias, que iam para os lugares mais recônditos da província de Angola, e lecionavam os primeiros rudimentos da cultura às crianças das mais pequenas sanzalas (Santos, 1970, p. 296).

Neste período, em Angola [província do ultramar] existiam dezasseis escolas de habilitação de professores de posto, que eram frequentadas por muitas centenas de alunos (Santos, 1970, p. 295): Luanda - Escola Tomás Vieira da Cruz; Cabinda – Escola João Troa; Bela Vista (Huambo) – Escola Amália Vaz de carvalho; Henrique de carvalho - Escola Padre António Vieira; Huíla – Escola Rainha Santa; Luso – Escola D. António Ildefonso; Malange – Escola D. Maria II; São Salvador – Escola Rainha D. Leonor; Santa Comba – Escola Cabral Carmona; Salazar - Escola Gonçalves Cerejeira; Carmona – Escola Rebocho Vaz; Benguela – Escola Hortênsio de Sousa; Cuíma – Escola Teófilo Duarte; Caconda – Escola D. Altino Ribeiro Santana; Andulo – Escola D. Manuel António Pires; Vouga – Escola D. Amélia (Idem, p. 355).

Em 1962, de acordo o Decreto-Lei 44530, de 21 de Agosto, o ensino universitário foi institucionalizado em Angola, com a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola Integrados na Universidade Portuguesa (UAN, 2005, p.4). Posteriormente, em 1968, o Decreto-Lei 48790 de 23 de Dezembro, determinou a transformação dos Estudos Gerais Universitários de Angola na Universidade de Luanda, que ocorreria em 1976, após a

independência. Seriam transformados na Universidade de Angola pela portaria 77 – A/76, de 28 de Setembro (UAN, 2005, p.4).

Este terá sido o aspeto mais relevante tendo em conta a educação e ensino na década de 70, numa altura em que Angola deixou de ser província ultramarina, após a proclamação da independência em 1975.

2.2. Caracterização do Sistema Educativo

Após a independência de Angola, a 11 de Novembro de 1975, a linha política, o programa e a lei constitucional da RPA consagraram o sistema de educação e instrução como democrático, sem distinção, com direitos iguais no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino para todos os angolanos.

Para além disso, foram definidos como pressupostos a unicidade da orientação, estrutura, planos e programas de todo sistema de educação; a gratuitidade do ensino e obrigatoriedade do ensino de base; e a laicidade da educação e da instrução, independentemente de qualquer religião (MPLA – PT, 1977). Assim, perante uma ruptura do pacto histórico, a consolidação e expansão dos sistemas públicos de ensino constituiu uma das grandes marcas civilizacionais do século XX (Nóvoa, 2002, p.15).

Nesta época, predominava, ainda, a estrutura de ensino colonial. De acordo com Enguita (2001, p.91), "a escolarização, fundamentalmente a pública, tem sido sempre apresentada como a alternativa necessária à doutrinação religiosa, a uma aprendizagem pretensamente ineficaz e constrangida pelo conservadorismo dos grémios e das desigualdades sociais e culturais de origem". Neste sentido, foi elaborada a lei geral sobre a escolarização, baseada nos pressupostos anteriormente mencionados, para a edificação da nova escolarização. Segundo Enguita Fernández, "a escola é a primeira instituição pública à qual as crianças acedem de forma sistemática e prolongada". Para além disso, a escola é, para a maioria, o primeiro lugar de aproximação à diversidade existente e crescente na sociedade global (Enguita, 2001, p.91).

Em 1976, foi fundado o Ministério da Educação, de acordo as recomendações do 3º Plenário do Comité Central do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), realizado em Luanda de 23 a 29 de Outubro, e com base na lei nº72/76 de 23 de

Novembro, artigo 2º, que passou a regular o funcionamento do sistema educativo (Diário da República, I Série Nº 280, 1976).

Neste período, entendia-se por sistema de educação e de instrução todas as instituições que trabalhavam para a educação e instrução dos cidadãos: as instituições pré-escolares, as escolas e todas as outras instituições educativas extra-escolares. Assim, foram definidas as características que definem o sistema escolar, algumas já referidas, baseadas nos preceitos de uma sociedade de democracia popular que caminhava para socialismo: a unicidade da orientação, estruturas, planos e programas; a gratuitidade do ensino e obrigatoriedade do ensino de base; a laicidade da educação e da instrução a partir dos valores científicos, técnicos, tecnológicos e culturais; a integração e coerência da educação e instrução com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento integral universal da personalidade; a participação do povo no domínio da educação e instrução (Ministério da Educação, 1978, p.29).

2.2.1. Estrutura do sistema de educação

No que concerne às instituições de educação pré-escolar, estas eram tuteladas pela Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais, que controlava as creches, jardins infantis e os jardins-escola. A sua função era organizar a diversão cultural das crianças, os jogos e a vida coletiva, ajudar os pais trabalhadores não só nos cuidados, mas também na educação dos seus filhos, criar as condições suficientes para o seu desenvolvimento normal e harmonioso, e preparar as crianças para o ingresso na escola, cuja orientação pedagógica ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 1978, p.31).

A escola de base constitui uma instituição do sistema de educação, é gratuita e obrigatória dos 6 aos 14 anos de idade. Segundo o seu objetivo formativo, são dadas as bases da escolaridade regular ou complementar, bem como a formação individualizada no desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, cultivando e estimulando as suas capacidades e a vocação individual para escolher a futura profissão (Ministério da Educação, 1978, p.31).

Para a realização completa do objetivo unitário da tarefa educativo-instrutiva, a escola de base realizava ações pedagógicas ligadas à teoria e prática, ensino e trabalho, escola e vida. Por outro lado, a escola trabalhava em colaboração com os pais dos alunos ou encarregados de educação e com as organizações políticas e sociais (Organização dos Pioneiros, Organização Juvenil, Organizações Desportivas e Culturais, Clubes ou Associações Técnico-Científicas), no âmbito das tarefas de coletividade social.

A escola participou no trabalho de edificação da Nação de Angola sobre os ideais do socialismo, agiu sobre o meio e sobre o seu desenvolvimento, com a realização de ações culturais públicas: organização de diversas exposições, promoção de cursos e conferências sobre temas de interesse comum e de atualidade, manifestações de carácter diverso, participação prática na vida coletiva (Ministério da Educação, 1978, p.32).

Os institutos de ensino médio, escolas de formação técnico-profissional com cursos de 4 anos, funcionavam como instituições para a instrução de adultos e de aperfeiçoamento técnico-profissional. Tinham acesso a este tipo de escolas os alunos que concluíam a escolaridade de 8 classes ou com conhecimentos correspondentes a este nível. Os institutos médios tinham o dever de alargar e aprofundar os conhecimentos dos alunos no domínio da ciência específica; cultivar e estimular as capacidades e a vocação dos alunos; contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos no que concerne a cultura geral; dar os conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação profissional especializada dos alunos; garantir a toda a comunidade social e a todos os sectores de actividade nacional o afluxo contínuo de quadros técnico-profissionais de diversos perfis; organizar a capacidade sistemática dos alunos para o trabalho dos postos que lhes forem distribuídos, como também para o seu aperfeiçoamento e especialização superior (Ministério da Educação, 1978, p.33).

Neste período, foram consideradas escolas de ensino superior os Institutos Superiores e a Academia de Belas Artes. Para frequentar estas escolas, os alunos tinham que completar um dos institutos médios ou uma preparação escolar média (Ministério da Educação, 1978, p.33).

Os Institutos Superiores, com o nível universitário e o tempo de duração de 4 a 5 anos, destinavam-se à preparação dos quadros com formação profissional aprofundada e

especializada superior, à organização do trabalho científico de investigação e ao aperfeiçoamento contínuo dos quadros científicos. Os Institutos Superiores eram organizados em vários níveis de trabalho científico. O nível I e II duravam 4 anos ou mais, dependendo do instituto. De acordo com a lei e disposições dos estatutos do instituto, o nível I tinha o reconhecimento para a continuação dos estudos no nível II. O ensino do nível III era autónomo e durava no mínimo 1 ano, sendo providenciado pelos institutos que tinham as condições necessárias previstas pela lei. Eram candidatos ao ensino do nível III, os alunos com o nível II completo num instituto superior (Ministério da Educação, 1978, p.34).

A Academia de Belas Artes tem a categoria de Instituto Superior e é vocacionada para preparar quadros com elevada qualificação de cada domínio da arte (Ministério da Educação, 1978, p.31).

As escolas especiais, e outros estabelecimentos de ensino que se dedicavam à educação e à instrução das crianças com necessidades educativas especiais estavam distribuídas por instituições pré-escolares, escolares, escolas especiais, nas secções da escola de base regular e nas instituições de saúde e sociais. Após terminarem a escola de base do ensino especial, poderiam adquirir a formação profissional para posteriormente se tornarem trabalhadores ou operários qualificados (Ministério da Educação, 1978, p.35).

As instituições para a educação dos adultos e o aperfeiçoamento profissional foram criadas para possibilitar aos adultos a finalização e aperfeiçoamento da sua instrução geral e a formação profissional de modo a torná-los sensíveis aos conhecimentos e ao contacto com as diferentes descobertas ou conquistas da humanidade no domínio da ciência, da técnica, da tecnologia e da cultura.

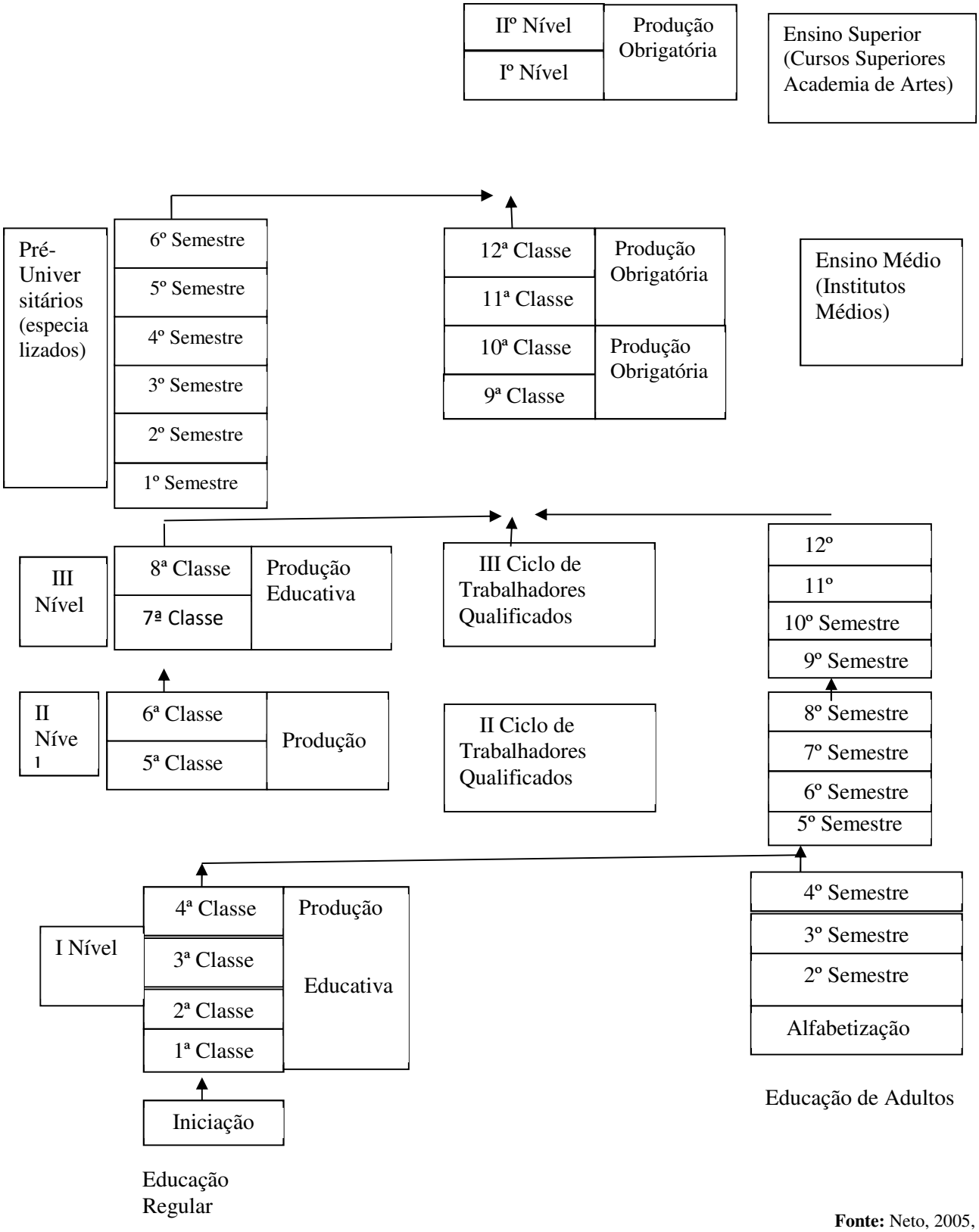
Apesar da alfabetização de base, dos conhecimentos práticos e da instrução geral dadas aos adultos que não os puderam receber durante o tempo da escolarização regular, as instituições organizavam a formação profissional de modo a dar aos trabalhadores dos diferentes setores e serviços sociais, a educação e a formação económico-social de acordo o interesse de cada cidadão, nos diversos domínios da ciência, da técnica e da cultura (Med, 1978, p.36).

Nesta altura, a instrução dos adultos e o seu aperfeiçoamento era tarefa de todas as estruturas e redes escolares, desde as escolas de base às escolas superiores, passando pelas organizações económicas e sociais e outras instituições como centros de saúde, bibliotecas, museus, rádio, televisão e restantes meios de comunicação social (Med, 1978, p.36). Desta forma, e conforme as exigências e condições de cada região, a formação e o aperfeiçoamento passavam pela organização, atividade, funções, métodos e formas de trabalho segundo os interesses e necessidades dos fatores individual ou coletivo (Ministério da Educação, 1978, p.36).

Foram, ainda, criadas e organizadas instituições especializadas, tais como: centros de formação, os lares dos alunos, as organizações de defesa e de divulgação da ciência, da técnica, da tecnologia e da cultura, as escolas políticas, as escolas nas unidades das forças armadas, entre outras. Estas instituições auxiliaram a formação dos adultos e o seu aperfeiçoamento profissional, que foi um dos maiores desafios do Ministério da Educação e do Plano Nacional de Desenvolvimento Harmonioso da Pátria Angolana naquela época (Med, 1978, p.36).

Após o período de transição, o sistema educativo, definido em 1977 e 1978, passou a vigorar como novo sistema educativo da República Popular de Angola e compreendia o subsistema do ensino superior (Med, 1978, p.37). Em 1977, foram promulgados dois decretos: o decreto nº 26, de 27 de Janeiro, e o decreto nº40, de 14 de Maio de 1980, que revogou o anterior (Med, 1986). Este último documento estabeleceu a estrutura que vigorou do ensino de base regular e prevaleceu até à reforma do sistema de educação, aprovada em Dezembro de 2001, através da lei de bases do sistema de educação (lei nº13/01 de 31 de Dezembro) e implementada por intermédio do decreto nº 2/05 de 14 de Janeiro.

Figura 1: Estrutura de Ensino do Sistema de Educação Aprovado em 1977



Fonte: Neto, 2005, p.40.

A estrutura de formação regular fundamenta-se na escola de base, que era formada por 8 classes, divididas em três níveis de formação: o I nível, com 4 classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª), que constituía o ensino primário; o II nível, com 2 classes (5ª e 6ª), que constituía o ciclo preparatório; e o III nível, com 2 classes (7ª e 8ª), que formava os cursos gerais. Neste contexto, o ensino de base providenciava aos alunos os conhecimentos e o mecanismo de pensamento necessário para a compreensão dos fenómenos naturais e sociais que o rodeiam, bem como a adequada utilização dos instrumentos do conhecimento, para que os possam tornar aptos a adquirirem uma profissão através de um estágio ou do ingresso num Instituto Médio (Ministério da Educação, 1978, p.37).

Do ponto de vista teórico, os alunos ingressavam na iniciação aos 5 anos, na 1ª classe com 6 anos de idade, e terminavam o ensino de base com 14 anos.

No entanto, na prática, a faixa etária de frequência do ensino de base regular não era homogénea, como é possível observar nos dados dos anos 80 e 90 da população estudantil: 1ª Classe – dos 5 aos 15 anos; 2ª classe – dos 6 aos 16 anos; 3ª classe – dos 7 aos 16 anos; 4ª classe dos 8 aos 15 anos de idade (Med, 1993).

Por outro lado, a evolução global após a independência em 1975 e alguns problemas relacionados com a guerra, a alteração frequente de orientações de política educativa e a articulação institucional e funcional entre segmentos determinaram desenvolvimentos não lineares e um decréscimo da frequência na iniciação e nos três níveis da educação de base (Med, 1993), conforme dados extraídos do Exame Setorial da Educação, apresentados no quadro segunte:

Quadro 2.01.: Evolução Global dos Alunos no Ensino de Base 1980/81 e 1990/91

	1980/81	%	1990/91	%
Iniciação	404255	21,0	164141	12,1
Educação Pré – escolar	3696	0,2	31820	2,4
Iº Nível	1332297	69,1	990363	73,2
IIº Nível	150204	7,8	124873	9,2
IIIº Nível	36433	1,9	34626	2,6
PUNIV	2299	0,1	6107	0,5
Ensino Especial	60	0,0	a) 231	0,02
Totais	1929244	100	1352161	100

a)Dados de Luanda

Fonte: Ministério da Educação, 1993.

A estrutura de formação de adultos foi organizada em semestres, com períodos de férias não superiores a um mês. Os alunos adultos que frequentassem o ensino de adultos de 4 semestres obtinham a equivalência do 1º nível de ensino primário e os que completassem os 12 semestres, que correspondem a 6 anos, alcançavam o IIIº nível da 8ª classe. Nesta estrutura de ensino ingressavam não só os que não sabiam ler e escrever, como também os jovens e adultos já alfabetizados que quisessem continuar. Por exemplo, os setores de produção (fábricas) registavam o maior número de trabalhadores analfabetos. Os programas e manuais utilizados eram específicos para este tipo de formação e os professores principalmente do 1º nível (Ministério da Educação, 1978, p.37).

Desde Novembro de 1976, altura do início do processo de alfabetização, e até Dezembro de 2002, aprenderam a ler e a escrever 3.621.747 angolanos, dos quais 55% eram mulheres (Neto, 2005, p.24).

O ensino Pré-Universitário (PUNIV) era organizado inicialmente em 4 semestres, tendo posteriormente passado para 3 anos com as opções de Ciências Sociais e Ciências Exactas. No ano lectivo de 1980/81, era frequentado por 2299 alunos e no ano lectivo de 1990/91 por 6107 alunos (Med, 1993).

O subsistema do ensino técnico profissional foi dividido em ensino médio e escolas de formação profissional. Os alunos que terminavam o ensino de base regular seguiam o ensino médio que lhes permitia ingressar no ensino superior, que, por sua vez, formava técnicos médios de ramos que interessassem prioritariamente ao desenvolvimento

socioeconómico de Angola. Este ensino era ministrado nos institutos médios e englobava 4 classes: 9ª, 10ª, 11ª e 12ª classe (Ministério da Educação, 1978, p.39).

Por sua vez, foram criados vários institutos, entre eles, os Institutos Normais de Educação vocacionados para a formação dos professores do ensino de base (Ministério da Educação, 1978, p.39).

A escola de formação profissional foi considerada a mais decisiva na época para a generalização dos Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola. Por outro lado, foram criados os Institutos Normais de Educação e foi estabelecido o ensino de grau médio com o objectivo de formar técnicos médios profissionais do ensino. Este nível de ensino correspondia aos institutos médios de vários ramos de atividade. O ensino era de 4 anos, depois da 8ª classe, com produção obrigatória no ramo a partir da 11ª classe. A este nível, formaram-se os professores diplomados para o ensino de base. Os professores foram preparados para lecionar integralmente as 4 primeiras classes e uma ou duas disciplinas das 4 últimas classes (cadeiras da sua especialização). Neste âmbito, foram criados os Cursos de Formação Acelerada, Cursos de Superação Permanente e Cursos de Requalificação de Professores (Ministério da Educação, 1978, p.45).

Os Cursos de Formação Acelerada destinavam-se a formar agentes de ensino que, a curto prazo, poderiam cobrir todas a carências de professores existentes no ensino de base, em especial, nas 4 primeiras classes. Estes cursos tinham a duração de 20 semanas, e neles participavam os jovens que concluíam a 6ª classe com uma idade avançada a partir dos 18 anos, sendo os conhecimentos recebidos de carácter político e pedagógico.

Os Cursos de Superação Permanente visavam aperfeiçoar os agentes do ensino que no período colonial eram os monitores escolares, professores de posto, professores primários eventuais, e professores do ensino secundário (no total, cerca de 15000 em Angola). Estes cursos eram ministrados à distância pelos Institutos Normais de Educação e secções nas províncias. O objectivo destes cursos consistia em preparar os professores com o mínimo de conhecimentos políticos e pedagógicos, permitindo elevar o seu nível cultural e criar condições para atingir o nível de professores primários diplomados e dar seguimento aos estudos de nível superior da educação (Ministério da Educação, 1978, p.46).

Os Cursos de Requalificação tinham como objectivo elevar o nível político e pedagógico dos professores primários diplomados de maneira a possibilitar a sua qualificação como técnico médio profissional, de forma a lecionar de forma integral as 4 primeiras classes e uma disciplina de especialização com a duração de um ano. Deste modo, os alunos ficariam, ainda, aptos para ingressar no Instituto Superior de Ciências de Educação (Ministério da Educação, 1978, p.47).

Após a independência e a reformulação do sistema de educação, eram consideradas escolas do ensino superior os Institutos Superiores e a Academia de Belas Artes.

Os Institutos Superiores tinham cursos de nível universitário com a duração de 4 a 5 anos e preparavam os quadros com formação profissional aprofundada e especializada superior, necessária para os diversos ramos de atividade económica e social. Estes institutos organizavam e faziam progredir o trabalho científico de investigação e visavam o aperfeiçoamento dos quadros científicos em função do desenvolvimento económico do país. Neste contexto, o ensino era dividido por dois níveis. O I nível foi reconhecido para ser continuado no II nível, conforme a lei e disposições dos estatutos do Instituto. O ensino do III nível era organizado de forma autónoma, tinha a duração de 1 ano e podiam inscrever-se as pessoas que tinham terminado o II nível do ensino num Instituto Superior. Por outro lado, este tipo de ensino era organizado pelos institutos científicos apropriados com as condições necessárias que eram previstas pela lei (Ministério da Educação, 1978, p.34).

Em 1974, o ensino superior tinha um total de 4176 efectivos de alunos (na sua maioria portugueses) que, depois da independência, em 1975, abandonaram Angola (Ministério da Educação, 1978, p.9). Em 1977, estavam matriculados 1109 estudantes no ensino superior: 86 estudantes na Faculdade de Ciências Agrárias; 260 estudantes na Faculdade de Medicina; 78 estudantes na Faculdade de Engenharia; 404 estudantes na Faculdade de Ciências; 109 estudantes na Faculdade de Letras; e 172 estudantes na Faculdade de Economia. Naquele período, realizaram-se algumas modificações nas estruturas e nos programas que ainda tinham vestígios do regime colonial (Ministério da Educação, 1978, p.9).

Neste contexto, no dia 24 de Janeiro de 1985, segundo a resolução 1/85, do CDS (DR 9 – 1ª Série, 28/1/1985), a Universidade de Angola passou a chamar-se Universidade Agostinho Neto (UAN), em memória do primeiro Presidente de Angola e primeiro Reitor da Universidade de Angola (UAN, 2005, p.4). A UAN funcionou com 6 faculdades, nomeadamente: Faculdade de Ciências, Faculdade de Ciências Agrárias, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Medicina, e um Instituto Superior de Ciências da Educação, sedeado no Lubango e com os núcleos nas províncias de Luanda, Benguela, Huambo e Huíla (MEC, 2004, p.41).

Quadro 2.02.: Total de Estudantes por Faculdades

	ANO ACADÉMICO							
	1985/86	*%*	**1986/87**	*%*	**1987/88**	*%*	**1988/89**	*%*
Ciências	**8**	*4,28*	**19**	*10,11*	**15**	*7,54*	**44**	*17,25*
Ciências Agrárias	**19**	*10,16*	**21**	*11,17*	**20**	*10,05*	**21**	*8,24*
Direito	**40**	*21,39*	**22**	*11,70*	**30**	*15,08*	**50**	*19,61*
Economia	**28**	*14,97*	**33**	*17,55*	**44**	*22,11*	**22**	*8,63*
Engenharia	**44**	*23,53*	**35**	*18,62*	**9**	*4,52*	**10**	*3,92*
ISCED	**36**	*19,25*	**20**	*10,64*	**20**	*10,05*	**32**	*12,55*
Medicina	12	*6,42*	**38**	*20,21*	**61**	*30,65*	**76**	*29,80*
Total	**187**	***100***	**188**	***100***	**199**	***100***	**255**	***100***

Fonte: GEPP/ MED, 1990.

O percurso e evolução do sistema de educação em Angola registou várias dificuldades ligadas ao processo de implementação do novo ensino de base, que levou a direção política do país, através do Ministério da Educação, a realizar estudos sobre o estado da educação (Med, 2013, p.7).

Assim, em 1986, foi realizado o diagnóstico do setor da educação que revelou várias dificuldades: a maioria dos alunos tinha problemas relacionados com a falta de assistência médico-sanitária, alimentar e de vestuário; os alunos podiam transitar para as classes seguintes com algumas reprovações, devido à falta de professores, e terminar com deficiência a formação; as transferências realizavam-se em qualquer momento do ano letivo; cerca de 1.616.200 crianças e jovens de idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos encontravam-se fora do sistema de educação; o número de retenções e abandono escolar era significativo. No período crítico de 1981/1982, os efectivos escolares

decresceram, sobretudo nas zonas Centro e Sul do país, pelo efeito da instabilidade político-militar. Por cada 1000 alunos que ingressavam na 1ª classe, somente 142 concluíam o I nível, sendo que apenas 34 transitavam sem retenções, 43 com uma retenção e 65 alunos com duas ou três retenções. Por outro lado, não se dava prioridade à colocação dos professores nas classes de fim de níveis onde os alunos eram submetidos a provas de exames (4ª, 6ª e 8ª Classe) (Med, 2013, p.7). Assim, a análise do aproveitamento escolar confirmou a tendência para a ineficácia do sistema educacional, motivada, entre outros fatores, pela falta de preparação dos professores, a falta de meios de ensino adequados, instalações inadequadas e a falta de condições sociais dos alunos.

Por outro lado, no que diz respeito ao Corpo Docente, não se verificou um sistema eficaz e dinâmico de superação dos docentes. No I nível, o problema principal prendia-se com a fraca preparação da maioria dos professores, que tinham uma escolaridade apenas da 4ª à 6ª Classe. Desta forma, nos II e III níveis, o ensino estava dominado por docentes estrangeiros, cuja preparação profissional tinha sido diferente, conforme a sua nacionalidade. Em 1981 e 1984, abandonaram o Ministério da Educação 10000 professores, devido à situação político-militar e social. Para além disso, a organização e gestão revelou-se deficiente, sendo que a comunicação entre a escola e os níveis superiores dificultou a recepção a tempo das orientações e da informação sobre o estado do trabalho.

A relação entre as Direções e Departamentos nacionais era limitada ao envio de documentos e à recepção de relatórios. Os dados analisados indicam que não existiu uma planificação sistematizada e periódica de orientações para o trabalho, nem o estabelecimento de um mecanismo dinâmico para o controlo do cumprimento. Os horários não cumpriram os requisitos e também não existiu o cumprimento do calendário escolar, registando-se um atraso do início do ano lectivo, que variou entre uma semana e dois meses. Os factores mencionados provocaram nos alunos uma grande fadiga e não permitiram estabilizar a sua capacidade de trabalho mental.

De facto, o regime escolar dificultava a aprendizagem e o trabalho individual dos alunos realizava-se de forma deficiente, arbitrária e ocupava uma percentagem baixa do tempo de aula. Deste modo, a estrutura do sistema de direção da escola não garantia a

materialização dos princípios e das funções de direção, uma vez que o Diretor da escola não exercia as suas funções porque não as conhecia devidamente. Por outro lado, não se verificou uma concentração de esforços para priorizar etapas de planos concretos e ações no domínio do corpo docente e discente (Med, 2013, p.8).

A diminuição das escolas ocorreu devido a diferentes situações tais como a situação político-militar, sendo que a rede escolar existente não garantiu o cumprimento do ensino obrigatório no I nível, uma vez que não se teve em consideração as populações por regiões e movimentos demográficos. Por outro lado, não existiu um sistema regular de dotação das escolas de equipamentos, mobiliário escolar e meios didáticos, verificando-se muitos problemas relacionados com a indisponibilidade de recursos materiais para desenvolver o processo docente e educativo (Med, 2013, p.9).

Segundo o Sistema, a estrutura foi organizada em três níveis diferentes na sua concepção, o que não satisfazia a formação básica, uma vez que a estrutura conservava o antigo critério do ensino primário, do ciclo preparatório e dos cursos gerais, não existindo uma correta relação vertical entre os mesmos. Esta questão constituiu uma das causas da alta percentagem de repetentes, uma vez que as horas letivas eram claramente insuficientes para adquirir uma formação básica, tendo em conta as condições históricas naquela época (Med, 2013, p.9).

Em relação ao Plano de Estudo, a estrutura não solucionava o desenvolvimento multifacético dos alunos. O estudo da Física e da Química foi introduzido em simultâneo e as ciências sociais obedeciam à concepção tradicional de sobreposição de Geografia e História. O tempo atribuído ao III nível de ensino era escasso, não permitindo o desenvolvimento de todos os conteúdos básicos, uma vez que os alunos saíam do ensino de base sem a educação básica completa. Assim, a formação geral completa dentro do plano de estudo não foi considerada como uma etapa de ampliação, de generalização e de aprofundamento dos conteúdos (ibidem, p.10).

Alguns professores não tinham acesso aos programas e, quando tinham, estes estavam desatualizados ou modificados. Não existia uma determinação precisa para o nível de conhecimentos que um aluno deveria ter quando completasse o ensino de base, nem o programa era considerado um documento oficial de cumprimento obrigatório. Por sua

vez, existiam grandes diferenças entre o número de horas estipulado nos programas e o tempo real disponível, sendo os conteúdos demasiado ambiciosos para as condições concretas do país (ibidem, p.10).

As transformações políticas que ocorreram na década de 90, conduziram Angola a mudanças profundas no sistema sócio-económico, nomeadamente a transição da economia socialista para uma economia de mercado. Neste contexto, o Ministério da Educação elaborou o Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo para o decénio de 1995-2015. Este Plano, de carácter inter-sectorial e pluridisciplinar, foi elaborado numa altura que se previa o fim do conflito armado com o objetivo de adequar o ensino às exigências do desenvolvimento humano e sustentável numa perspetiva de reconstrução sobre novas bases (MEC, 2004, p.11).

Por outro lado, foi nesta altura que o Ministério da Educação, através do Decreto-Lei nº21/91de 22 de Junho, criou o ensino privado para auxiliar a demanda no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o sistema de educação da República de Angola foi caracterizado por alguns problemas fundamentais, como o acesso, a qualidade e a baixa taxa de escolarização - a inferior a 60% (MEC, 2004, p.11).

Em 2001, o Estado Angolano aprovou dois dispositivos legais para o desenvolvimento do Sistema da Educação em Angola: a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01, 31 de Dezembro) e a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação até 2015). Estes constituíram os instrumentos de orientação estratégica do Governo da República de Angola para o setor da educação com o objetivo de direcionar, integrar e conjugar o esforço nacional na perspetiva de uma educação pública de qualidade para todos (MEC, 2004, p.11).

A nova Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola definiu como objetivos gerais da educação: o desenvolvimento harmonioso das capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática; a elevação do seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do país; a formação de indivíduos capazes de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para participarem ativamente na vida social, à luz dos princípios

democráticos; a promoção do desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos, em geral, e da jovem geração, em particular; o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz; a unidade nacional; a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida; a promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal; o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre os povos e respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração no mundo (Lei nº13/2001 de 31 de Dezembro).

De acordo com a nova lei de base, a estrutura do sistema de educação integra os subsistemas: Educação Pré-Escolar; Ensino Geral; Ensino Técnico Profissional; Formação de Professores; Educação de Adultos e Ensino Superior (Lei nº13/2001 de 31 de Dezembro).

O subsistema de Educação Pré-Escolar, era composto pelo jardim infantil (dos 1 aos 2 anos) e creche (a partir dos 3 anos). O subsistema de Ensino Geral estrutura-se em ensino primário e ensino secundário. O ensino primário obrigatório foi unificado em 6 classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª) para crianças dos 6 aos 11 anos de idade. O ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o 1º Ciclo, constituído pelo Ensino Geral repartido em Educação Regular e Educação de Adultos com a duração de 3 anos cada (7ª, 8ª, 9ª classe), sendo o objectivo preparar os alunos para ingressarem no 2º Ciclo do Ensino Secundário. Caso os alunos não pretendam ou não tenham oportunidades de ingressar no 2º Ciclo do Ensino Secundário, podem optar pela Formação Profissional Básica e a Formação Intermédia, com a duração de 1 a 2 anos. O 2º Ciclo do Ensino Secundário oferece um ensino geral, que engloba a educação regular e a educação de adultos com uma duração de 3 anos cada, da 10ª à 12ª classe. O objectivo é preparar os alunos para o ingresso no ensino superior. A Formação Média Normal, destinada à formação de professores para o ensino primário, foi dividida em educação regular, educação de adultos e educação especial. Tanto a Formação Média Normal como a Formação Média Técnica incluem uma Formação Intermédia, com a duração de 1 a 2 anos, para aqueles que não tenham oportunidade de ingressar no ensino superior (Lei nº13/2001 de 31 de Dezembro).

2.2.2. Evolução do Subsistema de Ensino Superior

O subsistema de Ensino Superior, de acordo o artigo 37º da Lei de Bases do Sistema de Educação 13/01 de 31 de Dezembro, tem uma estrutura dividida em graduação e pós-graduação, como refere o artigo 38º:

> *A graduação estrutura-se em Bacharelato e Licenciatura. O Bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto com a duração de três anos e tem por objectivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma actividade prática no domínio profissional respectivo, em área a determinar, com carácter terminal. A Licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo com a duração de quatro a seis anos e tem como objectivo a aquisição de conhecimento, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivo e a subsequente formação profissional ou académica específica.*

Segundo o artigo 39º da Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01 de 31 de Dezembro:

> *A pós-graduação tem duas categorias: pós-graduação académica e pós-graduação profissional. A pós-graduação académica tem dois níveis: o Mestrado e o Doutoramento. O Mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objectivo essencial o enriquecimento da competência técnico-profissional dos licenciados. A pós-graduação profissional corresponde a cursos de duração mínima de 1 ano e tem por objectivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do licenciado.*

Por outro lado, "O Doutoramento, com a duração de quatro a cinco anos, visa proporcionar formação científica, tecnológica ou humanista, ampla e profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e/ou mestrado".

Após aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola, existia uma única universidade pública em Angola, a Universidade Agostinho Neto (UAN). Segundo o seu estatuto orgânico, aprovado pelo decreto executivo nº60/01 de 5 de Outubro, a UAN constitui uma pessoa colectiva de direito público, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, destinada à formação de quadros superiores, nos diversos ramos do saber. Por outro lado, garante a liberdade de criação científica, cultural e tecnológica, numa perspectiva de respeito e promoção da pessoa humana, da comunidade e do meio ambiente; assegura a pluralidade de opiniões

e a sua livre expressão; promove a participação de todos os corpos universitários na vida académica comum e assegura métodos de gestão democrática, através da eleição directa de representantes dos distintos corpos junto dos seus órgãos.

A UAN encontra-se estruturada em unidades orgânicas como Faculdades, Institutos e Escolas Superiores, organizadas em Departamentos de Ensino e Investigação, onde são ministrados vários cursos e especialidades de diversas áreas do saber científico, ao nível de graduação (licenciatura). No ano lectivo de 2000/2001, funcionavam na UAN 12 Unidades Orgânicas, e, no ano lectivo de 2003, aumentaram para 14 (7 Faculdades, 6 Institutos Superiores de Educação e um Instituto de Enfermagem). Assim, foram organizados por Centros Universitários em Angola, distribuídos por regiões: Centro Universitário de Luanda – Luanda e Bengo; Centro Universitário de Cabinda – Cabinda e Zaire; Centro Universitário do Uíge – Uíge, Kuanza Norte e Malange; Centro Universitário de Benguela – Benguela e Kuanza Sul; Centro Universitário do Lubango – Namibe, Huíla, Cunene e kuando-kubango e o Centro Universitário do Leste – Lunda Norte, Lunda Sul e Moxico (Neto, 2005, p.28,29). No ano académico de 2003/2004, de acordo a deliberação da 2ª Reunião do Senado Universitário, realizada em Cabinda, em Setembro de 2002, e a proposta efetuada pelas Unidades Orgânicas da UAN, começaram a funcionar os primeiros Cursos de Mestrado na Faculdade de Direito, Faculdade de Ciências, Faculdade de Engenharia e Instituto Superior de Ciências da Educação – Lubango (UAN, 2005, p.4). Consequentemente, a população universitária na UAN aumentou conforme o quadro abaixo:

Quadro 2.03.: Evolução da População da Universidade Agostinho Neto

Categoria	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	Total	%
Docentes		828	739	796	774	869	957	1.074	6037	*6,85*
Monitores			40	37	40	40	45	30	232	*0,26*
Trabalhadores não doscentes		1223	1197	1120	1129	1129	1181	1345	8324	*9,45*
Estudantes	7125	7916	8536	3012	8499	8499	12566	17366	73519	*83,44*
Total	**7125**	**9967**	**10512**	**4965**	**10442**	**10537**	**14749**	**19815**	**88112**	***100***

Fonte: MEC, 2004, Neto, 2005.

Em suma, em termos de evolução da população da Universidade Agostinho Neto de 1996/97 a 2003/04, o corpo discente ficou com a mais alta representatividade (83,44%) em relação à dos trabalhadores não docentes (9,45%).

O corpo docente da Universidade Agostinho Neto é composto por heterogeneidade, de nacionais e internacionais, que trabalham em vários regimes (integral e parcial) como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2.04.: Corpo docente da Universidade Agostinho Neto

Ano Lectivo	Nacionais		Estrangeiro		Monitores	Total	%
	Tempo Integral	Tempo Parcial	Tempo Integral	Tempo Parcial			
1985/86	148	129	229	48	112	**666**	*19,80*
1986/87	197	126	249	36	120	**728**	*21,64*
1987/88	172	92	190	20	108	**582**	*17,30*
1988/89	184	170	180	20	98	**652**	*19,38*
1989/90	203	208	180	31	114	**736**	*21,88*
Total	**904**	**725**	**1028**	**155**	**552**	**3364**	***100***

No ano lectivo de 1990/91, a Universidade Agostinho Neto tinha 576 docentes e 94 monitores , nacionais e estrangeiros, distribuídos por diversas faculdades como mostra o Quadro 2.05.

No ano lectivo de 1992/93, foi implementado um novo regime de acesso à UAN pelo Reitor da Universidade, sendo que as faculdades e institutos da universidade deveriam basear-se na existência de um número clausus (vagas disponíveis em cada escola) e na realização dos exames de aptidão específicos para cada curso. Desta forma, a admissão às provas de aptidão era condicionada por uma média geral de 12 valores no ensino Pré-Universitário ou no ensino médio e cada faculdade ou instituto determinava o tipo de provas a efectuar. A admissão era feita aos candidatos que tivessem melhores classificações de acordo o número de vagas que eram distribuídas da seguinte maneira:

75% para os estudantes regulares (com idade inferior ou igual a 25 anos) e 25% para os trabalhadores-estudantes. Assim, a evolução do corpo discente ao longo dos anos letivos foi progressiva, muito embora se tenham registado algumas discrepâncias, segundo os dados apresentados como mostra o quadro abaixo.

Quadro 2.05.: Docentes Nacionais e Estrangeiros 1990/91

Professor	Nacionais				Estrangeiros				Monitores			
Faculdade	Tempo Integral	Tempo Parcial	Total	%	Tempo Integral	Tempo Parcial	Total	%	Tempo Integral	Tempo Parcial	Total	%
Ciências	35	10	**45**	*10,23*	6	4	**10**	*6,99*	17		**17**	*20,48*
Ciências Agrárias	21	9	**30**	*6,82*	9		**9**	*6,29*	13		**13**	*15,66*
Direito	7	52	**59**	*13,41*	1		**1**	*0,70*		2	**2**	*2,41*
Economia	8	33	**41**	*9,32*	9	1	**10**	*6,99*		15	**15**	*18,07*
Engenharia	41	32	**73**	*16,59*	9	8	**17**	*11,89*	10	2	**12**	*14,46*
Medicina												
Huambo	13		**13**	*2,95*	27		**27**	*18,88*				
Luanda	79	32	**111**	*25,23*	5		**5**	*3,50*	24		**24**	*28,92*
ISCED												
Huambo	7	9	**16**	*3,64*	14	2	**16**	*11,19*				
Luanda	5	17	**22**	*5,00*	14	18	**32**	*22,38*				
Lubango	28	2	**30**	*6,82*	14	2	**16**	*11,19*				
Total	**244**	**196**	**440**	***100***	**108**	**35**	**143**	***100***	**64**	**19**	**83**	***100***

Fonte: GPE/MED, 1992

No período de 1985/86 a 1988/89, a Universidade Agostinho Neto formou cerca de 829 estudantes, com a representatividade mais alta na Faculdade de Medicina (22,56%), na Faculdade de Direito (17,13%), na Faculdade de Economia (15,32%) e no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) (13,03%). O ISCED era indicado para formar os alunos que terminavam o Ensino Médio do Instituto Médio Normal e Pré-Universitário, de forma a dar seguimento aos seus estudos como professores, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2.06: Estudantes matriculados na Universidade Agostinho Neto 1975/76 a 1991/92

Ano Académico	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	Total
Total	1405	1093	871	1245	1918	2333	2798	2991	3441	4493	5034	5782	5874	5846	6281	6534	6331	**64270**
%	*2,19*	*1,70*	*1,36*	*1,94*	*2,98*	*3,63*	*4,35*	*4,65*	*5,35*	*6,99*	*7,83*	*9,00*	*9,14*	*9,10*	*9,77*	*10,17*	*9,85*	***100***

Fonte: Exame Sectorial/MED, 1992.

Quadro 2.07: Estudantes formados pela Universidade Agostinho Neto 1985/86 a 1988/89

Faculdade	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	Total	%
Ciências	8	19	15	44	86	10,37
Ciências Agrárias	19	21	20	21	81	9,77
Direito	40	22	30	50	142	17,13
Economia	28	33	44	22	127	15,32
Engenharia	44	35	9	10	98	11,82
ISCED	**36**	**20**	**20**	**32**	**108**	**13,03**
Medicina	12	38	61	76	187	22,56
Total	**187**	**188**	**199**	**255**	**829**	**100**

Fonte: GPE/MED, 1992.

No ano lectivo de 1990/91, estiveram matriculados nas diversas Faculdades da Universidade Agostinho Neto, a população estudantil representada por (16,51%) ISCED de Luanda, (15,30%) Faculdade de Economia e (13,16%) Faculdade de Direito como mostra o Quadro 2.08.

Neste período, na região de Luanda, a população escolar do Ensino Superior estabilizou, tendo cerca de 5000 alunos. Em 1992, devido à complicada situação político-militar, foi encerrada no Huambo a Faculdade de Ciências Agrárias, e os Núcleos do ISCED, da Faculdade de Medicina e de Economia. O Lubango não foi afetado diretamente pela guerra, contudo, os seus efetivos escolares reduziram o nível do Ensino Superior. Por outro lado, o número anual de diplomados pela UAN situou-se entre os 250 e os 300, como mostra o Quadro 2.09.

De acordo com o que foi estabelecido no Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, o Decreto nº 9/87 de 30 de Maio, o Ministério da Educação, então órgão de tutela da Universidade Agostinho Neto, Instituição do Ensino Superior Público, "tem capital importância não só na formação de quadros superiores nos diversos ramos da ciência dotando-os do *saber* e do *saber fazer* que os permita dominar as técnicas e tecnologias modernas, sem as quais o nosso País não sairá do subdesenvolvimento, mas também, por ser o instrumento da materialização da política nacional de educação definida pelo estado

angolano, através do Ministério da Educação" (Neto, 2009). Por outro lado, de acordo com Neto (2009), "o Ministério da Educação enquanto órgão de tutela não deverá e nem irá demitir-se das suas funções de coordenação, direção e controlo da execução das medidas educativas".

Quadro 2.08: Estudantes matriculados no ano lectivo 1990/91

Faculdade	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	Total	%
Ciências	213	125	138	77	56		609	*9,32*
Ciências Agrárias	125	107	88	30	29		379	*5,80*
Direito	213	277	202	106	62		860	*13,16*
Economia	204	181	283	204	128		1000	*15,30*
Engenharia	240	162	160	100	117		779	*11,92*
Medicina								
Huambo	72	77	47	34	30		260	*3,98*
Luanda	124	78	71	90	105	106	574	*8,78*
ISCED								
Huambo	119	100	73	90			382	*5,85*
Luanda	490	302	144	77	66		1079	*16,51*
Lubango	267	159	71	66	49		612	*9,37*
Total	2067	1568	1277	874	642	106	6534	*100*

Fonte: GPE/MED, 1992.

Em Janeiro de 2005, o Ministério da Educação era o órgão de tutela e, face aos problemas registados no Subsistema de Ensino Superior, foi criada a Direcção do Ensino Superior como Estrutura Integrada no Ministério da Educação. Em Dezembro de 2005, foram aprovadas pelo Governo de Angola as *Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior, de acordo a Resolução Nº4/07 de 2 de Fevereiro,* publicadas no Diário da República, I Série, Nº 15, de 2 de Fevereiro de 2007, e o respectivo Plano de Implementação, que estabelece como uma das prioridades a expansão

da rede de instituições públicas, após terem sido identificados estrangulamentos nos domínios do conceito de IES, da gestão, do financiamento, dos currículos, do corpo docente e do corpo discente.

Quadro 2.09: Estudantes formados no Ensino Superior no ano lectivo 1990/91

Faculdade	**Total**	*%*
Ciências	**37**	*12,46*
Ciências Agrárias	**29**	*9,76*
Direito	**5**	*1,68*
Economia	**97**	*32,66*
Engenharia	**42**	*14,14*
Medicina	**64**	*21,55*
ISCED	**23**	*7,74*
Total	**297**	*100*

Fonte: GPE/MED, 1992.

Neste sentido, a Direção do Ensino Superior foi posteriormente transformada em Vice-Ministério para o Ensino Superior, que, por sua vez, resultou, em 2007, na Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES) como órgão específico do governo com competências próprias encarregue da gestão, das políticas e acompanhamento do ensino superior conforme o Decreto nº6/07 de 5 de Abril. Com base o Decreto nº 05/09, de 07 de Abril, o estado angolano criou as Regiões Académicas localizadas em todo o território nacional: Região académica I – Luanda e Bengo; Região académica II – Benguela e Kuanza Sul; Região académica III – Cabinda e Zaire; Região académica IV – Lunda Norte, Lunda Sul e Malanje; Região académica V – Huambo, Bié e Moxico; Região académica VI – Huíla, Cunene, Namibe e Kuando-Kubango; Região académica VII – Uíge e Kuanza Norte.

O Decreto 07/09, de 12 de Maio no artigo 1º trata da reorganização da Rede de IES públicas e da criação de novas IES públicas bem como do redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN). Por outro lado, o Decreto 07/09, de 12 de Maio,

afirma haver "necessidade de manter sólidas, eficientes e com elevada qualidade pedagógica, científica e tecnológica, a rede de Instituições de Ensino Superior com vista a sua adequação aos objectivos estratégicos de desenvolvimento económico, social e cultural do país, em conformidade com os programas do governo". Segundo o artigo 4º do Decreto 07/09, de 12 de Maio, "a criação de novas instituições de ensino superior públicas consiste na promoção de algumas unidades orgânicas da Universidade Agostinho Neto (UAN) para instituições de ensino superior autónomas, [por exemplo foi o caso do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda ISCED onde a autora está a exercer a docência], e na criação, de raiz, de novas instituições de ensino superior públicas de âmbito regional ou provincial."

O Decreto 90/09, de 15 de Dezembro, estabeleceu as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior, estava definido no artigo 3º o Subsistema de Ensino Superior como:

> *O conjunto de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do país, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços a comunidade*.

Por outro lado, segundo o artigo 4º do Decreto 90/09, de 15 de Dezembro, os objectivos do Subsistema de Ensino Superior consistem em preparar quadros com formação científico-técnica e cultural em ramos ou especialidades correspondentes a áreas diferenciadas do conhecimento; realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas de desenvolvimento do país e inserida no quadro do progresso da ciência, da técnica e da tecnologia; preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção; realizar cursos de graduação e pós-graduação ou especialização para a superação científica dos quadros de alto nível superior; promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do país; promover acções que contribuam para o desenvolvimento das comunidades em que as instituições estão inseridas. Assim, segundo o artigo 5º do Decreto 90/09, de 15 de Dezembro, os princípios

fundamentais do Subsistema do Ensino Superior assentam no papel reitor do estado, autonomia das instituições de ensino superior, liberdade académica, gestão académica, qualidade de serviços, equilíbrio das instituições de ensino superior.

Por outro lado, face aos normativos ou dispositivos legais apresentados, os resultados mostraram a uniformização do calendário do ano académico, a criação de novas universidades públicas, para além da UAN, a criação de novas escolas superiores e institutos superiores autónomos da universidade, a implantação do ensino superior em cada uma das dezoito províncias do país, a delimitação do âmbito geográfico de expansão territorial de cada uma das instituições de ensino superior, a criação de um quadro favorável para a abertura de mais cursos e para o aumento da população estudantil, a elevação do nível de exigência de qualidade de todos os dispositivos educativos de cada instituição de ensino superior, nomeadamente da organização e gestão, do financiamento, do corpo docente, do corpo discente, das infra-estruturas físicas, dos laboratórios, dos equipamentos, das bibliotecas e dos meios de ensino, a institucionalização de um programa de capacitação dos gestores e docentes do ensino superior [cursos de agregação pedagógica].

Em Fevereiro de 2010, no âmbito da nova Constituição da República de Angola e da junção da SEES e do Ministério da Ciência e da Tecnologia, foi criado o Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia (MESCT). Posteriormente em 2012, com base do decreto nº 233/12 de 4 de Dezembro do Estatuto Orgânico do então MESCT que passou a Ministério do Ensino Superior foi criado o novo Estatuto Orgânico do Ministério do Ensino Superior. Assim, segundo o capítulo I do artigo 2º dos estatutos MES, as suas atribuições consistem em:

> *Propor e coordenar as políticas para o desenvolvimento do ensino superior, bem como conceber os modos de organização, funcionamento, execução e avaliação das actividades de ensino e investigação científica; promover o desenvolvimento, a modernização, a qualidade, a excelência, a competitividade e a avaliação interna e externa do subsistema de ensino superior, bem como das instituições que o integram; estimular e desenvolver actividades no domínio do ensino superior no âmbito da agenda nacional e internacional, promovendo o desenvolvimento do ensino superior universitário e politécnico; difundir o conhecimento científico e tecnológico produzido nas instituições de ensino superior;*

estimular e apoiar a formação graduada e pós-graduada e a qualificação de recursos humanos em áreas do ensino superior e da investigação científica e desenvolvimento visando o fomento da produção científica; propor e implementar políticas de gestão e atribuição de bolsas de estudo internas e externas aos cidadãos nacionais para a frequência de cursos de ensino superior, priorizando os critérios de excelência; coordenar todas as iniciativas de atribuição de bolsas de estudo com distintas fontes de financiamento de instituições públicas ou privadas; promover a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso no ensino superior e garantir uma alta qualificação profissional e científica prevendo um atendimento diferenciado às pessoas com deficiência e aos estudantes de excelência; promover a articulação harmoniosa entre o subsistema de ensino superior e os sectores social, económico e de infra-estruturas; promover, estimular e apoiar o estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras; coordenar as acções de cooperação bilateral e multilateral, assegurando os compromissos de Angola no plano regional e internacional no domínio do ensino superior, sem prejuízo das atribuições próprias do Ministério das Relações Exteriores; promover a observação permanente, a avaliação e a inspecção das instituições de ensino superior em termos de lei; aprovar o calendário académico do subsistema de ensino superior e acompanhar a sua implementação; assegurar a articulação harmoniosa entre o subsistema de ensino superior e os subsistemas de educação pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, formação de professores e educação de adultos; propor a criação de instituições de ensino superior públicas, público-privadas e privadas, bem como proceder ao encerramento das mesmas de acordo com a legislação em vigor; elaborar propostas de financiamento para as instituições de ensino superior, supervisionando a sua aplicação de acordo com as regras estabelecidas; estimular a participação da sociedade na implementação do programa do governo no domínio do ensino superior; realizar estudos sobre a planificação, expansão e equilíbrio da rede de instituições de ensino superior; exercer as demais atribuições que lhe forem conferidas por lei e determinadas superiormente.

Após o fim do conflito político-militar, registou-se um aumento do número de instituições de ensino superior quer de âmbito público quer privado, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2.10.: Evolução da rede de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas 2002 a 2012

ANO	PÚBLICAS					PRIVADAS			
	Academia	Universidade	Instituto superior	Escola superior	**Total**	Universidade	Instituto superior	Escola superior	**Total**
2002		1	0	0	1	3	1	0	4
2005		1	0	0	1	4	1	0	5
2007		1	1	1	3	10	2	0	12
2009	1	7	13	5	26	10	2	0	12
2011	1	7	13	5	26	10	12	0	22
2012	1	7	13	5	26	10	34	1	45

Fonte: Ministério do Ensino Superior, 2015.

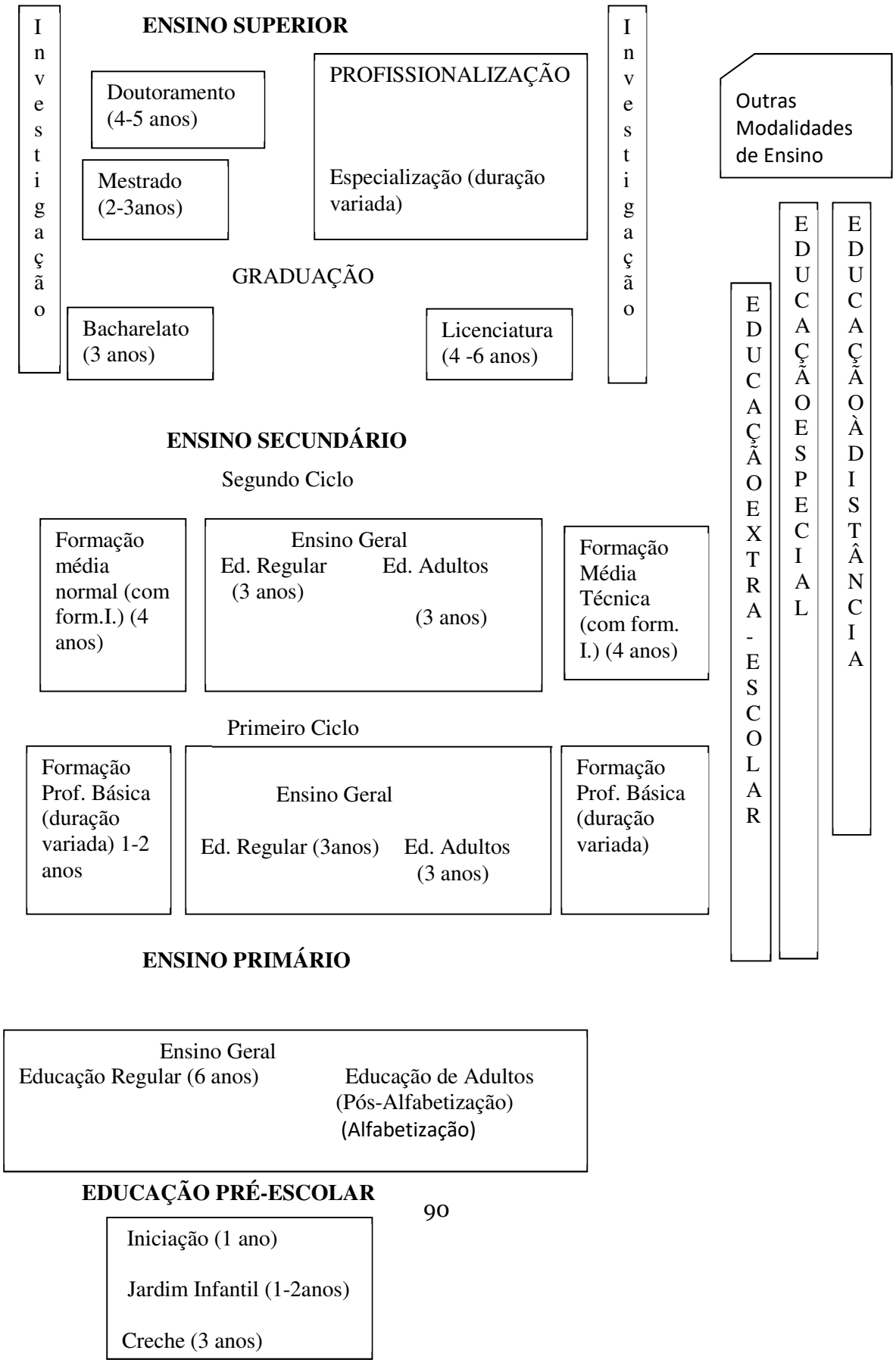
O corpo discente também aumentou com a criação de mais Instituições de Ensino Superior. Como se faz referência no quadro acima, no período de 2002 a 2009, as Instituições de ensino Público tiveram maior representatividade em relação às instituições privadas. O quadro abaixo mostra a evolução do corpo discente das Instituições Públicas e Privadas de Angola no período de 2004 a 2013. Em 2013, 55,05% deste correspondia às Instituições de Ensino Privado e 44,95% às Instituições de Ensino Público.

Quadro 2.11.: Evolução do corpo discente do Ensino Superior das instituições públicas e privadas

ANO ACADÉMICO																			
	2004	**%**	**2005**	**%**	**2006**	**%**	**2007**	**%**	**2008**	**%**	**2009**	**%**	**2010**	**%**	**2011**	**%**	**2012**	**2013**	**%**
Públicas	24189	*69,11*	30664	*65,70*	38029	*100*	42920	*100*	43774	*53,30*	52451	*51,00*	58008	*49,66*	72833	*48,56*		100502	*44,95*
Privadas	10811	*30,89*	16011	*34,30*					38350	*46,70*	50397	*49,00*	58797	*50,34*	77167	*51,44*		123061	*55,05*
Total	**35000**	***100***	**46675**	***100***	**38029**	***100***	**42920**	***100***	**82124**	***100***	**102848**	***100***	**116805**	***100***	**150000**	***100***		**223563**	***100***

Fonte: Ministério do Ensino Superior, 2015.

Figura 2: Estrutura do sistema de educação aprovado em 2001 (fonte: CAAME, 2009.)



2.2.3. Educação Especial

As escolas especiais e estabelecimentos de ensino na 1ª República, após a independência em 1975, tinham como função dar às crianças e jovens deficientes ou com algum atraso no seu desenvolvimento físico e psíquico, a possibilidade de adquirir a instrução de base geral e profissional, capacitando-as para o trabalho e vida autónoma (Med, 1978, p.35).
A educação e instrução para as crianças nestas condições ficou organizada nas instituições pré-escolares, escolares e outras apropriadas para estes fins, nas escolas especiais ou nas secções que existiram no quadro da escola de base regular e/ou nas instituições de saúde e sociais correspondentes (Med, 1978, p.35). Na época, os jovens que terminavam a escola de base eram integrados nas escolas especiais onde adquiriam a instrução e formação profissional. Para além deste tipo de escolas, existia, também, um tipo de estabelecimentos especiais, organizados sobre a forma de internatos, nos quais as crianças que terminavam a escola de base especial adquiriam competências de trabalhadores ou operários qualificados (idem).
Entre o ano lectivo de 1986 a 1990/91, existia uma escola para crianças surdas e com deficiência na fala, duas escolas para cegos e amblíopes, três escolas para deficientes mentais, nas quais os alunos estavam representados por diferentes classes: 45,71% na 1ª classe, 19,82% na iniciação e 15,28% na 2ª classe, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 2.12.: Efetivos escolares no Ensino Especial na província de Luanda, de 1986/87 a 1989/90.

	1986/87			1987/88			1988/89			1989/90			a) 1990/91				
	1	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**Total**	*%*
Sensorial		1				10		12	17		5	22	11			**78**	*9,85*
Iniciação	6	2	13	11		18	13	5	15	12	15	10	18	3	16	**157**	*19,82*
1ª classe	17	1	28	23	8	39	25	7	42	26	8	36	53	8	41	**362**	*45,71*
2ª classe	8	3	8	7	3	9	11	2	8	11	1	17	16	5	12	**121**	*15,28*
3ª classe								5	4	4	2	11	18	2	11	**57**	*7,20*
4ª classe													6	1	5	**12**	*1,52*
5ª classe														5		**5**	*0,63*
Total	**31**	**7**	**49**	**41**	**11**	**76**	**49**	**31**	**86**	**53**	**31**	**96**	**122**	**24**	**85**	**792**	***100***

Os números 1,2,3 indicam o nome de cada escola especial.
Fonte: GEPE/MED, 1990, 1992.

Em 1996, a educação especial ficou apenas representada em todo o país pela província de Luanda, com 2 escolas de especialidade, que enquadravam 100 alunos cada: uma para

crianças surdas e deficientes da fala, que funcionou em instalações cedidas pelo Ministério da Saúde; e uma para deficientes mentais que funcionou em 2 salas cedidas por uma Escola do Ensino de Base (Neto, 2005, p.23) (GEPE/Med, 1992).

Desta forma, de acordo a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994 em colaboração com a UNESCO, foi criado o projecto 534/ANG/10 que visava a promoção de oportunidades educativas para a reabilitação das crianças vulneráveis de Angola. Foi adoptada uma estratégia de integração, cuja experimentação foi realizada nas províncias da Huíla, Benguela e Luanda (UNESCO, 1998, p.6). A partir de uma colaboração efetiva entre o ensino geral, o ensino especial e a formação dos quadros, e contando com o apoio de outros departamentos ministeriais, como o da Saúde e da Reinserção Social, o projecto garantiu a formação de 35 formadores. Entre os formadores, contavam-se os responsáveis pelas cinco escolas especiais que existem no país: três em Luanda, uma em Huíla, e uma em Benguela (UNESCO, 1998, p.7).

Por outro lado, foi elaborado o guia do professor, de maneira a orientar a atividade pedagógica dos docentes angolanos, responsabilizando-os pelas Necessidades Educativas Especiais das crianças vulneráveis. Foram, ainda, criados quatro centros de recursos para servirem de pontos de convergência e centros de aperfeiçoamento pedagógico em matéria de educação integrada, de experimentação e de informação do público (UNESCO, 1998, p.7) - dois dos centros estão instalados em Luanda (um na escola especial dos cegos e ambíopes Óscar Ribas e o outro no complexo de Rangel, que agrupa a escola especial das crianças com deficiências auditivas e a escola especial das crianças com deficiências mentais), um em Benguela e outro em Lubango, Huíla (UNESCO, 1998, p.9). Os centros foram dotados de material e suporte para a aprendizagem segundo diversos tipos de necessidades especiais.

A colaboração entre o ensino especial e o ensino geral, pela intervenção dos professores animadores e dos docentes que intervêm no processo de integração, encontra-se num quadro adequado, que favorece uma interação fecunda para a promoção da pedagogia da integração (UNESCO, 1998, p.9).

Segundo Neto (2005):

Em 2002, a educação especial conheceu um vigoroso processo de expansão qualitativa e quantitativa, enquadrando atualmente mais de 16.000 alunos em 13 províncias, atendidos em escolas especiais e salas de educação integrada e formação intensiva com mais de 200 especialistas para a maioria das províncias. Destaca-se o facto do atendimento e do enquadramento de pessoas com necessidades educativas especiais ser actualmente extensiva à todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior. Registamos o ingresso pela primeira vez de 10 alunos cegos no Ensino Superior, nos cursos de Direito e de Ciências da Educação e o apetrechamento com materiais e equipamentos específicos de uma sala de apoio aos alunos com deficiências visuais.

De salientar que, acordo o artigo 43º da lei nº13/01 de 31 de Dezembro:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema de ensino geral, como para o subsistema da educação de adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes-motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e integração sócio-educativo e sócio-económico dos mesmos e dos alunos superdotados.

Por outro lado, segundo o artigo 44º da mesma lei, os objetivos específicos da educação especial consistiriam em:

Desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzidas as limitações provocadas pelas deficiências; apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando na aquisição de estabilidade emocional; desenvolver as potencialidades de comunicação; desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar; proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional, visando a integração na vida activa; criar condições para o atendimento dos alunos superdotados.

Em 2004, a modalidade de Educação Especial, pela sua expansão qualitativa e quantitativa, tinha 10.000 alunos nas 18 províncias e nos vários níveis de ensino, tendo a sua representatividade mais alta se verificado no ensino primário (78,72%) e no 1º Ciclo do Ensino Secundário (16,58%), conforme quadro abaixo.

Quadro 2.13.: Alunos matriculados na Educação Especial 2004-2007

Níveis	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**Total**	*%*
Ensino Primário	8751	9368	10128	12310	40557	*78,72*
1º Ciclo do Ensino Secundário	1641	1756	1899	3248	8544	*16,58*
2º Ciclo do ensino Secundário	547	585	634	655	2421	*4,70*
Total	10939	11709	12661	16213	51522	*100*

Fonte:CAAME,2009.

2.2.4. Infra-estruturas

Após a independência de Angola em 1975, foram nacionalizadas e confiscadas pelo Estado angolano todas as instituições religiosas que funcionavam como colégios ou internatos no período colonial - fundamentalmente católicas -, passando a integrar as infra-estruturas da educação (MPLA, 1977). Entretanto, em 1990, iniciou-se a devolução das infra-estruturas à Igreja Católica, o que agravou a problemática da rede escolar, pelo facto do Estado angolano não ter feito qualquer investimento para a reposição da capacidade então existente (MEC, 2004).

Para além disso, entre 1992 a 1996, a generalização da instabilidade político-militar destruiu cerca de 1.500 salas de aula, tendo afetado mais de 500.000 alunos do ensino de base, quer na estrutura regular, quer na de adultos, impossibilitando um conveniente enquadramento sócio-educativo.

Deste modo, em 1996 existiam 2.788 escolas do I nível, 163 escolas do II nível, 87 escolas do III nível, 39 escolas do ensino médio e 10 escolas Pré-Universitárias (PUNIV). Em 2002, as escolas aumentaram em todos os níveis: 4.224 do I nível, 282 do II nível, 164 do III nível, 64 do ensino médio e 18 do Pré-Universitário.

De acordo com o Secretário de Estado para o Enino Geral do Ministério da Educação, Joaquim Cabral, "a infra-estrutura do sistema educacional angolano é deficiente e há muitas obras paralisadas que precisam ser recuperadas" (Jornal de Angola, 2018).

Em acréscimo, o Presidente do Sindicato dos Professores Angolanos Guilherme Silva, veio reforçar esta mesma ideia:

Foram construídas escolas em que as salas de aulas não cumprem os requisitos de higiene escolar, principalmente as que se encontram em infra-estruturas com formato de prédios (edifícios), as janelas não foram orientadas de acordo a higiene escolar, apesar de existirem crianças a estudar [em varandas de escolas, capelas] e debaixo das árvores e outras em salas de aulas construídas com chapas de zinco, fundamentalmente na zona litoral. (Jornal de Angola, 2018)

No período entre 1991/92 e 2001, a representatividade das salas de aula evoluiu para 84,95% no I nível, 9,53% no II nível, 5,51% no III nível, conforme quadro abaixo.

Quadro 2.14.: Evolução do número de salas de aulas de 1991/92 a 2001

Níveis de Ensino	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1996	1997	1998	1999	2000	2001	Total	%
Iº Nível	13523	14226	14966	15744	16563	16894	17098	17098	13098	14117	153327	*84,95*
2º Nível	1367	1400	1433	1468	1503	1621	1724	2116	2183	2393	17208	*9,53*
3º Nível	733	771	811	854	998	1046	1100	1100	1203	1337	9953	*5,51*
Total	**15623**	**16397**	**17210**	**18066**	**19064**	**19561**	**19922**	**20314**	**16484**	**17847**	**180488**	***100***

Fonte; CAARE/MED, 2014.

O Ministério da Educação, em 2002, começou a ampliar o acesso ao ensino e a expandir as infra-estruturas no ensino primário, como mostra o quadro seguinte.

Quadro 2.15.: Evolução do número de salas de aulas de 2002 a 2011

Níveis	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total	%
Primário	17236	26436	33950	35665	37380	41343	45608	46976	48386	51335	**384315**	*91,40*
1º Ciclo do Ensino secundário	1225	1269	1421	1809	2197	2796	3467	3571	3678	3902	**25335**	*6,03*
2º Ciclo do Ensino Secundário	551	571	640	814	995	1194	1441	1484	1529	1622	**10841**	*2,58*
Total	**19012**	**28276**	**36011**	**38288**	**40572**	**45333**	**50516**	**52031**	**53593**	**56859**	**420491**	*100*

Fonte: CAAME/MED, 2009, MED, 2012, CAARE, 2014.

2.2.5.. Financiamento da Educação em Angola

Após a independência, foram implementadas políticas que culminaram na publicação em Diário da República nº266-1ª Serie de 10 de Novembro de 1976, da lei nº69/76, que consagrou a criação do Banco Nacional de Angola. Ao abrigo da alínea a) do artigo 38º

da Lei Constitucional, o conselho da revolução decretou a moeda nacional a 11 de Novembro de 1976. Assim, com base no disposto nos artigos 8º e 30º da Lei constitucional, foi criada a unidade monetária nacional designada por Kuanza. Foi a primeira vez que se fez emissão da moeda nacional em substituição do escudo.

O Kuanza sofreu várias mudanças ao longo do processo de evolução económica: de 1977 a 1990 – primeira troca da moeda nacional, do escudo para o kuanza com a emissão de moedas e notas; de 1990 a 1995 – segunda troca da moeda nacional, de kuanzas para o novo kuanza com a emissão apenas de notas; de 1995 a 1999 – terceira troca da moeda nacional, de novos kuanzas para a denominação de kuanza reajustado com a emissão de notas; 1999 – quarta troca, de kuanza reajustado para a denominação de kuanza com a emissão de moedas e notas.

As mudanças operadas no processo cambial, em função da subida da taxa de inflação no mercado nacional, levaram ao reenquadramento constante da moeda que constituiu a forma de pagamento de despesas do Estado.

A economia baseava-se na indústria mineira extrativa de petróleo bruto e de diamantes, que constituem a principal fonte de riqueza de Angola. O Ministério das Finanças, através da Direcção Nacional do Orçamento, efetuou a distribuição dos créditos orçamentais pelas diferentes unidades orçamentais para o início do processo de execução orçamental (Costa. Oulai, 2003. Cf. Silepo, 2011,p. 45). Os recursos no orçamento podiam ser revistos, sempre e quando houvesse uma alteração substancial das variáveis macroeconómicas que serviram de base para a sua elaboração (Idem). Nos últimos anos, o OGE foi revisto de forma a ser adequado às previsões de arrecadação de receitas e ao nível da evolução da taxa de inflação (Idem).

As receitas provenientes dos impostos sobre a exploração petrolífera constituem a principal fonte das receitas do Orçamento Geral do Estado. As grandes variações a nível dos preços do petróleo trouxeram repercussões no OGE, no que respeita ao apoio a questões sociais (Idem). No que diz respeito à educação, na década de 80, no âmbito do orçamento para o MED, foram distribuídos créditos orçamentais para a sua execução de maneira conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 2.16.: Orçamento do Ministério da Educação (em kuanzas e em %)

Ano	Orçamento	%	Planificação	%	Atribuído	%	Executado	%
1985	89160000	100	9807323	11,00	8344814	9,36	8086559	*9,07*
1986	102300000	100	12915301	12,62	11012780	10,77	10119364	*9,89*
1987	93400000	100	15084598	16,15	11000000	11,78	10763370	*11,52*
1988	113000000	100	15971000	14,13	11647794	10,31	9107707	*8,06*
1989	132468000	100	16060914	12,12	11647794	8,79	12406352	*9,37*
1990	132468068	100	-	-	11674794	8,8	-	-

OBS: Segundo a fonte em relação ao ano 1990, o orçamento apresenta apenas o valor global e o atribuído.
Fonte: MED, 1995, Cf. Silepo, 2011. GEPE/MED, 1992.

Neste sentido, os créditos orçamentais atribuídos pelo governo através do OGE serviram para o investimento e implementação dos programas do MED, apesar dos objetivos não terem sido atingidos devido a vários factores: as estruturas de base (as escolas) precisavam de ser aumentadas; havia uma necessidade de melhoria das condições de trabalho dos professores a todos os níveis; a própria sustentabilidade do Ministério da Educação como estrutura central era um desafio. Desta forma, o sistema educativo trabalhava com muitas dificuldades e a realização de algumas ações não teve o impacto desejado (Neto, 2005, Cf. Silepo, 2011).

No período entre 1999 a 2003, em termos de investimentos, a implementação dos programas operacionais que visavam a construção e apetrechamento de escolas, recrutamento, seleção e formação de professores e material didático para os alunos não permitiu aumentar a rede escolar nem a execução de programas intensivos de formação e superação de docentes, pois o orçamento atribuído correspondia, apenas, a 16% do previsto. Esta falta deixou para trás as estratégias políticas e programas do setor e não evitou a degradação e insuficiência das instalações e equipamentos escolares bem como as distorções da rede escolar (Idem).

Os problemas e dificuldades com que os sistemas educativos se deparavam foram analisados no curso sobre Custos, Financiamento e Orçamento da Educação, realizado em Luanda, a 17 de Setembro de 1999. Segundo o Ministro da Educação de Angola:

A maior dificuldade com que os nossos sistemas educativos se debatem é a escassez de recursos financeiros e de fontes de financiamento. O sistema educativo angolano dispõe apenas de duas fontes de financiamento: o Orçamento Geral do Estado e os financiamentos provenientes da ajuda pública de desenvolvimento em projectos financiados pelo Banco Mundial e outras agências do sistema das Nações Unidas, como por exemplo a UNICEF, PNUD, e FNUAP. (Neto, 2009, Cf. Silepo, 2011)

Podemos observar os valores do orçamento para a educação, que em média recebe 7% do Orçamento Geral do Estado, o que não atinge as médias de gastos com a Educação em África, que se situa nos 17,8%, nem os 16,7% dos países da SADC, assim como refere o Marco Internacional de Educação Para Todos (EPT). O quadro seguinte mostra os valores em Kuanza e % distribuídos em áreas.

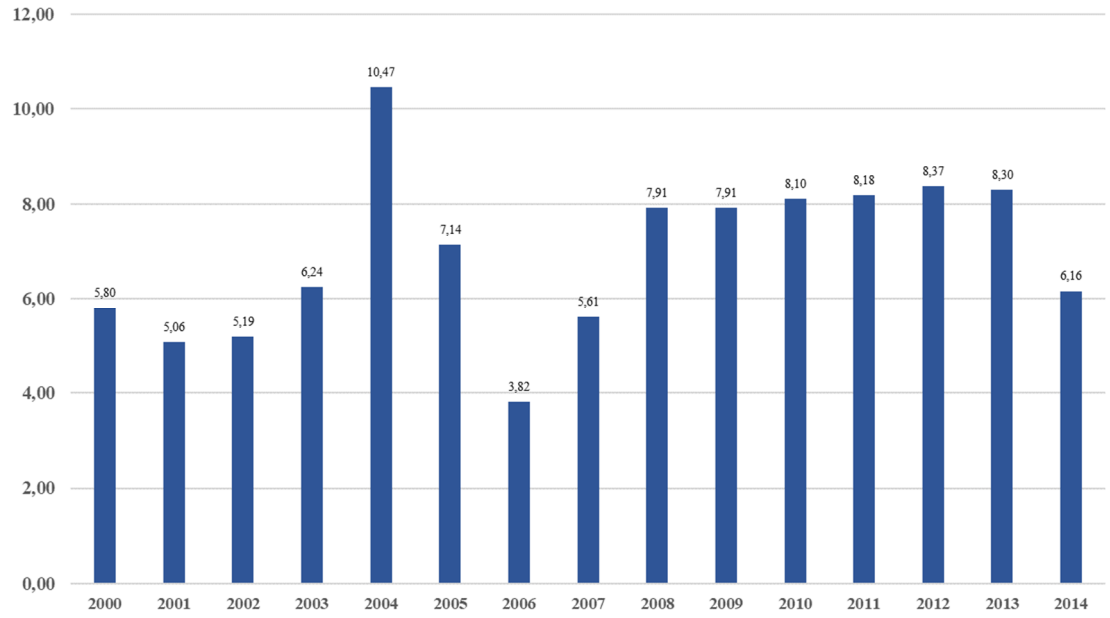
Quadro 2.17.: Despesas da educação em kuanzas, 2006-2008

Educação	**2006 Valor**	**%**	**2007 Valor**	**%**	**2008 Valor**	**%**
OGE	85.523.557.267	100	40.394.653.720	100	200.620.366.399	*100*
Pré-escolar	9.706.214	0,01	84.444.000	0,06	51031062	*0,03*
Primário	3.207.381.676	3,75	10.134.228.803	7,22	36.214.205.032	*18,05*
Secundário	2.037.644.219	2,38	4.938272.803	3,52	59.817.713.369	*29,82*
Tec.prof.	19.379.977.853	22,66	45.151.136.117	32,16	570.398.007	*0,28*
Superior	7.768.011.432	9,08	12.914.856.492	9,2	18.390.613.430	*9,17*
Educ.adultos	238.366.882	0,28	1,619.276.481	1,15	1.304.040.301	*0,65*
Outros serviços	52.882.468.993	61,83	65.552.438.847	46,69	842.723.651.98	*42,01*

Por outro lado, existe uma grande variação na atribuição dos valores, tendo em vista a satisfação das necessidades da educação no período de 15 anos, sendo que o ano de 2004 foi aquele, desde a implementação da reformulação do sistema de educação, ocorrida após a independência e depois da Reforma Educativa Lei de Bases e o Decreto nº2/05 de

implementação que beneficiou do Orçamento Geral do Estado, que registou a percentagem mais alta (10,47%), como mostra o próximo gráfico.

Figura 3: Orçamento da Educação em% do Orçamento Geral do Estado de 2000 a 2014



Fonte: UNESCO/MED, 2014.

Em resumo, o orçamento do Ministério da Educação ficou dependente dos créditos de execução em kuanzas. Na década de 80, o ano com maior planificação orçamental em relação ao valor global foi o de 1989. Nos anos seguintes, de 1999 a 2003, registaram-se fracas condições nas escolas com estruturas inapropriadas, para além de que o recrutamento, seleção e formação de professores, bem como o material didáctico para os alunos não permitiu aumentar a rede escolar nem a execução de programas de formação e superação de docentes. As únicas fontes de financiamento do sistema educativo foram o Orçamento Geral do Estado e os financiamentos provenientes da ajuda pública de desenvolvimento, com projetos financiados pelo Banco Mundial e outras agências do sistema das Nações Unidas, como por exemplo a UNICEF, PNUD e FNUAP.

2.3. Estrutura Curricular do Sistema de Ensino de Base Regular

O sistema de ensino de base regular, de acordo com os princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na RPA, de 1978 a 2001, integrava, no currículo do 1º nível, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, Música, Formação manual politécnica, Educação Física, Geografia e História. O 2º nível abarcava as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Física, Formação Manual Politécnica, Produção Educativa, Educação Visual e Plástica. No 3º nível, eram lecionadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Produção Educativa, Educação Visual e Plástica, Educação Física, Biologia e Língua Estrangeira. (Quadro 2.18)

Em 2001, o governo de Angola aprovou o novo plano de estudo, conforme a Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/02 de 31 de Dezembro, ou seja, um sistema unificado de seis classes para o ensino primário. A sua implementação começou em 2004, com a fase de experimentação do novo currículo do Ensino Primário e a aplicação dos novos materiais pedagógicos em algumas escolas selecionadas de acordo o plano de estudo visível no quadro 2.19.

Os planos curriculares apresentados mostram algumas semelhanças ao nível das disciplinas que integram, mas diferenciam-se no número de horas letivas, e pela transformação do ensino primário de quatro classes em seis classes, bem como pela introdução de algumas disciplinas novas como Estudo do Meio e Educação Moral e Cívica. Assim, segundo a nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº17/16 de 7 de Outubro, com base no artigo nº29, os objetivos específicos do Ensino Primário consistem em:

> *Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita; aperfeiçoar hábitos e habilidades, capacidades e atitudes tendentes a socialização; proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais; estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores, artísticos, cívicos,*

culturais, morais, éticos, estéticos e físicos; garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

Quadro 2.18.: Esquema Curricular do Ensino de Base de 1978 a 2001

Disciplina	**1ª**	**2ª**	**3ª**	**4ª**	**5ª**	**6ª**		**7ª**	**8ª**
Língua Portuguesa	8	8	7	7	6	6		4	4
Matemática	6	6	6	6	6	6		6	6
Ciências Integradas	3	3	3						
Música	1	1	2	2					
Formação Manual Politécnica	2	2	2	2	2	2		2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2		2	2
Educação Visual e Plástica					3	3		3	3
Produção Educativa					2	2		2	2
Ciências Naturais				3	5	5			
Geografia				2				3	3
História				3				3	3
Ciências Sociais					4	4			
Física								2	2
Química								2	2
Biologia								3	3
Língua Estrangeira								4	4
Total	22	22	22	27	30	30		36	36

Fonte: Ministério da Educação, 1986.

Quadro 2.19: Plano de Estudo do Ensino Primário Aprovado em 2001

		Horário Semanal					
Disciplina	**1ª**	**2ª**	**3ª**	**4ª**	**5ª**	**6ª**	**Ciclo**
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8	1560
Matemática	7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do Meio	7	3	3	3	-	-	360
Ciências Naturais	3	-	-	-	4	4	240
História	-	-	-	-	4	4	240
Geografia					2	2	120
Educação Moral e Cívica					2	2	120
Educação Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2	320
Educação Musical	1	1	1	1	1	1	180
Educação Física	2	2	2	2	2	2	320
Total de T.L. Semanal	24	24	24	24	29	29	-
Total de T.L. Anual	720	720	720	720	870	870	4620
Total de disciplina	**6**	**6**	**6**	**6**	**9**	**9**	**-**

Fonte: CABRAL,2005**.**

O 1.º Ciclo do Ensino Secundário abarca três classes (7ª, 8ª e 9ª classe), de acordo o artigo 19º da então Lei de Bases do Sistema de Educação nº 13/01. Posteriormente, a nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16 de 7 de Outubro definiu novos objetivos específicos:

Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos; reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário; permitir a aquisição dos fundamentos das ciências e de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes; assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica; aprofundar os fundamentos de uma cultura humanística, baseada nos valores morais, éticos, cívicos e patrióticos; aprofundar a formação técnica, cultural e artística, que constitui suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida activa; criar hábitos de trabalho individual e em grupo e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica e de adaptação a mudança; promover o empreendedorismo, desenvolvendo hábitos, habilidades, capacidades e atitudes para a vida e o espírito de iniciativa, criatividade e autonomia.

Segundo a nova lei, a faixa etária dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Secundário iria desde os 12 aos 14 anos de idade.

Em 2001, após o processo de renovação do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário, este passou a constituir a primeira etapa da formação geral, o que permitiu uma preparação prévia e articulada com o 2º Ciclo do Ensino Secundário (Ministério da Educação, 2005).

No novo plano de estudo do 1.º Ciclo foi efetuada uma redução da carga horária em relação ao sistema anterior, tanto a nível das disciplinas que compõem o referido plano, como a nível geral, para que houvesse maior equilíbrio entre as disciplinas da área de formação geral e as disciplinas mais direcionadas para o conhecimento prático e para o mundo de trabalho (Ministério da Educação, 2005).

O plano curricular tem um total de 12 disciplinas até à conclusão da 9ª classe e os estudos prosseguem nas escolas do 2º Ciclo do Ensino Secundário ou nos institutos médios técnicos e normais.

Foi introduzida uma nova disciplina – Educação Laboral – que surgiu no currículo para despertar os alunos para a ligação entre o ensino e o trabalho produtivo. Desta forma, esses conhecimentos permitiriam dotar os alunos de ferramentas essenciais para resolver

situações pontuais do quotidiano no lar, na escola ou na comunidade, em diversas áreas como a eletricidade, a carpintaria e a agricultura, de modo a tornar os alunos membros ativos e valiosos da família antes de concluírem a formação média técnica (Ministério da Educação, 2005). Esta disciplina foi dividida em duas áreas: área de desenho técnico e área de oficina (Idem).

O plano de estudos do 1.º Ciclo do Ensino Secundário contava, assim, com 30 horas semanais para as três classes, numa semana ativa de cinco dias como mostra o quadro abaixo.

Quadro 2.20.: Plano de Estudos do 1.º Ciclo do Ensino Secundário aprovado em 2001

Classes Disciplinas	**Horário Semanal**			**Total**
	7ª	**8ª**	**9º**	
Língua Portuguesa	4	4	4	**360**
Língua estrangeira (a)	3	3	3	**270**
Matemática	4	4	4	**360**
Biologia	2	2	3	**210**
Física	3	2	2	**210**
Química	2	3	2	**210**
Geografia	2	2	3	**210**
História	3	3	2	**240**
Educação Física	2	2	2	**180**
Educação Moral e Cívica	1	1	1	**90**
Educação Visual e Plástica	2	2	2	**180**
Educação Laboral	2	2	2	**180**
Total de T.L. Semanal	30	30	30	
Total de T.L. Anual	900	900	900	**2700**
Total de Disciplinas	**12**	**12**	**12**	**12**

a) Inglês ou Francês

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estrutura curricular. Em htt/www.inide.angoladigital.net (descarregado 10-11-2010) apud SILEPO, 2011, p.77.

2.4. Evolução Social do Sistema de Educação

A abordagem da evolução social da educação tomou como ponto de referência o ano de 1973, antes da Revolução de 25 de Abril de 1974, uma vez que em Angola existiam cerca de 512942 alunos, um terço dos quais portugueses (Med, 1978). Após a independência, a 11 de Novembro de 1975, foi definida a política educativa. Em 1977, definiu-se que esta deveria ser guiada pelos princípios de igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuidade de estudos, aprovados no 1º Congresso do MPLA e implementados em 1978 (MPLA, 1977).

Nesta altura, as estatísticas de alunos por províncias mostravam os graves problemas do ensino primário, tendo em conta a explosão escolar que se verificou, ao comparamos os dados de 1973. Para além disso, a diferença do número de alunos entre as províncias podia, provavelmente, ser explicada pelos interesses económicos do colonialismo, como mostra o Quadro 2.21..

Em resumo, as províncias com maior representatividade escolar após a independência foram Malange (14,71%), Uíge (11,36%), Huambo (11,26%), Luanda (10,95%), Kuanza Sul (10,08%) e Benguela (9,75%).

Desta forma, a explosão escolar aconteceu no ensino pré-escolar e na primeira classe, como uma das consequências da independência, de acordo os seguintes dados: pré-escolar 402306 (39,2% do valor global); 1.ª classe 297624 (29,0% do valor global); 2.ª classe 161128 (15,7% do valor global); 3.ª classe 95445 (9,3% do valor global); 4.ª classe 69788 (6,8% do valor global) (Med,1978).

Em 1977, o efetivo de alunos do ensino secundário teve a sua maior representatividade nas províncias de Luanda (33,75%) e Benguela (12.12%), que constituíram as províncias com maior índice de escolas. Por outro lado, nas províncias de Cuando Cubango e Cunene, o ensino progrediu apenas até à 6.ª e 5.ª classe, respetivamente, conforme o Quadro 2.22..

Em síntese, na época, as províncias de Cuando, Cubango e Cunene eram sintomáticas das assimetrias regionais, sendo que o ensino progrediu apenas até ao II nível.

De acordo com o GEPE/MED, no ano lectivo de 1976/77, estavam matriculados na iniciação cerca de 361446 alunos. Nos anos letivos de 1985/86 a 1989/90, os dados foram

desagregados por províncias e género. A província de Benguela representava 15,56%, com um maior número de alunos matriculados na iniciação em relação à província da Huíla (11,22%). Por outro lado, o ano lectivo de 1986/87 teve uma elevada representatividade do género feminino, em comparação com o ano letivo anterior, como mostra o Quadro 2.23..

Quadro 2.21.: Alunos do Ensino Primário por províncias, em 1977

Província	**Alunos**	***%***
Benguela	**100026**	*9.75*
Bié	**24800**	*2.42*
Cabinda	**15718**	*1.53*
Cuando Cubango	**4112**	*0.40*
Cuanza norte	**64955**	*6.33*
Cuanza sul	**103453**	*10.08*
Cunene	**30066**	*2.93*
Huambo	**115600**	*11.26*
Huíla	**68945**	*6.72*
Luanda	**112350**	*10.95*
Lunda	**60913**	*5.94*
Malange	**151000**	*14.71*
Moçâmedes	**8579**	*0.84*
Moxico	**35533**	*3.46*
Uíge	**116578**	*11.36*
Zaire	**13663**	*1.33*
Total	**1026291**	*100*

Fonte: Ministério da Educação, 1978.

Quadro 2.22.: Alunos do ensino secundário por províncias em 1977

Província	5ª Classe	6ª Classe	7ª Classe	8ª Classe	9ª Classe	1º c.c.	2º c.c.	Total	%
Benguela	6340	2980	1965	781	479	145	83	12773	*12,12*
Bié	1712	598	170	73	22			2575	*2,44*
Cabinda	1867	1239	523	231	135	60	18	4073	*3,87*
Cuando cubango	284	78						362	*0,34*
Cuanza Norte	2235	990	711	176	60	20	15	4207	*3,99*
Cuanza sul	1595	762	369	260	134	20	12	3152	*2,99*
Cunene	1000							1000	*0,95*
Huambo	3723	1750	810	574	317	49	42	7265	*6,89*
Huíla	3553	1998	690	354	210	46	34	6885	*6,53*
Luanda	15215	8754	5375	3644	1658	344	574	35564	*33,75*
Lunda	1925	809	575	231	45			3585	*3,40*
Malanje	4397	2008	896	351	176	36	17	7881	*7,48*
Moçâmedes	814	303	155	126	22			1420	*1,35*
Moxico	1349	457	183	55				2044	*1,94*
Uíge	5300	3200	923	195	99	46	32	9795	*9,30*
Zaire	1599	901	192	54	35	3	3	2787	*2,65*
Total	**52908**	**26827**	**13537**	**7105**	**3392**	**769**	**830**	**105368**	***100***

Fonte: Ministério da Educação, 1978.

Quadro 2.23.: Alunos matriculados na iniciação 1985/86 – 1989/90

Província	1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		1989/90			
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	Total	%
Benguela	33746		32665	15849	30286	14185	30600	14515	29117	13931	**214894**	*15,56*
Bengo	6519	17005	6550	3148	2953	1554	3559	1660	4910	2140	**49998**	*3,62*
Bié	12461	2980	12999	5982	13567		8465	3811	9596		**69861**	*5,06*
Cabinda	6054	5838	5261	2504	6046	3007	7014	3326	5773	2774	**47597**	*3,45*
Cuanza Norte	7669	2753	8538	3893	7397	3318	8331	3753	5369	2451	**53472**	*3,87*
Cuanza Sul	14337	3527	19810	8831	18612	7692	15955	6520	11882	5050	**112216**	*8,13*
Cuando Cubango	2543		1825	931	1767	911	2070	911	2157	899	**14014**	*1,02*
Cunene		1239	2634	1181	1617	796	4883	2380	13776	7177	**35683**	*2,58*
Huambo	23250		21007	10344	21592	10356	15740	7956	1286	614	**112145**	*8,12*
Huíla	26883	11169	31341	14275	37799		33404				**154871**	*11,22*
Luanda	18090	12481	3853	1811	2589	1342	2278	1161	1933	1021	**46559**	*3,37*
Lunda Sul	3174	8692	4274		4450		7986	2944	5628	2328	**39476**	*2,86*
Lunda Norte	6670	1585	9923	3225	10860	4452	11196	4701	10662	4459	**67733**	*4,91*
Malange	20831	2425	19623	5839	12821	6142	13227	6145	9324	4335	**100712**	*7,29*
Moxico	6580	8811	8329	3853	13567		8465	3811	9596		**63012**	*4,56*
Namibe	3786	3096	2910	1429	2732	1377	2808	1449	231	144	**19962**	*1,45*
Uíge	30587	1870	25954	12725	19502		21726	9700	10807	4879	**137750**	*9,98*
Zaire	4474	12168	4665	2214	4986	1960	3972	2002	2830	1405	**40676**	*2,95*
Total	**227654**	**95639**	**222161**	**98034**	**213143**	**57092**	**201679**	**76745**	**134877**	**53607**	**1380631**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

Durante o período de 1986/87 a 1989/90, os alunos matriculados na 1.ª classe tiveram elevada representatividade na província de Luanda (19,53%) e na província de Benguela (13,91%):

Quadro 2.24.: Alunos matriculados na 1.ª classe – Ensino de Base Regular 1985/86 – 1989/90

Província	1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		1989/90			
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	Total	%
Benguela	48602	23252	51164	24288	51544	23851	57513	22233	47295	23716	**373458**	*13,91*
Bengo	10582	5054	10065	4420	5219	2409	7525	3510	9258	4052	**62094**	*2,31*
Bié	15079	7115	14669	5749	15134	7486	13831	6941	13487		**99491**	*3,71*
Cabinda	8313	4047	7989	3927	8228	3875	10225	4978	9790	4805	**66177**	*2,47*
Cuanza Norte	14789	7263	16037	8186	16103	7187	15177	6765	11750	5501	**108758**	*4,05*
Cuanza Sul	31062		37225	15421	40153	17268	43290	17783	34101	14068	**250371**	*9,33*
Cuando Cubango	3095	1309	2034	1012	2003	1041	2642	1041	2896	1192	**18265**	*0,68*
Cunene			2868	1437	5167	1923	7557	3668	15904	7654	**46178**	*1,72*
Huambo	31388	13604	28901	13962	31068	14303	25542	14208	19365	9992	**202333**	*7,54*
Huíla	38590	18429	41544	19319	45891		46716		56555		**267044**	*9,95*
Luanda	63624	32402	69709	35502	75438	36989	68953	34343	71741	35458	**524159**	*19,53*
Lunda Sul	3349	1643	3859		6101		8119	2852	6514	2604	**35041**	*1,31*
Lunda Norte	6291	2514	8087	2691	9323	3919	12209	4929	14320	4271	**68554**	*2,55*
Malange	28713	13133	29611	10564	18756	8921	20808	8921	19921	8936	**168284**	*6,27*
Moxico	7469	3827	8217	3828	10449	2413	8601	4002	9933		**58739**	*2,19*
Namibe	4763	2269	7473	3641	6995	3474	6699	3447	7011	3519	**49291**	*1,84*
Uíge	49370	20744	45689	21441	29805		30441	13683	19622	9497	**240292**	*8,95*
Zaire	7485		7175	3765	9619	2375	5099	3628	4172	2020	**45338**	*1,69*
Total	**372564**	**156605**	**392316**	**179153**	**386996**	**137434**	**390947**	**156932**	**373635**	**137285**	**2683867**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

No período de 1985/86 a 1989/90, os alunos matriculados na 2.ª classe do I nível de ensino de base tiveram representatividade mais alta na província de Luanda (21,07%) e a província de Benguela (13,52%), tal como os alunos matriculados na 3.ª classe (21,78% e 12,88%, respetivamente).

No que diz respeito aos alunos matriculados na 4.ª classe, a maior representatividade refere-se à província de Luanda (24,66%), seguida da província do Uíge (12,45%). Por outro lado, o género feminino teve a representatividade mais elevada no ano letivo de 1989/90 em comparação com o ano letivo de 1988/89, em relação ao valor global como mostra o Quadro 2.27.

Quadro 2.25.: Alunos matriculados na 2.ª classe – Ensino de Base Regular 1985/86 – 1989/90

Província	1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		1989/90			
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	Total	%
Benguela	36539	17616	41612	18697	42964	19229	41250	20186	39924	18203	**296220**	*13,52*
Bengo	11279	3152	6512	2948	4196	1959	5591	2640	7408	3395	**49080**	*2,24*
Bié	15035	7279	15448	6231	13487	6678	12534	6026	11888		**94606**	*4,32*
Cabinda	6355	3241	6349	3101	6474	3048	7811	3584	8132	3786	**51881**	*2,37*
Cuanza Norte	12192	5801	11774	5465	11464	5169	14340	6519	10458	4745	**87927**	*4,01*
Cuanza Sul	20305		22624	8706	26440	9342	29141	11379	25190	10353	**163480**	*7,46*
Cuando Cubango	2093	913	1705	737	1437	671	1604	671	1704	783	**12318**	*0,56*
Cunene			14228	620	1594	566	2833	1337	5345	2718	**29241**	*1,33*
Huambo	25041	11254	22975	11127	25266	11613	23000	10494	15041	12511	**168322**	*7,68*
Huíla	29923	14029	28650	13059	35884		38033		46093		**205671**	*9,39*
Luanda	52169	26456	55309	28913	60662	29833	67194	33992	70759	36347	**461634**	*21,07*
Lunda Sul	2442	1215	3587		5958		4427	2312	5484	2472	**27897**	*1,27*
Lunda Norte	4555	1741	5257	1836	6297	2002	8234	2712	7902	2502	**43038**	*1,96*
Malange	23489	10372	26160	7987	16058	8414	18739	8414	17378	7485	**144496**	*6,59*
Moxico	5976	2826	6579	2814	8005	1906	6999	3168	9406		**47679**	*2,18*
Namibe	3867	1890	4233	2222	4652	2186	5197	2531	5449	2848	**35075**	*1,60*
Uíge	41537	16878	37067	17220	39448		35048	17103	20515	9937	**234753**	*10,71*
Zaire	5734		5702	2817	7336	2505	3892	2316	5253	2478	**38033**	*1,74*
Total	**298531**	**124663**	**315771**	**134500**	**317622**	**105121**	**325867**	**135384**	**313329**	**120563**	**2191351**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

Quadro 2.26.: Alunos matriculados na 3.ª classe – Ensino de Base Regular 1985/86 – 1989/90

Província	1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		1989/90			
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	Total	%
Benguela	22604	9463	28249	10569	25224	11582	28035	12221	27597	12167	**187711**	*12,88*
Bengo	4359	1939	4193	1840	2904	1311	3595	1524	6460	2941	**31066**	*2,13*
Bié	9920	4873	9761	4446	8129	4000	10045	5014	9478		**65666**	*4,51*
Cabinda	3195	1512	3629	1767	3844	1809	4627	2215	4780	2262	**29640**	*2,03*
Cuanza Norte	7336	3359	7183	3162	6574	2934	8045	3420	7028	3130	**52171**	*3,58*
Cuanza Sul	9973		12257	3991	13769	5137	16107	5968	16265	5434	**88901**	*6,10*
Cuando Cubango	1506	606	1149	475	923	370	1633	370	1186	445	**8663**	*0,59*
Cunene			384	152	559	244	1068	442	1575	788	**5212**	*0,36*
Huambo	16646	7446	16398	7517	17360	7808	17918	7581	12525	7100	**118299**	*8,12*
Huíla	19893	9389	19738	9384	21436		24944		30324		**135108**	*9,27*
Luanda	33429	17931	37417	19199	40756	20276	45749	24022	52067	26624	**317470**	*21,78*
Lunda Sul	2040	893	3342		5808		5535	1970	5500	2486	**27574**	*1,89*
Lunda Norte	3123	1032	3964	1040	3868	1336	5111	1669	4744	1966	**27853**	*1,91*
Malange	16721	7394	16451	7464	12768	5254	12886	5254	13317	5793	**103302**	*7,09*
Moxico	5140	1749	4506	1948	6955	1494	6242	2836	6276		**37146**	*2,55*
Namibe	2275	1118	2426	1143	2734	1511	3227	1617	3368	1676	**21095**	*1,45*
Uíge	28561	11255	28141	12702	27739		27751	12618	18106	8910	**175783**	*12,06*
Zaire	3767		3224	1737	4587	2828	2439	1706	3188	1429	**24905**	*1,71*
Total	**190488**	**79959**	**202412**	**88536**	**205937**	**67894**	**224957**	**90447**	**223784**	**83151**	**1457565**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

Quadro 2.27.: Alunos matriculados na 4ª classe – Ensino de Base Regular 1985/86 – 1989/90

Província	1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		1989/90			
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	Total	%
Benguela	11661	4881	13228	5733	14221	5763	14420	5988	15593	6581	**98069**	*11,78*
Bengo	2704	871	2444	988	1257	471	1564	695	2637	804	**14435**	*1,73*
Bié	6129	3019	5551	3118	5366	2677	6456	3417	5580		**41313**	*4,96*
Cabinda	1668	733	1780	790	2043	892	2521	1175	2535	1118	**15255**	*1,83*
Cuanza Norte	3781	1395	3425	1407	2972	1142	3738	1359	3373	9242	**31834**	*3,82*
Cuanza Sul	5940		6813	2255	7502	2484	8447	2436	9249	2798	**47924**	*5,76*
Cuando Cubango	733	228	683	296	618	233	528	233	638	366	**4556**	*0,55*
Cunene			234	77	666	105	440	168	631	314	**2635**	*0,32*
Huambo	9227	3838	9087	4033	9848	4287	9810	4449	8100	5100	**67779**	*8,14*
Huíla	9537	4212	10732	4817	11874		15336		18649		**75157**	*9,03*
Luanda	21550	10585	23957	12150	26545	12637	28808	14295	35648	19169	**205344**	*24,66*
Lunda Sul	969	398	1267		1689		1690	620	1857	801	**9291**	*1,12*
Lunda Norte	1729	569	1658	516	2134	686	2839	908	2383	752	**14174**	*1,70*
Malange	9818	3770	10294	4866	6854	1662	6985	2389	6703	2881	**56222**	*6,75*
Moxico	2441	1038	1849	141	3344	1027	3289	1387	2791		**17307**	*2,08*
Namibe	1448	630	1393	668	1624	713	2195	1115	2030	1121	**12937**	*1,55*
Uíge	17591	6350	17864	7010	19292		15525	6067	9906	4069	**103674**	*12,45*
Zaire	2189		2345	1021	2910	705	1544	915	2075	979	**14683**	*1,76*
Total	**109115**	**42517**	**114604**	**49886**	**120759**	**35484**	**126135**	**47616**	**130378**	**56095**	**832589**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

No período de 1985/86 a 1989/90, os alunos matriculados no II nível do ensino de base regular ficaram representados por províncias, de acordo com os quadros designados pelas 5.ª e 6.ª Classes. As províncias com maior representatividade foram Luanda (30,23%) e Benguela (11,25%). O género feminino no ano lectivo de 1985/86 foi o que teve maior representatividade, em relação ao ano lectivo de 1986/87, como mostra o quadro seguinte. Os alunos matriculados no período de 1985/86 a 1989/90 na 6.ª classe emcontravam-se, principalmente, na província de Luanda (36,70%) e na província do Uíge (9,81%). O género feminino teve a mais alta representatividade no ano letivo de 1986/87, em relação ao ano lectivo de 1985/86, como mostra o Quadro 2.29..

Não se verificou o registo de dados por sexo nas províncias de Bié, Cabinda, Cuanza Sul, Cunene, Huíla, Lunda Sul, Moxico, Uíge e Zaire. A província do Cunene, no ano letivo de 1985/86, não teve alunos matriculados na 5ª e 6ª classe.

No mesmo período, os alunos matriculados na 7.ª e 8.ª classe tiveram a mais alta representatividade na província de Luanda (41,01%) e na província de Benguela (9,78%), o que não surpreende. O ano letivo de 1988/89 foi o ano de maior representatividade do sexo feminino durante este período, como mostra o Quadro 2.30

Quadro 2.28.: Alunos matriculados por províncias e género na 5ª classe – Ensino de Base Regular 1985/86 – 1989/90

Província	1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		1989/90			
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	Total	%
Benguela	8247	3431	7122	3021	7381	3172	9309	3715	9701	3884	**58983**	*11,25*
Bengo	939	321	788	299	767	220	687	204	1045	298	**5568**	*1,06*
Bié	4010	1954	4058	1960	4109	1848	6222	2922	3035		**30118**	*5,74*
Cabinda	1187	496	1313		1317	511	1587	666	1580	595	**9252**	*1,76*
Cuanza Norte	4256	1552	2873	943	2377	716	2603	753	5385	764	**22222**	*4,24*
Cuanza Sul	3565		2292	617	4469	1285	4831	1427	2149	1605	**22240**	*4,24*
Cuando Cubango	629	240	632	240	671	297	711	297	393	123	**4233**	*0,81*
Cunene			588	238	972	716	910	92	344	136	**3996**	*0,76*
Huambo	6025	2942	5908	2681	5452	2469	5814	2660	3918	1765	**39634**	*7,56*
Huíla	6376	3163	7380	3188	5625		7173		8042	1540	**42487**	*8,10*
Luanda	22816	11326	23099	11496	18229	9440	19410	9597	22211	10886	**158510**	*30,23*
Lunda Sul	1212	315	953		1285	343	1001	361	690	134	**6294**	*1,20*
Lunda Norte	791	160	1366	349	1444	262	1527	367	1927	491	**8684**	*1,66*
Malange	5036	2378	4526	2000	1700	1662	4091	1662	3776	1365	**28196**	*5,38*
Moxico	2369	754	1255	380	1332	473	1341	244	1317		**9465**	*1,81*
Namibe	1428	614	1237	365	1295	578	1211	521	1270	602	**9121**	*1,74*
Uíge	12921	3708	10580	3947	8052		8657	3010	4373	1513	**56761**	*10,82*
Zaire	2104		1353	508	1369		931	571	1316	447	**8599**	*1,64*
Total	**83911**	**33354**	**77323**	**32232**	**67846**	**23992**	**78016**	**29069**	**72472**	**26148**	**524363**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

Quadro 2.29.: Alunos matriculados por províncias e género na 6ª classe – Ensino de Base Regular 1985/86 – 1989/90

Província	1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		1989/90			
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	Total	%
Benguela	4490	1665	4015	1626	3726	1621	4775	1886	4903	1876	**30583**	*9,79*
Bengo	343	102	533	170	431	109	319	84	461	104	**2656**	*0,85*
Bié	2099	1013	3546	1869	2860	1412	3415	1568	1865		**19647**	*6,29*
Cabinda	742	260	687		688	257	712	277	757	328	**4708**	*1,51*
Cuanza Norte	2755	863	1443	396	927	234	1105	305	2186	293	**10507**	*3,36*
Cuanza Sul	1591		842	172	1774	498	2027	621	853	627	**9005**	*2,88*
Cuando Cubango	342	130	551	242	439	207	443	207	186	7	**2754**	*0,88*
Cunene			318	141	548	423	468	235	130	60	**2323**	*0,74*
Huambo	3573	1806	4071	1844	3498	1706	3584	1671	2225	1043	**25021**	*8,01*
Huíla	2817	1378	3066	1271	2413		2916		3213	1226	**18300**	*5,86*
Luanda	15737	7466	18372	8971	13595	6967	13957	7024	14854	7686	**114629**	*36,70*
Lunda Sul	744	148	424		1044	328	372	126	306	37	**3529**	*1,13*
Lunda Norte	495	91	735	119	788	136	823	203	1050	222	**4662**	*1,49*
Malange	3134	1444	3561	1772	1025	893	2496	893	2341	818	**18377**	*5,88*
Moxico	1127	364	594	187	1002	285	681	236	817		**5293**	*1,69*
Namibe	387	142	650	283	809	338	737	292	899	293	**4830**	*1,55*
Uíge	5050	1313	6140	2075	4938		6061	1828	2489	746	**30640**	*9,81*
Zaire	1412		615	152	914		621	174	663	289	**4840**	*1,55*
Total	**46838**	**18185**	**50163**	**21290**	**41419**	**15414**	**45512**	**17630**	**40198**	**15655**	**312304**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

Quadro 2.30.: Alunos matriculados por províncias e género na 7ª classe – Ensino de Base Regular 1985/86 – 1989/90

Província	1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		1989/90			
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	Total	%
Benguela	1450	477	2372	993	2047	834	2524	1089	2724	1164	**15674**	*9,78*
Bengo	123	34	156	37	154	43	96	26	133	22	**824**	*0,51*
Bié	1297	568	1218	470	1838	1082	2341	1062	1588		**11464**	*7,15*
Cabinda	548	135	272		373	119	422	125	339	107	**2440**	*1,52*
Cuanza Norte	1110	274	484	97	435	98	395	97	1016	111	**4117**	*2,57*
Cuanza Sul	596		288	65	776	190	909	273	411	233	**3741**	*2,33*
Cuando Cubango	289	73	386	148	367	142	423	142	97	24	**2091**	*1,30*
Cunene			416	124	338	146	342	137	77	28	**1608**	*1,00*
Huambo	2470	1278	1923	983	1796	910	1739	833	1249	591	**13772**	*8,59*
Huíla	217	89	612	227	906		1017		1285	743	**5096**	*3,18*
Luanda	9396	4015	10867	4674	8017	3820	7790	3705	9275	4183	**65742**	*41,01*
Lunda Sul	269	70	352		400	88	219	88	220	25	**1731**	*1,08*
Lunda Norte	319	49	418	58	602	65	764	123	775	83	**3256**	*2,03*
Malange	1450	312	1742	552	746	655	2942	655	952	247	**10253**	*6,40*
Moxico	673	166	196	59	240	90	257	108	270		**2059**	*1,28*
Namibe	206	74	263	92	244	89	412	184	519	218	**2301**	*1,44*
Uíge	1830	516	2736	521	1732		2742	510	1402	327	**12316**	*7,68*
Zaire	216		256	60	382		284	84	403	138	**1823**	*1,14*
Total	**22459**	**8130**	**24957**	**9160**	**21393**	**8371**	**25618**	**9241**	**22735**	**8244**	**160308**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

Os alunos matriculados na 8.ª classe, no período de 1985/86 a 1989/90, tiveram, igualmente, a mais alta representatividade na província de Luanda (42,31%), e de Huambo (10,10%). O género feminino, mais uma vez, teve a maior representatividade no ano letivo de 1986/87, como mostra o Quadro 2.31..

Os dois quadros atrás referenciam a falta de dados por sexo nas províncias de Bié, Cabinda, Cuanza Sul, Cunene, Huíla, Lunda Sul, Moxico, Uíge e Zaire. A província do Cunene não registou, no ano lectivo de 1985/86, alunos matriculados na 7.ª e 8.ª classe.

No ano lectivo de 1990/91, a classe de iniciação registou matrículas em diversas províncias de Angola, registando-se a representatividade mais elevada em Benguela, Huila e Bié, com 21,42%, 18% e 11,78%, respetivamente. Em relação ao género feminino, as províncias da Huila, Benguela e Bié mostraram os valores mais altos de representação, conforme o Quadro 2.32..

Quadro 2.31.: Alunos matriculados por províncias e género na 8ª classe – Ensino de Base Regular 1985/86 – 1989/90

Província	1985/86		1986/87		1987/88		1988/89		1989/90			
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	Total	%
Benguela	734	254	1214	679	744	334	1112	715	1219	500	**7505**	*8,52*
Bengo	37	5	64	11	55	17	46	7	64	24	**330**	*0,37*
Bié	917	411	866	481	1082	533	1654	777	1370		**8091**	*9,18*
Cabinda	382	95	67		107	32	159	54	208	62	**1166**	*1,32*
Cuanza Norte	510	105	161	19	94	17	116	38	363	22	**1445**	*1,64*
Cuanza Sul	182		75	12	354	98	276	84	112	101	**1294**	*1,47*
Cuando Cubango	159	31	143	69	174	115	261	115	37	15	**1119**	*1,27*
Cunene			91	24	152	49	136	41	11	3	**507**	*0,58*
Huambo	1287	553	1371	673	1170	590	1178	588	986	508	**8904**	*10,10*
Huíla	64	26	352	134	355		434		1393	543	**3301**	*3,75*
Luanda	5311	2230	6299	2686	4006	1910	4144	1942	5876	2883	**37287**	*42,31*
Lunda Sul	275	63	282		278	58	110	46	302	19	**1433**	*1,63*
Lunda Norte	143	34	224	42	176	28	228	44	293	43	**1255**	*1,42*
Malange	624	319	844	232	297	469	1179	469	788	107	**5328**	*6,05*
Moxico	469	130	109	57	97	25	43	13	74		**1017**	*1,15*
Namibe	84	24	108	37	126	52	137	65	248	102	**983**	*1,12*
Uíge	1032	259	1009	300	876		1559	360	824	294	**6513**	*7,39*
Zaire	76		66	16	166		123	28	140	32	**647**	*0,73*
Total	**12286**	**4539**	**13345**	**5472**	**10309**	**4327**	**12895**	**5386**	**14308**	**5258**	**88125**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

No ano lectivo de 1990/91, o I nível do ensino de base regular registou um número considerável de alunos na província de Luanda (26,65%), na província de Benguela (12,14%) e na província do Huambo (8,30%). O género feminino, neste ano letivo, teve maior representatividade na 1.ª classe em Benguela, Cuanza Sul, Huambo, Huila e Luanda, e na 2.ª, 3.ª e 4.ª classes em Benguela, Huambo, Huila e Luanda.

No mesmo ano lectivo, os alunos matriculados na 5.ª e 6.ª classe tiveram alta representatividade na província de Luanda (36,70%), Benguela (12,53%), Huíla (9,92%) e Huambo (8,69%). A distribuição diferenciada do género feminino por províncias na 5.ª e 6.ª classe com a mais alta representatividade verificou-se em Benguela, Huambo, Huíla e Luanda, conforme o Quadro 2.34..

Os alunos matriculados na 7.ª e 8.ª classe tiveram maior representatividade nas províncias de Luanda (44,88%), Benguela (14,46%) e Bié (9,48%). A prevalência do género feminino por províncias registou a mais alta representatividade nas mesmas províncias, como mostra o Quadro 2.35..

Quadro 2.32.: Alunos matriculados por províncias e género na Iniciação 1990/91

Província /Sexo	**MF**	**F**	***%***
Benguela	34875	12640	*18,00*
Bengo	3769	1781	*2,54*
Bié	17033	8272	*11,78*
Cabinda	7043	3520	*5,01*
Cunene	9301	4291	*6,11*
Cuanza norte	6997	3175	*4,52*
Cuanza sul	11071	4595	*6,54*
Cuando Cubango	2269	1108	*1,58*
Huambo	-	-	
Huíla	30351	15042	*21,42*
Luanda	-	-	
Lunda Sul	6707	3000	*4,27*
Lunda Norte	7924	2130	*3,03*
Malange	5543	2784	*3,96*
Moxico	6896	3405	*4,85*
Namibe	594	264	*0,38*
Uíge	7956	2802	*3,99*
Zaire	2600	1417	*2,02*
Total	**160929**	**70226**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

Quadro 2.33.: Alunos matriculados por províncias e género no Iº nível do ensino de base regular 1990/91

Província	1ª Classe		2ª Classe		3ª Classe		4ª Classe		Total		
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	%
Benguela	47138	19414	47516	16376	33106	11707	21206	7382	148965	**54879**	*12,14*
Bengo	12046	5447	7172	3190	4928	2278	2732	1053	26878	**11968**	*2,65*
Bié	12985	6424	12400	6175	10099	4982	5928	2911	41412	**20492**	*4,53*
Cabinda	10431	5220	8358	4049	5641	2520	2981	1375	27411	**13164**	*2,91*
Cuanza Norte	11608	5311	9738	4259	6703	2810	4664	2072	32711	**14452**	*3,20*
Cuanza Sul	30254	11963	21869	8526	14028	5004	8702	2809	74853	**28302**	*6,26*
Cuando Cubango	2969	1621	2156	1000	1273	612	937	386	7335	**3619**	*0,80*
Cunene	15369	7935	6689	2822	1778	939	905	471	24741	**12167**	*2,69*
Huambo	27622	16904	20336	9206	15667	7288	10482	4122	74107	**37520**	*8,30*
Huíla	37126	18049	29311	14249	22574	10577	15070	7542	104081	**50417**	*11,15*
Luanda	70512	34518	69755	35797	57364	29895	39656	20302	237287	**120512**	*26,65*
Lunda Sul	5738	2771	4824	2113	3625	1516	2011	882	16198	**7282**	*1,61*
Lunda Norte	8783	3285	6801	2146	5256	1606	2878	786	23718	**7823**	*1,73*
Malange	14722	6690	11992	5981	11090	4443	7026	2812	44830	**19935**	*4,41*
Moxico	7156	3071	6893	3358	4824	2371	3861	1708	22734	**10508**	*2,32*
Namibe	8507	4121	6264	2910	4131	1971	2277	982	21179	**9984**	*2,21*
Uíge	15104	7585	12387	5817	10826	4885	6354	2475	44671	**20762**	*4,59*
Zaire	5101	2774	5403	2632	4162	1948	2378	1047	17044	**8401**	*1,86*
Total	**343171**	**163103**	**289864**	**130606**	**217075**	**97352**	**140048**	**61117**	**990155**	**452187**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

Em 1996, os três níveis do ensino de base regular enquadravam um total de 1028641 alunos (835760 do I nível; 129879 do II nível e 63002 do III nível) (Neto, 2005).

O Quadro 2.36. mostra a evolução do número de alunos matriculados por níveis de ensino no período de 2001 a 2011.

No ano de 2013, o número de alunos matriculados no ensino médio técnico foi de 141604, no ensino médio normal de 71403 e no ensino superior de 218678. Em 2014, houve um aumento desses números: matricularam-se 180353 no ensino médio técnico, 80349 ensino médio normal e 146001 no ensino superior (UTG/PNFQ, 2015).

Quadro 2.34.: Alunos por províncias e género do IIº nível do Ensino de Base Regular 1990/91

Província	**5ª Classe**		**6ª Classe**		**Total**		
	MF	**F**	**MF**	**F**	**MF**	**F**	***%***
Benguela	14436	3618	7303	2667	21737	6285	*12,53*
Bengo	984	328	453	118	1437	446	*0,89*
Bié	4102	2026	2692	1207	6794	3233	*6,45*
Cabinda	1305	524	473	161	1778	685	*1,37*
Cuanza Norte	1882	667	958	332	2840	999	*1,99*
Cuanza Sul	5504	1603	2093	572	7597	2175	*4,34*
Cuando Cubango	563	177	238	80	801	257	*0,51*
Cunene	559	263	226	115	785	378	*0,75*
Huambo	6181	2686	3751	1671	9932	4357	*8,69*
Huíla	7312	3370	3541	1605	10853	4975	*9,92*
Luanda	21540	9974	17763	8432	39303	18406	*36,70*
Lunda Sul	98	43	46	16	144	59	*0,12*
Lunda Norte	1802	383	856	269	2658	652	*1,30*
Malange	3990	1627	2908	1363	6898	2990	*5,96*
Moxico	1356	463	576	194	1932	657	*1,31*
Namibe	1642	716	818	352	2460	1068	*2,13*
Uíge	3377	1233	1957	660	5334	1893	*3,77*
Zaire	969	401	619	241	1588	642	*1,28*
Total	**77602**	**30102**	**47271**	**20055**	**124871**	**50157**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

Quadro 2.35.: Alunos por províncias e género do IIIº nível do Ensino de Base Regular 1990/91

Província	Total		
	MF	**F**	%
Benguela	6003	1808	*14,46*
Bengo	188	30	*0,24*
Bié	2771	1185	*9,48*
Cabinda	694	229	*1,83*
Cuanza Norte	568	105	*0,84*
Cuanza Sul	1424	527	*4,21*
Cuando Cubango	129	35	*0,28*
Cunene	74	27	*0,22*
Huambo	3400	593	*4,74*
Huíla	1896	742	*5,93*
Luanda	11521	5612	*44,88*
Lunda Sul	179	45	*0,36*
Lunda Norte	1043	92	*0,74*
Malange	1596	422	*3,37*
Moxico	380	104	*0,83*
Namibe	864	334	*2,67*
Uíge	1467	507	*4,05*
Zaire	429	107	*0,86*
Total	**34626**	**12504**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 1992.

Quadro 2.36.: Alunos por subsistema de ensino 2001-2011

Níveis	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total	%
Alfabetização	311373	321003	404000	323470	334220	366200	389637	502350	517421	532943		**4002617**	*7,41*
Iniciação	237208	278347	537378	678780	895145	842361	938389	893661	690375	663015	587710	**7242369**	*13,41*
Primário	1472874	1733549	2492274	3022461	3119184	3370079	3558605	3757677	3967886	4189853	4875868	**35560310**	*65,83*
Iº Ciclo Ensino Secundário	102301	115475	164654	197735	233698	270662	316664	370485	406795	507125	619841	**3305435**	*6,12*
IIº Ciclo Ensino Secundário	89427	109762	117853	159341	171882	179249	194933	212347	231695	253208	71370	**1791067**	*3,32*
Geral	20472	24283	26030	30397	34442	37676	41945	46698	50953	55684		**368580**	*0,68*
Técnicos Profissionais	31508	53018	56833	67328	74235	76363	85903	96635	105440	115230	139350	**901843**	*1,67*
Formação de Professores	37447	32461	34990	61616	63185	65210	67085	69014	75302	82294	98234	**686838**	*1,27*
Ensino Especial	4357	7406	10939	11710	12661	14171	16213	18439	20282	22310	23593	**162081**	*0,30*
Total	**2306967**	**2675304**	**3844951**	**4552838**	**4938652**	**5221971**	**5609374**	**5967306**	**6066149**	**6421662**	**6415966**	**54021140**	***100***

Fonte: GEPE/MED, 2010; MED, 2012; CAARE, 2014.

2.5. Ensino Médio Técnico

O Ensino Médio, que se seguia ao ensino de base, tinha por objetivo fundamental dar o prosseguimento aos conhecimentos gerais que permitiam ao aluno ingressar no ensino superior, e, também, formar técnicos médios de ramos do interesse prioritário ao desenvolvimento sócio-económico do País.

Era ministrado em institutos médios com 4 classes (9ª, 10ª, 11ª e 12ª). Fazem parte do ensino da formação técnico-profissional as disciplinas gerais e científicas que correspondem a cada ramo escolhido, permitindo a qualificação necessária ao ingresso do Instituto Superior correspondente (MED, 1978, p.39).

Por outro lado, após a independência de Angola, foram criados vários tipos de Institutos, numa primeira fase em função das necessidades do país: Instituto Politécnico (para a formação de técnicos médios em mecânica e electricidade); Institutos Agrários (para a formação de técnicos de agronomia, zootécnica e veterinária); Institutos Normais de Educação (para a formação dos professores do ensino de base); Institutos Mineiros (para a formação de técnicos para os ramos extractivos, com especial incidência para os petróleos); Institutos de Construção (para a formação de técnicos de construção civil, estrada, pontes, desenhadores); Instituto da Saúde (para a formação de técnicos de medicina, saúde pública, análise, operadores RX); Institutos de Planificação, Gestão e

Administração (para a formação de técnicos em administração, gestão, planificação, contabilidade e estatística) e Institutos de Química (MED, 1978, p.39). Neste período, a matrícula dos trabalhadores nos institutos dependeu do parecer dos organismos partidários e sindicais da empresa em que trabalhavam, baseado nas qualidades reveladas pelo trabalhador durante a sua atividade (MED, 1978, p.40).

Desta forma, de uma maneira geral, a entrada para a Universidade a partir dos Institutos Médios exigia uma seleção dos candidatos mediante os seguintes critérios: índices da Comissão Nacional do Plano, segundo as necessidades do País em quadros superiores; proporcionalidade fixada pelo partido do acesso dos candidatos, em função da sua origem de classe; avaliação final do Instituto, em função do trabalho escolar, da atividade político-sindical e dedicação ao trabalho produtivo revelada pelo candidato (MED, 1978, p.41).

Teoricamente, os jovens entravam para os Institutos com a idade mínima de 14/15 anos e saíam com 18/19 anos, altura em que podiam prestar o serviço militar, sendo que um dos objetivos do sistema era o ingresso nas forças armadas de milhares de jovens com formação especializada (MED, 1978, p.41).

2.5.1. Situação no Ensino Médio Técnico

De acordo com a Reformulação do Sistema de Educação, implementada em 1978, o Ensino Médio Técnico pertencia ao subsistema de Ensino Técnico Profissional, que foi subdividido em dois: Ensino Profissional e Ensino Médio Técnico (Exame Sectorial, 1992, p.97).

O Ensino Médio Técnico, dentro do Sistema de Educação e Ensino, teve a responsabilidade de formar técnicos intermédios para as diferentes áreas de atividade, após a escolaridade básica de 8 classes. Este tinha a duração de 4 anos e estava subdividido em 5 ramos fundamentais: agrário, económico, industrial, saúde e os ramos de especialização (formação em petróleos, pescas, jornalismo, artes plásticas, telecomunicações, manutenção de aeronaves, economia do trabalho e saúde) (Exame Sectorial, 1992, p.97).

A principal característica dos cursos do ramo de especialização residiu na utilização dos quadros formados para um determinado setor de actividade, daí a sua comparticipação direta na organização da sua formação (Exame Sectorial, 1992, p.98).

As Instituições que ministravam estes cursos tinham uma dupla dependência: o Ministério da Educação, para assuntos pedagógicos e metodológicos, e o organismo de tutela, para assuntos administrativo-financeiros. Os outros dependiam apenas do Ministério da Educação. Os cursos foram ministrados em Institutos localizados nas 18 províncias do País, conforme quadro abaixo (Exame Sectorial, 1992, p.98).

Quadro 2.37.: Distribuição das Instituições do Ensino Medio-Técnico -1992

RAMOS/CURSOS	**LOCALIZAÇÃO**	**TOTAL INSTITUIÇÕES**
Agrário	b)Huambo, Huíla, b)Malange	3
Artes plásticas	Luanda	-
Económico	Huíla, Luanda	2
Economia de trabalho	Luanda	-
Industrial	Benguela, Huambo, Luanda	3
a)Jornalismo	Luanda	-
Manutenção aeronáutica	Luanda	-
Pescas	Namibe	1
Petróleos	K Sul	1
Saúde	Benguela, Bié, Cabinda, Huíla, Huambo, Luanda, Malange	7
Telecomunicações	Luanda	1
Total		**18**

a)Cursos especializados a funcionar dentro de outras Instituições.

b)Instituições encerradas ou destruídas.

Fonte: Exame Sectorial, 1992.

Os efetivos escolares no Ensino Médio Técnico, entre 1985/86 e 1989/90, correspondiam a 43,09% na 9ª Classe, e a 29,07% na 10ª Classe, de acordo o valor global, conforme o Quadro 2.38..

Quadro 2.38: Evolução dos efectivos escolares por classes no Ensino Médio Técnico 1985/86-1989/90

Ano lectivo	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	Total	%
Classe							
9ª Classe	2176	2201	2439	2540	3524	12880	*43,09*
10ª Classe	1327	1499	1785	1857	2221	8689	*29,07*
11ª Classe	687	841	1055	1099	1537	5219	*17,46*
12ª Classe	485	486	584	611	934	3100	*10,37*
Total	4675	5027	5863	6107	8216	29888	*100*

Fonte: Exame Sectorial, 1992.

Segundos os dados referentes aos cursos de diversos ramos e especialidades durante os anos letivos de 1985/86 a 1989/90, a evolução dos efetivos ficou representada da seguinte maneira: 33,07% no ramo Económico – o mais respresentativo -, 25,62% no ramo Industrial e 20,58% no ramo da Saúde, conforme demonstra o Quadro 2.39..

Entre 1978 e 1991, foi registado um aumento dos efetivos escolares no Ensino Médio Técnico, num total de 11538 alunos, como mostra o Quadro 2.40.

No período compreendido entre 1985/86 e 1990/91, dos técnicos formados nos Institutos do Ensino Médio Técnico, 29,69% eram do ramo da Saúde, 23,64% do ramo Industrial, 23,42% do ramo da Economia e 12% do ramo Agrário. Assim, o ramo da Saúde seria o mais representativo, conforme o quadro sequente.

Quadro 2.39: Evolução dos efectivos escolares por ramo de Ensino Médio Técnico 1985/86-1989/90

Ano lectivo Ramo	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	Total	%
Agrário	301	299	346	361	1051	**2358**	*7,89*
Industrial	1314	1378	1539	1604	1821	**7656**	*25,62*
Económico	1422	1699	2051	2137	2575	**9884**	*33,07*
Saúde	702	966	1254	1306	1923	**6151**	*20,58*
Pescas	157	132	51	52	318	**710**	*2,38*
Petróleos	125	152	165	172	224	**838**	*2,80*
Minas							
Industrial Pedagógico	265	299	300	313	304	**1481**	*4,96*
Jornalismo	77	102	155	162		**496**	*1,66*
Economia Trabalho	312					**312**	*1,04*
Total	**4675**	**5027**	**5861**	**6107**	**8216**	**29886**	***100***

Fonte: Exame Sectorial, 1992.

Quadro 2.40.: Evolução dos Efectivos Escolares do Ensino Médio Técnico 1978/79 - 1990/1991

Ano lectivo	**1978/79**	**1980/81**	**1982/83**	**1984/85**	**1986/87**	**1988/89**	**1990/91**
Total de Inscritos	1075	2882	3387	3871	5027	6107	11538

Fonte: Exame Sectorial, 1992.

Durante o ano lectivo de 1990/91, os Institutos do Ensino Médio Técnico registaram um registo de alunos repartidos por vários cursos e especialidades. Estes cursos de vocação profissional foram criados para a formação de quadros para responder, a curto prazo, à carência de técnicos verificada, naquela época, em Angola (GPE, MED, 1992).

Existiam três categorias de discentes: alunos regulares, alunos trabalhadores que frequentavam cursos idênticos à sua atividade laboral e alunos trabalhadores cujas funções estavam relacionadas com os cursos ministrados (GPE, MED, 1992).

Quadro 2.41.: Técnicos Formados nos Institutos Médios Técnicos 1985/86 a 1989/90

	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	Total	%
Agrário	83	29	46	54	59	64	335	*12,00*
Saúde	80	88	106	77	*234	244	829	*29,69*
Economia	57	64	123	177	122	111	654	*23,42*
Industrial	94	104	52	86	**199	125	660	*23,64*
Pescas	55	9	14	34	35	60	207	*7,41*
Petróleos		30	15	20		**18	83	*2,97*
Jornalismo				11	13		24	*0,86*
Total	369	324	356	459	229	604	2792	*100*

*Dados de Luanda e Huambo; **Dados de Luanda são finalistas**;** ** Finalistas
Fonte: Exame Sectorial, 1992.

A frequência no Ensino Médio Técnico era realizada da 9ª à 12ª classe, sendo que os efetivos dos alunos matriculados estavam representados em: 76,30% na província de Luanda no Curso de Economia; 82,92% na província do Namibe na especialidade de Pescas; e 68,93% na província de Luanda no Curso Industrial Pedagógico. A maior concentração de alunos foi registada nos ramos Industrial, de Saúde, Agrário e da Economia, como mostra o Quadro 2.42.

Segundo Neto (2005), em 1996, o Ensino Médio Técnico era frequentado por 20.142 alunos, em 23 Instituições de Formação, com 47 cursos de diversos ramos e especialidades. Por outro lado, o Ensino Pré-Universitário era frequentado por 11.025 alunos, tendo evoluído até 20.472 em 2002, o que representou um crescimento de 85%. A taxa de aprovação também evoluiu de 52% para 66,1%.

No ano lectivo de 1998/99, estavam matriculados no Ensino Médio Técnico 23.119 alunos: 8.635 na 9ª classe, 6.550 na 10.ª classe, 4.839 na 11.ª classe e 3.095 na 12.ª classe (MED, 2001, p.35). Neste ano letivo, concluíram o Ensino Médio Técnico 2.048 alunos, numa altura que estavam 8.635 alunos matriculados na 9.ª classe (1.º ano dos cursos). Assim, verificou-se um rácio de 1 diplomado por cada 4 alunos matriculados na 9.ª classe, correspondendo a taxa de escolarização a cerca de 5% no Ensino Médio.

Quadro 2.42.: Efectivos escolares do Ensino Médio Técnico 1990/1991

	9ª Classe	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	Total	%
Ramo Agrário	337	230	128	77	772	*100*
Huambo	108	123	52	30	313	*40,54*
Huíla	108	85	76	47	316	*40,93*
Uíge	121	22			143	*18,52*
Ramo Industrial Politécnico	1761	737	463	222	3183	*100*
Benguela	330	120	83	35	568	*17,84*
Luanda	1253	462	324	155	2194	*68,93*
Huambo	178	155	56	32	421	*13,23*
Saúde	1779	915	627	330	3651	*100*
Bié	270	204	186	113	773	*21,17*
Huambo	350	227	104	78	759	*20,79*
Luanda	750	216	246	139	1351	*37,00*
Huíla	219	146	61		426	*13,38*
Cabinda	57	78	30		165	*5,18*
Malange	133	44			177	*4,85*
Economia	1200	788	643	327	2637	*100*
Luanda	1151	536	432	214	2012	*76,30*
Huíla	a) 49	252	211	113	625	*23,70*
Especialidade	513	416	300	78	445	*100,00*
Namibe-Pescas	114	119	76	60	369	*82,92*
Sumbe-Petróleo	399	297	224	18	76	*17,08*
Total	5590	3086	2161	1034	10688	*100*

a) Dados do curso de planificação.

Fonte: GPE/MED, 1992.

Por outro lado, o número de alunos que todos os anos ficavam sem a possibilidade de prosseguir os seus estudos aumentou para mais de 100.000, nas faixas etárias entre os 13 e 17 anos de idade. Desta forma, chegou-se à conclusão que as necessidades em instituições de Ensino Técnico não eram colmatadas e criavam graves problemas sociais que comprometiam o desenvolvimento tecnológico, económico e social a curto, médio e longo prazo. Perante a desvalorização dos recursos humanos nacionais, Angola ficava na dependência de técnicos do exterior (MED, 2001, p.35).

Por sua vez, em 2000, o Ensino Técnico Profissional formou 7.671 técnicos, numa média anual de 1.534/ano para todos os ramos e especialidades. Em acréscimo, foram matriculados 7.250 alunos nos Institutos Especializados, sendo que a maioria se dividiu pelos ramos das Pescas (415), Petróleos (835), e ramo Agrário (1.204) (Idem). Em 2002, o número de alunos aumentou para 42.187, e o de instituições de formação para 31, promovendo a formação de um total de 17.116 Técnicos Médios (Neto, 2005, p. 22).

2.5.2. Currículo e Materiais Didácticos

A organização curricular dos Cursos Médios Técnicos foi dividida em 3 áreas: a formação geral; a formação específica e a formação técnico-profissional.

A formação geral concentra-se nos 2 primeiros anos, tendo uma carga horária menor no 3º ano. O 4º ano era dedicado exclusivamente à formação técnica, correspondendo, assim, o ano da profissionalização (Exame Sectorial, 1992, p.101).

Na organização curricular dos cursos dos três ramos mais genéricos – Agrário, Industrial e Económico (representavam a formação para os Sectores Primários, Secundários e Terciário da atividade económica), destacam-se os valores demasiados elevados para as cargas horárias semanais e anuais. Após 10 anos de implementação do Sistema Educativo, persistiam cargas horárias que ultrapassavam as 40 horas semanais e atingiam, na globalidade, 4000 a 5000 horas letivas (Exame Sectorial, 1992, p.102):

Quadro 2.43.: Exemplo de Organização Curricular para alguns Cursos do Ensino Médio Técnico

	1º Ano (Hora/Semanal)				2º Ano (Hora/Semanal)				3ºAno (Hora/Semanal)				4º Ano (Hora/Semanal)				Total(Horas)			
RAMOS e CURSOS	FG	FE	FP	T	FG	FE	FP	T	FG	FE	FP	T	FG	FE	FP	T	FG	FE	FP	T
ECONÓMICO																				
Estatístico	20	12		**32**	16	11	5	**32**	11	3	18	**32**		3	23	**26**	1500	930	1470	**3900**
Contabilidade Geral	20	14		**34**	16	15	3	**34**	11	8	14	**33**		9	21	**30**	1500	1470	1220	**4190**
INDUSTRIAL																				
Mecânica	24	4	13	**41**	20	12	9	**41**	13	16	12	**41**		24	12	**36**	1890	1700	1490	**5080**
Construção Civil	30	4	7	**41**	30	4	9	**43**	14	20	4	**38**		22	12	**34**	2370	1300	1020	**4690**
AGRÁRIO																				
Pecuária	24	7		**31**	21	19		**40**	12	6	16	**34**			26	**26**	1820	1020	1350	**4190**

Obs. Cálculos efectuados na base de 32 semanas/ano.

Fonte: Exame Sectorial, 1992.

De facto, na prática, os valores da carga horária estavam longe de serem atingidos, quer devido aos atrasos registados no início dos anos letivos, quer devido à falta de professores, às interrupções e aos constrangimentos que sempre obrigaram ao cancelamento de disciplinas e ao incumprimento dos planos pré-estabelecidos (Exame Sectorial, 1992, p.102).

Por outro lado, além de questões de organização, registou-se a ausência de materiais didáticos, o que constituiu um grande entrave ao sistema. Não existiam livros adoptados, pelo que os alunos copiavam textos retirados de obras conhecidas ou de textos produzidos pelos professores que, por sua vez, não possuíam uma formação adequada, pondo em risco o valor científico dos documentos.

Também não existiam bibliotecas e, em regra, as obras eram desatualizadas, sendo que a existência de materiais audiovisuais e de meios informáticos nas instituições era quase nula (Exame Sectorial, 1992, p.102).

A base técnico-material de ensino não existia ou era insuficiente e, na maioria dos casos, obsoleta e nada contribuía para a formação técnica dos alunos. Para além dos fatores exógenos ao processo, existiam, ainda, factores endógenos, ligados ao currículo dos cursos, aos planos de estudo e formação, aos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares - que os tornou teóricos, aquém das profissões, distantes da realidade laboral e impeditivos da inserção dos recém-formados na vida profissional. Desta forma, um índice de rentabilidade situado nos 42% limitou os fluxos de saída dos alunos e reduziu a capacidade de absorção de novos alunos (MEC, 2001, p.37).

2.5.3. Gestão e Supervisão

Os Institutos Médios Técnicos regem-se mediante um suporte normativo, um estatuto e um regulamento que indicam o sistema de organização e gestão e especificam a divisão dos órgãos de direção, dos órgãos de apoio e dos órgãos executivos (Exame Sectorial, 1992, p.105).

Os órgãos da direção escolar eram compostos por um Diretor, dois subdiretores (um pedagógico e um administrativo), sendo da competência do Ministro da Educação nomear esses mesmos órgãos de gestão (Exame Sectorial, 1992, p.105). No caso de instituições

com dupla dependência, como já foi referido, o subdiretor pedagógico é nomeado pelo Ministério da Educação, enquanto o Diretor é nomeado pelo diploma legal conjunto.

Nesta época, as instituições registavam a carência de pessoal preparado para as tarefas de organização e gestão, o que tornou esta área numa das mais deficientes do setor, daí as consequências nefastas para o funcionamento das escolas e para o desenvolvimento do processo educativo (Exame Sectorial, 1992, p.105).

A estrutura do Ministério da Educação, integrada pela Direcção Nacional do Ensino Medio Técnico, era organizada em dois Departamentos: o Departamento de Organização e Controlo, que realizava tarefas de caráter interno e organizativo; e o Departamento de Estudos e Desenvolvimento, com caráter mais externo, de ligação com os setores da vida nacional, utilizadores dos quadros formados, ao qual competia fazer estudos e análises de abertura de novos cursos ou encerramento dos existentes, em função das exigências e necessidades para o desenvolvimento de Angola (Idem).

2.6. Formação Profissional

2.6.1. As Escolas de Formação Profissional

As escolas de formação profissional, designadas para formarem trabalhadores qualificados, encontravam-se dentro do Enino Técnico-profissional e eram frequentadas pelos trabalhadores que necessitavam de um aperfeiçoamento profissional e por aqueles que, por razão de idade avançada, tiveram que abandonar a estrutura de formação regular para se inserirem na produção (MED, 1978, p.41).

Os Centros de Formação Profissional eram obrigatoriamente completados por um ciclo de semestres correspondente à estrutura de formação de adultos, o que permitia que o trabalhador tivesse bases para prosseguir a sua formação. Por outro lado, o operário que, num centro profissional, adquiria o conhecimento técnico necessário para ser considerado qualificado, só o poderia ser quando completasse, por exemplo, o 8º semestre da estrutura de adultos (ou o 12º semestre).

Os Centros de Formação Profissional eram orientados a utilizar algumas estruturas dos Institutos e, principalmente, a funcionar em locais que possuíssem melhores condições (MED, 1978, p.41).

Entretanto, o Decreto nº110/83 de 1 de Dezembro traçou as linhas orientadoras para a implementação e desenvolvimento da estratégia de formação profissional. Neste contexto, em 1987, foi realizado o "1.º Encontro Nacional de Formação Profissional", onde foi recomendada a adopção de critérios mais flexíveis na execução das ações de Formação Profissional, em conformidade com as necessidades de força de trabalho (MEC, 2001, p.47).

2.6.2. Sistema Nacional de Formação Profissional

O Sistema Nacional de Formação Profissional entendia a Formação Profissional como um "*Conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, habilidades práticas, atitudes e formas de comportamento exigidas para o exercício de uma profissão*" (MEC, 2001, p.49), e foi considerado, nas últimas décadas, como um fator decisivo no desenvolvimento multifacético das sociedades (MEC, 2001, p.49).

Neste sentido, o Governo da República de Angola aprovou a "*Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional"* (MEC,2001, p.50), que foi determinante para o desenvolvimento económico e social de Angola.

Esta Lei destacou dois aspetos que foram considerados decisivos: a importância estratégica que deverá assumir a Formação Profissional em Angola, uma vez que esta área está conformada com desafios de enorme envergadura; e a implantação de um Sistema Nacional de Emprego e Formação Profissional, articulado com as políticas e grandes programas de desenvolvimento social (MEC, 2001, p. 50).

A partir do Decreto nº40/96 do Conselho de Ministros, foi tomada uma decisão que determinou a passagem da tutela da Formação Profissional do Ministério da Educação para o Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social, de modo a favorecer o estabelecimento de uma conexão entre a Formação e o Emprego, e a constituir um Sistema de Emprego e Formação Profissional (MEC, 2001, p. 50).

2.6.3. Capacidade Nacional de Formação Profissional

Após a independência, a Formação Profissional de jovens e de adultos foi considerada uma atividade prioritária no desenvolvimento do sistema educativo. Nos finais da década de 70, existiam cerca de 140 Centros de Formação Profissional, criados por iniciativa dos vários Ministérios e Empresas. No entanto, os resultados da sua atividade foram escassos. E, também, devido às enormes carências de trabalhadores qualificados, as unidades económicas recorreram, sistematicamente, à contratação de trabalhadores estrangeiros (Exame Sectorial, 1992).

Deste modo, o decreto nº16/98, de 3 de Julho do Conselho de Ministros aprovou o regulamento sobre o enquadramento dos Centros de Formação Profissional, no qual estavam credenciados 137 centros, entre eles 27 eram de gestão pública e 110 de gestão privada (MEC, 2001, p.51).

Por outro lado, no ano letivo de 1985/86, concebeu-se um novo quadro institucional para as estruturas de formação profissional, que não teve resultados concretos, devido ao incremento das ações militares e ao agravamento das condições socioeconómicas da população, o que condicionou significativamente o seu funcionamento (Exame Sectorial, 1992, p.107).

No final da década de 80, o Vice-Ministro para o Ensino Técnico Profissional e a Direção Nacional de Formação Profissional não modificaram de maneira significativa a situação vigente. No entanto, a institucionalização destas estruturas e a realização de importantes reuniões e debates sobre a formação profissional, permitiu a elaboração, aprovação e publicação de um pacote legislativo para o sector (Exame Sectorial, 1992, p.107).

Em Agosto de 1992, foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional, que se articulou com as políticas e os programas de desenvolvimento económico e social para a década de 90 (Exame Sectorial, 1992, p.107). Assim, foi criado o Instituto Nacional de Formação Profissional (INAFOP) que passou a implementar, coordenar e supervisionar todo o sistema, e foi instituído o Fundo de Financiamento para a Formação Profissional (Idem). A gerência do FFFP foi da competência do INAFOP e comparticipada por várias empresas, em função da sua massa salarial (Idem).

2.6.4. Objetivos e Modalidades da Formação Profissional

De acordo com a nova Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional, os objetivos específicos do sistema consistiam em: formação inicial para jovens e adultos semiqualificados ou não qualificados, de todos os sectores económicos do país, incluindo o chamado setor "informal"; aperfeiçoamento, reconversão ou reciclagem da força de trabalho já em exercício; formação profissional dos desmobilizados de guerra; reabilitação profissional para os mutilados de guerra e, em geral, para os deficientes; formação de chefias, nomeadamente intermédias; e formação de instrutores (Exame Sectorial, 1992, p.108).

Por outro lado, a Formação Profissional Inicial era destinada a trabalhadores e a jovens candidatos ao emprego, tendo duas modalidades: a Formação Inicial para Adultos (FI) de curta duração (em geral, de 6 a 12 meses) e dirigida a trabalhadores maiores de 18 anos com pouca ou nenhuma formação profissional, a qual não tinha nenhuma equivalência do Ensino Geral de Base; a Formação Inicial para Jovens (FIJ), apelidada de "aprendizagem de média e longa duração" (2 ou mais anos), que conferia uma equivalência ao sistema formal de ensino, e na qual participavam jovens com idades entre os 14 e os 22 anos de idade, com a 6ª classe (Exame Sectorial, 1992, p.108).

Em 1992, os cursos incluíam uma componente obrigatória de formação geral, equivalente aos níveis de Ensino Geral de Base e estruturavam-se em dois ciclos, que correspondiam aos II e III níveis do E.G.B, respetivamente, sendo desenvolvidos nos Centros dependentes do Ministério da Educação (Idem).

Desta forma, a Formação Profissional Contínua pretendia o aperfeiçoamento, a reconversão e a reciclagem profissional, e englobava todos os processos formativos organizados após a Formação Inicial, permitindo uma adaptação às transformações tecnológicas, favorecendo a promoção social dos indivíduos e contribuindo para o desenvolvimento cultural, económico e social (Idem, p.109).

As ações de Formação Contínua ou de Formação Permanente (FP) eram da competência das empresas e de organismos diversos, abrangendo um conjunto muito variado de ações formativas, e eram indicadas para os trabalhadores que pretendiam completar a sua Formação Inicial de forma a responder às necessidades específicas ou exigências

particulares de um determinado posto de trabalho. Em simultâneo, realizavam, também, ações de Formação Permanente e de Formação Inicial para Adultos (FP/FI) (Idem, p.109).

2.6.5. Currículo e Materiais Didáticos

Os currículos e os materiais didáticos variavam de Centro para Centro, não existindo qualquer uniformidade. Assim, na Formação Inicial de Jovens, os currículos das matérias de formação geral eram idênticos às disciplinas nucleares do nível de ensino correspondente (Idem, p.109). A qualidade do material didáctico utilizado para as matérias de formação específica variava desde o "excelente" ao "péssimo" (Idem, p.110). Deste modo, em 1989, foi criada a "Unidade de Formação para a Empresa", no âmbito da Direcção Nacional da Formação Profissional, que organizou uma recolha sistemática dos Manuais Técnicos utilizados nos Centros, permitindo constituir um "Banco de Materiais Didácticos" com mais de 1200 volumes, organizados por curso/profissão (Idem, p.110).

Contudo, os Instrutores de Formação Profissional, em Angola, apresentavam enormes carências de formação técnico-pedagógica, uma vez que não existia nenhuma instituição vocacionada para a Formação Inicial ou Permanente de Instrutores de FP (Idem, p.110). Na prática, a formação dos instrutores nacionais realizava-se nas próprias instituições de Formação Profissional, através do recurso a trabalhadores com grande experiência prática e vocação pedagógica, ou recorria-se a finalistas dos Institutos Médios como o "Makarenko" de Luanda ou o "Ho Chi Minh" do Huambo.

Em 1989, no âmbito de uma ação da Direcção Nacional da Formação Profissional, foi criada uma Unidade de Formação de Instrutores (UFI), que concebeu um "Curso Permanente" centrado no CNFP/Cazenga[10]. Por outro lado, pretendeu-se transformar a UFI num Centro de Formação de Instrutores (CENFOR), com atividades como a Formação Pedagógica Básica, a Capacitação Pedagógica e a Organização de Seminários diversos. Em 1989/90, registou-se a existência de 1113 Instrutores de FP, dos quais 23% eram estrangeiros: a percentagem mais alta de instrutores estrangeiros chegou a ser

[10] Este Centro ficou destruído durante os conflitos armados registados em 1992, em Luanda.

superior a 40%, nos Centros e nos setores de Habitação, Pescas, Energia, Finanças, Cultura, e inferior a 15% os Centros de Saúde, Indústria, Educação, Comércio e Construção.

Por outro lado, um dos maiores problemas estava relacionado com a estabilidade do corpo docente e a falta de incentivos materiais aos instrutores (Idem).

2.6.6. Capacidade Instalada

Segundo um inquérito efetuado em 1989, existiam 135 Centros de Formação Profissional, com uma capacidade anual de 12481 postos de formação e frequentados por 5515 alunos (Idem, p.111). Uma parte dos centros tinham instalações próprias, outros estavam integrados em empresas e nos Institutos Médios. Na sua maioria, eram dirigidos pelo órgão dos Recursos Humanos do respetivo Ministério, à exceção dos Centros do MED, que eram coordenados pela Direcção Nacional de Formação Profissional (Idem).

Os sectores de atividade com o maior número de Centros de FP eram a Educação (13,82%), os Transportes (26,02%) e a Saúde (17,07%), como mostra o quadro sequente:

Quadro 2.44.: Número de Centros e à sua Tutela

Sectores de Actividades	**Centros FP**	**%**
Agricultura	6	*4,88*
Construção	11	*8,94*
Comércio	10	*8,13*
Educação	17	*13,82*
Energia	8	*6,50*
Finanças	9	*7,32*
Industria	9	*7,32*
Transporte	32	*26,02*
Saúde	21	*17,07*
Total	**123**	**100**

Fonte: Exame Sectorial da Educação, 1992.

A terminologia adotada para a classificação do tipo de formação ministrada pelos Centros permitiu obter uma visão realista da situação dos 135 Centros: 48 eram de "Formação Permanente" (FP), 37 de "Formação Inicial" (FI), 30 de "Formação Inicial para jovens" (FIJ) e 20 acumulavam a "Formação Inicial e Permanente" (FI/FP) (Exame Sectorial (1992).

Em relação aos dados referentes ao ano lectivo de 1987/88, em que 24 eram Centros de FI e 100 eram de capacitação, verificou-se que a Formação Permanente era bastante menor e que a grande maioria dos Centros ministrava uma Formação Inicial, destinada a jovens e adultos. Desta forma, para melhorar a formação em exercício, ficou estabelecida na (DNFP) uma "Unidade de Formação para a Empresa" (U.F.E), que teve por objetivo, ajudar as unidades económicas a diagnosticar as suas necessidades, bem como colocar em marcha os planos de formação. A transformação da "Unidade de Formação para a Empresa" (U.F.E) em Serviço Nacional de Formação para a Empresa (SENAFOPE), foi responsável direta pela realização de cursos de formação contínua para as empresas.

Por outro lado, cada empresa foi responsável pela tutela dos cursos, como por exemplo: o MED centralizou-se na FIJ (17-57%), a Saúde na FI (16-45%) e os Transportes na FP (26-54%), e os outros organismos distribuíram-se pelos vários tipos de formação, de um modo mais ou menos equilibrado (Idem, p.112).

Em 1992, os centros tinham uma capacidade instalada de Formação Profissional que não atingiu os limites máximos existentes (Idem, p.112). Durante este período, 5,93% dos Centros encontravam-se em "Bom" estado de funcionamento; a maioria (52,59%) em estado "Razoável"; cerca de 12,59% era considerado "Deficiente"; e 25,19% dos quais estariam "Paralisados", conforme o Quadro 2.46.

De acordo com o artigo 19º do Decreto nº8/07 de Maio, que aprovou o Estatuto Orgânico do Ministério da Administração Pública Emprego e Segurança Social, a "Direcção Nacional do Emprego e Formação Profissional" foi responsabilizada pela conceção e execução de políticas no domínio da administração do trabalho. As suas atribuições consistem em: conceber programas especiais de Formação Profissional e reinserção social para grupos especiais de pessoas com limitações físicas; proceder à avaliação da execução

das medidas de emprego e de Formação Profissional de carácter geral ou especial; e acompanhar as políticas globais e setoriais, bem como a respetiva incidência no emprego e na Formação Profissional.

Quadro 2.45.: Estado de funcionamento por Tipo de Centros 1989/90

Classe	**Total**	**%**	**FIJ**	**FI**	**FI/FP**	**FP**
Bom	8	*5,93*	3	2	3	-
Razoável	71	*52,59*	15	29	14	13
Deficiente	17	*12,59*	9	2	-	6
Paralisado	34	*25,19*	3	4	2	25
Indefinido	5	*3,70*	-	-	1	4
Total	**135**	***100***	**30**	**37**	**20**	**48**

Fonte: Exame Sectorial da Educação, 1992.

Deste modo, Pitra Neto, Ministro da Administração Pública Emprego e Segurança Social, refere que:

> *O país conta com 541 unidades de Formação Profissional, entre Centros de formação, Centros integrados de emprego e Formação Profissional, Centros móveis e pavilhões de artes e ofícios, distribuídos em todas as províncias, entre privados e públicos.* [E até 2014] *Foram matriculados, nas 18 províncias de Angola, 25.275 jovens em várias especialidades como informática, canalização, corte e costura, eletricidade, marcenaria, carpintaria, entre outras.*

2.6.7. Gestão e Supervisão

Neste contexto, o INAFOP tinha como funções: elaborar o Plano Nacional de Formação Profissional; implementar o Sistema Nacional de Formação Profissional; gerir o Fundo de Financiamento da Formação Profissional; elaborar todas as normas metodológicas referentes à Formação Profissional; e exercer a tutela direta das instituições que nele possam vir a ser integradas (Idem, p.116).

A estrutura do INAFOP era composta por: Órgãos de Direção, formados por um Diretor e dois Diretores Adjuntos, o Conselho de Administração - integrado por representantes do Estado, dos Empregadores e dos Trabalhadores; Órgãos Executivos; Órgãos de Apoio Técnico; Divisão de Estudos e Planificação; Gabinete Jurídico e de Recursos Humanos; Gabinete de Intercâmbio e Protocolo; Unidade de Informação/Documentação; Conselho Nacional de Formação Profissional - órgão multissectorial de consulta e assessoria ao Conselho de Administração do INAFOP. Os Departamentos dividiam-se em Formação Inicial para Jovens, Formação Inicial para Adultos, Administração e Gestão, Centro Nacional de Formação de Formadores (CENFFOR), Serviço Nacional de Formação para as Empresas (SENAFOPE) (Idem, p.116).

2.7. Política, Estratégia e Instituições de Formação de Professores

2.7.1. **Institutos Médios de Educação**

Após a independência de Angola em 1975, foi realizado o I Congresso do MPLA, em 1977, que aprovou a reformulação do sistema de educação. Em 1978, a política estratégica da educação consistiu em fomentar os Institutos Médios Normais (IMN) e o modelo de formação de professores, o que teve como pressuposto assegurar uma preparação, em simultâneo, para a docência no I nível e para uma ou duas disciplinas do II ou III níveis do ensino de base (MEC, 2004, p.37).

Por outro lado, na prática, a maioria dos recém-formados (mesmo de entre aqueles que, ao ingressarem nos IMN, já lecionavam no I nível) optou pela docência no II e III níveis, o que fez com que não existisse um aumento qualitativo no efetivo docente do ensino primário, que constitui a base da pirâmide da estrutura escolar do sistema (MEC, 2004, p.37).

A formação para o ensino primário era assegurada, sobretudo, pelos cursos básicos de formação docente, onde ingressavam candidatos com a 6ª classe e tinham a duração de dois anos, e pelos institutos médios normais, com a duração de quatro anos após a 8ª classe (MEC, 2004, p.37).

Segundo o relatório do Gabinete do Plano do Ministério da Educação, durante a década de 80, os alunos do Ensino Médio Normal da 9ª à 12ª classe estiveram representados nos anos letivos de 1985/86, 1986/87, 1987/88, 1988/89 e 1989/90. No ano letivo de 1989/90, 38,40% dos alunos frequentavam a 9.ª classe (foi um ano de elevada representatividade de alunos nos INE's); o ano letivo de 1988/89 registou 28,14% dos alunos na 10.ª classe; no ano letivo 1985/86, os alunos da 11.ª classe representavam 23%; e no ano letivo de 1986/87, 17,97% dos alunos frequentavam a 12.ª classe. Os resultados apresentados no quadro abaixo indicam a representatividade dos alunos nos INE's em Angola.

Quadro 2.46.: Alunos por Classes e Província no Ensino Médio Normal

		Províncias															
Anos Lectivos	Classes	Luanda	Cabinda	Uíge	Huambo	Zaire	C.Norte	C.Sul	Bié	L.Sul	Huíla	Namibe	Malange	Benguela	Moxico	Total	%
	9ª	313	68	144	132	25	67	84	80	42	91	50	94	143	69	1402	*34,45*
	10ª	318	47	49	123	23	44	60	58	36	78	45	55	155	18	1109	*27,25*
1985/86	11ª	273	42	97	80		33	51	54	32	38	31	41	131	33	936	*23,00*
	12ª	189	36	42	86		22	40	44	14	33		23	84	10	623	*15,31*
	Total	**1093**	**193**	**332**	**421**	**48**	**166**	**235**	**236**	**124**	**240**	**126**	**213**	**513**	**130**	**4070**	***100***
	9ª	298	44	143	184	32	89		153	113	156	60	99	279	80	1730	*36,44*
	10ª	271	57	119	73	16	63	b)	86	89	89	47	71	158	42	1181	*24,88*
1986/87	11ª	310	45	68	83	19	44		57	53	58	37	47	148	14	983	*20,71*
	12ª	252	39	82	66		45		45	49	39	30	44	131	31	853	*17,97*
	Total	**1131**	**185**	**412**	**406**	**67**	**241**	**0**	**341**	**304**	**342**	**174**	**261**	**716**	**167**	**4747**	***100***
	9ª	305	70	159	170	36	49	93	180		187	141	152	185		1727	*35,91*
	10ª	280	42	97	112	28	60	94	136	a)	120	62	66	144		1241	*25,81*
1987/88	11ª	264	53	89	59	15	45	76	70		124	43	55	97	a)	990	*20,59*
	12ª	280	46	53	55	17	27	51	54		53	31	39	145		851	*17,70*
	Total	**1129**	**211**	**398**	**396**	**96**	**181**	**314**	**440**	**0**	**484**	**277**	**312**	**571**	**0**	**4809**	***100***
	9ª	376	90	146	163		109	210	197	61	102	83	189	457	74	2257	*37,08*
	10ª	308	74	68	123		58	84	164	66	161	109	115	318	65	1713	*28,14*
1988/89	11ª	265	45	61	89	b)	54	91	109	28	69	60	62	179	32	1144	*18,79*
	12ª	262	51	54	54		41	65	64	33	75	41	54	167	12	973	*15,98*
	Total	**1211**	**260**	**329**	**429**	**0**	**262**	**450**	**534**	**188**	**407**	**293**	**420**	**1121**	**183**	**6087**	***100***
	9ª	632	117	108	177	66	130	123	299	252	142	109	195	513	87	2950	*38,40*
	10ª	368	89	103	145	46	88	181	200	39	223	101	129	326	46	2084	*27,12*
1989/90	11ª	303	71	74	97	20	49	72	127	63	98	60	94	294	45	1467	*19,09*
	12ª	286	44	64	75	39	64	59	106	29	104	54	58	170	30	1182	*15,38*
	Total	**1589**	**321**	**349**	**494**	**171**	**331**	**435**	**732**	**383**	**567**	**324**	**476**	**1303**	**208**	**7683**	***100***

Fonte: Gabinete do Plano do Ministério da Educação 1992.

a) Não funcionou
b) Não tem dados

Durante este período, a rede escolar encontrava-se em nove províncias, algumas delas com maior densidade populacional estudantil (Luanda, Benguela, Huambo, Huíla, Malange, Uíge, Bié, Kuanza Norte e Namibe). Os institutos normais passaram a funcionar

em instalações que, à data da proclamação da independência, eram propriedade da igreja católica e passaram a ser tutela do estado pela lei nº4/75 da nacionalização dos estabelecimentos de ensino (MEC, 2004, p.38).

De sublinhar que a heterogeneidade caracteriza o resultado dos técnicos médios formados nos institutos normais. A província de Luanda representou 32,81% dos alunos formados no ano letivo de 1986/87 e 33,83% no ano letivo de 1987/88. A província de Benguela representou 17,26% e a província do Huambo 14,35% dos alunos formados. Contudo, verificou-se uma falta de dados em relação a algumas províncias, como mostra o Quadro 2.47..

O corpo docente do ensino de base regular, na época, foi caracterizado por grandes disparidades a nível provincial, com efeitos que não favoreceram o atendimento pedagógico, e que foram agravados com a deficiente qualificação profissional. Por outro lado, as elevadas migrações de alunos e professores e a destruição de infraestruturas físicas colocavam entraves à qualidade do ensino e ao sucesso escolar (MED,1993).

Quadro 2.47.: Técnicos Médios Formados no Instituto Médio normal 1985/86 a 1989/90

	Ano Lectivo									
Província	**1985/86**	*%*	**1986/87**	*%*	**1987/88**	*%*	**1988/89**	*%*	**1989/90**	*%*
Cabinda	35	*7,61*	21	*2,98*	35	*4,76*	48	*6,65*	41	*4,51*
Zaire					17	*2,31*				
Uíge			71	*10,09*	50	*6,79*	63	*8,73*	71	*7,80*
Luanda	125	*27,17*	231	*32,81*	249	*33,83*	224	*31,02*	250	*27,47*
Cuanza Norte	15	*3,26*	31	*4,40*	6	*0,82*	63	*8,73*	39	*4,29*
Cuanza Sul	26	*5,65*	47	*6,68*	45	*6,11*	20	*2,77*	59	*6,48*
Malange	20	*4,35*	35	*4,97*	37	*5,03*	44	*6,09*	60	*6,59*
Benguela	77	*16,74*	79	*11,22*	127	*17,26*			40	*4,40*
Huambo	66	*14,35*	51	*7,24*	51	*6,93*	54	*7,48*	69	*7,58*
Bié	40	*8,70*	41	*5,82*	48	*6,52*	62	*8,59*	104	*11,43*
Moxico	10	*2,17*	31	*4,40*			12	*1,66*	27	*2,97*
Namibe			30	*4,26*	30	*4,08*	39	*5,40*	50	*5,49*
Huíla	32	*6,96*	36	*5,11*	41	*5,57*	65	*9,00*	72	*7,91*
Lunda Sul	14	*3,04*					28	*3,88*	28	*3,08*
Total	**460**	***100***	**704**	***100***	**736**	***100***	**722**	***100***	**910**	***100***

Fonte: Gabinete do Plano do Ministério da Educação, 1992.

No que diz respeito às habilitações literárias do corpo docente, num universo de 21202 professores, 77% possuíam a 6.ª classe, 17% a 8.ª classe e apenas 0,8% dos professores dispunha de formação pedagógica (MED,1993).

No ano letivo de 1990/91, nas províncias de Luanda e Benguela, 90% e 84% dos professores, respetivamente, não possuíam habilitações adequadas para a iniciação e Iº nível. No IIº nível, 65% dos professores tinham habilitações de nível médio e apenas 3,8% formação pedagógica. No IIIº nível, 78% dos professores apresentavam habilitações de nível médio e 5,3% de nível superior, apresentando 13% uma formação pedagógica (MED,1993).

Verificou-se alguma dificuldade na adequada sistematização da qualificação pedagógica dos docentes, o que seria resultado da sua situação de trabalhadores estudantes. De facto, em 1986, 10% dos professores do Iº nível e 60% dos professores dos IIº e IIIº níveis lecionavam e estudavam. No período de 1980/81 a 1990/91, 87,98% do corpo docente do ensino de base regular estava represantado no Iº nível, 8,62% no IIº nível e 3,40% no IIIº nível, como mostra o quadro 2.48..

Quadro 2.48.: Corpo docente no Ensino de Base Regular 1980/81 – 1990/91

Corpo Docente no Ensino de Base Regular													
Nível	**1980/81**	**1981/82**	**1982/83**	**1983/84**	**1984/85**	**1985/86**	**1986/87**	**1987/88**	**1988/89**	**1989/90**	**1990/91**	**Total**	*%*
Iº	35136	40029	35369	33521	29191	31161	30310	27322	31953	32157	31104	357253	*87,98*
IIº	3225	2798	3471	2260	3183	3172	2974	2863	3224	3494	4347	35011	*8,62*
IIIº	1174	1072	1003	859	1312	1317	991	1182	1225	1644	2017	13796	*3,40*
Total	**39535**	**43899**	**39843**	**36640**	**33686**	**35650**	**34275**	**31367**	**36402**	**37295**	**37468**	**406060**	***100***

Fonte: Ministério da Educação, 1993.

A década de 90 foi caracterizada pela adopção de novas formas de organização socioeconómica, que apontavam para a liberalização da sociedade e para a passagem gradual para uma economia de mercado, bem como para a criação de um estado democrático, assente num sistema político multipartidário. A nova fase da vida política angolana culminou com a assinatura dos acordos de Bicesse e com as eleições legislativas e presidenciais, realizadas em liberdade, pela primeira vez, em Setembro de 1992. Após

as eleições, iniciou-se uma outra etapa de hostilidades, pelo facto de uma das partes participantes nas eleições não aceitar os resultados (MED,1993).

Nesta altura, a nível internacional projetava-se uma visão dos sistemas educativos do mundo, como referencia a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Março de 1990 em Jonitem, na Tailândia. A partir desta conferência, a preocupação com uma educação dirigida à equidade social passou a orientar as recomendações dos organismos internacionais ligados à ONU para as políticas educacionais dos países pobres mais populosos do mundo. As reformas educacionais dos anos 90 trariam esta finalidade (Oliveira, 2000, p.21).

Em Junho de 1991, o Ministério da Educação realizou, em Angola, uma mesa redonda sobre Educação para Todos, com o apoio do PNUD, do Banco Mundial, da UNESCO e da UNICEF (Med, 1991). Esta mesa pretendeu determinar as necessidades e os problemas fundamentais da educação, e visou planificar as ações a empreender no sentido de problematizar o sistema de ensino angolano e procurar as soluções adequadas. Em adição, foram definidos os objetivos centrais, que consistiram em: determinar e avaliar as necessidades educativas fundamentais; delinear uma política clara de desenvolvimento da educação de base; definir o quadro e os conteúdos das ações a realizar durante a década de 90; elaborar propostas para a definição dos instrumentos operacionais que permitissem a caracterização de um plano de acção nacional para a educação de base (Med, 1991).

Em 1992, de acordo o novo quadro político, económico e social que resultou dos acordos de paz, foi traçada uma estratégia de crescimento económico para o período de 1993/1997, que deu importância e valor aos recursos humanos. Desta forma, as metas da educação na década de 90 consitiram na: adequação da organização estrutural à lógica e dinâmica de funcionamento do Sistema Educativo, de forma a responder aos desafios do futuro e da modernidade em novos contextos políticos, cultural, económico e social; a melhoria da qualidade e do rendimento do ensino geral, nomeadamente do ensino de base, aumentando a pertinência social dos conteúdos de forma a reduzir o insucesso escolar; o aumento da relevância da formação técnica e profissional e do ensino superior; a criação de condições de acesso à educação e a formação como forma privilegiada de integração social por parte das camadas mais vulneráveis da população, nomeadamente as crianças

vítimas da guerra, os desmobilizados e as populações deslocadas; a modernização da gestão e administração do sistema de educação; a elevação do nível educativo da população adulta (com mais de 15 anos) e a redução da taxa de analfabetismo para 30%, no final do século, reforçando a articulação entre os subsistemas de educação de adultos e de formação profissional; a reformulação do quadro institucional e técnico-normativo regulador e incentivador de iniciativas não estatais de criação e gestão de unidades de ensino e formação (MED,1993).

Para a concretização destes objetivos, previa-se a implementação de uma série de medidas e ações equacionadas segundo três vertentes: a) reforma educativa, entendida como um processo de transformação estrutural do Sistema Educativo, com incidência nos princípios orientadores e nos objectivos, conteúdos, metodologias e adequação dos recursos educativos; b) reforma institucional, envolvendo a modernização das estruturas e procedimentos administrativos e a reformulação do quadro institucional regulador do dialogo entre a administração e as entidades públicas ou privadas; c) recuperação e reabilitação das estruturas produtivas e dos circuitos de distribuição dos equipamentos e materiais escolares (MED,1993).

Assim, segundo Neto (2005), "O objectivo central deste processo de reformas insere-se na estratégia global para a saída da crise e consiste em promover o crescimento económico e reduzir significativamente os níveis gritantes de pobreza absoluta". Neto (2005) refere, ainda, que "A estrutura económica nacional revela um acentuado desequilíbrio como consequência, dentre outras de perturbações ocorridas no plano político-militar com incidência para o movimento migratório da população".

De acordo com o Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, no Senegal, em Abril de 2000, Angola procedeu à "aprovação da Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação até 2015 e da Lei de Bases do Sistema de Educação pelo Estado Angolano em 2001, numa fase de transição do antigo para o novo modelo do sistema de educação numa perspectiva dinâmica de educação de qualidade para todos" (Neto, 2005).

Entretanto, o sistema nacional de educação estava a ser reformulado, de acordo com o projeto do plano de educação para todos, submetido a consulta em 2004, no qual participaram todos os parceiros nacionais e internacionais, e que, posteriormente,

transcendeu para os anos decorrentes, no quadro de implementação dos objectivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) (Med, 2008). Segundo Neto (2005), "este novo modelo do sistema educativo é unificado e constituído pelos seguintes subsistemas: educação pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos e ensino superior".

A nova Lei nº13/01 de 31 de Dezembro refere, no capítulo I artigo 1º, que:

> *A educação constitui um processo que visa preparar o individuo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino, e de investigação científica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas, através de manifestações culturais e Gimno-desportivas.*

Por outro lado, segundo o artigo nº 26, o Subsistema de Formação de Professores consiste em: "Formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial". Este realiza-se após a 9.ª classe, tem a duração de quatro anos em escolas normais e passa, posteriormente, por Escolas e Institutos Superiores de Ciências da Educação.

2.7.2. Instituições do Subsistema de Formação de Professores em Angola de 1978 a 2010

A formação média normal é realizada em instituições públicas e privadas vocacionadas para a formação de professores do Ensino Primário e Ensino Secundário do 1.º Ciclo do Ensino Geral. O ingresso efectua-se com a 9.ª classe do ensino geral ou equivalente, capacitando-os a exercer a atividade na educação pré-escolar e a ministrar aulas no ensino primário. Desta forma, o Ministério da Educação controla as instituições públicas e privadas **Anexo 2.01.**

Ingresso

Desde 1989/90, o ingresso nos IMN era feito através de uma Comissão Executiva Nacional de Encaminhamento (CENE), que se baseava no aproveitamento dos alunos e

nas necessidades e prioridades relativas à falta de técnicos especializados nos diferentes domínios. Os estudantes encaminhados para a docência não podiam ter notas negativas nas disciplinas nucleares, nomeadamente, a Língua Portuguesa, Matemática e História (Zau, 2009, p. 297).

Os trabalhadores estudantes tinham que estar vinculados ao setor da educação, preferencialmente, como professores. Nesta mesma época, a via de ingresso deixou de funcionar através de "Encaminhamento" e deu lugar a provas de aptidão, passando apenas a Língua Portuguesa e a Matemática a serem consideradas como disciplinas nucleares. De acordo com (Cf., Lima. Farias. Apud ZAU, 2009):

> *Como língua de ensino, o Português exige acesso a uma norma culta, oral e escrita, por parte dos docentes, tanto portugueses como angolanos, que lhes permita dominá-la como língua de trabalho e que os capacite para fazerem aceder os alunos a níveis progressivamente mais elaborados, tendo em conta o contexto especí fico as relações que se estabelecem entre L1 e L2 nos processos de ensino-aprendizagem, quando a língua de ensino L2 não é a língua materna (L1) dos alunos. Indispensável não só ao seu sucesso educativo pelo papel que tem acesso aos domínios de conhecimento e no convívio interdisciplinar, mas também ao seu papel pessoal e social, o domínio da língua portuguesa deve situar-se no quadro de uma pedagogia da comunicação, que promova a liberdade da palavra e a qualidade das intervenções verbais.* (p. 297)

Por outro lado, o princípio de vínculo ao ensino, na prática, não era respeitado por parte de quem tivesse terminado os seus estudos nos IMN (Idem, p. 297). De um modo geral, um melhor perfil académico implicava uma melhoria nas condições de vida, tanto do ponto de vista profissional como social. Os IMN recebiam muitos trabalhadores, ligados aos mais diferentes setores da actividade, que proporcionassem melhores remunerações salariais e melhores estatutos sociais (Idem, p.297).

Deste modo, no ano lectivo de 1991/92, dado o considerável número de trabalhadores-estudantes nos IMN, o Ministério da Educação decretou a abertura de cursos noturnos, sem a necessária adaptação dos Planos de Estudo. Para além de um elevado número de alunos por turma (chegou a atingir os 100 ou mais alunos[11]), passou também a constatar-

[11] Instituto Médio Normal Garcia Neto de Luanda

se um aumento das taxas de repetência e de abandono escolar, surgindo ainda questões relacionadas com as instalações (Ibid, p. 298).

Por outro lado, após a independência, os IMN foram instalados em edifícios que eram propriedade da igreja católica. Quinze anos depois, através do Decreto Executivo Conjunto nº46/91 de 16 de Agosto, o Estado Angolano acabou por devolver os imóveis à Igreja. Decorrente deste facto, a situação da formação de professores tornou-se ainda mais difícil, já que deixava de haver capacidade para receber candidatos (Ibid, p. 298).

Os IMN foram, então, instalados em escolas já existentes do Ensino de Base Regular, ou em edifícios adaptados, sem condições necessárias para a formação docente. As províncias com maior afluência estudantil passaram a ter a responsabilidade de abarcar um número considerável de alunos matriculados e ciosos de obterem, pelo menos, teoricamente, uma formação média, independentemente do facto de frequentarem um curso vocacionado para a docência e um sistema de formação totalmente desfalcado de formadores (Ibid, p. 298).

O maior número de alunos encontrava-se nos IMN de Luanda e Benguela, com mais de 1.300 cada, seguindo-se os IMN do Bié, Huíla, Malange e Kuanza Sul, cada um deles, com mais de 400 formandos. Em 1995, o Instituto Médio Normal de Luanda ficou dividido em três núcleos, tendo como objetivo a Formação de Professores Primários, uma vez que o fluxo de alunos, que se deslocavam das diversas províncias para a capital em busca de refúgio, começaram a encher as escolas de Luanda (Silepo, 2011).

Desta forma, foram criados os núcleos do município de Viana, que apoiava a zona de Catete, o núcleo do município de Cacuaco, que apoiava as zonas do Bengo, Panguila, e o núcleo de Luanda que apoiava as zonas de Benfica, Ramiro, Morro Bento, Barra do Cuanza, servindo de apoio às regiões mais afastadas da cidade de Luanda (Silepo,2011).

O núcleo 3 do Instituto Normal de Educação Garcia Neto foi apelidado de INE da FAPA, em virtude das suas instalações estarem localizadas próximo da Força Aérea Popular de Angola, junto do aeroporto (Silepo, 2011). Posteriormente, passou a designar-se INE 22 de Novembro, quando passou a funcionar nos pavilhões que pertenceu aos PALOP, junto à escola Zinga Mbandi, onde a autora deste trabalho foi docente, e atualmente está

transformado numa escola do IIº ciclo do Ensino Secundário chamada "22 de Novembro" (Silepo, 2011).

Os Institutos Médios Normais da Lunda Sul, Kuanza Norte, Namibe, Cabinda, Moxico e Zaire eram os que recebiam o menor número de alunos. Para o Ministério da Educação, a situação apresentava-se bastante embaraçosa, já que na maioria dos edifícios restituídos à Igreja, funcionavam ainda, para além dos IMN: escolas anexas do Ensino de Base Regular; Cursos Básicos de Formação Docente (CBFD); Centros Pré-Universitários (PUNIV); e Cursos de Superação Permanente (CSP). Logo, havia a necessidade de se encontrarem espaços físicos em todo o país para a reinstalação imediata de todo este conjunto de instituições, situação que, ainda em 1997, se mantinha por resolver de forma definitiva (Zau, 2009, p. 298).

Por outro lado, um modelo alternativo de Formação de Professores de nível médio e especialmente de preparação para trabalhar em comunidades rurais no Ensino Primário, foi adoptado e desenvolvido com a criação das "Escolas de Professores do Futuro" (EPF), num programa de parceria do MEC com a Organização Não-Governamental Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) (MEC, 2001).

No ano letivo de 1990/91, o ensino médio normal era da 9ª à 12ª classe, e neste período as matrículas registaram a mais alta representatividade em Huíla (37,04%), em Luanda (14,42%), em Benguela (7,57%) e no Bié (6,17%). A distribuição diferenciada do género feminino por províncias no ensino médio normal é demonstrada no quadro 2.49..

Planos de Estudo e Meios Didáticos

O curso nos IMN foi organizado para o ensino de crianças e jovens do Iº, IIº, e IIIº níveis do ensino de base regular, através da preparação nas seguintes opções de formação: Matemática/Física, Química/Biologia, Historia/ Geografia, Português, Francês e Inglês. Teoricamente, um mesmo professor poderia acompanhar os seus alunos desde a 1ª à 8ª classe, e a partir da 4ª classe, passava a lecionar o grupo da sua opção. Contudo, tal não aconteceu na prática, já que a maioria dos recém-formados (incluindo aqueles que já lecionavam no I nível, aquando do seu ingresso nos IMN) optava pela docência nos II e III níveis devido a um maior *status*, melhor remuneração e melhores condições de

trabalho. Desta forma, não se tornava viável o aumento de efetivos no Iº nível, pois quer os planos de estudo, quer os programas, para além de desatualizados, estavam contextualmente desajustados e não proporcionavam uma adequada formação aos candidatos à docência.

Quadro 2.49.: Alunos matriculados por províncias e género no Ensino Médio Normal no ano lectivo de 1990/91

Província	9ª Classe		10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		Total		
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	%
Benguela	379	203	204	166	141	92	85	49	809	460	*7,57*
Bengo											
Bié	223	98	286	129	183	93	120	55	818	375	*6,17*
Cabinda	298	90	110	43	93	31	63	29	564	193	*3,18*
Cuanza Norte	188	46	69	21	62	16	38	8	388	91	*1,50*
Cuanza Sul	191	76	134	45	155	28	40	8	520	157	*2,58*
Cuando Cubango											
Cunene											
Huambo	177	113	145	94	97	82	75	35	522	324	*5,33*
Huíla	543		514		427		268		499	2251	*37,04*
Luanda	369	240	360	244	320	193	295	199	1344	876	*14,42*
Lunda Sul	225	53	202	58	40	14	50	12	517	137	*2,25*
Lunda Norte	211	68	138	108	184	66	136	69	719	311	*5,12*
Malange	165	67	137	67	91	44	91	36	484	214	*3,52*
Moxico	142	54	89	37	44	14	44	6	319	111	*1,83*
Namibe	135	42	76	30	63	18	73	26	347	116	*1,91*
Uíge	321	70	144	37	145	122	85	13	695	242	*3,98*
Zaire	91	28	59	13	37	8	21	1	208	50	*0,82*
a)INEF/Luanda	249	92	183	45	109	22	82	10	623	169	*2,78*
Total	**3907**	**1340**	**2850**	**1137**	**2191**	**843**	**1566**	**556**	**9376**	**6077**	***100***

a) Instituto normal de educação física de Luanda.

Fonte: GEPE/MED, 1992.

Os IMN apresentavam um plano de estudos com um tronco comum, ou seja, como refere Zau (2009):

> *(…) um conjunto de disciplinas comuns a todas as opções, que se desenvolve, essencialmente, na Formação Geral e na Formação Especifica, mas também na formação profissional, no que respeita à metodologia e à prática Pedagógica do Iº nível, na 9.ª e 10.ª classes, estendendo-se, no entanto, em alguns casos, às classes seguintes (…) a formação que é dada pelos IMN é essencialmente uma Formação Geral e não profissional, dado o leque de disciplinas que abrange todos os cursos têm uma carga horaria muito significativa, enquanto que, as áreas profissionalizantes, que visam os conhecimentos*

> *específicos para o exercício da função docente, como as ciências da educação, as metodologias e a prática pedagógica, são claramente insuficientes.* (p. 300)

Os planos de estudo que vigoraram nos IMN resultaram de ligeiras melhorias, introduzidas a partir de 1978/79, sem que, contudo, se pusesse em causa a sua essência. A partir da queda do muro de Berlim e da mudança da conjuntura política internacional, a carga ideológica nos conteúdos das disciplinas de Filosofia e Economia Política foi subtraída. Neste contexto, portanto, manteve-se a necessidade de reforço da formação específica e da formação prática, bem como a urgência de se criar apenas uma opção específica para o Iº nível.

De acordo com as atribuições estabelecidas para os órgãos executivos do MED, a elaboração de programas e manuais escolares seria da competência do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (Zau, 2009, p. 298). Contudo, dadas as limitações estruturais deste Instituto, até 1991, tinham apenas sido elaborados os programas de formação geral, bem como os manuais para algumas disciplinas. A Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE) participou na elaboração de alguns programas e textos de apoio para as disciplinas de formação geral. No entanto, para as disciplinas de formação prática e para as metodologias, foram estabelecidas apenas algumas orientações específicas. Daí que houvesse muitas disciplinas sem os respectivos materiais didáticos de base, ficando ao critério de cada professor a apresentação dos meios de que dispunha e entendia utilizar.

Assim, era evidente a ausência de conteúdos que dessem resposta aos aspetos de carácter multicultural e plurilingue que caracterizam a sociedade angolana.

No que respeita aos meios de ensino, havia também muitas dificuldades na aquisição de bibliografia atualizada, bem como de reagentes para os laboratórios (Zau, 2009, p. 300).

Corpo docente

Após a reformulação do sistema de educação em 1978, o corpo docente do INE, mais tarde denominado IMN, dependeu da contratação de força de trabalho estrangeira. Os professores eram, Cubanos, Búlgaros, Vietnamitas, Congoleses, Britânicos, Portugueses, Alemães, Zairenses, Checoslovacos, Franceses, Espanhóis e de outras nacionalidades.

Quadro 2.50.: Plano de Estudo dos Institutos Médios Normais para as Opções História/Geografia, Biologia/Química e Matemática/Física

DISCIPLINAS	**CLASSES**			
FORMAÇÃO GERAL	**9ª**	**10ª**	**11ª**	**12ª**
Português	3	3	2	2
Matemática	4	4		
Física	3	3		
Química	3	3		
Biologia	3	3		
Geografia	3	3		
História	3	3		
Economia				3
Filosofia			3	
Educação Moral e Cívica	9			
Música			2	
CARGA HORÁRIA SEMANAL	**31**	**22**	**7**	**5**
DISCIPLINAS	**CLASSES**			
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	**9ª**	**10ª**	**11ª**	**12ª**
Pedagogia	2	2		
Psicologia		2	2	
Sociologia				2
Higiene Escolar				2
CARGA HORÁRIA SEMANAL	**2**	**4**	**2**	**4**
DISCIPLINAS	**CLASSES**			
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	**9ª**	**10ª**	**11ª**	**12ª**
(exemplo de 3 opções)				
Metodologia do I Nível			5 a) ou 4 b)	
Metodologia do II e III Níveis			5 a) e b) ou 4 c)	
Prática Pedagógica do I Nível			5 a) e b) ou 4 c)	
Prática Pedagógica do II e III Níveis				5 a) e c) v ou 4 b)
CARGA HORÁRIA SEMANAL			**15 ou 12**	**5 ou 4**

FONTE: Zau, 2009.

O estudo realizado no Instituto Médio Normal Garcia Neto de Luanda mostra que, no ano letivo de 1985/86, o corpo docente era constituído maioritariamente por estrangeiros, com maior referência para os docentes Cubanos (38,46%) e Búlgaros (21,15%), em relação aos angolanos (17,30%) (Silepo, 2011). Os poucos professores nacionais eram formados

no exterior ou em Angola, no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED (Zau, 2009).

Para fazer face à retirada dos professores Cubanos, na sequência das conversações quadripartidas sobre a Paz na Africa Austral (22 de Dezembro de 1988) e, consequentemente, do Acordo Tripartido entre Angola, África do Sul e Cuba, o IMN acabou por recrutar professores nacionais com habilitações literárias correspondentes à 12.ª classe. Estes novos formadores, com perfil académico abaixo do exigido, destinaram-se aos IMN do Kuanza Norte, Kuanza Sul, Malange, Moxico, Namibe, Zaire, Cabinda, Uíge, e Bié, uma vez que as respetivas províncias eram das mais carenciadas em quadros.

No ano letivo de 1985/86, existiam 460 professores dos IMN, sendo estrangeira a sua maioria como já foi referido. Os IMN de Luanda, Huambo e Huíla eram dos que dispunham de professores nacionais, já que estas províncias contavam com centros universitários ligados à Universidade Agostinho Neto (UAN).

A maior incidência da falta de professores fazia-se sentir, sobretudo, nas disciplinas das áreas de ciências, línguas e metodologias de ensino (Zau, 2009).

Em 1989/90, o número de professores nos IMN passou para 910. Desta forma, foram efetuados esforços para estabilizar o corpo docente, bem como medidas gerais direcionadas para a revalorização da sua carreira. No entanto, estas medidas acabaram por ficar aquém das expectativas e não fizeram surtir os efeitos desejados. Mais tarde, em 1998, continuava-se a constatar a falta de professores nos IMN com formação superior ou outra para as áreas/disciplinas de Expressões, Metodologias e Prática Pedagógica (a autora deste trabalho foi professora de Metodologias e Prática Pedagógica apesar das dificuldades registadas na época). Daí que não existissem aulas para este tipo de formação, apesar da primeira fazer parte do currículo do ensino de base e as duas últimas serem indispensáveis para a formação de professores (Zau, 2009).

Contudo, além das dificuldades estruturais já apresentadas em relação ao corpo docente e ao funcionamento nos IMN, é também de se considerar a falta de pessoal preparado para os serviços administrativos, para os laboratórios e para as bibliotecas (Zau, 2009).

O corpo discente

A maioria da população estudantil era composta por trabalhadores estudantes, submetidos a um regime do ensino regular (Med, 1992).

Em 1991, o aproveitamento dos alunos rondava os 67%, com maior índice de reprovações na 9.ª classe, ou seja, no primeiro ano de escolaridade, ao nível do ensino médio (Nascimento et al, 1992). Apesar de não existirem estudos sobre as causas de tal situação, a hipótese que se avança é, entre outras, devido à fraca preparação dos alunos no Ensino de Base, com maior relevância nas disciplinas de Matemática e de Línguas.

De acordo com a opinião de alguns diretores dos IMN, reunidos num *workshop* realizado em 1998, em Luanda, as repetições e abandonos verificavam-se de forma mais concentrada na 9.ª e 10.ª classes, situando-se entre 23% e 40%, mas com tendência a aumentar (Nascimento, et al, 1992).

As disciplinas com maior índice de reprovações eram as de Português, Matemática e Física. Ainda de acordo com a opinião daqueles responsáveis dos IMN, as principais razões para este facto, eram as seguintes: "Má preparação dos anos anteriores, particularmente no 8º ano; falta de condições sociais dos alunos; fraco domínio da Língua Portuguesa; elevada carga horária; falta de empenhamento dos alunos; falta de manuais e bibliografia de consulta; greves frequentes dos professores; Sistema de Avaliação." (Nascimento, et al, 1992, Cf. Zau, 2009).

Em 1991, foram formados 975 técnicos médios, em 12 Institutos Médios Normais, quando já existiam 4.730 formados. Muitos desses já eram professores em serviço efetivo. Por exemplo, em 1995, a IMN de Luanda tinha 2264 formados e 661 já se encontravam no sistema (Peterson, 2003, p. 63). Através do exame setorial de 1992, identificaram-se 5811 formados, 331 destes no IMNEF.

Contudo, a produção de diplomados estava longe de satisfazer a procura, designadamente na opção pré-escolar e nas opções de línguas, com incidência especial para a Língua Portuguesa, considerando o seu peso curricular. De 1996 a 2002, os 16 centros de cursos básicos formaram 4126 novos professores, e as 36 unidades de formação média de professores graduaram 9935 técnicos médios docentes.

A formação inicial e contínua de professores, pela sua incidência na estabilização do corpo docente, tem merecido inovações pertinentes no sentido de conferir maior pragmatismo e profissionalização, como, por exemplo, as escolas do "*Magistério Primário*" e as "*Escolas de Professores do Futuro*", tendo em conta o novo modelo do Sistema de Educação (Lei de Bases 13/01 de 31 de Dezembro).

Gestão e supervisão

Os princípios orientadores da gestão, organização interna e funcional dos IMN e dos CBFD eram similares. Todavia, diferenciavam-se na constituição dos órgãos de direção, consulta e apoio em virtude das diferenças de constituição curricular e de dimensionamento das escolas.

As escolas tinham uma dependência hierárquica e metodológica da Direção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE) e, em termos administrativos, da Delegação Provincial de Educação (DPE).

Os IMN têm um Director que responde pelo bom funcionamento da instituição perante a Delegação Provincial de Educação e perante a Direção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE). O Diretor do IMN é coadjuvado por um subdiretor para a área administrativa (finanças, património, apoio material, secretária e outros serviços de apoio) e um subdiretor para a área pedagógica (cumprimento dos conteúdos programáticos). No caso dos estabelecimentos com mais de 500 alunos, pode haver dois subdirectores pedagógicos, um para a formação geral, para atendimento às 9.ª e 10.ª classes e que funciona na parte da tarde, e outro para a formação específica, para atendimento às 11.ª e 12.ª classes que, dada a necessidade de utilização das escolas anexas para o exercício de práticas pedagógicas, funciona na parte da manhã. Os órgãos de apoio ao Diretor do IMN consistiam num conselho de Direção e num conselho Pedagógico, que auxiliam o Diretor na tomada de decisões. Como órgãos executivos do IMN, existem os seguintes: secretaria administrativa, coordenadores de disciplinas, coordenadores das práticas pedagógicas, directores de turma, director do internato e responsável pela biblioteca. Compete a estes órgãos coordenar a atividade diária da instituição, a fim de se perseguirem os objectivos estabelecidos para a mesma.

De acordo com os estatutos, a nomeação das entidades máximas da instituição compete ao MED, depois de ouvida a Delegação Provincial de Educação (DPE) e a Direção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE). Neste contexto, não poucas vezes estes escalões têm sido ignorados. De tudo isto, tem resultado que pessoas pouco recomendáveis, pelo menos do ponto de vista técnico, sejam conduzidas a cargos de direção, contrariando os esforços investidos pelo próprio Ministério da Educação. É assim que se explica que ainda não sejam estáveis as condições de gestão, tanto em termos administrativos como pedagógicos, bem como em relação às obrigações internas e externas.

Só assim se pode entender que a DNFQE nunca detenha dados e informações completas e atualizadas sobre o desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos Institutos Normais.

Por outro lado, no que concerne às dependências hierárquicas, metodológicas e de articulação, estas nem sempre foram fáceis, por falta de uma definição precisa de competências. De facto, os conteúdos correspondentes nunca estiveram ao alcance dos sujeitos principais e nunca foram adequados à linguagem dos vários documentos normativos. Entretanto, há outras estruturas que exercem (ou exerceram até um dado momento) a sua influência junto dos IMN: o Gabinete de Intercâmbio Internacional do MED (GII), devido à força de trabalho estrangeira; o Gabinete de Inspecção Escolar Nacional (GIEN), no que respeita ao controlo do cumprimento das normas e da legislação; a Direcção Nacional do Ensino Medio Técnico (DNEMT), em relação à gestão dos PUNIV, que se encontravam instalados nos IMN; a Comissão Executiva Nacional de Encaminhamento (CNE), no que diz respeito à admissão de alunos; as Delegações Provinciais de Finanças, para a gestão do orçamento.

A deficiente comunicação entre o IMN e as estruturas nacionais do MED constituía uma outra dificuldade. Informações ou orientações da Direção Nacional de Formação de Quadros do Ensino (DNFQE), do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), do Gabinete de Inspeção Escolar Nacional (GIEN) ou eventualmente, da Direcção Nacional de Educação de Adultos (DNEA), do Departamento Nacional do Ensino Especial (DNEE), ou até da Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS) - dada a responsabilidade dos IMN na formação de professores para a

Pré-escolar - normalmente, não chegavam aos IMN em tempo oportuno, ou pura e simplesmente, nem sequer eram recebidas.

Do ponto de vista custos/benefícios, contam-se, sobretudo, dois aspetos, que concorriam para a ineficácia dos Institutos Médios Normais enquanto produtores de serviços para o desenvolvimento do país, através da formação de professores para o exercício da docência: a fraca adesão ao magistério, por parte daqueles que terminavam a sua formação; a elevada desproporção entre o número de alunos que ingressavam pela primeira vez nos IMN e o número de alunos que, no final de 4 anos lectivos, terminavam a sua formação.

2.7.3. Curso Básico de Formação de Professores

Numa tentativa de aumentar o número de agentes qualificados, a formação dos docentes foi realizada mediante a evolução da sociedade angolana (Silepo, 2011). Deste modo, segundo Zau (2009), os cursos de formação acelerada "formaram cerca de 8 mil novos docentes para o 1.º nível do ensino de base regular até 1986, que deram lugar a cursos básicos de formação docente". Os critérios de selecção para o ingresso eram baseados numa prova e, em 1991/1992, para os exames de aptidão, ingressavam jovens com mais de 16 anos de idade e trabalhadores pertencentes ao ensino e a outras áreas que não estivessem ligadas ao ensino. Estes alunos assumiam o compromisso de darem o seu contributo ao ensino após a formação terminar, sendo que ingressavam com as habilitações literárias correspondentes à 6.ª classe, e no fim da formação ficariam com a 8.ª classe (Silepo, 2011).

Os alunos que participavam nos cursos recebiam um subsídio equiparado ao salário mensal de um professor do 1.º nível, com as mesmas habilitações literárias. Muitos alunos que frequentavam o curso básico no Instituto Medio Normal Garcia Neto de Luanda encontravam-se alojados no seu internato (Silepo, 2011). No ano letivo de 1987/1988, existiam cerca de 15 centros de formação docente, com 2200 alunos (Silepo, 2011). De 1996 a 2002, foram formados 4126 novos professores e os centros de formação aumentaram para 16 (Neto, 2005, Cf. Silepo, 2011).

Por sua vez, a formação completa nos CFBD ocupava um total de 2.868 horas, a serem lecionadas através de uma carga horária semanal correspondente a 38 horas, e durante 37 semanas, em cada ano letivo (Zau,2009).

Quadro 2.51.: Plano de Estudo do Curso Básico de Formação de Professores (1994)

Número	**Semestre Disciplinas**	**1**		**2**		**3**		**4**		**Total**
	Semanas	-	21	-	16	-	21	-	16	-
1	Português	4	84	4	64	4	84	3	48	280
2	Matemática	5	105	5	80	5	105	5	80	370
3	Biologia	4	84	4	64	4	84	-	-	232
4	Física	4	84	3	48	-	-	-	-	132
5	Química	3	63	3	48	-	-	-	-	111
6	História	3	63	3	48	4	84	3	48	243
7	Geografia	3	63	2	32	2	42	-	-	137
8	Francês/Inglês	3	63	3	48	-	-	-	-	111
9	Educação Física	2	42	2	32	-	-	-	-	74
10	Formação Manual e Politécnica	2	42	2	32	-	-	-	-	74
11	Educação Visual e Plástica	2	42	2	32	-	-	-	-	74
12	Musica	1	21	1	16	-	-	-	-	37
13	Pedagogia	-	-	-	-	4	84	4	64	163
14	Psicologia	-	-	-	-	6	126	4	64	190
15	Higiene Escolar	-	-	2	32	-	-	-	-	32
16	Metodologia do Português	-	-	-	-	3	63	3	43	111
17	Metodologia de Matemática	-	-	-	-	3	63	3	43	111
18	Metodologia das Ciências Integradas	-	-	-	-	-	-	2	32	32
19	Metodologia de História e Geografia	-	-	-	-	-	-	2	32	32
20	Metodologia de Formação Manual e Politécnica	-	-	-	-	-	-	1	16	16
21	Metodologia da Música	-	-	-	-	1	21	-	-	21
22	Prática Pedagógica	-	-	-	-	-	6	96	-	96
Total										**2664**

Fonte:Silepo,2011.

Desde 1991, houve uma tentativa no sentido de aumentar o tempo de formação, melhorar a preparação prática e diminuir os aspectos de ordem teórica e ideológica. Para as disciplinas de Formação Geral foram utilizados os mesmos programas e manuais escolares do Ensino de Base Regular (Zau,2009). No entanto, tal como acontecia neste nível de ensino, não existiam programas nem manuais escolares para as disciplinas de Música, Formação Manual e Politécnica e Educação Visual e Plástica. Por sua vez, também não existiam manuais para as Metodologias de Ensino, nem para as Práticas Pedagógicas, salvo orientações pontuais dimanadas da DNFQE, ou então, manuais já desatualizados (Zau, 2009).

Desta forma, registou-se um elevado número de desistentes e de reprovados, apesar da primeira triagem feita através de exames de seleção e da tentativa de melhoria das condições de estudo aos formandos, com a oferta de um estatuto de bolseiros internos (Zau, 2009).

Este facto seria, também, agravado por outros fatores, tais como: a instabilidade político-militar; as ações de desestabilização e sabotagem; a movimentação das populações e as dificuldades sociais. Outro entrave estava relacionado com os aspetos demasiadamente teóricos e marcadamente politico-ideológicos associados à utilização automática dos currículos do Ensino de Base Regular em adolescentes e adultos em formação profissional, sem que, previamente, se estabelecessem as necessárias adaptações. Tudo isto contribuiu para os casos de insucesso e abandono. De referir que os formandos podiam terminar o curso com reprovações até 4 disciplinas, excepto nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (Zau, 2009).

As províncias que tiveram elevada representatividade de matriculados em relação ao valor global nos cursos foram: o Huambo (14,54%); Uíge (15,29%) e Luanda (9,93%). Em relação a desistências, as maiores percentagens foram registadas no Huambo (16,00%); Uíge (13,78%) e Luanda (9,91%). Quanto aos reprovados, a representatividade mais alta ocorreu em Huambo (15,41%), Uíge (13,96%) e Luanda (13,15%). O maior número de aprovados registou-se no Huambo (13,86%), Uíge (16,11%) e Luanda (9,07%), conforme o quadro 2.52..

Quadro 2.52.: Balanço do aproveitamento nos CFA e CFBD entre 1977/78 e 1985/86

Centros	Matriculados	%	Dsistentes	%	Reprovados	%	Aprovados	%
Benguela	492	*3,79*	195	*7,70*	54	*2,44*	243	*2,95*
Bié	868	*6,69*	227	*8,97*	143	*6,46*	498	*6,05*
Cabinda	571	*4,40*	89	*3,52*	78	*3,52*	404	*4,91*
Ganda	440	*3,39*	96	*3,79*	63	*2,85*	281	*3,42*
Huambo	1886	*14,54*	405	*16,00*	341	*15,41*	1140	*13,86*
Huíla	826	*6,37*	138	*5,45*	208	*9,40*	480	*5,83*
Lobito	1030	*7,94*	176	*6,95*	118	*5,33*	736	*8,95*
Luanda	1288	*9,93*	251	*9,91*	291	*13,15*	746	*9,07*
Lunda Sul	437	*3,37*	42	*1,66*	19	*0,86*	376	*4,57*
Malange	689	*5,31*	147	*5,81*	74	*3,34*	468	*5,69*
Moxico	434	*3,35*	36	*1,42*	66	*2,98*	332	*4,04*
Namibe	101	*0,78*	30	*1,18*	27	*1,22*	44	*0,53*
Kuando Kubango	98	*0,76*	7	*0,28*	10	*0,45*	81	*0,98*
Kuanza Norte	1093	*8,43*	240	*9,48*	268	*12,11*	585	*7,11*
Kuanza sul	323	*2,49*	59	*2,33*	33	*1,49*	231	*2,81*
Uíge	1983	*15,29*	349	*13,78*	309	*13,96*	1325	*16,11*
Zaire	413	*3,18*	45	*1,78*	111	*5,02*	257	*3,12*
Total	**12972**	***100***	**2532**	***100***	**2213**	***100***	**8227**	***100***

Fonte: Zau, 2009.

De acordo com Zau (2009*:*

> *Os docentes dos Centros de Formação Básica Docente (CFBD) deveriam ter habilitações literárias e profissionais correspondentes ao curso dos IMN ou do antigo Magistério Primário do tempo colonial. Porém, o MED aconselhava, que se fizesse recurso a professores com formação superior e experiência docente, para ministrarem as disciplinas de psicologia, pedagogia, línguas (portuguesa e estrangeiras) e outras, recorrendo, se necessário, a professores dos IMN, inclusive estrangeiros. Mas, tal como nos Institutos Médios Normais, também nos Centros de Formação Básica Docente não se encontravam professores preparados para leccionarem as Metodologias de Ensino, para além de faltar, em todos os centros, professores para as disciplinas de Formação Manual e Politécnica, Educação Visual e Plástica e Musica. A vinculação dos formadores dos IMN aos CFBD era feita através da colaboração docente. No ano lectivo de 1987/88, havia em todos os CFBD um total de 234 formadores, na sua maioria, angolanos. Com maior carência de docentes encontravam-se os centros das províncias do Zaire, Moxico, Namibe e Kuanza Norte. Os formadores estrangeiros ligados aos IMN, que trabalhavam nos CFBD em*

regime de colaboração, leccionavam, normalmente, as disciplinas ligadas ao ensino das línguas (portuguesa e estrangeiras) e da área psicopedagógica.

Capítulo 3. Humana People to People

3.1. Carta da Humana People to People

Para compreender a perspetiva da organização Humana People to People, é necessário atentar no ano de 1998, no qual foi adoptada a carta que engloba as atividades concretas e o conteúdo formativo da organização. A carta trata de prestar informações relativas a: influência geral e objetivos das ações da organização; efeitos pretendidos com essas ações; aprofundamento acerca dos diferentes setores de atividade da organização; métodos de angariação de fundos; projeto; características gerais da entidade; e perspetivas de futuro da Humana People to People (HPP, 1998, p.7).

A carta da Humana People to People é, então, o documento que descreve a origem, os sonhos, a visão e ações da organização. A sua doutrina central basea-se no Humanismo Solidário, que significa, segundo a carta "solidariedade que todas as pessoas devem ter no sentido de proporcionar uma vida e um mundo melhor".

Neste contexto, no início do programa, em 1975, as disciplinas da carta eram: Saúde, Direito Feminino, Empreendedorismo e Liderança Comunitária – e que seriam integradas no programa curricular de formação dos professores. Cada disciplina tinha por objetivo a elaboração de projetos comunitários que enquadrassem a sua ação prática.

É necessário reforçar que, para a HPP, o professor da zona rural terá sempre a função de ser o agente da comunidade, sobretudo no sentido de educar, mobilizar, organizar e partilhar a sua experiência (Humana People to People, 2006). A epistemologia do novo programa de formação de professores acrescentou duas disciplinas na carta: Produtor de Alimentos e Ativista de Media & Informação, respetivamente (HPP, 2013, p. 645).

As disciplinas da carta eram estudadas durante um mês, no período 10 do segundo ano da formação, no antigo programa que funcionou até 2012. Em 2013, no novo programa, estas disciplinas passaram a ser estuadadas no período 13, com a duração de três meses. O novo programa procuraria estar "Combatendo ao lado do pobre". Depois disto, dar-se-ia seguimento à formação como professor integral, enquanto estudante da EPF e, posteriormente, completada a formação na EPF, ir-se-ia para o seu trabalho nas zonas

rurais, escolhendo uma das seis disciplinas qnas quais o sujeito adquiriu conhecimentos teóricos e práticos, a aplicar como professor.

Neste contexto, o professor formado começaria a trabalhar na comunidade, com as lideranças locais e com os pais das crianças, ensinando e tomando iniciativas de ações práticas no sentido de melhorar o bem-estar e os meios de subsistência das pessoas da área (HPP, 2013, p. 645).

Em 2004, foi publicada a declaração sobre o trabalho deste Movimento, traduzida em doze línguas (Humana People to People, 2004). No período de 2006, a Federação de Associações englobava 28 países ligados ao Movimento Internacional da HPP, e em 2010 seriam já 32. Entretanto, o número continuou a aumentar, em 2013, atingindo 43 países, dos cinco continentes do mundo (América do Norte, América Latina, África, Asia e Europa), e empregando mais de 8000 pessoas em todo o globo (Humana People to People, 2013, p.6).

3.2. Princípios Fundamentais da DNS em África Humana People to People

A Federação da Humana People to People fundamenta-se em princípios da DNS em África, que comportam: formar professores operativos do século XXI; tornar os professores parte integrante e ativa do desenvolvimento progressista do seu país; conceber os processos educacionais nas escolas de formação de professores; persistir em formar os futuros professores e aplicar os métodos modernos e cientificamente provados; atentar na formação DNS para o futuro professor, elevando a sua excelência; conhecer, compreender, ponderar, discutir e investigar o futuro uso dos eventos históricos do desenvolvimento do género humano; familiarizar o futuro professor com a experiência de antigamente e com o conhecimento moderno, tendo em conta uma visão holística mundial; aprovisionar o professor de instrumentos, coração, coragem e sabedoria para agir na comunidade; despertar um sentimento instintivo de fazer o bem, numa perspetiva de Humanismo Solidário; formar o futuro professor para lidar com crianças; potenciar a libertação pessoal e individual, do estudante, dos seus elementos culturais - por exemplo na diligência, nos estudos, na imersão nos seus conteúdos e na forma de atuação (HPP, 2006, p. 29).

A Humana People to People[12] encontra-se representada em vários países do mundo, promovendo trabalhos ligados à promoção do desenvolvimento humano e a uma tentativa solidária de ajudar socialmente os países que ainda não alcançaram esse desenvolvimento – países que seriam considerados de terceiro mundo (Humana People to People, 2006). De acordo a carta publicada em 1998, o desenvolvimento é visto como:

> *O crescimento de novas gerações com corações, mentes e mãos de ouro, com educação e com uma ética pessoal de tal proporção que as relações humanizadas de todo o tipo possam servir como substitutos de todos os tipos de fenómenos desumanizados; Sobre a melhoria das democracias, das produções avançadas criando relações comerciais, da geração de serviços e sobre a utilização de todos os cérebros para criar novas formas de saber-fazer.* (Humana People to People, 1998)

De resto, o conceito de Desenvolvimento Humano foi utilizado, pela primeira vez, no Human Development Report, em 1990, tendo sido definido como "o processo de alargamento das escolhas das pessoas" (PNUD, 1998). Terá sido devido à frustração das estratégias de desenvolvimento da década de 1970 e 1980, que se promoveu o uso do termo humano no novo conceito de desenvolvimento, com o intuito de mostrar a necessidade de se humanizar o desenvolvimento (PNUD,1998).

O conceito de desenvolvimento humano seria, então, justificado por diversas causas, tais como: "a convicção que nem todo crescimento económico conduziu ao alargamento da totalidade das capacidades humanas; a confusão entre meios e fins numa estratégia de desenvolvimento; a redução do desenvolvimento humano ao aumento do capital humano" (PNUD,1998).

Já que nos tempos das atrocidades do apartheid, nos tempos da guerra fria, nos tempos de ideologias hostis, que, posteriormente, proporcionaram condições para as lutas de libertação do colonialismo, para as ditaduras no Ocidente e no Leste, o desenvolvimento

[12] O Movimento Humana People to People nasceu com o desejo de contribuir para a luta contra o colonialismo e o apartheid no final dos anos 70 do século passado. Esta federação tem as suas raízes na organização "Development Aid People to People" que surgiu na Dinamarca em 1977 como resposta à necessidade de melhorar as condições das regiões mais pobres do mundo (Humana People to People, 2004). África foi o local escolhido para iniciar os trabalhos desta organização, que começou por recolher todo o tipo de bens pela Dinamarca e enviar para os campos de refugiados em Moçambique. Os refugiados eram também convidados para cursos financiados na Dinamarca em campos vocacionais com o objetivo de voltarem e melhorarem as condições nos campos de refugiados (Humana People to People, 2004).

humano era esquecido (Humana People to People, 1998). A batalha ideológica entre fascismo, capitalismo e comunismo terá tido como resultado a multiplicação de versões democráticas parlamentares, ligadas a um mercado livre, assim como um entendimento comum de todas as nações relativamente à sua economia (Humana People to People, 1998). Neste contexto, o mundo desenvolver-se-ia, durante muito tempo, sob a doutrina da democracia parlamentar e do mercado livre (Humana People to People, 1998).

Em 1980, o Zimbabwe alcançou a sua independência e os refugiados retornaram de Moçambique, tendo a ADPP sido convidada para construir uma escola para cerca de 1.500 crianças refugiadas. Este aconstecimento marcou o início dos trabalhos da Humana People to People, que teve uma expansão significativa nos cinco anos seguintes, tanto em África como na Europa.

Ao nível da educação em África, as tarefas prioritárias foram a fundação de escolas, o ensino nas escolas existentes e a participação nas campanhas de literacia para adultos. Entre 1985 e 1990, o trabalho com vista ao desenvolvimento das regiões mais pobres do mundo era um compromisso internacional que não se limitava à construção de escolas (Humana People to People, 2004). Então, a organização decidiu adotar estratégias de desenvolvimento a longo prazo, e permanecer no Sul de África, até ao final do apartheid, com o objetivo de criar uma nova sociedade e uma vida mais digna para essas populações (Humana People to People, 2009).

Durante a década de 90, surgiu a Federação de Associações, ligadas ao Movimento Internacional People to People, consistindo os seus membros em organizações não-governamentais, que têm como base para o seu trabalho internacional o referido Humanismo Solidário[13]. Por volta de 1977, a Federação era constituída por 21 associações nacionais de 21 países da Europa, América do Norte, África e Ásia. Todas estas organizações "federadas", de carácter não lucrativo, tinham o mesmo objetivo do movimento HPP: servir os seus membros associativos no trabalho, nas atividades de desenvolvimento e nas funções operacionais em sentido amplo; fornecer serviços às diferentes associações, de forma a apoiar os seus esforços na obtenção dos seus objetivos

[13] Segundo (Carta da HPP,1998,p.60) refere "É a força que faz a liderança do Movimento, nos projectos".

dentro da ajuda ao desenvolvimento; ajudar as crianças e prestar apoio humanitário (Humana People to People, 1997).

A Federação começou por prestar serviços nas seguintes áreas: estratégia e desenvolvimento de projetos; auditorias e responsabilidade; relações públicas; desenvolvimento de recursos humanos; e angariação de fundos. Neste contexto, a cooperação acaba por esbater as fronteiras entre os países, sendo que a Federação facilita a formação (através de oficinas, seminários e conferências), a investigação e a assistência local. (Humana People to People, 1997).

Por outro lado, a federação procedeu à construção da sua sede em 1977 e em 1998. O centro permanente de conferências e escritórios está sediado em Murgwi Estate, Shamva, Zimbabwe (Humana People to People,1997).

Os motivos que justificaram a internacionalização do movimento foram, sobretudo, três: a constante pressão do mundo, no que diz respeito a problemas relacionados com a guerra, as doenças, a pobreza e a distribuição desigual dos bens; o desejo de praticar um Humanismo Solidário e de estar organizado numa base intercontinental; a vontade de unir as associações semelhantes, de forma a criar um fórum onde a informação e as soluções práticas pudessem ser partilhadas sem olhar a fronteiras (Humana People to People,1997).

Na época, para se ser membro da Federação seria necessário cumprir três requisitos: Primeiro, ser-se capaz de desenvolver projetos dinâmicos e sustentáveis, com os quais as pessoas pudessem contar; Segundo, ter a capacidade de obter sucesso em operações de larga escala, ligados com a assistência e o acesso ao conhecimento e à inovação; Terceiro, estar-se no topo dos padrões internacionais de responsabilidade e atuar com grande cuidado, de acordo com os padrões definidos pela HPP (Humana People to People,1997).

Em 1998, o Movimento Internacional Humana People to People estabeleceu a sua sede internacional no Zimbabué, a 85 km da capital Harare, numa localidade rural (Humana People to People, 2009). A Federação encontra-se registada na Suíça, no Registre du Commerce de Genebra, na Suíça com o número 14453/2004 (Humana People to People, 2009).

Em África, a Federação das Associações ligadas ao Movimento Internacional People to People, encontra-se presente em Angola, Botswana, República Democrática do Congo,

Guiné-Bissau, Malawi, Moçambique, Namíbia, África do Sul, Zâmbia e Zimbabwe (Humana People to Peolpe, 2013).

Devido à cooperação entre a Humana People to People e os Ministérios da Educação dos países africanos, foram criadas as primeiras EPF. Primeiro, em 1993, em Moçambique; depois, em 1995, em Angola (Humana People to Peolpe, 2006). Os protocolos de colaboração de Moçambique foram assinados pela Presidente do Conselho de Administração da ADPP-Moçambique, Birgit Holm, e em Angola pela Presidente do Conselho de Administração ADPP-Angola, Rikke Viholm (Humana People to Peolpe, 2006).

Em 1997 a Humana People to People tinha 15 setores de atividade ligados ao desenvolvimento do trabalho da Federação, tais como: Escola para crianças; Assistência a crianças; Escolas vocacionais; Programa de bolsas de estudo; Instituto de Vanguarda; Instituto de Formação de Professores; Socorro e Assistência aos refugiados; Esperança; Recolha de roupa de segunda mão e respetiva venda; Trabalhado Solidário; Corpo internacional de líderes de projeto; Agricultor, a partir da comuna e agricultor comercial; Campanha comercial e Meio ambiente (Humana People to People, 1997).

Neste contexto, e após vários anos de trabalho, o setor de atividade que tinha a designação de "Instituto de Vanguarda" passou a designar-se de "Instituto da Linha da Frente", e o designado "Escolas Vocacionais" passou a "Escolas de Formação Vocacional/ Profissional da Juventude" (Humana People to People,2009).

A nova época contemporânea, segundo os relatórios da HPP, começou a atuar nas áreas apresentadas pelo Quadro 3.01.

3.3. Tipologia de Rede Escolar da HPP

3.3.1. Instituto da Linha da Frente

No âmbito da sua expansão no ramo da educação, a Federação Humana People to People definiu as áreas que considerou prioritárias em termos de necessidade de desenvolvimento em diversos continentes, mas especialmente no continente africano (particularmente na África Austral). Isto numa altura em que, segundo Santos (1982, p.

16) “as independências de Angola e Moçambique mudaram a correlação de forças e despertaram a consciência dos povos e da comunidade internacional”.

Quadro 3.01.: Áreas de actuação da Humana People to People

Áreas	**Actividades**
Educação	- Instituto da linha da frente -Formação de professores para escolas primárias rurais - Formação vocacional/profissional da juventude -Escolas para órfãos e crianças vulneráveis
Agricultura e Desenvolvimento Rural	-Segurança alimentar, produção alimentar -Clubes de agricultores
Stop SIDA!	- Total controlo da epidemia (TCE) - A luta contra outras doenças
Desenvolvimento Comunitário	- Luta ombro a ombro com os pobres - Ajuda a criança
Ambiente e Reciclagem de Roupas	- Proteção do ambiente - Criação de empregos Processamento e comercialização de roupas e calçados em 2ª mão

Fonte: Humana People to People, 2009

O Instituto da Linha da Frente, teve, então, origem nos anos 80. Nessa altura predominava o regime do apartheid na África do Sul, e os países que se tornaram independentes constituíram o projeto da Linha da Frente, “no Zimbabwe[14], em Angola[15], em Moçambique[16], na Zâmbia[17], na Tanzânia[18], e no Botswana[19], [tendo ajudado] a libertar os povos [que viviam] ainda oprimidos e subjugados” (SANTOS, 1982, p.27).

[14] Independência em 18 de Abril de 1980
[15] Independência em 11 de Novembro de 1975
[16] Independência em 25 de Junho de 1975
[17] Independência em 24 de Outubro de 1964
[18] Independência em 8 de Dezembro de 1961
[19] Independência em 30 de Setembro de 1966

Não se deve desvalorizar o contributo dado, a partir de 1985, pelos presidentes dos Epaíses da Linha da Frente, entre eles Samora Machel[20], então Presidente de Moçambique, e José Eduardo dos Santos, de Angola. Estas personalidades figuravam no calendário da Humana People to People de 1985, que vendeu mais de 100.000 cópias nas ruas de toda Europa, com o contributo de vários ativistas (Humana People to People, 2008). Isto foi fundamental para a HPP sensibilizar os países desenvolvidos em relação aos problemas que vivenciavam os países que tinham acabado de se libertar da dominação colonial em África, como os países da Africa Austral que formaram a Linha da Frente.

No âmbito da Linha da frente, os institutos tiveram um papel fundamental. Os Institutos da Linha da Frente[21] visavam educar os estudantes dos países sul-africanos, em regime de internato, numa atmosfera distinta (Humana People to People, 1997). Isto além de procurar formar membros das organizações para se tornarem líderes de projetos com vista a trabalharem na linha da frente do desenvolvimento, em áreas rurais e peri-urbanas de países da África Austral (Humana People to People, 1997). De referir que o primeiro instituto da Linha da Frente foi criado na Dinamarca e o segundo no Zimbabwe (Humana People to People, 2006).[22]

3.3.2. Escolas Vocacionais/ Formação Vocacional/Profissional da Juventude

As Escolas Vocacionais formam artesãos e artesãs. O conhecimento geral misturado com a teoria e com a prática do ofício (ou dos ofícios) escolhido(s), promove nos jovens o desenvolvimento de competências técnicas e humanas, na relação com a sua tarefa, consigo mesmo, com o outro e com a sociedade como um todo. Em 1997, a Humana People to People dirigiu 12 Escolas Vocacionais com 850 estudantes, dos quais 715 foram graduados nesse período (Humana People to People, 1997).

Por exemplo, a escola vocacional de Benguela, começou com diversas atividades no seu programa, e promoveu, ainda, a inclusão de ações paralelas à formação vocacional, tais

[20] Falecido a 19 de Outubro de 1986 por acidente de avião na Africa do Sul.

[21] O primeiro Instituto da Linha da Frente começou em 1984 na Dinamarca, onde os jovens da África Austral foram a qualificação profissional, para a reconstrução, a auto-suficiência e desenvolvimento dos seus países (ADPP,2009).

[22] Existem dois Institutos da Linha da Frente em África localizados no Zimbabwe e em Angola na Província do Huambo.

como: conhecimento geral sobre o mundo (em cursos e assembleias matinais), aulas de português, inglês e cultura, bem como atividades desportivas.

Mas qual era o procedimento verificado nestas escolas? Que tipo de atividades se implementavam? Para melhor compreender a dinâmica servirá o seguinte exemplo prático:

Os alunos foram divididos em grupos, com cada um especializar-se-ia numa das áreas de formação vocacional. O primeiro grupo, foi composto por 26 estudantes, graduados em agricultura, com competências na formação em conteúdos relacionados com o tipo de solo, a sua conservação e uso, a produção vegetal, as colheitas várias, a produção de frutas, a pecuária, a agricultura mecânica, o armazenamento e conservação da produção agrícola e a gestão. O segundo grupo, na especialidade de construção, foi composto por 16 estudantes, graduados com conhecimentos básicos nas técnicas de colocação de tijolo, de instalações elétricas, de canalização e carpintaria, de leitura de plantas de construções e de medição e cálculo aplicado à construção e à manutenção básica. O terceiro grupo, de 12 estudantes, graduados na especialidade de negócios e administração, e que tinham conhecimentos nas áreas do comércio básico, da contabilidade, da datilografia e de procedimentos administrativos vários (Humana People to People, 1997).

Então, os estudantes do curso de agricultura planificaram a criação de cabras, coelhos, galinhas e a produção de ovos; a turma de construção iniciou com uma micro empresa de construção para fazer pequenos serviços, tendo construído uma cozinha e realizado trabalhos de pintura; os alunos de negócios e administração iniciaram um negócio de venda a retalho de sapatos, que acabou por ter sucesso, e em que os lucros foram entregues à escola.

Depois, veio a época de exames finais, passo essencial para serem aprovados e reconhecidos os certificados pelo Instituto para a Formação Vocacional de Angola. O aproveitamento final acabou por ser de 90% agricultura, 100% na construção e 80% nos negócios e administração.

A Escola Vocacional estabeleceu, então, uma intensa cooperação com o Instituto para a Formação Vocacional em Angola, com o Ministério da Agricultura e Desenvolvimento Rural, com o Ministério de Assistência e Reinserção Social e com diversas empresas

(Humana People to People, 1997). Essa escola foi apoiada pela Humana Espanha e pela ADPP Angola, bem como por outros parceiros como a Humana Alemanha (contribuiu com fundos monetários), o World Food Programmen (contribuiu para a alimentação) e a UNICEF (contribuiu com fundo para água, saneamento e cobertores para a escola) (Humana People to People, 1997).

É através destes exemplos que se torna possível compreender o esforço conjunto e o alcance deste tipo de iniciativas.

Em 1998 o recrutamento de candidatos foi orientado para as zonas rurais. Os candidatos interessados assistiram reuniões de informação em diferentes locais da província de Benguela (Humana People To People, 1997).

Já a Escola Vocacional de Cabinda começou a funcionar com os cursos de agricultura, construção, comércio e administração, para além de aulas básicas de conhecimento geral e de um curso de dactilografia que permitiu a criação de dois jornais para a escola. Durante a formação, as aulas práticas têm a duração de quatro semanas e são realizadas em instituições governamentais:

Os estudantes do curso de agricultura tiveram um seminário de uma semana no Ministério de Agricultura e Desenvolvimento Rural, trabalharando nos departamentos locais do Ministério em Cabinda, Cacongo, Buco Zau. Depois, por exemplo, para a cozinha da escola administraram uma horta para produzir couve, tomate, cebola e aprenderam como implementar e gerir um sistema de irrigação. Em adição, da cooperação com o Ministério de Agricultura produziram um hectare de tomate em Landana.

Os estudantes do curso de comércio trabalharam para o governo provincial e para diferentes empresas e lojas. Além disso, tiveram um papel importante na economia da escola, planificando e controlando o orçamento para a alimentação, para os materiais escolares e fazendo a contabilidade semanal.

Os estudantes do curso de construção trabalharam para empresas de construção na cidade de Cabinda e participaram na construção de dois edifícios na escola (dormitório e oficina), tratando da colocação de tijolos, colocação de fundações, reboco, pintura, ligações eléctricas, cobertura e canalizações (Humana People To People, 1997).

A escola começou a trabalhar na construção do edifício em 1995, sob os acordos na formação vocacional entre o Ministério de Agricultura e Desenvolvimento Rural, a ADPP Angola e o Instituto Nacional para a Formação Profissional (INAFOP). Na época a escola ainda não tinha sido reconhecida oficialmente. Em 1996, chegou, então, o primeiro grupo, composto por 35 estudantes divididos por cursos de agricultura, comércio e construção. Destes 26 graduaram-se no final do ano. Em 1997 seriam já 54 estudantes, divididos em grupos de 18 para cada um dos cursos, com a duração de um ano, tendo os exames finais sido realizados em Fevereiro de 1998.

O sucesso das iniciativas foi visível: os estudantes do curso de agricultura adquiriram as suas próprias terras e aplicaram os conhecimentos aprendidos na escola; os do curso de construção trabalharam em diversas empresas em Cabinda; os alunos de administração foram contratados pelas empresas com as quais colaboraram.

De referir que os patrocinadores destas primeiras escolas de formação vocacional foram a UFF Suécia, a Chevron/Cabgoc e a ADPP - Angola (Humana People To People, 1997).

A escola vocacional do Huambo foi construída na fazenda Quissala, sendo que a empreitada terminou em 1997. Até então funcionava na escola de Formação de Professores do Futuro, que emprestou alguns edifícios e equipamentos, aos cursos de agricultura, construção, comércio e administração, com aulas teóricas e práticas a serem lecionadas. Aí a ADPP tinha mais três projectos apoiados pela Humana Holanda e ADPP - Angola (Humana People To People, 1997).

Depois, escola de Formação Vocacional para Mulheres, em Caxito, tinha por objetivo formar jovens mulheres em competências básicas, de modo a que estas pudessem beneficiar dessas aprendizagens, e a sua comunidade também. O curso tinha a duração de um ano, e tinha como alternativas a prática em negócios, administração e agricultura, além do curso básico de enfermagem, com a duração de dois anos. Neste âmbito, as aulas práticas eram realizadas no período de 12 semanas em dois hospitais, em diferentes escritórios, ou na área agrícola próxima da escola, conforme a opção escolhida.

O programa de atividades, em Caxito, consistia na realização teórica e prática. Em termos de momentos teóricos, o dia começava com uma assembleia matinal com todas as alunas e professores, com a execução do coro e a leitura de romances por parte dos professores.

De seguida, era a altura dos estudos vocacionais, do português e da matemática, terminando o dia com um treino físico. Na componente prática, as alunas deixavam a escola às oito horas e dirigiam-se para os locais de trabalho, voltando no final da tarde. Terminavam o dia com um jogo de bola em conjunto com as crianças vizinhas. Os estudantes eram responsáveis pela limpeza, pela cozinha, pela jardinagem e por atividades culturais diversas, tais como o canto, a dança, o teatro, etc., que faziam parte da tradição da vida escolar. (Humana People To People, 1997).

No período de 1995/1997 a Escola Vocacional para Mulheres funcionou na antiga fábrica de açúcar *Heróis de Caxito* – edifício que havia sido reestruturado. Em 1996, a escola transformou-se num Instituto. O seu ritmo diário, os seus programas e tradições, complementadas pela colaboração das autoridades locais, resultou numa melhor qualidade dos períodos de prática.

Por outro lado, em 1998, a escola necessitou de patrocínios para financiar a construção de dormitórios e a compra de equipamento educativo. Várias empresas, nacionais e internacionais, foram contactadas com a expectativa de se juntarem numa parceria com vista ao desenvolvimento. Neste contexto, foi assinado um acordo com o representante do Ministério da Saúde e a cooperação com o Ministério da Agricultura e do Desenvolvimento Rural, o Governo da Província, o Secretariado Provincial para a Promoção e do Desenvolvimento das Mulheres e o Instituto Nacional de Formação Profissional foi posta em prática. A instituição escolar foi patrocinada pela CHEVRON, pela Companhia de Petróleo do Golfo de Cabinda e pela World Food Programme Angola, além da Humana Holanda e da ADPP - Angola (Humana People To People, 1997).

Em 1995, a ADPP em Angola começou com a Escola Vocacional em Viana II, com o intuito de atender à falta de trabalhadores especializados em construção. O governo da província de Luando iniciou, então, um programa de construção, que integrava a formação de trabalhadores não-qualificados com a construção de 4000 casas de baixo custo, a 20 km de Luanda. Neste contexto a empresa de construção da ADPP foi uma das sete empresas que fizeram parte do projeto - cada uma tinha entre 20 e 200 aprendizes a trabalhar e a receber formação em conjunto com os trabalhadores qualificados (Humana People To People, 1997).

Em 1996, adicionou-se ao programa de aprendizes a formação vocacional, surgindo, assim, a escola vocacional de Viana, com o objetivo de formar jovens angolanos para serem trabalhadores qualificados na construção. Os jovens eram formados nos ofícios de carpintaria, pedreiro, pintor, eletricista, canalizador e ferreiro, com quatro horas de teoria e quatro horas de treino prático. As aulas teóricas consistiam em matemática, português e o ofício que escolheram, as aulas práticas teriam que ver com o trabalho de construção propriamente dito (Humana People To People, 1997).

Em 1997, após ter recebido o terreno para a construção definitiva da escola, bem como o projeto do arquiteto internacional Danês Utzon, foi colocada a primeira pedra da construção da Escola Vocacional, no dia vinte e oito de Agosto, pelo então presidente de Angola, José Eduardo dos Santos. Nas duas primeiras semanas de Outubro o INAFOP (Instituto Nacional para a Formação Profissional), em conjunto com a ADPP, testou os primeiros 61 aprendizes, 59 dos quais passaram com bons resultados. A 13 de Novembro de 1997, a ADPP e o INAFOP assinaram um protocolo de cooperação. Deste modo, este projeto piloto de aprendizagem foi oficialmente reconhecido (Humana People To People, 1997).

Neste período, a Escola Vocacional foi a anfitriã da semi-final dos Jogos Olímpicos para os projetos da ADPP em Luanda. Em conjunto com um grupo de aprendizes, a escola organizou um dia na praia para os pupilos e para os trabalhadores da ADPP-Construção, e realizaram-se jogos de futebol com outras empresas de construção que trabalhavam em Viana. As despesas de funcionamento do projeto foram assumidas pela ADPP - Angola e UFF Suécia (Humana People To People, 1997).

Quadro 3.02.: Escolas Vocacionais de Angola

Ano Início	Província	Alunos em 1997	Professores	Funcionários	Trabalhador solidário
1993	Benguela	54	5	18	1
1994	Cabinda	54	4		1
1995	Huambo				
1995	Caxito*	45	7		1
1997	Viana	54	2		

*escola vocacional para mulheres

Fonte: HPP, 1997.

3.3.3. Escolas para Órfãos e Crianças Vulneráveis

As escolas de crianças estão organizadas de acordo com a educação básica, priorizando disciplinas construtivas, e com exames a serem implementados pelo Estado. Em comparação com as outras escolas, os objetivos e os princípios são um pouco diferentes: tornar a criança ativa e transformá-la numa potencial cidadã que contribua para o desenvolvimento nacional.

Ingressavam neste tipo de escolas crianças órfãs, crianças de rua e alunos expulsos da escola, ou que deixaram a escola por carência e necessitavam de cuidado e/ou atenção especial. Naquela altura, existiam 11 escolas para crianças, que tinham 3248 alunos matriculados (Humana People to People, 1997).

Quadro 3.03.: Escolas de Crianças e Jovens na África Austral

País	**Número de Escola**
ADPP Angola	4
ADPP Moçambique	5
ADPP Namíbia	1
ADPP Zâmbia	1
ADPP Zimbabwe	1
Total	**12**

Fonte: Humana People to People, 2009.

3.3.4. Escola de Crianças de Rua

Benguela

A Escola de Crianças de Rua da província de Benguela começou a funcionar em 1994, e, em 1997, contava com cerca de 100 crianças, 7 professores (3 a tempo inteiro e 4 a tempo parcial), 12 funcionários (entre estes, 6 eram guardas) e 1 trabalhador solidário.

Naquela época, existiam muitas crianças de rua a vender cigarros e doces, de modo a obter dinheiro para si e/ou para a sua família. As crianças que frequentavam a escola

tinham idades entre os 12 e os 18 anos. Na escola a criança era formada desde o ensino primário: o 1.º nível (da 1.ª à 4.ª classe) e o 2.º nível (5.ª e 6.ª classes).

O currículo da escola foi homologado pelo Ministério da Educação, e, para além das disciplinas angolanas, o plano de estudos da ADPP compreendia ainda: Aprender sobre o Mundo; Saúde; Higiene; Bom Comportamento; Importância de tomar as suas próprias iniciativas, ser criativos e perseguir os objetivos pessoais. (Humana People to People, 1997, p.28).

As aulas da 1.ª à 4.ª classe duravam 6 meses, e da 5.ª e 6.ª classe 1 ano.

No ano de 1997 iniciou-se o 2.º nível para as crianças que terminaram o 1.º nível de escolaridade, e foram realizados exames para a 1.ª, 3.ª e 4.ª classe em Abril. A taxa de aproveitamento foi de 68%. Em Outubro a 2.ª e a 4.ª classe efetuaram o exame, tendo a taxa de aproveitamento se cifrado nos 85%. Os certificados de habilitações seriam obtidos junto do Ministério de Educação após a conclusão da 4.ª e da 6.ª classe (Humana People to People, 1997,p. 29).

Os alunos participavam em várias atividades culturais e desportivas, tais como: celebrar o aniversário do presidente de Angola ou do Instituto Nacional para a Criança; cerimónias de despedida dos trabalhadores solidários; participação nos jogos olímpicos das escolas primárias da área; atuações do grupo coral e do grupo de dança tradicional, etc.. Em adição, a escola providenciava para as crianças 2 refeições por dia, cadernos, canetas e sabão para lavar a roupa.

A escola cooperava com o Ministério da Educação, que pagava os salários dos professores, com o apoio do Instituto Nacional da Criança e do Ministério da Assistência e Reinserção Social. Neste âmbito, os principais financiadores da escola foram a Humana People to People, a ADPP – Angola e a Humana-Alemanha. Para além disso, os alunos da 5.ª classe participaram no curso básico de costura e carpintaria oferecido e financiado pela Embaixada Britânica, a World Food Programme apoiou a escola com alimentação ao longo do ano de 1997 e a UNICEF contribuiu com fundos para água e saneamento (Humana People to People, 1997, p.29).

Luanda

No dia 18 de Fevereiro de 1991, a escola ADPP para Crianças de Rua situada no Coração do Cazenga, o maior município de Luanda, começou a funcionar. O objetivo da escola consistia em criar uma base para o estudante ganhar independência na sua idade adulta, longe da vida marginal das ruas.

Em 1997, a escola tinha 444 estudantes, 19 professores, 20 funcionários e 1 trabalhador solidário.

Na escola as crianças eram formadas desde o ensino primário até à 6.ª classe. O currículo escolar era homologado pelo Ministério da Educação, e seguia uma tendência marcadamente prática, tendo a duração de 4 anos. Para pôr este plano em prática alargaram-se as horas diárias e reduziram-se as férias. A maioria dos estudantes não tinha a idade oficial para entrar na escola, e 8% deles viviam em condições de dificuldade extrema, sem família para poder apoiá-los.

De salientar que o programa da escola consistia em aulas sobre o "nosso mundo", a natureza, a sociedade, as artes, a saúde e a higiene, combinadas com inúmeras atividades, essencialmente manuais, acompanhadas (Humana People to People, 1997, p.30).

As atividades manuais referidas estavam ligadas à produção numa escala pequena, com a finalidade de mostrar aos alunos as suas próprias capacidades para produzir pequenos itens úteis para o seu dia-a-dia. Assim, as crianças aprendiam a fazer cestos, têxteis manufaturados e tijolos decorativos, e a tomar parte na manutenção dos edifícios da escola.

A aprendizagem do inglês básico, a dança tradicional (para promover os valores da cultura e da tradição local), o desporto, a jardinagem, a creche, a limpeza, a culinária e a cozedura de pão para as crianças da escola eram outras das atividades desenvolvidas (Humana People to People, 1997, p.30).

Neste contexto, foi inaugurada uma pequena loja dentro das instalações da escola, que era gerida pelos estudantes.

Os professores participaram num seminário que durou 2 semanas sobre a alfabetização e a cada semana eram atualizados com notícias sobre o mundo (Humana People to People, 1997, p.30).

Em 1997, a escola conseguiu estabelecer 5 novos patrocínios, a maioria com empresas locais. O Ministério da Educação pagava os salários dos professores. Os principais financiadores da escola eram a ADPP-Angola e a Humana Bélgica (ibidem, p.31).

3.3.5. Cidadelas de Crianças

Caxito

Em Março de 1986 começou a construção do lar/escola de crianças órfãs, que marcou o primeiro projeto da ADPP em Angola, numa área de 2500 m^2, na província do Bengo, a 5 km a norte da capital Caxito, no meio de uma floresta com árvores baobab. (Humana People to People, 1997, p.17). O objetivo da Cidadela das Crianças foi dar aos órfãos e a outras crianças uma base a partir da qual poderiam evoluir até se tornarem cidadãos responsáveis e produtivos, capazes de gerir as suas próprias vidas.

Em 1988, a escola começou a funcionar, com a chegada do primeiro grupo de estudantes, potenciados pela cooperação entre a ADPP e o Ministério da Educação. Os alunos frequentariam as aulas do 1.º nível e do 2.º nível, com supervisão, em termos de professores, planeamento, textos e exames, currículo, do Ministério da Educação (Humana People to People, 1997, p.17).

A formação profissional foi ministrada na 5.ª e 6.ª classes e teve a duração de 2 anos. Os cursos abarcavam as áreas de carpintaria, costura, colocação de tijolos e agricultura, sempre em cooperação com o Instituto Nacional de Educação Vocacional.

Os alunos, enquanto estudavam da 1.ª até à 4.ª classe, passavam por 2 fases: o primeiro passo era o programa de apoio, que continha lições práticas nas áreas de higiene, saúde, natureza, comportamento, artes, cultura e desporto. O objetivo desta fase era desenvolver conhecimentos básicos nas crianças; o segundo passo era o programa prático, onde os estudantes trabalhavam dentro de uma das seguintes áreas: criação de aves, creche, trabalho de jardinagem e artes. Todos os trabalhos práticos tiveram o objetivo de ensinar os estudantes a trabalhar, a adquirir pequenas competências, além de terem criado fundos para a escola.

Em 1992, a ADPP obteve a permissão para administrar a escola sob as novas leis das escolas privadas. E, nesse mesmo ano, os estudantes e professores tiveram de fugir

durante os conflitos militares da guerra civil, tendo a escola sido reconstruída (idem).
Em 1997 a escola, por si só, auferiu um valor excedente de 2050 dólares americanos. Esta quantia serviu para adquirir 1000 novas galinhas para o desenvolvimento da criação de aves, e 1050 dólares foram utilizados para as despesas de funcionamento da escola. Nesta época, a Cidadela de Crianças tinha 15 professores, 33 trabalhadores, 136 órfãos de guerra internos e 166 alunos diurnos das aldeias vizinhas (idem).
Em 1997, a UNICEF apoiou a primeira fase do curso de carpintaria, com conjuntos de ferramentas e com todos os manuais necessários para o trabalho de um carpinteiro; Com este equipamento, o 6.º ano teve aulas práticas e teóricas de carpintaria. O primeiro trabalho de carpintaria foi reparar as carteiras da escola primária da Cidadela das Crianças. A cooperação com o Ministério da Assistência e Reinserção Social e com o Ministério da Educação foi decisiva. O projeto recebeu uma doação de 150 camas, colchões, lençóis e cobertores do Ministério da Defesa, e foi economicamente apoiado pela Primeira Dama de Angola, Ana Paula dos Santos, pela a Fundação do Presidente (Fundação Eduardo dos Santos) e pelo Programa de Alimentação Mundial. Os principais patrocinadores da HPP foram a Humana Holanda e a ADPP - Angola (idem).

Huambo

Segundo Estevão Celino, em Angola existem duas escolas de crianças chamadas "Cidadela das Crianças". A maior parte das crianças chegavam dos quartéis militares, outras dos lares do MINARS, outras ainda da Igreja e das entidades tradicionais (Ent. EC, 2015).
Em Novembro de 1991, começou a funcionar a Cidadela de Crianças no Huambo, tendo a finalidade de ajudar órfãos de guerra a obter uma educação básica de 4 anos e uma formação vocacional (Humana People to People, 1997). Tanto que Estevão Celino referiu que "objetivo [era] recolher crianças órfãs e em situações difíceis, para a sua formação e posteriormente quando fazer os 18 anos serem inseridos na comunidade", (Ent. EC,2015).
O programa de estudo era dividido em três fases: numa primeira fase, as crianças mais novas (da 1.ª e 2.ª classe) seguiram o programa de acompanhamento, tiveram aulas de inglês e teatro, e realizaram atividades várias - construíram um parque de diversões,

fizeram os seus próprios pequenos canteiros e tomaram conta dos canteiros de flores; na segunda fase, para crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos – que estariam na 3.ª e na 4.ª classe-, o programa incluía o funcionamento e a manutenção da cozinha e uma unidade de pecuária; por último, na terceira fase, os jovens, entre os 15 e 18 anos de idade (alunos da 5.ª e da 6ª classe) seguiam o programa do curso de formação vocacional em agricultura e construção (Humana People to People, 1997, p.27).

O corpo docente era diversificado, como atestou Estevão Celino:

> *Tinha professores enviados pela direcção provincial de educação, tinha os formadores que eram trabalhadores da ADPP esses responsabilizavam-se dos cursos; depois tínhamos alguns cursos básicos de agricultura essencialmente e algumas actividades práticas; essas eram feitas pelos educadores, os professores apenas tomavam responsabilidade das disciplinas do curso.* (Ent. EC, 2015)

Em 1992/1994, durante a guerra, a Cidadela de Crianças continuou a sua atividade. E em 1995/1996, após a paralisação da guerra, foi restabelecida a organização diária dos edifícios (Humana People to People, 1997, p.27), que continuaram a receber crianças, de acordo com CE:

> *Maioritariamente eram crianças órfãs de guerra e até hoje ainda lamentamos que há crianças que [actualmente] são pais e têm uma formação aceitável, mas infelizmente não conhecem as suas famílias, porque foram recolhidas em frente ao combate; paravam nos centros militares. Fazia-se o que pudessem e enviavam ao MINARS e por sua vez fazia a distribuição aos centros. A ADPP era um dos centros. Temos o Lar dos Pequeninos, da Igreja Católica também é um outro centro e os outros ficavam sob responsabilidade do próprio Ministério da Reinserção Social. Essas crianças que vieram cá parar tinham a área onde podiam ficar; tinham direito a formação académica. Iniciou-se com as primeiras salas da 1.ª classe até a 4.ª classe, posteriormente a 5.ª classe e a 6.ª classe e a coisa foi desenvolvendo até que conseguimos os primeiros alunos a fazerem a 8.ª classe cá na Cidadela de Crianças. Hoje as crianças estão aqui a fazer o ensino primário e o 1º ciclo na mesma escola só que já com uma política diferente. Já não é olhar só para crianças órfãs mas crianças residentes nos bairros circunvizinhos da escola.* (Ent. EC, 2015)

Em 1997, o programa começou a funcionar como havia sido concebido. Focou-se nos níveis de rendimento das crianças na escola primária e em ajudar os alunos que terminavam a sua educação a estabelecerem-se sozinhos na comunidade do Huambo.

No âmbito do programa de formação foram criados 20 porcos e 16 cabras, que foram posteriormente vendidos para comprar sementes para vegetais; na agricultura produziram-se 1500 quilos de milho, 350 quilos de feijão, 100 quilos de batata Irlandesa e diversos vegetais.

Por outro lado, a comida era boa e o pão para o pequeno-almoço era fresco e caseiro. Os estudantes participaram na construção de um sanitário/casa de banho de 25 $m^{2,}$ com a ajuda de dois pedreiros, e pintaram e decoraram a sala de jantar (Humana People to People, 1997, p.27). Nestes pormenores, mais uma vez, se vê o valor social e humanitário do projeto, bem como todo o seu alcance na vida prática.

Na época, a Cidadela de Crianças tinha cerca de 18 professores, 2 educadores formados no curso básico do Instituto de Vanguarda do Zimbabwe, 10 funcionários, 400 crianças (68 internas e 330 alunos externos) e 3 trabalhadores solidários internacionais[23]. (Humana People to People, 1997, p.27). Durante esse ano, 13 estudantes que completaram 18 anos de idade foram graduados, e mais 16 atingiriam a graduação. Cada aluno tinha um plano para o ano de 1998, e era tutelado por um educador, que o ajudava a organizar a sua vida presente e futura, como cidadão do Huambo. Neste contexto, 4 estudantes construíram as suas casas e vivem presentemente nela,s e outros 19 estudantes fizeram um contrato com o Ministério de Assistência e Reinserção Social para obter terra e construir as suas próprias casas.

As crianças na Cidadela participavam em atividades culturais, comemorações de efemérides como o dia 16 de Junho (dia da Criança Africana), que foi celebrado em conjunto com o Governador da província do Huambo. Realizaram-se ainda atos artísticos, de dança e canto, pelas crianças das três escolas do Centro de Desenvolvimento Educacional da ADPP no Huambo[24], em conjunto com os alunos da Organização Nacional da Juventude de Angola[25] (ibidem, p.28).

[23] Segundo (a carta da HPP,1998, p.64) É o modelo de voluntários internacionais.

[24] Segundo a organização da ADPP refere" Garantir um futuro e o desenvolvimento de cada criança e jovem em termos de educação académica, treinar habilidades e actividades práticas diversas e ter ego de sustentabilidade na vida própria. Por exemplo, programa para meninas em habilidades e promoção do género, educação artística de dança, educar e ajudar os estudantes a organizar a sua vida própria (ADPP, 2008. HPP, 1977,p.28).

[25] Organização da Juventude do MPLA.

Em 2007, a Cidadela de Crianças tinha 34 estudantes internos e 1202 estudantes externos, 56 professores e 1 Instrutor de desenvolvimento (CIDADELA, 2007). E em 2008 a cidadela contava com 53 estudantes internos e 1346 estudantes externos, 50 professores, 11 trabalhadores e 1 Instrutor de Desenvolvimento (CIDADELA, 2008). No ano seguinte, a escola primária da Cidadela de Crianças contou com 1346 estudantes, 52 professores, 11 trabalhadores e 1 Instrutor de Desenvolvimento (CIDADELA, 2009).

No âmbito do programa do Governo da Província do Huambo, a escola foi criada sob o Decreto Executivo nº 322 de 2 de Novembro de 2006, tendo a capacidade de albergar 840 alunos, segundo as exigências da Reforma Educativa. Em 2010 a escola Cidadela de Crianças tinha cerca de 53 professores (CIDADELA, 2010), e em 2011 a escola integrava 57 Professores dos quais 19 são Mulheres, 2 da Direção escolar e 4 trabalhadores administrativos. No ano letivo de 2011 foram matriculados 840 alunos (CIDADELA, 2011).

Quadro 3.04.: Alunos matriculados e professores da Cidadela de Crianças da província do Huambo 2007 a 2013

Ano	Alunos	Alunos Internos	Alunos Externos	Professores	Instrutor de Desenvolvimento	Trabalhadores
2007		34	1202	56	1	
2008		53	1346	50	1	11
2009	1346	-	-	52	1	11
2010	983			53		6
2011	840			57		6
2012	740			59		
2013	707			56		
Total	**4616**	**87**	**2548**	**383**	**3**	**34**

Fonte: Relatórios anuais 2009 a 2013.

Com o desaparecimento do orfanato, a escola começou a ser frequentada pelas crianças e jovens dos bairros e áreas circunvizinhas, desde a 3.ª e da 9.ª classe, em dois períodos - manhã e tarde.

A cidadela recebeu, como referido, alunos expulsos de outras escolas que precisavam de cuidados especiais e atenção (Humana People to People, 1997,p.11). Os dados referem-se a diferentes escolas como mostra o quadro abaixo.

Quadro 3.05.: Número de crianças em escolas Cidadela de Crianças e Escolas de Crianças da Rua controladas pela ADPP Angola

Ano	**Cidadela de Crianças**	**Escolas de Crianças da Rua**	**Total**
1986	354		354
1991	892	60	952
1993		1325	1325
1994		663	663
1995		837	837
1996		360	360
1997		100	100
2007	34		34
2008	53		53
Soma	**1333**	**3345**	**4678**

Fontes: ADPP, Annual Report, 2010; 2011.

Fizeram parte da liderança da escola os seguintes Diretores, entre os quais alguns estrangeiros: Annely Barregren, Catarina, Illona, Gabriel, Delfina, Mónica[26], Angelino Figueiredo e Celino Estevão o actual respectivamente (CIDADELA, 2011).

[26] Relatório anual,2011, da Cidadela de Crianças não tem o apelido.

3.4. Outros Projectos Educativos da HPP

3.4.1. O Programa de Bolsas de Estudo

O programa de bolsas de estudo oferecia aos jovens e adultos uma possibilidade de experimentar estudos fora do seu país (na Europa). O objetivo era valorizar a educação e o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Os benificiários, durante o processo de bolsa de estudo, adquiriram experiências importantes para as suas próprias vidas, para os seus ambientes profissionais e para os seus países. Participaram cerca de 60 [estudantes] para formação na Dinamarca (Humana People to People, 1997).

3.4.2. O corpo internacional de líderes de projectos

Em 1977 o líder de projeto[27] era o responsável por delinear os objetivos e por organizar os recursos humanos no projeto[28]. Nesse período, existiam 130 líderes de projetos em diferentes países: Angola, Canada, Dinamarca, Alemanha, Guiné Bissau, Irlanda, Moçambique, Namíbia, Holanda, Noruega, Suécia, Suíça, Reino Unido, Estados Unidos da América, Zâmbia e Zimbabwe (Humana People to People, 1997). Um exemplo seria Nunes Chionga, que referiu:

> *Quando eu estudei nós recebemos professores da Dinamarca, nós recebemos professores da Islândia, nós recebemos professores dos Estados Unidos da América, que vieram trabalhar connosco e isso deu-nos até certo ponto o conhecimento, houve um grupo que se chamava" Trabalhadores de Solidariedade". Eles ficavam algum tempo normalmente de três a seis meses e viviam lá connosco, partilhavam as suas experiências davam-nos o conhecimento, já em 1995 nós começamos a utilizar computadores numa escola que era inimaginável então já tínhamos a possibilidade de conhecer o mundo muito mais perto de nós, já naquela altura nós fazíamos formação através dos filmes, nós assistíamos filmes por exemplo o filme sobre educação na Índia e aquela era uma matéria dentro por exemplo*

[27] Segundo HPP "Organiza o seu pensamento em concordância com as linhas mestras fundamentais, programas os seus anos como prática do projecto à volta desse eixo e certifica-se de que toda a informação vinda de si que diz respeito está concordantemente inspirada"(Hpp,1998,p.58)

[28] Segundo HPP" Um projecto tem o seu início quando duas partes se encontram. Aquela que tem a necessidade e aquela que deseja fornecer ajuda. É subsequentemente a forma prática que nós devemos [adoptar] para alcançar os objectivos gerais (HPP,1998, p.59).

da disciplina de pedagogia e era alvo de debates, de discussão, mas não era uma discussão só entre nós mais até entre pessoas na India que nos falavam da sua experiência. Isso é uma componente também muito importante ou seja o aspecto prático e concreto do próprio ensino era visível, era testemunhado lá na escola, penso que essa é uma componente importante na formação que ADPP dá. (Ent. Chionga,2016).

Neste contexto, a maior parte das atividades da HPP estavam organizadas em projetos, e cada projecto teria uma especificidade própria, em termos de visão, ideia, estratégia, tática, planos, orçamentos, recursos humanos e período de funcionamento (Humana People to People, 1997, p.16).

As atividades dos projetos realizam-se em diferentes setores. Os fundos dos projetos partiriam de uma das associações, do governo local e/ou de fontes internacionais. Nesse caso o líder do projeto é procurado, escolhido e contratado para dar início ao mesmo. (idem)

3.5. Angariação de Fundos

A federação das associações do movimento HPP, desde muito cedo implementou várias estratégias para conseguir financiamento. Por exemplo, através do método de recolha e reciclagem de roupa em segunda mão e da instalação de contentores para recolher vestuário em vários países da Europa e da América do Norte. Neste processo as roupas são selecionadas por categorias, de modo serem vendidas nas lojas da Europa e da América do Norte ou a serem enviadas para centros em África ou em outras regiões do chamado Terceiro Mundo (Humana People to People, 1997, p. 14).

A federação é, ainda, assistida por vários auditores internacionais.

Ao longo dos anos, dezenas de milhares de contentores para recolha de roupas foram colocados em centros comerciais, parques de estacionamento e áreas residenciais na Europa e na América do Norte, em colaboração com municípios e entidades privadas, dando às pessoas a oportunidade de doar as suas roupas usadas à organização HPP. Assim, a recolha abrange ao mesmo tempo o ambiente, o desenvolvimento económico e o desenvolvimento social (idem, 2009).

Neste âmbito particulae, o ambiente é protegido pela reutilização das roupas, além de

poupar recursos para a produção de novas roupas, minimizando a emissão de gases de efeito estufa e evitando que milhões de toneladas de roupas vão parar a aterros.

Depois, o desenvolvimento económico seria promovido através da criação de postos de trabalho: foram criados empregos, tanto no setor formal como no setor informal -como a seleção, lavagem, transporte e venda de roupas através do comércio local, para estimular a atividade económica. Por outro lado, o desenvolvimento social é suportado pelos excedentes da comercialização.

Em 2009, mais de 10 milhões de pessoas na Europa e na América do Norte, em vez de ter mandado para as lixeiras as roupas, fez-nas entrar e atuar com consciência ambiental, com a vontade de apoiar o desenvolvimento e ajudar a reduzir as emissões de dióxido de carbono em milhões de toneladas todos os anos (idem, p.16).

Quadro 3.06.: Toneladas de Roupas recolhidas por Ano

Ano	**Toneladas**
1977	3.627
1999	100
2003	34.000
2006	1.200
2009	360.000
2012	121.000
2013	130.000
2015	5.303

Fonte: HPP, 1997, 1999, 2003, 2006, 2009, 2012, 2013, 2015.

Durante esse processo, as roupas para África são doadas a organizações da HPP em Angola, República Democrática do Congo, Guine - Bissau, Malawi, Moçambique e Zâmbia. As roupas são agrupadas em diferentes categorias e reempacotadas em fardos mais pequenos para a venda. Os clientes compram o tipo de produto e os membros da

família e empregados tratam da roupa para vender nos mercados. As receitas geradas ajudam ao sustento de uma família (idem).

3.7. Da DNS (Escola Necessária de Formação de Professores) à EPF

Partindo do ponto de vista de que seria nas áreas rurais que a maior parte das pessoas vivia, sabe-se que o pastor ou o padre da igreja exercia as funções de professor da aldeia. As suas lições eram dedicadas a algumas horas de cristianismo por semana, outras horas de leitura. Nas escolas secundárias a disciplina principal era o latim, a antiga língua francesa dos escolásticos europeus. O latim correto era chamado grammar e dai o nome inglês para uma escola secundária ser grammar school, o que significava uma escola onde era ensinado o latim. No século XIX foram introduzidas nas escolas secundárias disciplinas como literatura em línguas modernas, matemática e ciências naturais, o que permitiu alargar a educação. Os métodos de ensino eram baseados em aprender de cor e repetir o que o professor dizia (Humana People to People, 2006).

Na época em que as potências coloniais começaram a estabelecer escolas em África, a tradicional grammar school era ainda vista como a melhor forma de educar crianças e jovens com disciplinas como latim, inglês clássico, literatura francesa ou portuguesa, com pouca ou nenhuma ênfase na aplicação prática das disciplinas e com métodos de ensino com base na repetição.

Mesmo com poucos antecedentes, foi necessário chegar à década de 60 e 70 do século XX para que algo acontecesse e viesse desafiar a forma como as disciplinas eram olhadas, compreendidas e ensinadas - como algo muito fixo, não questionável e mais ou menos visto como a única verdade. A Europa estava a enriquecer e estava no processo de ultrapassar o retrocesso provocado pela Segunda Guerra Mundial. Neste contexto, a produção estava a recuperar com a assistência do Plano Marshall da América, o que tornou possível a canalização e a concentração para as questões do desenvolvimento da educação e seus conteúdos. Uma maior influência para mais pessoas que faziam parte da oferta e da procura de um espaço para desenvolverem as disciplinas até um nível mais sofisticado do que aquele que significava simplesmente a verdade (Humana People to People, 2006).

Em 1972, a Escola Necessária de Formação de Professores (abreviado em dinamarquês para DNS) começou na Dinamarca. Era uma Escola de Professores do Futuro progressista a percursora da DNS África. Em Angola, a velha prática das disciplinas serem apenas disciplinas e terem conteúdos fixos e sempre verdadeiros foi quebrada em pedaços de forma bastante eficiente. A formação de professores DNS durava quatro anos e foi organizada de uma forma inovadora, desenrolando-se em diversos períodos ao longo dos quatro anos, como um traço definido.

Contudo, a formação vinculava-se a todas as exigidas e bem conhecidas disciplinas de uma instituição de formação de professores na Dinamarca (Humana People to People, 2006). Nesta escola de professores do futuro (DNS), um grupo de professores ímpares e visionários conduziu uma forma de exploração distinta para os estudantes, que foi o caso para a generalidade das linhas orientadoras dos períodos que constituíram a formação (Humana People to People, 2006).

Em 1977, entretanto a história do DNS África começou com a formação da primeira Organização de Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo, formada na Dinamarca por professores e estudantes da Escola Necessária de Formação de Professores e da Escola Viajeira Popular, que levava milhares de jovens da Escandinávia e da Europa para os países do Terceiro Mundo (Humana People to People, 2006).

Neste contexto é relevante atentarmos no testemunho de Rikke Viholm:

> *Eu chamo-me Rikke Viholm, nasce na Dinamarca a 58 anos em 1958, eu desde muito jovem engajem-me no mundo viajei e me apaixonei com aquilo que é o nosso mundo e como é possível melhorar. Quando eu viajei foi nos anos 70 com 18, 20 anos de idade e nessa altura você não tinha muito conhecimento do mundo sem obter títulos escolares e a escola nunca mostrou como era a vida real do mundo e não o que cada um de nós pode fazer com acções de solidariedade, humanismo para fazer o nosso mundo melhor. Então eu me juntei com outras jovens estudantes e professoras que pensa que tinha uma experiência igual de viajar, viajamos eu por exemplo viajei de autocarro de Dinamarca nos anos 70, 1978 fui de autocarro de Dinamarca para Paquistão e quem conhece a história do mundo pode saber que no ano de 1978 é onde houve muitas mudanças na Asia, por exemplo no Afeganistão, mudanças no Irão, no Chade, que tinha o poder no Irão foi devoltado etc. etc. muitas mudanças e o facto de eu estar no Paquistão a morte do antigo presidente pelo novo ditador foi muito monstruoso, depois visitei os palestinianos, na síria,*

no Líbano, também ali começou as guerras de 1978 infelizmente nos palestinianos claro isto marcou bastante e por isso depois da viajem, que fez a primeira pequena organização da ADPP na Dinamarca para recolher fundos e para apoiar causas de uma solidariedade de uma causa digna aqui no mundo. Decidimos nos juntar e mobilizar muito mais gente na Dinamarca em volta de guerras de libertação e de lutas contra o apartheid na África Austral. Depois de alguns anos houve recolha de fundos na rua de diversas maneiras. Depois de alguns anos eu fui como tipo secretário para os assuntos internacionais da organização, eu visitei Angola pela primeira vez em Maio de 1987 e foi um país que me apaixonou bastante. (ENTR.R V, 2016)

Jensen também contou a sua experiência enriquecedora:

O meu nome é Jesper Bjerregaard Jensen, nacionalidade dinamarquesa nasceu em 1969 no dia 12 de Março, fez os seus estudos, o ensino primário que vai até a 9ª classe concluído em 1984, após concluir os estudos primários encontra-se com a ADPP na Dinamarca chegou a conhecer qual o trabalho que ela realizava na altura, o trabalho era realizado no Zimbabwe e depois da independência em 1980 e nós na Dinamarca o trabalho era recolher apoios para os refugiados que se encontravam em Moçambique. Fez o ensino médio durante 3 anos de 1984 a 1987 em escolas que colaboravam com a ADPP, isto significa que as escolas participavam em algumas acções de campanhas voluntárias na Dinamarca" (ENTR. JBJ, 2016).

Por isso, a Escola Necessária de Formação de Professores, que abreviadamente significa DNS em Dinamarquês, foi o nome que seguiu a formação de professores até África com grande afeição. Assim a ADPP criou relações fortes com países da África Austral, devido à criação de Associações nacionais no Zimbabwe, Moçambique, Angola, Zâmbia, Guine-Bissau, e na África do Oeste (Humana People to People, 2006). Neste contexto, na época a luta contra o Apartheid tomou várias formas severas na África Austral e desestabilizou a política contra os vizinhos - como em Moçambique, onde resultou numa guerra civil desde 1980 a 1993, durante a qual milhares de moçambicanos foram mortos e mutilados, e centenas de milhares foram desalojados no seu próprio país. Em Angola a guerra civil durou mais de trinta anos. As superpotências estavam envolvidas - o interesse pelo petróleo e pelos diamantes de Angola, bem comompor outras riquezas. alimentaram a guerra em prejuízo da população angolana. Neste contexto foram assinados vários

acordos que não se implementaram exceto quando, em 2002 o governo angolano, com a ajuda das Nações Unidas, conseguiu parar a guerra (Humana People to People, 2006).

Em 1992, após a assinatura do acordo de paz em Moçambique, a ADPP contactou o Ministério da Educação no sentido de concordarem acerca do início da primeira Escola de Professores do Futuro em português, cuja sigla corresponde a (EPF). Assim foi traçado um programa de formação de professores para treinar professores para as escolas primárias das áreas rurais e para promover o desenvolvimento na escola e nas comunidades (Humana People to People, 2006).

Em 1993, começou a funcionar a EPF em Machava, província de Maputo, nos edifícios construídos para a escola, e em 1995 antes da graduação da primeira equipa mais duas começaram: a EPF Nhamatanda na província de Sofala, em Moçambique e a EPF na província do Huambo, em Angola (Humana People to People, 2006).

Após iníciarem o funcionamemto das escolas a ADPP Moçambique e ADPP Angola continuaram o programa de negociações com os Ministérios da Educação (Humana People to People, 2006).

Em 1996, a ADPP Moçambique assinou o acordo entre o Ministério da Educação para estabelecer um total de 12 escolas de formação de professores, e uma em cada província. Referir que, no mesmo ano, em Angola, a ADPP assinou o acordo entre o Ministério da Educação para criar um total de 16 escolas de formação de professores, e uma em cada província.

Nesse mesmo ano, duas escolas foram construídas - uma em Moçambique a EPF Nacala na província de Nampula e em Angola a EPF Caxito na província do Bengo. As escolas, de Nacala e Caxita tinham projetos similares, que visavam o apoio às crianças. (Humana People to People, 2006).

Em 1996/97, duas mudanças aconteceram: primeiro, no programa de formação de professores foi introduzido a Determinação Métodos Modernos (DMM); segundo, a criação do conceito de edifícios pelo arquitecto Dinamarquês Jan Utzon, um complexo escolar composto por áreas comuns tais como, a sala de assembleias, a cozinha, as salas de aulas e os escritórios, com áreas de acomodação para os professores e estudantes. Após de se criar o conceito de edifícios foram construídas escolas em Chimoio, na província de

Manica em Moçambique e na província de Benguela em Angola e inauguradas em 1997. Este modelo de edificação escolar foi usado na construção de novas escolas em lugares onde não existem edifícios para serem reabilitados (Humana People to People, 2006).

Em 1998 a EPF Niassa em Moçambique e a EPF Cabinda em Angola começaram a funcionar em edifícios novos, com o design de Utzon. Nesse ano, foram definidas oito atividades que cada uma das escolas de formação de professores da HPP deveria incluir: utilizar completamente as facilidades; fazer da EPF um centro para a educação se expandir para as escolas primárias no distrito e província; cuidar da formação contínua dos professores; incluir cursos diurnos e noturnos para professores e outros; operar oficinas pedagógicas; treinar professores pré-escolares para as pré-escolas da comunidade (Humana People to People, 2006).

Em 1999, a EPF de Cabo Delgado, na província ao norte de Moçambique começou a funcionar e em 2000 a EPF Macuse na província de Zambézia fez chegar ao total de 10 escolas. Em Angola a EPF Luanda começou no ano de 2000, tendo sido construída na base do projeto de (Humana People to People, 2006).

Em 2006, em Moçambique duas escolas começaram a funcionar: em Gaza, nas antigas instalações da escola agrícola destruída e abandonada durante a guerra, e em Inhambane, à beira-mar nos novos edifícios de Utzon e no planalto central uma escola na província do Bié em Angola (Humana People to People, 2006).

A nível mundial perspetivam-se desafios significativos, como o aumento do número de professores qualificados de acordo o Objetivo do Milénio dedicado à educação. A HPP, há 23 anos, apostou na escola de professores do futuro (EPF), e as organizações que constituem a Federação apoiam 56 centros de formação de professores do ensino básico, na Zâmbia, Malawi, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, República Democrática do Congo e Índia. Segundo a revista HPP, existiram 56 EPFs nos 7 países, tendo formado mais de 25.000 professores, dos quais 9.000 são mulheres (Humana People to People, 2016).

Quadro 3.07.: Evolução de Escolas de Professores do Futuro da Humana People to People em Angola e Moçambique 1993/2013

	ADPP ANGOLA			ADPP Moçambique			DAPP MALAWI				HPP ÍNDIA		
Número	Início	EPF	Formados	Início	EPF	Formados	Início	TTC		Formados	Início		
1	1995	Huambo	549	1993	Maputo	1219	2003	Chilangoma, Blantyre		267	2009	DNS* Bastar, Chhattisgarh	
2	1996	Caxito	632	1995	Chamatand	984	2008	AmaliKa Shire Highlands					
3	1997	Benguela	494	1996	Nacala	939							
4	1998	Cabinda	476	1997	Chimoio	976							
5	2000	Luanda	520	1998	Niassa	862							
6	2001	Zaire	306	1999	abo Delgad	777							
7	2006	Bié	149	2000	Macuse	935							
8	2007	Uíge	80	2006	Gaza	377							
9	2007	Malanje	44	2006	Inhambane	221							
10	2008	Cunene		2007	Tete	138							
11	2009	kwnza sul	158	2009	Nametil	65							
12	2010	Kwanza Norte	118										
13	2013	Kuando Kubango											
14	2013	Londuimbale											
Total			**3526**			**7493**				**267**			

*Na Índia o programa o plano é integrado da estrutura das instituições de educação e formação em vários estados e outras estruturas (HPP, 2009).

Fonte: HPP, 2009, ADPP, 2013.

Durante a formação, os alunos desenvolvem as suas competências de cooperação e auto-organização, através do estilo de vida coletiva que experimentam, dos desafios que lhes são propostos e da necessidade de organização necessária à realização das tarefas (Humana People to People, 2004, p. 9). O professor, ao lecionar na escola, deve criar boas relações com os pais e toda a comunidade da área rural para desempenhar o papel de desenvolvimento da aldeia.

Neste contexto, a formação é baseada no trabalho de equipa e na responsabilidade social e integra, também, uma componente prática muito extensa, realizada nas escolas primárias, que tem como objetivo enriquecer a aprendizagem e fazer a ligação com a teoria. Para além disso, as escolas funcionam em regime de internato, para proporcionar aos alunos experiências sociais e de trabalho que os tornam verdadeiros educadores (Humana People to People, 2009, p. 4).

Por outro lado, o programa de formação de professores procura enfatizar a auto-suficiência e a inovação como competências importantes, uma vez que, em África, os professores se deparam frequentemente com a falta de materiais nas escolas e instalações muito limitadas. Assim, os professores são preparados para criar um ambiente de

aprendizagem com poucos recursos e fazer a diferença na vida das crianças e ajudar a melhorar as suas capacidades académicas (Planet Aid, 2010, p. 12).

O modelo de formação desenvolvido pela Humana People to People provou ser eficaz em escolas espalhadas por vários países, sendo os conteúdos adaptados aos requisitos educacionais específicos de cada país (Planet Aid, 2013, p. 9). Esta formação é realizada em estreita colaboração com o Ministério da Educação, dentro dos planos da educação nacional, incluindo todos os conteúdos do programa nacional para a formação de professores e algumas matérias específicas da formação de professores da Humana People to People. Os professores formados são, posteriormente, empregados em escolas, para reforçar o sector educacional do respetivo país (Humana People People, 2010, p. 6).

No que respeita ao currículo, Nunes Chionga (2016) refere que:

> *Em relação a atualização dos planos de estudo repare que esta minha formação até agora terá ocorrido pelo menos três reformas internas dentro do próprio currículo. [Actualmente] os estudantes fazem viagens regionais no meu período não havia como também o período da oficina pedagógica que foi introduzido depois de termos terminada a formação em 1998.* (Ent. Nunes Chionga, 2016)

Quanto aos planos de estudo, ao longo da evolução dinâmica da formação de professores foram realizadas algumas reformas curriculares e introduzidos diferentes conteúdos, desde 1993, em Moçambique, e 1995, em Angola.

Quadro 3.08.: Programa de Formação de Professores da Humana People To People de 1993 a 2012.

Período	Título	Duração
1	O Mundo em Que Vivemos	3 Meses
2	O Nosso País	3 Meses
3	Nós Continuamos a Construir a Nossa Escola	1 Mês
4	Prática Escolar e Estudos Complementares	5 Meses
5	Especialização, Consolidação e Disciplina da Carta	5 Meses
6	A Profissão do Ensino como Parte da Formação de Professores	11 Meses
7	Oficina Pedagógica	Meio Mês
8	Exames Finais	1 ½ Mês

Fonte: Humana People to People. DNS em África. 2006.

3.7.1. Currículo de Formação de Professores do Futuro (1993/2012)

Em Moçambique, os temas de especialização estão combinados em blocos de aprendizagem: Língua Portuguesa e Educação Musical; Língua Inglesa, Ofícios e Educação de Artes Visuais; Matemática e Ciências Naturais; Ciências Sociais, Educação Física e Educação Moral e Cívica (Humana People to People, 2006).

Quadro 3.09.: Currículo de Formação de Professores do Futuro 1993-2012

	ANGOLA			MOÇAMBIQUE	
Nº	**Disciplinas**	**Horas**	**Nº**	**Disciplinas**	**Horas**
1	O Mundo em que vivemos	150	1	O Mundo em que vivemos	144
2	Angola-Nosso País	150	2	Moçambique-Nosso País	144
3	Português e Didáctica	270	3	Matemática e Didáctica da Matemática	95
4	Matemática e Didáctica	270	4	Ciências Naturais e Didáctica de Ciências Naturais	95
5	Ciências Naturais e Didáctica	230	5	Geografia e Didáctica da Geografia	100
6	Comunicação	40	6	Português e Didáctica da Língua Portuguesa	150
7	Didáctica da Geografia	40	7	Metodologia de Linguagem e Línguas Bantu	80
8	Didáctica da História	40	8	Comunicação Geral	44
9	Didáctica da Arte	40	9	Inglês	110
10	Economia	50	10	Educação Física e Desporto	156
11	Inglês	100	11	Ofícios	60
12	Didàctica da Música	30	12	Didáctica de Educação Visual	20
13	Didáctica da Educação Física	40	13	Sociologia da educação	200
14	Filosofia da Educação	75	14	Pedagogia Geral e Didáctica	348
15	Pedagogia/Metodologia	140	15	Psicologia	200
16	Psicologia	130	16	Educação Moral e Cívica	60
17	Ética e Estudos Sociais	20	17	Administração e Organização Escolar	330
18	Administração de Escolas	40	18	Construção	180
19	Sociologia	40	19	Educação Musical	40
20	Construção/Produção Alimentar	410	20	Prática do ensino	1380
21	Práctica do Ensino	1105	21	Oficina Pedagógica	40
22	Manutenção e Limpeza	200	22	Especialização	330
23	Oficina Pedaóogica	40	23	Exames Finais e Conclusão	140
24	Projecto Comunitário e Trabalho Comunitário	770			
25	Estudos de Distância- Generalidades	420			
26	Desporto, Cultura, Música	240			
27	Exame Final e Conclusão	140			
28	**Disciplinas da Carta**	240	24	**Disciplinas da Carta - Trabalho na Comunidade**	660
	Direito Feminino			Direito Feminino	
	Saúde			Saúde	
	Empreendedorismo			Empreendedorismo	
	Líder Comunitário			Líder Cominitário	
	Total	**5460**		**Total**	**5160**
	Fonte: HPP,2006.			**Fonte:** HPP, 2006.	

Este programa de formação de professores do futuro funcionou até 2012, altura em que foi aprovado um novo programa, constituído por dezanove períodos e a duração de três anos, a implementação iniciou em 2013.

O segundo programa implementado, em 2013 pelas DNS África é descrito pelos títulos seguintes: O Ano Internacional do Professor; O Ano de Outro Tipo de Escola; O Ano de Outro Tipo de Professor, cada um constituído por períodos distintos de trabalho na EPF (Quadros 3.10 e 3.11).

Quadro 3.10: Períodos do Programa/2013

Período	Título	Tempo
1	Atravessando o Rubicão	16 Semanas
2	Machimbombeando o Nosso Continente	16 Semanas
3	Atingindo os Corações	13 Semanas
4	Entrando de Cabeça no Aido do Leão	4 Semanas
5	É Hora Do Show	4 Semanas
6	Ovos de Ouro Para os Mais Pequenos	4 Semanas
7	Deixar Para Trás as Convicções Retrogradas	4 Semanas
8	Ovos de Ouro Para os Mais Crescidos	4 Semanas
9	Quando os Homens Povoam a Humanidade	4 Semanas
10	Quando os Homens Chamam, os Professores Respondem	4 Semanas
11	Ensino de objectivo ulterior, meios e métodos didácticos	4 Semanas
12	Mapeando Com a Própria Bússola	4 Semanas
13	Combatendo ao Lado do Pobre	12 Semanas
14	Na Luz da Ribalta Como Professor Com o Próprio Mapa	17 Semanas
15	Realizando Sessões de Trabalho no Velho Celeiro	2 Semanas
16	Aditamentos de Alto Nível Para o Ensino a Tempo Inteiro	12 Semanas
17	Realizando Sessões de Trabalho no Velho Celeiro	2 Semanas
18	Eu Tornei-me Outro Tipo de Professor. É Evidente.	13 Semanas
19	Com Todas as Cores	2 Semanas

Quadro 3.11: Currículo de Formação de Professores do Futuro 2013

Nº	Disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total de Horas
1	Língua Portuguesa & Didáctica de Língua Portuguesa	279	135	0	414
2	Matemática & Didáctica de Matemática	269	145	0	414
3	Ciências da Natureza & Didáctica de Ciências da Natureza	40	190	0	230
4	Comunicação	40	0	0	40
5	O Mundo em Que Vivemos	150	0	0	150
6	Angola- O nosso País	0	150	0	150
7	Geografia e Didáctica de Geografia	96	40	0	136
8	História e Didáctica de História	96	40	0	136
9	Física	12	36	0	48
10	Química	24	24	0	48
11	Biologia	38	58	0	96
12	Desporto, Cultura, Música	226	110	0	336
13	Didáctica de Educação Visual e Plástica	0	40	0	40
14	Didáctica de Música	0	0	30	30
15	Didáctica de Educação Física	0	40	0	40
16	Didáctica de Educação Moral e cívica	0	20	0	20
17	Noções Básicas de Economia	50	0	0	50
18	Inglês	196	0	0	196
19	Informática	48	0	0	48
20	Filosofia de Educação	0	75	0	75
21	Pedagogia/Metodologia	0	140	0	140
22	Psicologia	70	156	0	226
23	Gestão e Administração Escolar	0	40	0	40
24	Análise Sociologica da Educação e Gestão e Administração	12	36	0	48
25	Introdução à Sociologia	40	0	0	40
26	Produção e Gestão	118	69	0	192
27	Produção de Alimentos	91	127	0	218
28	Vivendo Saudável até à velhice	48	0	0	48
29	Humanismo Solidário	0	48	0	48
30	2º Cabeça do Professor*	0	240	0	240
31	Micro- Projecto	0	80	690	770
32	Práctica escolar	0	0	1105	1105
33	Manutenção e Limpeza Geral	106	94	0	200
34	Oficina Pedagógica	0	40	0	40
35	Ensino à Distância	0	0	420	420
36	Exame Final e Conclusão	46	46	96	188
	Total	**2095**	**2249**	**2316**	**6660**
37	**Disciplinas da Carta**				
	O activista de saúde				
	O Porta-Voz da Mulher				
	O Empreendedor				
	O Líder Comunitário				
	Produtor de Alimentos				
	Activista de Media & Informação				

*2ª Cabeça do professor são ministradas aulas das disciplinas da Carta.

Fonte: HPP,2013.

O Ano Internacional do Professor

O primeiro Período, designado *Atravessando o Rubicão*, teria a duração de quatro meses, agrupando também quatro semanas de atividades de preparação para o período seguinte.

O Segundo Período, *Machimbombeando o Nosso Continente*, teria a duração de Quatro meses e exigiria viajar de autocarro pelo continente Africano nos países de Angola, Congo Brazzaville, Camarões, República Centro Africana, República Democrática do Congo, Zâmbia, Moçambique, Botswana, Namíbia para viver com pessoas e investigar a Africa Subsariana do seculo XXI em toda a sua complexidade. Por outro lado, estudar-se.iam disciplinas mais específicas na sala de aula móvel (Humana People to People, 2013).

O Terceiro Período, com o título *Atingindo os Corações*, estaria organizado em treze semanas, e consistiria na redação do relatório, que retrataria as conclusões retiradas relativamente ao período de viagem e às investigações efetuadas. Seria conveniente efetuar apresentações de rádio, de vídeo e de power point e viajar nas províncias para falar sobre a África Subsariana do século XXI (Humana People to People, 2013).

O Ano de Outro Tipo de Escola

O Quarto Período, *Entrando de Cabeça no Aido do Leão*, teria a duração de um mês, e seria aqui que os estudantes começavam a aproximar-se do trabalho e da profissão de ensino e aprendizagem. Neste período, o estudante começava a trabalhar como aprendiz de um professor de uma escola primária durante três dias por semana, e os outros três dias de trabalho da semana dedicar-se-ia ao estudo das matérias de formação de professor na EPF (Humana People to People, 2013).

O Quinto Período, *É Hora do Show*, durante um mês, o estudante começava a assumir algumas classes sozinho como professor, enquanto os outros passavam a observar e a concentrar-se neste período para adquirir as aptidões fundamentais. O desafio do futuro professor consistia em treinar a capacidade de mostrar coisas através de Show, quer fazendo parte dele, quer para além dele com planificaões, ensino e instrução nos estudos das novas matérias no sistema DMM (Humana People to People, 2013).

O Sexto Período, *Ovos de Ouro Para os Mais Pequenos*, correspondia a um mês a trabalhar com um grupo de crianças mais novas da escola que frequentam as classes da 1.ª à 5.ª e outro grupo de prática a trabalhar em escolas onde as classes têm grupos de idades mais misturadas. Os estudantes seriam organizados em grupo de prática, para trabalhar em particular com as crianças mais novas da escola. Ainda neste período, os estudantes realizam estudos e cursos que se ocupam com aspectos ligados a crianças pequenas - estudos fisiológicos, psicológicos, pedagógicos e sociológicos (Humana People to People, 2013).

No Sétimo Período, *Deixar Para Trás as Convicções Retrogradas*, por um mês os estudantes começavam a trabalhar para deixar para trás convicções retrogradas que não beneficiavam o ser humano como professor e bom conhecedor das ciências naturais que limitam o seu raciocínio. Assim, este período contempla, basicamente, o estudo das disciplinas das ciências naturais - biologia, astronomia, química, física, geologia e geografia (Humana People to People, 2013).

O Oitavo Período, *Ovos de Ouro Para os Mais Crescidos*, corresponde a um mês em que o professor se concentrava no conhecimento e ensino das audiências escolares dos mais crescidos, que frequentavam a 5.ª e a 6.ª classe da escola primária. Neste contexto, o professor deveria fazer mais esforços no estudo e no ensino das disciplinas, aperfeiçoar e abarcar mais campos de conhecimentos, e levantar questões complexas para serem esclarecidas, de modo a tornar o estudo eficiente com um currículo exigente. (Humana People to People, 2013).

No Nono Período, *Quando os Homens Povoam a Humanidade*, durante um mês, o estudante engajvaa-se no estudo das disciplinas das humanidades, a partir de pesquisas de temas ligados à história, à economia, à política, à poesia. Procurava-se relacionar temas e tornar as aulas dinâmicas (Humana People to People, 2013).

No Décimo Período, *Quando os Homens Chamam, os Professores Respondem*, o estudante trabalhava durante um mês de especialização numa das seis disciplinas - cada uma mostra o caminho do futuro professor para realizar acões com os pais, crianças, professores e com a comunidade. Este período, no programa antigo do DNS, consistiu em formar o professor estudante nas quatro disciplinas da carta que eram: Ativista de Saúde,

Porta-Voz da Mulher, Empreendedor e Líder Comunitário. Para compreender o novo programa foram introduzidas mais duas disciplinas; Produtor de Alimentos e Ativista dos Media. Neste período, a prática de ensino é interrompida para o estudante se dedicar a uma disciplina da carta que escolheu, e para este se movimentar para outros distritos e províncias e residir por um tempo fora da EFP (Humana People to People, 2013).

O Décimo Primeiro Período, *Ensino de Objectivo Ulterior, Meios e Métodos Didácticos*, também com a duração de um mês, relaciona-se com a prática escolar, que ocorreria em todas as quatro semanas, em que nos três dias semanais de prática se recolhe os resultados de todos os outros períodos de trabalho, com diferentes conjuntos de idade e de disciplinas. O estudante começava a preparar as suas aulas e realizá-las, como qualquer outro professor da escola primária, dentro da maior parte das classes e disciplinas. Em acréscimo, na EPF o estudante era ocupado com estudos DMM, eventos culturais e atividades várias, de modo a ter boa saúde por meio da produção de alimentos, refeições saudáveis, boa forma física e exercícios para obter o máximo da vida coletiva (Humana People to People, 2013).

O Décimo Segundo Período, *Mapeando com a Própria Bússola*, era considerado como o último período de prática escolar, e tinha a mesma duração de um mês. Aqui, o estudante, durante estas últimas semanas, preparava-se, mediante a planificação e calendário, com o professor da escola primária para experimentar algo que fugisse à sua zona de conforto, com o objetio de experimentar algumas dificuldades antes de enfrentar as suas turmas sozinho, no futuro. O estudante terminaria, então, as disciplinas de especialização escolhidas anteriormente e concentrar-se-ia em dominar os mecanismos centrais das disciplinas como a gramática portuguesa, a geometria ou a cronologia da história de África. A construção de materiais didácticos e de estratégias para servir as disciplinas e transmitir o seu conhecimento as crianças teria que ser efetivada, para finalizar com uma sessão pedagógica de sábado, no último dia na escola primária (Humana People to People, 2013).

No Décimo Terceiro Período, *Combatendo ao Lado do Pobre*, durante três meses o estudante iria passar a viver e a trabalhar com o pobre nas aldeias. Durante duas semanas ou um mês, deveria realizar ações ao longo dos fins-de-semana, tentando aplicar as

aptidões que apreendeu durante o décimo período como Empreendedor, Ativista de Saúde, Porta-Voz da Mulher, Produtor de Alimentos, Líder Comunitário, ou Ativista de Media § Informação. A formação na EPF, neste período, consistiria em proporcionar conhecimentos teóricos e práticos "sobre e do pobre", através do estudo de ações menores ou maiores e de opções difíceis. As ações são planificadas no grupo nuclear e obtêm a qualificação na reunião comum. De referir que também se prepararam os exames finais do segundo ano. O estudante, para os exames finais, deveria escrever um relatório pedagógico da prática de ensino. Os exames seriam realizados de forma individual no grupo de prática e com todo grupo nuclear, tendo uma componente oral e outra escrita (Humana People to People, 2013, pg.496).

O Ano de Outro Tipo de Professor

No Décimo Quarto Período, *Na Luz da Ribalta como Professor com o Próprio Mapa*, que dura quatro meses, começa-se o trabalho como professor a tempo inteiro numa escola primária, enquanto se continua a estudar as disciplinas de formação à distância (Humana People to People, 2013).

No Décimo Quinto Período, *Realizando Sessões de Trabalho no Velho Celeiro*, durante quinze dias, os professores do grupo nuclear passam a enviar planos de preparação, formulários e impressos aos estudantes para prestarem informação relativamente ao processo de planificação na EPF e a assuntos discutidos com as crianças. A planificação é considerada a tarefa principal, e exige imaginação, experiência, rigor científico e metodológico e amor à profissão. Dever-se-iam usar técnicas que favorecessem todos os elementos do grupo, de forma a planificar de acordo com o sistema DMM - apesar das crianças nas escolas primárias não utilizarem esse sistema de DMM (Humana People to People, 2013).

O Décimo Sexto Período, *Aditamentos de Alto Nível para o Ensino a Tempo Inteiro*, consiste em três meses a trabalhar como professor a tempo inteiro e a estudar disciplinas através da formação à distância. Aqui o controlo do programa é uma exigência, tal como a apresentação de planos diários todas as semanas (Humana People to People, 2013).

O Décimo Sétimo Período, com o título, *Realizando Sessões de Trabalho no Velho Celeiro*, consiste em quinze dias a realizar sessões de trabalho na EPF depois de se ter ficado, no período precedente, a trabalhar na escola primária em que foram apreciadas a forma de planificação mútua, com professor e crianças em conjunto. Após o regresso seriam convidados os professores da EPF para ouvirem as experiências e fazerem os seus comentários. Nesta fase, os grupos nucleares usariamm livros sobre disciplinas específicas para a planificação, bem como a coleção de planos temáticos produzidos por antigos estudantes que já seriam professores e criaram todos tipos de materiais como mapas, desenhos, slides, canções, vídeos, cartazes que serviriam como recurso didático (Humana People to People, 2013).

No Décimo Oitavo Período, *Eu Tornei-Me Outro Tipo de Professor*, por um intervalo de três meses, o professor estudante trabalharia como professor a tempo inteiro e estudaria disciplinas através da formação à distância, como já viria sendo hábito. O professor estudante seguiria um programa de estudos e de formação de forma a construir aptidões adicionais quer como professor na sala de aula, quer como professor fora da sala de aula - como líder comunitário e como um professor levando uma vida moderna e ativa. Neste período, os métodos envolvem aulas, discussões, resoluções de tarefas, competição, visitas de estudo, tarefas práticas e rotinas diárias, ações no meio ambiente ou na escola, etc. (Humana People to People, 2013).

Finalmente, no Décimo Nono Período*, Com Todas as Cores*, durante quinze dias, segundo Ent. ACM, os estudantes que estavam no estágio começariam a ir fazer os exames das últimas cadeiras e a preparar a graduação:

> *Foi assim que começamos a fazer as nossas defesas dia 10 de Dezembro e terminamos dia 19 de Dezembro culminando com os exames. Dia 20 fomos dispensados, fomos para casa e retomamos dia 5 de Janeiro. Neste período de 5 a 13 que foi o período que fizemos os preparativos. Dia 14 foi o dia que nós graduamos, nós como estudantes finalistas chegamos na escola, alguns que tinham recursos de algumas cadeiras que não tinham feito em Dezembro culminaram com os exames. Aqueles que não tinham recursos continuaram a preparar a comissão da graduação organizar a escola, preparar como é que será a graduação, a indumentária, fazer o convite daqueles que serão os participantes da mesma*

graduação e foi assim que dia 14 de Janeiro de 2016 chegou o dia final o dia mais esperado por nós como estudantes o dia da graduação.

3.7.2. Método Pedagógico das Escolas de Formação de Professores

Nas Escolas de Formação de Professores, as disciplinas eram tratadas de forma dinâmica, o que permitiu a ligação entre o ser humano e a sociedade. Sempre que os professores lecionavam uma nova disciplina do programa de formação de professores, proporcionavam discussões sobre a relevância das mesmas, o seu contexto histórico, a sua utilidade para o homem moderno e os seus métodos. Desta forma, os alunos começavam a estudar a disciplina a partir de uma visão geral e aprofundar os conhecimentos relacionados, para compreender como a disciplina deve ser percepcionada e ensinada às crianças. A utilização deste método modificou a escola tradicional e proporcionou uma maior eficiência do ensino (Humana People to People, 2006).

A metodologia DMM (Determinação de Métodos Modernos), foi criada em 1995 na Dinamarca, com o objetivo de preencher as necessidades de uma grande cooperativa escolar progressista constituída por mais de 40 escolas privadas que incluia um internato para crianças, jovens e adultos. Este método passou a ser utilizado nas escolas de formação de professores da Humana People to People, uma vez que consiste num método integrado que engloba estudos, tarefas que o aluno resolve individualmente, cursos a que o aluno assiste e experiências pessoais e coletivas. Os estudos são orientados por professores e realizados de forma individual pelo estudante, que deve escolher uma tarefa e cumprir vários passos para a resolver, podendo ser a leitura de um artigo ou de um livro, uma entrevista, uma pesquisa e publicação dos resultados, entre outros. Cada tarefa tem um tempo determinado para ser realizada e, quando aprovada pelo professor, confere ao aluno um certo número de pontos. Por outro lado, o aluno começa a aprender a estabelecer metas, a relacionar, a planear o seu próprio trabalho, a resolver tarefas e a ver as exigências do processo de aprendizagem como uma competência essencial para o ensino na escola primária.

Com esta forma transversal do método, o aluno começa a aprender e a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem, o que lhe será muito útil ao longo da vida.

Os cursos são o elemento principal do DMM e têm a duração de um quarto do tempo da formação. Para além de integrarem as disciplinas tradicionais, contemplam, também, todos os aspetos da vida quotidiana da escola. São as questões interessantes dos cursos que dão profundidade aos temas e inspiram os alunos, evidenciando a necessidade da matéria de estudo ter um significado e deixar uma marca nos alunos.

As experiências são divididas em dois grupos: as experiências coletivas e as experiências individuais. As experiências coletivas permitem proporcionar momentos comuns na vida de internato que confiram mais qualidade e significado à formação. As experiências individuais são definidas por cada um e estão relacionadas com acontecimentos significativos para a pessoa, tendo o aluno a tarefa de as organizar e descrever para receber pontos pelas mesmas (Humana People to People, 2006).

Neste contexto, o objetivo das experiências comuns e coletivas consiste em ativar e criar vários sentimentos e acontecimentos a serem vividos de forma individual ou em grupo ao redor da escola. (Humana People to People, 2006).

Por outro lado, as EPFs praticam o método de pesquisa como um método de aprendizagem e ação. A pesquisa é realizada em ambientes reais, onde os fenómenos a estudar acontecem e os alunos fazem experiências em relação aos assuntos sobre os quais estão interessados. (Humana People to People, 2006).

O método DMM compreende um programa e um currículo ampliado, com períodos de ensino e aprendizagem modificados devido a viagens e variáveis pedagógicas do campo de ensino e aprendizagem, sendo sempre o conteúdo transformado em linguagem DMM. Neste contexto, o currículo significa o conteúdo em detalhe, algo que a escola normal diz ser o programa. Assim, para a escola de formação de professores o programa significa políticas, atitudes e inclinações de intenções escolares. Os professores ensinam e os estudantes aprendem dentro do contexto do programa escolar. A vida interna e a comunicação com o público externo são abordados de acordo com o caminho e com os meios do programa (Humana People to People,2013).

Por outro lado, o programa é considerado uma entidade prática, e as salas de aula são um espaço de internamento. (Humana People to People,2013).

Não restam, então, dúvidas de que a DMM constitui o método de estudo nas escolas de formação, e que esse sistema se diferencia de outros modelos de ensino e aprendizagem. Este reúne os estudantes e o conselho de professores, une estudante e professor e confere poderes aos estudantes na busca de conhecimento. Segundo o sistema DMM, modificar a distribuição e tipo de trabalho atribuído ao professor e ao estudante visa melhorar a capacidade e potencial do estudante para aprender e trabalhar de maneira independente e coletiva.

Depois, a DMM é um sistema de base digital, que se constrói de forma a que cada estudante tenha acesso a um computador ligado a uma biblioteca digital da escola, onde se localizam todos os variados conteúdos das três categorias de aprendizagem, de estudo, de cursos e de experiências. A biblioteca deverá estar sempre disponível para todos com os conteúdos, de todos os assuntos das várias disciplinas que os estudantes devem estudar (Humana People to People,2013).

Neste âmbito, as tarefas de estudo ocupam metade do tempo escolar e são escolhidas e resolvidas por cada estudante, através de uma espécie de livre-arbítrio, com todas as tarefas a ser enviadas ao professor, que deve certificá-las e que pode fazer recomendações e comentá-las após estas estarem terminadas. Por outro lado, as experiências ocupam a última quarta parte do tempo dos estudantes. Estes trabalham em cima de experiências já sugeridas, que se encontram disponíveis na base de dados, ou então criam as suas próprias experiências, que são elaboradas por escrito e tratadas ou comentadas pelo professor. Elas permitem que os estudantes entrem numa abundância de impressões, sentimentos, experiências e novo conhecimento. O estudante tem a missão de conceber e concluir por escrito ou de outras formas esse aspeto (Humana People to People,2013).

Oficina Pedagógica

A Oficina Pedagógica faz parte da metodologia de ensino e educação da HPP integradas nas comunidades onde funcionam as escolas de formação de professores do futuro. Neste contexto nos países da África Austral encontram-se em Angola e Moçambique localizadas em diferentes províncias.

Quadro 3.12.: Oficinas Pedagógicas de Angola e Moçambique

Oficinas Pedagogicas					
Angola			**Moçambique**		
Províncias	**Em Funcionamento**	**Em Constituição**	**Províncias**	**Em Funcionamento**	**Em Constituição**
Bengo	2	3	Maputo	2	
Benguela	1		Gaza	2	
Cabinda	1	3	Sofala	2	3
Huambo		5	Manica	3	4
			Cabo Delgado		6
Total	**4**	**11**	**Total**	**9**	**13**

Fonte: HPP,2003.

3.7.3. Avaliação da Aprendizagem

O presente estudo procurou igualmente compreender o processo de avaliação das aprendizagens, realizado no sistema de formação das escolas de professores do futuro para o ensino primário das áreas rurais em Angola.

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, o significado da palavra «avaliação» entende-se como "apreciação da competência ou progresso de um aluno ou de um profissional" (2014, p.109). Por outro lado, de acordo com Luckesi (1995, p.33) a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem da escola de professores do futuro baseia-se no programa de formação e no currículo das disciplinas. Neste caso, a avaliação educativa é realizada de forma sistemática, contínua e integral. A avaliação sistemática é realizada a partir de um plano pré-concebido da programação da EPF onde são traçados todos os pormenores das tarefas de cada etapa de trabalho educativo. Por sua vez, a avaliação contínua constitui uma etapa do processo educativo, que é avaliado momento a momento, ao longo do seu desenvolvimento e não apenas no final.

Por último, a avaliação integral refere-se aos elementos que intervêm na educação institucional: os elementos materiais (edifício, salas, mobiliário, livros e restante material); os elementos formais (planos, programas e regulamentos); os elementos pessoais (alunos e professores); os elementos categoriais (espaços disponíveis e horários);

os elementos metodológicos (métodos, procedimentos, formas de ensino e orientação) (Carrasco, 1989, p.10). Todos os elementos mencionados contribuem, de forma integrada, para a avaliação da aprendizagem dos alunos-professores bem como para a realização de actividades escolares que obedecem a uma planificação, organização, coordenação e controlo dos professores e alunos.

Segundo Ribeiro (1999, p. 23), falar da relação planificação-avaliação do ensino é referir a ausência de sentido da segunda se não tiver como pressuposto a primeira. A planificação constitui um suporte indispensável da avaliação, que apresenta variadas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, informar sobre o que se pretende levar a cabo, de forma a ajudar os professores a clarificar o que pretendem dos alunos (isto é, que objectivos desejam que estes atinjam) bem como ajudar os alunos a entenderem o que o professor espera deles. Por outro lado, estabelecer a ligação entre objetivos mais gerais e outros mais específicos, uma vez que é possível, através de uma sequência de objetivos específicos, levar o aluno a alcançar um mais geral e também eliminar objetivos específicos, caso se verifique que não têm uma relação relevante com o objetivo geral que se pretende atingir.

A planificação permite, também, definir o tipo de aprendizagem pretendida, o enquadrando das aprendizagens em diferentes domínios (cognitivo, afetivo, psicomotor), de modo a determinar o nível de desenvolvimento a atingir dentro de cada um deles, através da utilização de objetivos educacionais já desenvolvidos e que facilitam o trabalho do professor. Desta forma, é possível selecionar estratégias, meios e materiais adequados aos objectivos pretendidos.

De facto, embora qualquer plano de ensino tenha de ser frequentemente alterado ou adaptado face a eventuais imprevistos da sala de aula, ter um plano de ação representa um suporte de ensino valioso e com maiores probabilidades de sucesso do que uma atuação sem estratégias, uma vez que existe multiplicidade de modelos e métodos de ensino, meios e matérias disponíveis. Outra das vantagens consiste na antecipação de dificuldades de forma a providenciar os meios para as ultrapassar, mediante a planificação das unidades de ensino e identificação dos pré-requisitos das mesmas, de modo a remediar eventuais lacunas, caso sejam detectadas atempadamente. Ao identificar aquilo que o

aluno precisa de saber antes de iniciar uma nova unidade de aprendizagem e ao elaborar instrumentos que permitam esse diagnóstico, o professor está a eliminar, antecipadamente, dificuldades que afectariam o sucesso da aprendizagem posterior. Como é óbvio, esta não é uma operação que se improvise na aula, embora seja susceptível de mudanças e alterações criativas no decorrer do processo de ensino.

Preparar um plano de avaliação significa: identificar pontos cruciais no desenvolvimento de uma unidade de ensino, o seguimento do programa de uma área disciplinar e ano escolar específico (conforme a avaliação que se tenha em vista), bem como a aprendizagem particular relevante que interessa avaliar. Esse planeamento, ao estabelecer um plano de ação e de acompanhamento sistemático da aprendizagem, possibilita a identificação de problemas e necessidades, bem como a capacidade de lhes dar resposta e contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino e um maior sucesso educativo, através da constante reformulação e aperfeiçoamento dos planos e instrumentos de trabalho.

Assim, de acordo com Libânio (2001, p. 221), o planeamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das actividades didáticas em termos da sua organização e coordenação como a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. Por outro lado, o planeamento é um meio para se programar as acções docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão estreitamente ligado à avaliação.

Neste sentido, segundo Libânio (2001, p. 223), a planificação escolar tem as seguintes funções: explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática; expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as acções efectivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objectivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino; assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo a possibilitar ao professor a realização de um ensino de qualidade que evite a improvisação e a rotina; prever objetivos, conteúdos e métodos a partir das exigências impostas pelas condições sócio-culturais e individuais dos alunos; assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que permite inter-relacionar os elementos que

compõem o processo de ensino (os objetivos, os conteúdos, os alunos, os métodos e técnicas e a avaliação); rever e atualizar o conteúdo do plano, aperfeiçoando-o em relação aos progressos verificados e adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos; facilitar a preparação das aulas, no sentido de selecionar o material didáctico necessário, saber as tarefas a executar e replanear o trabalho perante novas situações que possam ocorrer no decorrer das aulas.

Desta forma, como refere Libânio (2001, p. 128), os conteúdos de ensino constituem o elemento de relevância na vida da escola, sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de actuação social, organizados pedagógica e didacticamente, tendo em vista a assimilação activa e a aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Assim, os conteúdos de ensino englobam conceitos, ideias, factos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de actividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social, valores, convicções, atitudes. Por outro lado, eles vêm expressos nos programas oficiais, nos livros didácticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

Neste sentido, Libânio (2001, p.130) refere como sendo ~~é~~ tarefa da didáctica destacar o que deve constituir objecto de ensino nas escolas, selecionando os elementos dos conteúdos a serem assimilados pelos alunos, em função das exigências sociais e do desenvolvimento da personalidade. Neste caso, os conteúdos de ensino compõem-se dos elementos seguintes: Conhecimentos sistematizados, que são a base da instrução e do ensino e meio indispensável para o desenvolvimento global da personalidade; Habilidades, que são qualidades intelectuais necessárias para a actividade mental no processo de assimilação de conhecimentos; Hábitos, que constituem modos de agir relativamente automatizados que tornam mais eficaz o estudo activo e independente; Atitudes e Convições, que se referem a modos de agir, de sentir e de se posicionar frente a tarefas da vida social, orientando a tomada de posição e as decisões pessoais frente a situações concretas. Por outro lado, segundo Libânio (2001, p. 129), os conteúdos são organizados em matérias de ensino e dinamizados pela articulação objectivos-conteúdos-

métodos e formas de organização do ensino, nas condições reais em que ocorre o processo de ensino (meio social e escolar, alunos, famílias).

Os conteúdos de ensino da escola de formação de professores do futuro foram organizados para todas as disciplinas numa base de dados em formato digital, elaborada a partir do currículo deste tipo de escola que existem em vários países de África[29]. Nesse processo, os conteúdos são elaborados na sede situada no Zimbabwe, onde recolhem as melhores experiências de todos países, juntam professores e produzem material (Ent. JBJ, 2016). De acordo com as características do método de ensino integrado (DMM) da formação de professores do futuro para o ensino primário, os conteúdos foram divididos em estudos, cursos e experiências[30], constituindo pressupostos fundamentais do ensino.

Ainda segundo Libânio (2001, p.196), a avaliação escolar é uma "componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objectivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às actividades didácticas seguintes". Por outro lado, em diferentes momentos do processo de ensino, destacam-se as tarefas de avaliação que consistem, de acordo com Libânio (2001, p.196) na verificação (coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares como observação de desempenho ou entrevistas); a qualificação (comprovação dos resultados alcançados em relação aos objectivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos); e a apreciação qualitativa (avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-se a padrões de desempenho esperados).

O processo de avaliação escolar das escolas de formação de professores do futuro tem como referência a constituição de grupos nucleares de 10 estudantes com um professor responsável por orientar todo processo de ensino e aprendizagem até à realização do exame final da formação. O professor do grupo nuclear organiza todo processo de avaliação escolar do futuro professor. Como refere (Ent. JBJ, 2016), "ele tem a responsabilidade de todos os componentes … do programa … sejam eles curriculares … tempo e hora … de uma determinada disciplina … ou outras actividades chamadas …

[29] Angola, Moçambique, Malásia, Congo, Guiné-Bissau, Zimbabwe e Zâmbia.
[30] Foram explícitos ao longo do estudo.

actividades extras-escolares … que fazem parte da vida do internato … que faz parte do programa". Por outro lado, segundo (Ent. AMC, 2016) "um professor era responsável de um grupo nuclear … e ele era sujeito a leccionar todas as disciplinas … visto que o primeiro ano é constituído por nove disciplinas … então um professor ensina todas as disciplinas … e eu achei isso muito estranho … e eu ainda me perguntava se o professor era superdotado".

No âmbito do sistema de avaliação da EPF, o trabalho do professor-estagiário consiste em actuar como um assistente e conselheiro que está entre os estudantes a receber e corrigir tarefas de estudo/trabalho, aconselhar, discutir e comentar o trabalho dos estudantes (FACIHPP, 2013, p. 325). Cada tarefa de estudo/trabalho é provida de um título curto que, em poucas palavras, esclarece do que trata a peça de aprendizagem, atribui-se uma descrição que em três linhas descreve, em frases ou conceitos muito curtos, o conteúdo de toda a tarefa. Depois, segue-se a introdução de uma página para providenciar uma visão geral mais detalhada da tarefa de estudo. De seguida, vêm as diretivas e, dentro de cada directiva, está o núcleo da tarefa de estudo, onde se expressa toda a ideia da tarefa e as instruções sobre o que se deve ler, o que deve fazer e a forma como actuar para resolver a tarefa. Por último, a tarefa de estudo é apoiada e instruída pelos recursos presentes nos ficheiros: extractos de livros, mapas, artigos, desenhos, ficheiros de vídeo ou de áudio. Uma tarefa de estudo demora normalmente 2-4 horas, mas também pode ocupar 10 horas, dois dias ou mesmo duas semanas, de acordo o conteúdo e com os métodos usados para a resolver (FACIHPP, 2013, p. 325-326) – cf. exemplar de tarefas de estudo anexo (…).

A avaliação escolar visa cumprir três funções.

A função pedagógica-didáctica é referente ao cumprimento dos objectivos gerais e específicos da educação escolar. Ao comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não a consecução das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar meios culturais de participação activa nas diversas esferas da vida social. Ao mesmo tempo, favorece uma atitude mais responsável do aluno em relação ao estudo, assumindo-o como um dever social.

Cumprindo sua função didáctica, a avaliação contribui para a assimilação e fixação uma vez que a correcção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades e, desta forma, o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

A função de diagnóstico permite identificar o progresso e as dificuldades dos alunos bem como a actuação do professor que, por sua vez, determina as modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objectivos. Por outro lado, a função diagnóstica constitui-se num momento dialéctico do processo ao avançar no desenvolvimento da acção, do crescimento para a autonomia e para a competência (Luckesi, 1995, p. 35). Neste sentido, a avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didácticas (Libânio, 2001, p.196). No início, verificam-se as condições prévias dos alunos de modo a prepará-los para o estudo da matéria nova; durante o processo de transmissão e assimilação são corrigidas falhas e esclarecidas dúvidas, estimulando os alunos a continuarem o trabalho até alcançarem resultados positivos. Ao mesmo tempo, essa avaliação fornece ao professor informações sobre como o aluno está a conduzir o seu trabalho: assimilação da matéria, adequação de métodos e materiais, comunicação com os alunos, adequação da sua linguagem.

Finalmente, é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no final de uma unidade didáctica, do bimestre ou do ano lectivo. A função de controlo refere-se aos meios e à frequência das verificações e da qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didácticas. Há um controlo sistemático e contínuo que ocorre no processo de interação professor-aluno no decorrer das aulas, através de uma variedade de actividades que permitem ao professor observar a assimilação de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades mentais. O controlo parcial e final refere-se a verificações efectuadas durante o bimestre, no final do bimestre e no final do semestre ou ano, caso a escola exija o exame final. Neste caso, essas funções actuam de forma interdependente, não podendo ser consideradas isoladamente (Libânio, 2001, p.197).

Desta forma, estabelecidas as prioridades do plano a levar a cabo no campo da avaliação, surge o momento de especificar o tipo de avaliação a utilizar e fazer a distinção entre

avaliação e classificação. Segundo Ribeiro (1993, p. 75) a avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação. A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções. A classificação, em contrapartida, tem uma intenção selectiva e atribui aos alunos uma posição numa escala de valores. Neste sentido, a classificação resulta de uma comparação de dois tipos. Primeiro, uma comparação do aluno com os outros elementos do grupo em que se integra, habitualmente, a turma, mas poderia ser o grupo de alunos de um ano escolar[31]. Neste caso, a classificação de um mesmo resultado de aprendizagem depende dos resultados obtidos pelo grupo. Por outro lado, os resultados do aluno são também comparados com um padrão de aprendizagem pré-estabelecido, traduzindo a distância a que se encontra do padrão de aproveitamento determinado[32].

A avaliação realizada pelo professor enquadra-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base às mesmas, no sentido de prever dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações presentes. A avaliação diagnóstica também pode ter lugar durante o período de ensino, quando alguns alunos revelam especiais dificuldades cujas causas é preciso identificar. Assim, a função essencial é verificar se o aluno possui certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar. Elas constituem pré-requisitos[33] dos novos comportamentos/conhecimentos a adquirir. Muitas vezes, os

[31] Assim, um aluno integrado num grupo com mais dificuldades do que ele, obtém uma elevada classificação porque é «o melhor» do grupo; mas se estivesse integrado num grupo com resultados mais altos do que o seu, passaria o mesmo resultado de aprendizagem a situar-se no fundo da escala e a classificação seria baixa.

[32] As classificações ou «notas» atribuídas ao aluno expressam o seu aproveitamento face a um programa proposto, sem que os resultados obtidos pelos colegas interfiram (em princípio) na classificação atribuída. Esta classificação vai colocar o aluno ao longo de uma escala, ficando os restantes membros do grupo distribuídos por outras posições na escala, acima ou abaixo da que ele ocupa. Ficam, pois, todos seriados, permitindo qualquer selecção que se pretende fazer. Habitualmente, a selecção realizada conduz à promoção de uns ao ano escolar seguinte, ficando outros retidos no mesmo ano escolar. Mas outras selecções já têm tido lugar, como a escolha de alunos para o «quadro de honra», a escolha do «melhor aluno do ano», a atribuição de bolsas e prémios «aos melhores» (Ribeiro, 1993, p.77).

[33] Entende-se por pré-requisitos os conhecimentos, atitudes ou aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir (Ribeiro, 1993, p.80).

pré-requisitos são confundidos com aprendizagens antecedentes ou com «a matéria anteriormente dada», contudo, pré-requisito é apenas o indispensável à compreensão de novos objectivos e tudo o resto será matéria anterior que, naturalmente, se deseja que o aluno tenha aprendido mas cuja ausência não impede que possa adquirir integralmente novas aptidões.

A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução. Desta forma, a avaliação formativa desempenha uma função semelhante à da avaliação diagnóstica pelo facto de estar ligada à verificação de aprendizagens anteriores antes de iniciar outra unidade de ensino.

A avaliação sumativa pretende averiguar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos através da avaliação formativa e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Assim, torna-se pertinente no final de qualquer segmento de aprendizagem, seja ele uma ou mais unidades de ensino, parte de um programa, ou o programa de todo um ano escolar (ou até de um ciclo de estudos numa área disciplinar). Por outro lado, a avaliação sumativa desempenha uma função distinta dos outros tipos de avaliação, uma vez que resolve problemas de ensino, ainda que numa dimensão diferente, e serve finalidades não acessíveis através da avaliação diagnóstica e formativa. Neste sentido, a avaliação sumativa oferece vantagens ao processo do ensino. Permite aferir resultados de aprendizagem, introduzir correções no processo de ensino; e realizar uma classificação. Os alunos são classificados pelos objectivos que atingiram e não pelo número de perguntas a que responderam correctamente. Assim, uma classificação deve reflectir sempre uma apreciação global do trabalho do aluno, não se baseando apenas em provas de avaliação de conhecimentos mas em todo o processo de interação entre professor e alunos e ao longo do qual foi recolhida informação de diversa ordem (Ribeiro, 1993, p.90). As classificações são registadas e podem ser transformadas em números e, desta forma, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (Luckesi, 1995, p. 34).

Para compreender as funções avaliativas ao longo da formação da EPF, cada período do

programa tem um número definido de pontos que o estudante deve completar, sendo que por cada hora definida de estudos, cursos ou experiências, o estudante ganha um ponto. Segundo as entrevistas (Ent. JBJ, 2016), "o currículo é de 180 horas… ele sabe como planificar…a alcançar esta pontuação … até o exame… que é necessário… se não alcançar não pode fazer o exame … mas ele próprio … pode escolher … em função daquilo que pode ser matéria de uma disciplina… que já domino…e posso dispensar essa … e escolher aquela que não domino… começa a aumentar… ele próprio compõe o seu currículo… suponhamos dentro de 400 pontos … ele escolhe tarefas de 2 pontos … 3 pontos … 4 pontos … para compor o seu próprio … currículo individual … mas a exigência dentro desse … currículo dessas 400 horas … ele tem que compor pelo menos 180 horas … ele pode fazer mais … quanto mais fazer … mais vantagens … mas ele tem que jogar com o tempo … de fazer para alcançar … a pontuação mínima em todas as disciplinas".

Neste sentido, fazem parte da avaliação da EPF os elementos seguintes: exame final em prática escolar, com apresentação do relatório final do estudante, incluindo documentação da escola primária; exame escrito e oral em Ciências de Educação, apresentando 10-15 páginas de sinopse acerca de um tema pedagógico, incluindo as disciplinas de didáctica geral, psicologia e filosofia da educação; exame final em estudos à distância/pedagogia; exame oral em trabalho comunitário, apresentando documentação; exame final em projecto comunitário, incluindo um relatório escrito e documentação. Estes elementos constituem a chave para a obtenção do certificado do diploma dos alunos professores da Escola de Professores do Futuro.

3.8. Organização de Gestão do DNS África

Nas DNS África, o Diretor da escola de Professores do Futuro, é o responsavel de todas as pessoas envolvidas nas atividades que se relacionam com o programa – incluindo a economia e o desenvolvimento. A liderança dos diretores é combinada com os outros diretores do mesmo país e de outros países. O coletivo diretivo compõe o conselho de diretores do DNS, que visa em zelar pela planificação estratégica do desenvolvimento dos programas de formação de professores da HPP, de acordo as associações nacionais

de cada país. No *corpus* de directores existem várias experiências, representadas em um terço, pelo facto de ser constituído por professores formados numa das escolas de professores do futuro e na One Word University. Eles conhecem a formação a partir da sua participação como estudantes e conhecem as condições nas zonas rurais a partir das suas experiências pessoais. Estes professores decidiram trabalhar como diretores e não noutra posição, de modo a poderem influenciar a via do desenvolvimento (Humana People to People, 2006).

Assim sendo, um terço dos diretores estudou na Escola Necessária de Formação de Professores, na Dinamarca DNS, que serviu de fonte de inspiração para os programas em África. Eles transportavam para o fórum de cada uma das escolas a experiência de ultrapassar as barreiras desde os primórdios dos anos de 1970. Alguns dos directores trabalharam muito tempo com a HPP e participaram na edificação da HPP Moviment e DNS África, como diretores e professores de instituições que treinavam Instrutores de Desenvolvimento com experiências internacionais (Humana People to People, 2006).

Depois, os diretores participam na liderança de elementos concretos do programa tais como: administrar cursos de inspiração para as equipas; dirigir reuniões comuns; dirigir os fins-de-semana de construção ou os grandes eventos que fazem parte da vida da escola; e conhecer todos os estudantes – de modo a que estes tenham tacesso ao diretor, para deliberações especiais, para resolver um problema, para planos individuais, para o futuro ou outra coisa necessária (Humana People to People, 2006).

O Diretor representa a instituição para o mundo externo e tem um papel determinante na angariação de fundos para o programa, através de parcerias a nível nacional e internacional (Humana People to People, 2006).

Depois, há o conselho de professores, que é um corpo coletivo que se define pelas suas aptidões para criar uma base comum, o que dá a cada professor a inspiração para cumprir os objetivos da educação.

É um *corpus* coletivo, o que significa que o professor nunca está sozinho, tem o conselho de professores como seu suporte. Numa escola primária, onde o professor dirige uma turma, ou um professor na escola de formação de professores do futuro, onde dirige um grupo ou uma equipa ao longo do programa, é sempre necessário ter liderança para se ter

sucesso como professor e ser-se capaz de exigir correções, ajustes, deliberações e transmitir habilidades aos estudantes (Humana People to People, 2006).

No conselho de professores existem diversos tipos de professores: o professor do grupo é uma pessoa chave na EPF, o que mais partilha a educação da EPF com os estudantes a uma escala muito próxima, e o que representa o modelo para os alunos em todos os aspetos da vida diária. Nas escolas de professores do futuro, o docente deve ter um entendimento ativo e minucioso da missão do DNS África. O professor da equipa é o líder da equipa, cada equipa na EPF é especial sobretudo para os estudantes que formam a equipa, e o professor do grupo constrói a identidade de cada equipa com a sua liderança. Os professores de disciplinas são responsáveis por disciplinas específicas, e trabalham em colaboração com as equipas e com os professores dos grupos para alcançarem o melhor nas disciplinas em paralelo com o desenvolvimento geral de cada uma das equipas.

A maior parte dos professores foi formada numa escola de professores do futuro e tem as mesmas vantagens que os diretores dispõem (Humana People to People, 2006).

3.8.1. Internato das EPFs

As escolas de formação de professores do futuro da Humana People to People funcionam em regime de internato. Assim, é desenvolvida a consciência coletiva e aumentada a qualidade humana da formação. A organização das tarefas práticas, a realizar na escola, é feita pela direção, professores e estudantes. Essas tarefas englobam a limpeza, o funcionamento da cozinha e a manutenção da escola, sendo consideradas como parte integrante do curso. Assim, os estudantes dividem-se em turnos e têm à sua responsabilidade tarefas, tais como cuidar das salas de aula, da sua ordem, funcionalidade e limpeza, consertar as portas, trocar lâmpadas fundidas, fazer a manutenção das casas de banho, cuidar dos computadores e da instrução para o uso do equipamento electrónico, servir as refeições da escola inteira ou ser o anfitrião dos programas nocturnos. Não obstante existirem guardas e trabalhadores de cozinha, as tarefas práticas fazem parte da vida no internato, ajudando ao desenvolvimento de competências de organização e cooperação (Humana People to People, 2006).

Capítulo 4. Escolas de Professores do Futuro em Angola

O processo histórico da formação de professores no contexto rural angolano remonta a finais do século XIX, altura em que Angola pertencia à província ultramarina do estado de Portugal. De acordo com o diploma legal nº 518, de 16 de Abril de 1927, foi criado o ensino rural indígena, que começou a funcionar em 1930 (cf. Silepo, 2011, p. 92). A 25 de Novembro de 1929, foram constituídos os quadros docentes para os diferentes tipos de escola, que passaram a existir em Angola: *escolas primárias, escolas infantis*, *escolas rurais e escolas-oficinas*. O diploma legal nº 238, de 17 de Maio de 1930, passou a estabelecer as principais diferenças entre o ensino para indígenas (os não assimilados) e o ensino primário elementar para os não-indígenas (os de origem europeia e os africanos assimilados). De acordo com a nova política educativa, o ensino para os indígenas ocorria, principalmente, em *escolas rurais e escolas – oficinas*, ambas vocacionadas para o trabalho manual e para a aprendizagem de um ofício, sem preocupações relacionadas com o desenvolvimento multifacetado das crianças africanas. O ensino para os não-indígenas, realizado em escolas infantis e em escolas primárias, visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social (Zau, 2009, p. 254-255). O diploma legal nº 222, de 16 de Dezembro de 1929, estabelecia uma *Escola Normal Rural* no Bailundo, que foi regulamentada a 3 de Julho de 1930 e visava a formação de professores indígenas rurais. No entanto, funcionou por pouco tempo devido à falta de alunos para este tipo de ensino, e, posteriormente, a escola fechou (Silepo, 2011, p. 92).

Passados muitos anos, a 1 de Janeiro de 1964, entrou em vigor um novo esquema governativo em Angola, tendo surgido a Secretaria Provincial de Educação e, a 26 de Março, desse mesmo ano, foi nomeado o primeiro titular Dr. José Pinheiro da Silva (Silepo, 2011, p. 92). Nesta época, existiam menos de três mil agentes de ensino, entenda-se professores, nos quadros do Estado em Angola. Mais tarde, o aumento da criação de escolas (num total de 35 escolas primárias) para escolarização da província levou à necessidade de criar escolas do magistério primário para preparar os agentes de ensino.

Devido ao tempo que demorava a preparação dos professores no magistério primário e à falta de agentes de ensino, criaram-se duas categorias de professores para as escolas rurais: professores de posto e monitores. De acordo as exigências da época, foram preparados os monitores escolares em cursos intensivos que eram ministrados em períodos de férias. O currículo da formação para a categoria de monitor escolar incluía as disciplinas de: Práticas Pedagógicas, Português, Portugalidade, Aritmética, Geometria, Primeiros Socorros, Formação Rural, Ciências Geográfico-Naturais, Legislação, Canto e Formação Feminina. A categoria de professores de posto implicava as disciplinas de Matemática, Ciências Geográfico-Naturais, Portugalidade, História de Portugal, Língua Portuguesa, Desenho e Trabalhos Manuais, Moral e Religião, Educação Física, Noções de Pedagogia e Didática, Prática de Didácticas, Prática de Agricultura e Pecuária, Actividades Sociais, Legislação Escolar, Formação Feminina, Higiene e Saúde Pública, Noções de Enfermagem, Primeiros Socorros e Puericultura.

Os monitores escolares trabalhavam nos lugares mais recônditos das províncias de Angola, onde ministravam os primeiros rudimentos da cultura às crianças das mais pequenas sanzalas (Silepo, 2011, p. 83 e 93).

Neste contexto, a temática referenciada destaca a percepção da origem histórica da educação, o que motivou a criação das atuais escolas de professores do futuro da ADPP em Angola. Partindo do que se entende da palavra "*Rural*", o dicionário de língua portuguesa da Porto Editora refere a palavra *"Rural*" como relativo a campo; campestre; relativo à vida agrícola (cf. p. 706). O sentido dado pela ONG ADPP à criação do projecto da EPF junto da comunidade rural, segundo Rikke Viholm:

> *Foi a experiência em Moçambique de criação da Escola de Professores do Futuro em 1993 … dissemos para o Ministério precisamos de criar um novo acordo … de criar a Escola de Professor do Futuro para as comunidades isto para o meio rural … o Ministério com sua história de escola do professor com técnica e prática … necessária para o professor no meio rural … não existia cooperação na área de formação de professores com alguém que não é o próprio estado… [na época] o actual Director Nacional de Formação de Quadros foi o Doutor Peterson do Ministério da Educação … rapidamente entendeu o nosso desejo.* (Ent. R V, 2016)

Neste âmbito, há a destacar a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990, a qual foi convocada e orientada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM (Silepo, 2011). Da conferência resultaram posições consensuais que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países mais populosos do mundo, signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos. Segundo o capítulo "Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", a declaração reconhece que:

> *Uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autónomo, e […] a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio.* (UNESCO, 1998)

O Ministério da Educação de Angola foi signatário dos desafios lançados pela conferência e realizou uma Mesa Redonda sobre Educação para Todos, em Julho de 1991, apoiada pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo PNUD (cf. Silepo, 2011). Esta Mesa Redonda procurou determinar as necessidades e os problemas fundamentais da educação e visou planificar as ações a empreender no sentido de problematizar e procurar as soluções adequadas. Nela foram traçados os seguintes objetivos centrais: determinar e avaliar as necessidades educativas fundamentais; delinear uma política clara de desenvolvimento da educação de base; definir o quadro e os conteúdos das acções a realizar durante a década de 90; elaborar propostas para a definição dos instrumentos operacionais que permitam a caracterização de um plano de ação nacional para a educação de base (cf. Silepo, 2011).

Para cumprir os objetivos centrais definidos pela Mesa Redonda sobre a Educação para todos no domínio da formação de professores para o ensino básico e dos 2.º e 3.º nível, o Ministério da Educação angolano contou com a colaboração dos centros de formação acelerada, dos institutos normais, dos centros de superação à distância e da parceria com instituições privadas - nomeadamente, a EPF, vocacionada para a formação de professores em áreas rurais, os magistérios primários e a Congregação dos Irmãos Maristas (Silepo, 2011).

De acordo com a Lei nº 18/91, de 18 de Maio, a Direção Nacional do Ensino Privado passou a integrar o Ministério da Educação. As instituições de ensino privado passaram então a adoptar planos de estudo, programas e manuais escolares previamente aprovados pelo Ministério da Educação e a cumprir com o calendário escolar oficial. Assim, o modelo de formação de professores de nível médio e especialmente preparados para trabalharem em comunidades rurais foi adaptado e desenvolvido pela Organização Não-Governamental Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), com a criação das "Escolas de Professores do Futuro" (EPF) num programa de parceria na época do Ministério da Educação e Cultura com a ADPP.

Em Setembro de 1996, foi assinado o acordo sobre o estabelecimento e a gestão de 16 escolas de formação de professores para o ensino básico nas áreas rurais para a maior parte das províncias de Angola (MED, 2006).

Neste âmbito, refere o Ministro da Educação que "em 28 de Fevereiro de 1998 foi realizado o ato de graduação do primeiro grupo de recém-formados na escola de professores do futuro no Huambo, a primeira implantada no país, […] e acentuamos o carácter inovador do projecto pedagógico do modelo organizacional deste tipo de instituição" .Por outro lado, ainda segundo o Ministro da Educação, "este programa fazer parte da estratégia do Ministério da Educação e cultura relativamente a formação de professores para o ensino primário […] criarmos um sistema mais articulado, coerente, eficaz e realista de formação inicial e contínua de professores [...] A experiência desenvolvida pelas escolas de professores do futuro à especificidade do ensino primário e as características do meio rural, promovem uma formação diferenciada do ponto de vista de organização pedagógica" (Neto, 2009, p. 31-32).

O resultado da parceria e do acordo assinado entre ambas as partes, ADPP e Ministério da Educação, consubstancia-se nas escolas construídas ao longo dos anos em referência no Quadro 4.01.

No período de 1995 a 2005, o Ministério da Educação efetuou o levantamento de 1.135 formandos e registou 810 graduados pelas EPF, o que mostra que 87% estão a trabalhar no setor da Educação, a maioria como professores no Ensino Geral e alguns como

diretores escolares, diretores pedagógicos ou com outras responsabilidades no setor (MED, 2006, p. 7).

Quadro 4.01.: Escolas de Professores do Futuro construídas em Angola

Nº	Início	Escola	Formandos
1	1995	EPF Huambo	934
2	1996	EPF Bengo	932
3	1997	EPF Benguela	855
4	1998	EPF Cabinda	723
5	2000	EPF Luanda	755
6	2001	EPF Zaire	603
7	2006	EPF Bié	480
8	2007	EPF Uíge	431
9	2007	EPF Malanje	390
10	2008	EPF Cunene	234
11	2009	EPF Kuanza Sul	158
12	2010	EPF Kuanza Norte	118
13	2013	EPF Kuando Cubango	-
14	2013	Londuimbale*	-
15	2016	Lunda Sul	-
Total			**[6613]**

Fonte: HPP 2009, ADPP 2013
*Município da Província do Huambo

Assim, no período de 2009 a 2012, as escolas de professores do futuro que tiveram maior representatividade de graduados foram Uíge (10,47%) e Benguela (10,05%). Dos que foram enquadrados para o emprego, temos que destacar Benguela 17,31% e Huambo 16,77%, e dos não enquadrados Caxito 10,77%, Malange 9,16% e Uíge 9,12%, em relação ao valor global, conforme o Quadro 4.02..

Quadro 4.02.: Graduados, enquadrados e não enquadrados (Fonte: ADPP Angola, 2015)

		Promoção 2009			Promoção 2010			Promoção 2011			Promoção 2012			Total					
		Graduado	Enquadra	Não Enq	Graduado	Enquadra	Não Enq	Graduado	Enquadra	Não Enq	Graduado	Enquadra	Não Enq	Graduado	%	Enquadra	%	Não Enq	%
Nº	**EPF**																		
1	Benguela	90	89	1	90	88	2	90		90	90	15	75	**360**	*10,05*	**192**	*17,31*	**168**	*6,75*
2	Bié	72	57	15	89	60	29	83	17	66	89	4	85	**333**	*9,30*	**138**	*12,44*	**195**	*7,83*
3	Cabinda	56	16	56	53		53	49		49	60		60	**218**	*6,09*	**16**	*1,44*	**218**	*8,76*
4	Caxito	76	30	46	78	12	66	77		77	79		79	**310**	*8,65*	**42**	*3,79*	**268**	*10,77*
5	Cunene	84	84		80	32	48	94	8	86	97	6	91	**355**	*9,91*	**130**	*11,72*	**225**	*9,04*
6	Huambo	92	90	2	93	36	57	79	60	19	81		81	**345**	*9,63*	**186**	*16,77*	**159**	*6,39*
7	Luanda	67	15	52	57	10	47	57	1	56	70		70	**251**	*7,01*	**26**	*2,34*	**225**	*9,04*
8	Malange	92	92		68	5	63	86	8	78	87		87	**333**	*9,30*	**105**	*9,47*	**228**	*9,16*
9	Kuanza Su	23	1	22	42	41	1	94		94	90		90	**249**	*6,95*	**42**	*3,79*	**207**	*8,32*
10	uanza Norte				42	21	21	74	2	72	76	4	72	**192**	*5,36*	**27**	*2,43*	**165**	*6,63*
11	Uíge	79	78	1	99	60	39	93	8	85	104	2	102	**375**	*10,47*	**148**	*13,35*	**227**	*9,12*
12	Zaire	61	57	4	67		67	69		69	64		64	**261**	*7,29*	**57**	*5,14*	**204**	*8,20*
	Total	**792**	**609**	**199**	**858**	**365**	**495**	**945**	**104**	**841**	**987**	**31**	**956**	**3582**	***100***	**1109**	***100***	**2489**	***100***

A DNS[34] da ADPP, como membro da Federação da Humana People to People (que se encontra implantada não só em Angola mas também em vários países de África, referenciados ao longo do trabalho), destacaram-se na época de 1996 a 2003 com as Escolas de Professores do Futuro que, numa análise agregada entre Moçambique e Angola, graduaram 72,59% e 27,41%, respetivamente, dos professores para área rural, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4.03.: Professores graduados pelo DNS África, 1996- 2003

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Total	%
DNS Maputo	36	54	56	57	44	66	60	90	**463**	*24,41*
DNS Nhamatanda			43	51	45	65	60	90	**354**	*18,66*
DNS Nacaia				49	51	59	60	90	**309**	*16,29*
DNS Chimoio					41	60	60	90	**251**	*13,23*
Total Moçambique	36	54	99	157	181	250	240	360	**1377**	*72,59*
DNS Huambo			32	26	31	20	50	90	**249**	*13,13*
DNS Caxito				45	28				**73**	*3,85*
DNS Benguela					26				**26**	*1,37*
Total Angola			32	71	85	52	100	180	**520**	*27,41*
Total África	**36**	**54**	**131**	**228**	**266**	**302**	**340**	**540**	**1897**	***100***

Fonte: ADPP Angola, 2015.

Neste âmbito, os professores graduados pela DNS África ADPP Humana People to People, segundo os dados de 1996-2000, trabalham em zonas rurais em Moçambique (75%) e em Angola (66%). Deste modo, 73% da DNS trabalham em áreas rurais. Por outro lado, constatou-se a maior representatividade da DNS Maputo (47,72%) e DNS Huambo (52%), conforme o Quadro 4.4..

Durante o período de 1996-2000, as DNS que tiveram maior representatividade em termos de Diretores e Subdiretores nas escolas públicas foram DNS Maputo (69,79%) e DNS Caxito (60%), de acordo o Quadro 4.5..

A Lei de Bases, aprovada em 2001, definiu para a formação de professores os seguintes objetivos: formar professores com o perfil necessário para a materialização dos objetivos gerais de educação; formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a

[34] Escola necessária de formação de professores (Abreviado em Dinamarquês DNS)

tarefa de educar as novas gerações; desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação (Lei de Bases, 2001).

Quadro 4.04.: Professores que Trabalham em Áreas Rurais segundo número Total de Graduados

	1996	1997	1998	1999	2000	Total	%	Total Graduados	%
DNS Maputo	28	44	36	48	32	**188**	*47,72*	**247**	*76%*
DNS Nhamatanda			24	40	45	**109**	*27,66*	**139**	*78%*
DNS Nacala				28	43	**71**	*18,02*	**100**	*71%*
DNS Chimoio					26	**26**	*6,60*	**41**	*63%*
Total Moçambique	28	44	60	116	146	**394**	*100*	**527**	*75%*
DNS Huambo			20	14	31	**65**	*52*	**89**	*73%*
DNS Caxito				24	20	**44**	*35,2*	**73**	*60%*
DNS Benguela					16	**16**	*12,8*	**26**	*62%*
Total Angola			20	38	67	**125**	*100*	**188**	*66%*
Total África	28	44	80	154	213	**519**	*100*	**715**	*73%*

Fonte: ADPP Angola, 2015.

Quadro 4.05.: Professores Graduados que Trabalham como Directores, ou Subdirectores em Escolas Públicas

	1996	1997	1998	1999	2000	Total	%	Total Graduados	%
DNS Maputo	14	19	19	10	5	**67**	*69,79*	**247**	*27%*
DNS Nhamatanda			7	8	2	**17**	*17,71*	**139**	*12%*
DNS Nacala				4	8	**12**	*12,5*	**100**	*12%*
DNS Chimoio						**0**	*0*	**41**	*0%*
Total Moçambique	14	19	26	22	15	**96**	*100*	**527**	*18%*
DNS Huambo			2	1	2	**5**	*25*	**89**	*6%*
DNS Caxito				7	5	**12**	*60*	**73**	*16%*
DNS Benguela					3	**3**	*15*	**26**	*12%*
Total Angola			2	8	10	**20**	*100*	**188**	*11%*
Total África	14	19	28	30	25	**116**	*100*	**715**	*16%*

Fonte: ADPP Angola, 2015.

A necessidade de introdução de medidas para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua ou à distância, ocorreu no sentido de favorecer o domínio de competências específicas para o desempenho da função docente, a autonomia profissional, atribuindo ao professor responsabilidades coletivas e individuais.

Segundo o plano mestre de formação de professores, este é um projecto vasto e multifacetado, onde foram traçadas as ambições e as aspirações do Governo da República de Angola relativamente à formação de professores competentes (cf. Silepo, 2011).

O governo da República de Angola, através do Ministério da Educação, comprometeu-se, em 2004, a operacionalizar, em condições concretas, os seis objectivos fixados pelo Fórum Mundial de Educação, no âmbito do quadro de ação de Dakar[35], e a conceber e implementar uma reforma do sistema educativo que teve o seu início em 2004 (*idem*).

O sistema nacional de educação estava a ser reformulado e o projeto de plano de Educação para Todos foi submetido a consulta em 2004, com a participação de todos os parceiros nacionais e internacionais. O plano transcendeu para os anos decorrentes no quadro de implementação dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio[36] (ODM) (*idem*). Com base nesses compromissos redefiniu-se a política de formação de professores, quer fosse ao nível da formação inicial, quer fosse ao nível da formação contínua e à distância.

Esta foi a razão pela qual se mostrou ser imperiosa a concepção e a elaboração de um plano mestre de formação de professores em Angola, baseado nos seguintes objetivos: promover uma reflexão sobre a problemática dessa formação; contribuir para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua e à distância dos professores do ensino primário e do 1.º ciclo; propor ações para melhorar a qualidade do desempenho dos diferentes atores da educação, nomeadamente os diretores das escolas, os supervisores e os formadores das instituições de formação de professores; funcionar como um plano

[35] Os seis objectivos são os seguintes: 1) Expandir e melhorar, em todos os aspectos, a protecção e educação na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; 2) Assegurar que até 2015 todas as crianças e, sobretudo as meninas e crianças em situação difícil e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a um ensino primário gratuito e obrigatório de boa qualidade e o concluam; 3) Responder às necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos, através do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de preparação para a vida activa; 4) Aumentar em 50% até o ano 2015 o número de adultos alfabetizados, em particular mulheres, facilitando a todos os adultos um acesso equitativo à educação básica e à educação permanente 5) Eliminar as disparidades de género no ensino primário e secundário, até 2015, e alcançar, até 2015, a igualdade entre os sexos na educação básica de boa qualidade, com as mesmas possibilidades de sucesso; 6) Melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em leitura, escrita, cálculo e habilidades práticas essenciais para a vida.

[36] Os oito objectivos de desenvolvimento do milénio são: 1. Erradicar a pobreza extrema e a fome. 2. Alcançar o ensino primário universal, 3. Promover a igualdade de género e o empowerment das mulheres, 4. Reduzir a maternidade de crianças com menos de 5 anos. 5. Melhorar a saúde materna, 6. Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças, 7. Assegurar a sustentabilidade ambiental, 8. Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.

diretório das ações do Ministério da Educação e das ações dos diferentes projetos externos, a nível de formação de professores, estabelecendo a coordenação e a articulação entre elas, de forma a lhes dar uma maior coerência interna, e promover a eficácia dos recursos existentes (MED, 2008).

Neste contexto, o plano mestre começou a ser implementado em 2008, e prognosticou o seu cumprimento para 2015. Apresentou-se como o plano diretor de todos os projetos de formação dos recursos humanos do setor para o ensino primário e secundário, e envolveu a formação inicial e contínua de professores, diretores de escolas, inspetores escolares e supervisores pedagógicos (Neto, 2009, p. 76).

No âmbito dos compromissos assumidos pelo governo de Angola nas conferências realizadas pelas organizações internacionais referenciadas anteriormente, foi alargado o acordo, em 2006, entre o Ministério da Educação e a ADPP Angola, para o estabelecimento e a operação de um total de 17 escolas de professores do futuro. O currículo desenvolvido pelas escolas foi aprovado pelo Ministério da Educação, o qual autorizou a outorga de diplomas de formação de professores para os sujeitos que terminassem com sucesso a formação (ADPP, 2010).

Por outro lado, em 20 de Abril de 2006, lançou-se o Plano de Expansão das Escolas de Professores do Futuro da ADPP, que consistiu em estabelecer uma EPF em mais 10 províncias, além das 6 EPFs existentes na altura. Para além dessas 10, foi acrescida mais uma por necessidade e a pedido do Governo da Província do Cunene, localizada na zona sul de Angola, passando assim para 11 EPFs (MED, ADPP, 2010, p.11).

Em 2007, a ADPP e o Ministério da Educação promoveram um projeto-piloto para aumentar o acesso à formação de professores. Tradicionalmente, era exigida a 10.ª classe para se inscrever num curso de formação de professores, mas em muitas áreas rurais foi limitada a um exame da 10.ª classe. Com base na reforma educativa, a ADPP desenvolveu um curso preparatório para estudantes com um exame de 9.ª classe, que os habilitaria a inscreverem-se no curso de formação de professores do futuro. Este curso, com a duração de seis meses, foi realizado na escola de formação de professores do futuro da Província do Bié e teve a avaliação, acompanhamento e participação do INFQ/MED e do INIDE,

tendo sido gradualmente introduzido nas outras escolas de professores do futuro (ADPP, 2010, p.11).

Estas medidas visaram dar resposta aos objectivos do Fórum Mundial de Educação, do quadro de Acção de Dakar e do Desenvolvimento do Milénio, nomeadamente: "Promover a igualdade de género e o empoderamento das mulheres"; "Eliminar as disparidades de género no ensino primário e secundário […] a igualdade entre os sexos na educação básica de boa qualidade, com as mesmas possibilidades de sucesso" (ODM, 2003). A ADPP em Angola, em colaboração com a embaixada da Noruega, tem realizado trabalhos para aumentar o número de mulheres entre os formandos da formação de professores para a área rural. Assim, quatro escolas alcançaram um número igual de estudantes do sexo masculino e do feminino entre as turmas/equipas de 2010.

Nesta perspetiva das 12 escolas, entre metade e três terços dos estudantes nos cursos preparatórios, em 2010, eram do sexo feminino, o que significa que haverá mais mulheres professoras formadas nas áreas rurais, e será sintomático dos incentivos promovidos para que as meninas das áreas rurais frequentem a escola (ADPP, 2010, p. 11).

De uma maneira geral, o género feminino esteve representado nas EPF nas equipas seguintes: equipa de 2007 (22,0%); equipa de 2008 (28,1%); 2009 (28,9%); 2010 (35,7%); 2011 (41,5%); 2012 (43,4%) (ADPP, 2012, p. 11).

No período do 1º acordo (de 1995 a 2005) foram graduados 1.135 professores e do 2º acordo (de 2006 a 2011) foram graduados 2958 professores rurais. Os professores rurais encontram-se localizados nas províncias como refere o quadro seguinte 4.06..

No âmbito do programa das EPF, existe o programa denominado "Curso de 40 Sessões Pedagógicas", realizado em parceria com as Direcções Provinciais da Educação. O seu objectivo consistia em contribuir para o desenho do perfil do professor do ensino primário, que tem um horário de 5 horas a cada sexta-feira e em alguns sábados. O curso tem 320 horas no total, que corresponde a 160 letivas e 160 de prática (MED, ADPP, 2010, p. 17). As 40 sessões para formação pedagógica de professores primários procuram qualificar o professor na metodologia de ensino/arte de ensinar, na cooperação com os pais e com a comunidade e noutros assuntos não especificados (MED, ADPP, 2010, p. 17). Nesta perspetiva, em 2012, participaram mais de 2000 professores em serviço com

pouca ou nenhuma formação pedagógica no programa que visou elevar a qualidade da formação em várias escolas primárias rurais. No final do curso, os professores receberiam um certificado emitido pela Direcção Provincial da Educação (ADPP, 2012, p. 11).

Quadro 4.06.: Localização de Professores Graduados 1995-2011

Províncias	**Graduados**	*%*
Bengo	**224**	*7,29*
Benguela	**305**	*9,93*
Bié	**168**	*5,47*
Cabinda	**247**	*8,04*
Cunene	**45**	*1,46*
Huambo	**435**	*14,16*
Huíla	**32**	*1,04*
Luanda	**545**	*17,74*
Lunda Norte	**111**	*3,61*
Lunda Sul	**11**	*0,36*
Malange	**40**	*1,30*
Moxico	**221**	*7,19*
Namibe	**5**	*0,16*
Kuanza Sul	**42**	*1,37*
Kuanza Norte	**152**	*4,95*
Kuando Kubango	**72**	*2,34*
Uíge	**117**	*3,81*
Zaire	**300**	*9,77*
Total	**3072**	*100*

Fonte: ADPP, 2010.

Durante o ano de 2011, foram aprovados oficialmente, pelos governos provinciais, acordos co-financiados para uma segunda escola da província do Huambo e para a primeira Escola de Professores do Futuro na província do Kuando Kubango, que teve início a construção em 2012 e abriu em 2013 (ADPP, 2011, p. 9). No ano de 2011, as 12 EPFs tinham cerca de 4093 estudantes graduados até janeiro do mesmo ano. Encontravam-se ainda 2.658 estudantes em formação nas equipas de 2009, 2010 e 2011 (ADPP, 2011, p. 9).

Os estudantes das EPFs durante o processo de formação, fundamentalmente no período de prática de ensino e do estágio, elaboram um micro-projecto ligado às áreas de advocacia das mulheres, liderança comunitária, saúde e empreendedorismo, visando melhorar as condições das comunidades rurais nos aspectos de construção de latrinas ou poços, plantação de árvores, criação de clubes de alfabetização, clubes de mulheres e jovens, renovação de salas de aula, formação de clubes desportivos e criação de hortas (ADPP, 2012, p.10).

Por outro lado, os professores em formação dão lições de Língua Portuguesa aos retornados de países estrangeiros vizinhos e ensinam às mulheres as bases da leitura, escrita e aritmética, visando a implementação na comunidade de futuros pequenos projetos de geração de receitas (ADPP, 2011, p. 9). Em 2012, cerca de 300 comunidades rurais beneficiaram das atividades referidas atrás. Neste contexto, mais de 200 eventos foram realizados em 12 EPFs ao longo do ano de 2012, nomeadamente, campanhas, marchas, dias abertos, celebrações, eventos culturais e desportivos (ADPP, 2012, p. 10). No ano de 2012, os estudantes de prática do ensino e os estagiários lecionaram para cerca de 35000 alunos em escolas primárias rurais (ADPP, 2012, p. 10).

Em 2013, a ADPP adoptou uma nova estratégia: um curso de três anos para futuros professores primários, com realce para a prática lectiva e capacidade de leccioanar todas as disciplinas do ensino primário. O programa foi revisto e atualizado em três temas principais.

No primeiro, "*O Ano Internacional do Professor",* os estudantes começam a aprender acerca do mundo e de si mesmos ao atravessar fronteiras, tanto literais como pessoais. Ao longo do continente africano nos países da África Austral[37], a viagem de autocarro tem a duração de quatro meses, englobando o estudo e a descobertas através de África. Por outro lado, os estudantes ao longo da viagem, procuram compreender as condições humanas, sociais, económicas e políticas através das experiências pessoais. Neste contexto, procuram reunir com pessoas de todas as esferas sociedade, desde agricultores de subsistência em aldeias remotas a funcionários do governo nas capitais, trabalhadores

[37] Namíbia, Botsuana, Zimbabwe, Zâmbia, Moçambique, Tanzânia (ADPP, 2013).

das minas e indústrias, estudantes e professores nas universidades, empresários, vendedores de rua e outros.

Durante a viagem, os estudantes são treinados para resolver todo tipo de problemas e conflitos que surgem. Todos aprendem a resolvê-los juntos e a cuidar uns dos outros, de modo a tornarem-se mais atenciosos, mais tolerantes, mais abertos, e a desenvolverem uma atmosfera de cooperação e camaradagem profunda. A viagem leva trinta estudantes e três professores, que vivem juntos num autocarro.

Num segundo momento, "*Outro Tipo de Escola",* o estudante procura adquirir as primeiras experiências de ensino numa escola primária rural, ligando a teoria e a prática. Assim, os estudantes procuram experimentar ideias novas modernas e amigas das crianças na sala de aula.

Na parte final do ano, os estudantes aprendem a planificar e a realizar projectos comunitários na comunidade. "*Um Outro Tipo de Professor"* trata-se do último ano da formação em que o estudante passa a viver e a trabalhar na comunidade rural a ensinar os alunos primários, realizar projectos comunitários e contribuir para um impacto na vida das pessoas na comunidade rural (ADPP, 2013, p. 14). Deste modo, o programa de três anos inclui 6660 horas de estudo, cursos e várias experiências diárias dos estudantes da EPF da área rural (ADPP, 2013, p. 14).

O ano de 2013 marcou o início do programa de três anos das EPF de Angola, em que os estudantes estagiários realizaram várias actividades referenciadas ao longo do trabalho ligadas ao micro-projecto nas comunidades rurais. De acordo o Quadro YD, as províncias que tiveram maior representatividade foram Zaire (20,23%), Uíge (12,32%) e Malanje (9,38%).

Por outro lado, a equipa de 2013 o género feminino das EPF teve a representatividade de 43%. Os estudantes da prática do ensino e estagiários leccionaram cerca de 70000 alunos da escola primária rural.

Em 2014, cerca de 1000 estudantes viajaram durante quatro meses pela África Austral, dando sequência ao novo programa já no segundo ano com a introdução de novos elementos para ajudar a preparar e a equipar os futuros professores para trabalhar na educação primária.

Quadro 4.07.: Comunidades Beneficiando de Estagiários na Prática Escolar

Províncias	**Número de Comunidades**	**%**
Benguela	24	*7,04*
Cabinda	24	*7,04*
Caxito	24	*7,04*
Cunene	25	*7,33*
Bié	24	*7,04*
Huambo	22	*6,45*
Luanda	16	*4,69*
Kuanza Norte	24	*7,04*
Kuanza Sul	15	*4,40*
Malanje	32	*9,38*
Uíge	42	*12,32*
Zaire	69	*20,23*
Total	**341**	***100***

Fonte: ADPP, 2013.

O novo conceito de *Outro Tipo de Escola* assenta em três pontos-chave: a formação está cheia de exigências intelectuais; a formação está cheia de alimento para o coração e para a alma; a formação é realmente formativa, influenciando o tipo de pessoas que vão deixar as salas de aulas.

Neste ano de 2014, os estudantes das EPF prosseguiram com as atividades do programa iniciado em 2013. No início do ano cerca de 934 professores tiveram a cerimónia de formatura e 987 estagiários preparavam-se para a graduação do ano seguinte. Nesta altura, 75000 alunos primários foram instruídos pelos estudantes do 2º ano, que começaram a passar o dia todo nas escolas primárias a realizar actividades extracurriculares com os alunos. Por outro lado, mais de 200 comunidades participaram dos projectos

implementados pelas EPF (ADPP, 2014, p. 9). Desta forma, estavam em formação nas EPFs cerca de 3240 estudantes, num total de 6613 graduados.

No ano de 2015, as EPFs desenvolveram várias atividades relacionadas com o processo de formação dos estudantes. Nesta perspectiva, os estudantes que participaram pertencem à primeira experiência de criação e aplicação do novo programa de 2013 das EPF da ADPP. Nesse ano, a ADPP cooperou com a União Europeia, que financiou o projecto de três anos que compreendia: a instalação de uma escola de professores do futuro em Dala, província da Lunda Sul, numa área rural destinada à formação de professores primários rurais; a Formação pedagógica para 400 professores em serviço e a alfabetização para 1120 adultos e jovens nas áreas rurais (ADPP, 2015, p. 11).

Nesta época, os primeiros estudantes, cerca de 23, encontravam-se a estudar numa EPF próxima até a conclusão da referida escola.

Os 984 estudantes do último ano de prática de ensino de longo prazo das 14 EPF, ensinaram cerca de 44270 alunos de 250 escolas primárias rurais. Os micro-projetos realizados beneficiaram cerca de 40000 pessoas das comunidades rurais. O programa de formação de professores em serviço, de "*40 sessões pedagógicas*", teve cerca de 104 professores inscritos e 25 sessões efectuadas (ADPP, 2015, p. 13).

Durante a permanência dos estudantes estagiários nas áreas rurais, alfabetizaram-se 630 pessoas no Iº Modulo, correspondente à 2.ª classe e 530 no IIº Modulo, correspondente à 4ª classe, num total de 1193 sujeitos.

Em 2015, celebrou-se o 20º aniversário da criação das EPFs em Angola. Neste contexto, 3123 estudantes de três turmas estavam em formação. Por outro lado, 955 estudantes foram graduados pela turma de 2013, dos quais 41,6% correspondiam ao género feminino. De referir que se conta um total de 7647 graduados desde a criação da primeira EPF em 1995 (ADPP, 2015, p. 11).

A turma que se graduou em Janeiro de 2017 nas EPF pertenceu a uma turma de 2014, num total de 1033 estudantes, entre estes 445 eram do sexo feminino que (43%). Durante o ano de 2016, cerca de 1066 estudantes estagiários do 3.º ano instruíram 30000 alunos de escolas primárias rurais de 92 municípios e de 18 províncias de Angola.

De acordo com o novo programa de três anos iniciado em 2013, até 2015 os estudantes do primeiro ano e os respetivos professores realizaram várias viagens, atravessarando a África Austral, contando-se um total de 4405 estudantes das EPF.

Em 2016, as EPF a viagem "Machimbombando" foi realizada em Angola com 1115 estudantes de 15 escolas, 110 professores e 15 motoristas. Visitaram todas as províncias de Angola para fazerem pesquisas, reverem as famílias, a falarem com pessoas de todos os estratos sociais, em 75 municípios de Angola. Segundo o Ministro da Educação da época:

> *Este Machimbombando significa para vós estudantes e professores, uma aula viva, porque foi uma lição de campo sobre a fauna e a flora angolana; sobre tradições e valores das comunidades visitadas e um momento excelente de partilha e recepação. É isto exactamente o que queremos. Não queremos mais professores cheios de teorias, professores que estudam muita pedagogia, muita didáctica, muita psicologia, mas nenhuma experiência de vida real. É verdade que não podemos fazer a prática sem conhecimentos teóricos das ciências da educação*. (ADPP, 2016, p.9).

Por outro lado, a ADPP elaborou um projeto para áreas rurais com o objetivo de promover a educação das mulheres, no sentido de dar oportunidade às meninas de frequentarem a escola, pelo facto das meninas terem a mesma vontade de aprender que os rapazes e nem sempre terem as mesmas oportunidades. As mais novas eram obrigadas a ajudar em casa ou nos campos e, quando o dinheiro é pouco, é comum os rapazes irem à escola e as irmãs ficarem em casa. Mesmo que frequentem a escola, é mais comum elas abandonarem a escola do que os rapazes por uma variedade de razões não especificadas (ADPP, 2016, p. 18).

Assim sendo, a ADPP elaborou um projeto para reverter essa tendência e selecionou, a partir das EPF, 571 estudantes que foram treinados, e trabalharam para promover a educação de mulheres. Esse projeto requereu 359 professores primários e 285 classes de 45 escolas primárias de cerca de meia dúzia de províncias de Angola (Bié, Caxito, Benguela, Huambo, Lomduimbale e Uíge). As aulas ministradas abordavam assuntos diversos: de género, higiene, educação feminina, saúde sexual e reprodutiva e planeamento familiar, para além de outros temas similares aos tratados durante os estágios nas escolas que participaram. Não obstante, os estudantes estagiários tiam trabalhando

com os alunos em risco de reprovarem e de ficarem atrasados, prestando apoio académico e social.

Em 2016, o programa "*40 sessões pedagógicas*" foi realizado nas províncias da Lunda Sul, kuanza Norte e municípios do Lucala, Samba Caju e Golungo Alto. Os professores participantes aprenderam novos temas e métodos pedagógicos relacionados com a forma de ensinar, tendo participado nas sessões 251 professores primários rurais (ADPP, 2016, p. 19).

Até 2016, as EPF graduaram 9644 estudantes, após a criação da primeira no Huambo, dos quais 2845 eram do sexo feminino, o que apresenta uma representatividade de cerca de 30%. (ADPP, 2016, p. 6).

4.1. Escolas de Professores do Futuro em Angola

O projeto da ADPP – *Escola de Formação de Professores do Futuro*, surgiu numa época de guerra, em Angola. De resto, Rikke Viholm relembra esse período inicial:

> *Quando visitei a ADPP, pela primeira vez, fui a Caxito. Nunca estivemos em Luanda, por ser a capital, mas estivemos no campo e começamos a ver que, a pouco e pouco, podíamos fazer mais ou menos as mesmas atividades. Isso foi, como referi, em 1987. Nessa altura, ainda estava a viajar e a fazer contactos para ajudar as nossas iniciativas. A ADPP em Angola ainda não tinha um estatuto próprio, mas estavam presentes, como assistência técnica, a ADPP Dinamarca, a ADPP Suécia e o governo angolano, representado pelo Ministério da Educação. Angola foi um país com bastantes problemas. A nossa organização iniciou cá o seu trabalho há 30 anos, ou seja, em 1986, através do primeiro acordo com a Liga de Amizade e Solidariedade com os Povos, mas também através de um acordo com o Ministério da Educação para iniciar um projecto da escola para crianças órfãs de guerra, onde ficava a Escola Técnica Rural Paiva Domingos da Silva. Foi esta a primeira escola da ADPP, localizada no Caxito, uma antiga escola denominada «Cidadela das Crianças». O governo angolano criou aquilo que ficou conhecido como «Escolas Provisórias», uma política que visava acabar com o número de crianças sem oportunidade de continuar a estudar. Assim sendo, a nossa primeira escola foi uma escola de professores, depois uma escola técnica rural, que denominamos como «Cidadela das*

Crianças» e que, actualmente, acolhe o programa da Escola Polivalente e Profissional. (Ent. RV, 2016)

Em 1992, a ADPP, como Organização Não-Governamental registada no Ministério da Justiça, tinha como objetivo: promover a solidariedade entre as pessoas; promover o desenvolvimento económico e social de Angola, através da implementação de projetos de desenvolvimento, nas áreas da educação, da formação, do bem-estar social, da saúde, da cultura, do meio ambiente, da produção, da agricultura, do comércio, bem como em outras áreas compatíveis; e, ainda, promover uma vida melhor para as pessoas mais necessitadas (ADPP, 2007/2008, p. 4).

Neste contexto, a primeira *Escola de Formação de Professores do Futuro* (EPF) começou a funcionar em Angola, a 1 de Agosto de 1995, na província do Huambo, como foi possível verificar anteriormente. O início foi muito difícil, até pela situação de guerra que o país vivenciava, como explica Celino Estevão:

> *O objetivo desta escola da ADPP era desenvolver a área rural e, naquela altura, ainda havia guerra." Na EPF, faziam essa sensibilização nas escolas de formação, a que nós chamávamos de PUNIV. Até parávamos na escola profissional, que é o INE (Instituto Normal de Educação), e ali conseguiam-se certos candidatos que vinham cá e faziam as inscrições. No entanto, era um número muito limitado, por isso é que quase todas as províncias tiveram que ser sensibilizadas para poderem enviar professores para esta escola única no país, naquela época. Ora, por que foi tão difícil ao género feminino aderir a esta formação de professores do futuro? Uma das razões foi a guerra, pois as pessoas não tinham tanta confiança para trabalhar no meio rural; outra está relacionada com o regime do internato, mas não só: quase todos os que tinham a 10ª classe já eram funcionários públicos. Contudo, essa foi uma etapa um pouco difícil, mas os professores, a direção da ADPP, ou seja, a direção da escola, fizeram tudo o que puderam para se conseguir o número que se desejava. Com o avançar do tempo, a política foi mudando e hoje já não há tanta carência do género feminino nas Escolas de Formação de Professores do Futuro. Tal deve-se à qualidade do trabalho que é feito, principalmente na própria política de educar o homem no espírito da cidadania, um dos pontos mais fortes que a ADPP tem.* (Ent. CE, 2015)

Em Setembro de 1996, foi estabelecida a parceria entre o Ministério da Educação e Cultura e a Ajuda de Desenvolvimento de Povo Para Povo – ADPP, com a assinatura de

um acordo de colaboração para a criação de dezasseis escolas de formação de professores (MED, 2002). Estes professores, preparados para ensinar na Escola Primária, sob o novo sistema de educação, deveriam ter as seguintes preocupações: promover o desenvolvimento das comunidades onde iam trabalhar e viver; formar a futura geração de angolanos como cidadãos que eram, ao mesmo tempo nacionais e internacionais, num mundo onde as relações regionais e internacionais eram cada vez mais importantes; defender a paz e o desenvolvimento da nação angolana (Humana People to People, 1997). O acordo de colaboração entre o Ministério da Educação da República de Angola e a ADPP para estabelecer o funcionamento das *Escolas de Professores do Futuro* foi assinado a 29 de Agosto de 2006, por Maria Imaculada Soares Curado, Diretora do Gabinete de Intercâmbio Internacional do Ministério da Educação e por Rikke Viholm, Presidente do Conselho de Administração da ADPP. No entanto, a assinatura do acordo ocorreu muito tempo após as escolas de formação terem iniciado o seu funcionamento, muito por culpa do período de instabilidade que se vivia na época, provocado pela guerra. Assim sendo, existem 15 escolas construídas no âmbito deste acordo de colaboração, em 14 províncias de Angola. De referir que estas, na sua maioria, não tinham uma instituição de formação de professores para o ensino primário.

As *Escolas de Formação de Professores do Futuro* da ADPP, construídas em Angola, na base do modelo do arquiteto Jan Uzon[38], são as seguintes: EPF Huambo, EPF Benguela, EPF Caxito, EPF Cabinda, EPF Luanda, EPF Zaire, EPF Bié, EPF Malanje, EPF Uíge, EPF Cunene, EPF Kuanza Sul, EPF Kuanza Norte, EPF Kuando Kubango e EPF Londuimbale (ADPP, 2011). Jesper Bjerregaard Jensen ajuda-nos a compreender um pouco melhor esse processo:

> *Em 1995, surgiu a primeira escola na Província do Huambo. A segunda, de cuja liderança fiz parte, teve lugar em Caxito, em 1996. As escolas, naquela altura, nasceram no campo, em ambiente de guerra, que, só terminou em 2002. Uma vez terminada, achámos que uma das melhores formas de desenvolver o campo era assegurar o ensino primário. Assim sendo, ao criarmos as escolas, também criamos as condições, pouco a pouco, para que as*

[38] Arquitecto Dinamarquês, criou o conceito de edifício da HPP, um complexo escolar completo composto por áreas comuns tais como: a sala de assembleias; a cozinha; as salas de aulas e os escritórios; com áreas de acomodação para professores e estudantes (FALMIHPP, 2006, p.48).

crianças aí estudassem. Houve uma grande abertura entre a cidade e o campo, uma vez que, durante a década de 90 e mesmo no princípio da década de 80 já, muitos dos jovens eram provenientes da cidade. Houve ainda mais escolas para os municípios e comunas, criando um fluxo de capacidades intelectuais da cidade para o campo, quando fundamos as escolas de Huambo e Caxito, pois daí saíam estudantes com a 10ª classe. Caxito tinha o então Kimamuenho, o INE, que formava professores. Aí, cerca de 90% a 91% dos estudantes eram provenientes de Luanda. Então, mesmo recrutando alguns alunos do Kimamuenho, a maioria era proveniente de Luanda, devido ao facto de haver poucas escolas: em 1995 no Huambo, 1996 no Caxito, 1997 em Benguela e 1998 em Cabinda. Gradualmente, abrimos escolas, principalmente, na zona litoral, também devido à situação de guerra, mas muitos dos estudantes que nós tínhamos, para além de serem formados no Bengo, ainda serviram províncias como Uíge, Kuanza-Norte, Kuanza-Sul e Zaire, porque também esta província mandou bolseiros do Tomboco, Soyo, M'Banza Congo, Zeto, para se formarem como técnicos médios para o ensino na província do Zaire. Em 2003, os professores do Kuanza-Norte, formados no Caxito, foram colocados no município de Lucala, na província do Kuanza-Norte, que, naquela época, não tinha ensino há mais de dez anos. Aí foram colocados dez estagiários que não encontraram qualquer infraestruturas para apoiar a educação, nem escolas, nem residências para os professores. Como eles tinham essa componente de fomentarem o desenvolvimento no campo, que nós designamos de microprojeto: este grupo de dez estagiários tinha de construir, em cinco bairros diferentes de Lucala, salas gémeas, não consideradas como escolas, duas salas construídas com material local, (capim e adobes) e com o apoio da administração local, cimento para cimentar as salas e cinco casas gémeas para residência de dezanove professores, criando-se então a base para haver educação. Os professores não recebiam o salário ou salários em atraso, dificuldade que é ultrapassada pelo apoio da população rural, que ofereceu um pouco de milho, feijão, fuba, ginguba, uma ajuda sem a qual a realidade prática dos professores não seria a mesma. (Ent. JBJ, 2016).

Segundo o convénio celebrado entre o Ministro da Educação de Angola e a ADPP em 1996, o objetivo seria educar o maior número de professores o mais depressa possível, de modo a formar jovens angolanos com potencial para se tornarem professores da escola primária e ativistas comunitários, a trabalhar nas áreas rurais do país. Até porque:

Um bom professor é aquele que é ativo na sua comunidade e interessado na reconstrução do seu país; profissional, teoricamente, competente e conhecedor das condições nacionais

e internacionais; economicamente, responsável, com um sentimento de responsabilidade fraternal; capaz de motivar, liderar e organizar os outros; conhecedor de como trabalhar sob circunstâncias difíceis e praticar uma vivência interessada na arte e na cultura. (Humana People to People, 1997) .

Quadro 4.07: Escolas de Professores do Futuro construídas em Angola

Nº	Início	Escola	FormaNdos
1	1995	EPF Huambo	549
2	1996	EPF Bengo	632
3	1997	EPF Benguela	494
4	1998	EPF Cabinda	476
5	2000	EPF Luanda	520
6	2001	EPF Zaire	306
7	2006	EPF Bié	149
8	2007	EPF Uíge	80
9	2007	EPF Malanje	44
10	2008	EPF Cunene	
11	2009	EPF Kuanza Sul	158
12	2010	EPF Kuanza Norte	118
13	2013	EPF Kuando Cubango	
14	2013	Londuimbale*	
15	2016	Lunda Sul	
Total			3526

Fonte: HPP 2009; ADPP 2013
*Município da Província do Huambo

O programa do segundo convénio teve a duração de dois anos e meio, repartidos por doze meses de formação básica, cinco meses de consolidação da formação, onze meses de formação profissional, e dois meses de exames finais (Humana People to People, 1997). O programa de formação de professores do futuro teve a duração de dezoito anos, desde a sua implementação, em 1995, quando começou a funcionar a primeira EPF do Huambo, até 2013. Ao longo da sua prevalência, foram introduzidas várias mudanças no sistema educativo angolano. De resto, Jesper Bjerregaard Jensen ajuda-nos a percecionar essa realidade:

Já se tinha iniciado o período da Reforma Educativa e, como tal, esta ainda estava em debate e começou a ser introduzida a caminho de dois anos, mas antes houve a fase de experimentação. Nós começamos com um programa em que o aluno candidato tinha que ter a 10ª classe, ou seja, era no meio do ensino médio. O estudante tinha que, no meio do ano lectivo, interromper a 11.ª classe para vir iniciar o nosso curso e fazer dois anos e meio, terminando como técnico médio. Isso tudo foi em função da escola leccionar o curso de professor e a 9ª e 10ª classe serem vistas como programas gerais. Era mais a partir da 11ª classe que a Escola de Formação de Professores do Futuro do INE, IMIL (Instituto Médio Industrial de Luanda) entrava nas especialidades. Contudo, nós realizamos um programa com duração de dois anos e meio, mas que não estava dividido por classes (10ª, 11ª, 12ª) mas sim por períodos. No entanto, a EPF é um programa que começa e só acaba quando termina, o que significa que o programa tem um progresso "período por período" e a disciplina de um período raramente é repetida num outro. (Ent. JBJ, 2016)

Em 1995, de acordo com a Humana People to People (1997)o primeiro programa da *Escola de Formação de Professores do Futuro* era composto por sete períodos:

1º Período: O Elemento Internacional – O mundo no qual vivemos – 3 meses;

2º Período: O Elemento Nacional – Angola – 3 meses;

3º Período: O Elemento Produtivo – 1 mês;

4º Período: O Elemento de Prática Escolar – 5 meses;

5º Período: O Elemento de Consolidação – 5 meses;

6º Período: O Período de Prática nas áreas rurais – 11 meses;

7º Período: Os Exames Finais.

O programa foi implementado nas primeiras escolas criadas - em 1995, no Huambo; em 1996, no Caxito; e em 1997, em Benguela. De referir que uma das exigências para frequentar o curso era ter o diploma da 10.ª classe (Humana People to People, 1997).

Em 1995, o método de ensino nos cursos formais consistia em aulas meramente expositivas, como sublinhado por Delfina Alberto, "o professor ditar a matéria, porque não tínhamos os equipamentos necessários, como temos agora nas nossas escolas" (Ent.DA, 2016).

Neste âmbito, o ano de 1997 viria a ser marcante, visto que ficou marcado desenvolvimento de um novo e moderno método de ensino. Este método defendia a divisão dos momentos/das horas de aulas em quatro quartos: dois quartos do tempo

deveria ser usado para "Estudos", um quarto para "Cursos" e outro quarto para "Experiências". A ideia principal era colocar cada um dos alunos no centro da sua educação. Cada aluno tinha acesso a todo o currículo, podendo escolher temas, sessões e tarefas, sendo que cada tarefa teria um certo número de métodos, para garantir que os alunos adquiriam os conhecimentos.

Deste modo, o papel do professor mudou. Com os novos métodos introduzidos, o/a professor/a teria um contacto direto com cada aluno através dos comentários feitos aos trabalhos dos alunos. O professor deveria ministrar os cursos e organizar as experiências. Por exemplo, em março de 1997, a segunda escola do Caxito recebeu um donativo da ADPP de trinta computadores e, durante meio ano, professores da Dinamarca, de Moçambique e de Angola instalaram a rede e desenvolveram um CD-ROM com o currículo educativo angolano, contendo mais de 7000 páginas, e abarcando o conteúdo dos livros escolares angolanos do primeiro ao sexto ano, e milhares de páginas de material didático pertinente.

De salientar que o novo o método didático-pedagógico começou a ser aplicado no Caxito, no 5.º período, com a turma de 1996. (Humana People to People, 1997).

Naquela época, os estudantes que beneficiaram da aplicação do método novo fizeram os seguintes comentários (esclarecedores):

> *Os novos métodos de ensino pareciam, inicialmente, como um bicho de sete cabeças. Mas agora eu quero que o período continue até ao 6º período. O método permite o desenvolvimento da nossa criatividade e a importância da responsabilidade torna-se muito óbvia.*
>
> *- Os métodos desenvolvem o espírito de investigação. A quantidade de informação ajuda-nos.*
>
> *- A informação é imensa e o tempo é muito reduzido. É impossível apreender toda a informação.*
>
> *- O aluno deveria ter um pensamento crítico e isso não acontece com a maioria dos estudantes angolanos.*
>
> *- De início, os métodos pareciam inúteis, sem sentido, mas o contacto directo com o novo sistema convenceu-me do seu valor.*
>
> *- A quantidade de boa informação compromete-nos para sermos promotores do nosso próprio desenvolvimento*. (Humana People to People, 1997)

No seguimento desta mudança paradigmática, surgiu na EPF de Cabinda, em 2006, a implementação da Determinação de Métodos Modernos, em formato digital. Segundo João Aziza:

> *O método DMM é simplesmente a Demostração de Métodos Modernos. Inicialmente, foi implementado em 2006 e nós fomos o primeiro grupo que teve esta ferramenta. Primeiro, veio um grupo de professores de Moçambique que trabalhou com os estudantes, dando uma pequena formação, seguindo-se depois uma ligada à montagem do próprio sistema em si. Participamos na formação durante uma semana e depois na montagem do próprio equipamento. No início, o objetivo era instalar cabos em todas as salas onde ia funcionar o sistema de intranet, principalmente na sala de informática, em que cada computador tinha que ter uma ligação ao sistema. Depois dessa fase, montou-se o servidor que esteve na sala da directora. Após esta fase da montagem dos equipamentos, fomos instruídos acerca do seu funcionamento, para utilizá-los. Inicialmente, a todos os conteúdos que tínhamos em papel chamávamos ficheiro; todos os conteúdos foram passados para o servidor e podíamos ler no computador, em suporte digital. Cada estudante recebeu uma palavra-passe e, na primeira aula, o professor foi dando instruções, porque já tínhamos conhecimentos em informática; deram instruções de como podíamos fazer e o professor corrigia a partir do computador, mas a partir da sala dos professores*. (Ent. JA, 2016)

Neste contexto, o método de acesso a conteúdos digitais expandiu-se para as outras EPFs, como afirmara, uma vez mais, João Aziza:

> *Eu e outros professores da minha equipa participamos na montagem desse equipamento em Malanje, na ADPP do Lombe. Nós tínhamos mais experiência e a nossa escola sabia como testar essa tecnologia que vinha de Moçambique. Às vezes, localizar ficheiros era difícil. Esse método digitalizado começou nas escolas da ADPP, em Moçambique, e os técnicos também eram moçambicanos.* (Ent. JA, 2016)

Em adição, no dia 4 de Setembro de 1997, o então Ministro da Educação, Sr. Burity da Silva, visitou a escola do Caxito. Durante duas horas, [a direção da ADPP] teve a oportunidade de apresentar a escola, o programa e os métodos de ensino. No fim desta visita, o Ministro afirmou ter ficado muito bem impressionado com este *modus operandi*: "Vimos que vocês ensinam diferentes professores. Eles têm uma prática muito bem fundamentada e, apesar de conhecerem as suas raízes, eles obtêm imensa experiência

assim como teoria e prática. As nossas instituições educativas deveriam aprender algo a partir deste exemplo." (Humana People to People, 1997).

Em 1999, a guerra foi uma constante. Assim, o grupo de estudantes da EPF Huambo, segundo Nunes Chionga (2016), teve de se refugiar, indo para o Bengo Caxito, de modo a, aí, poderem continuar os estudos [programa].

Depois, como já explanado, em 2013, implementar-se-ia o terceiro programa da *Escola de Formação de Professores do Futuro*, que passou a ter a duração de três anos, com a seguinte estrutura: *O Ano Internacional do Professor*; *O Ano de Outro Tipo de Escola* e *O Ano de Outro Tipo de Professor.*

O Ano Internacional do Professor consiste no momento em que os estudantes realizam a sua primeira viagem internacional, particularmente, pelo continente africano, nos países da África Austral. Neste contexto, no período, o programa começa com o momento "Atravessar o Rubicão", que engloba a preparação da viagem internacional de autocarro. No primeiro mês, as atividades a realizar são: preparar os estudantes que, pela primeira vez, se apresentam na escola a iniciarem o programa de formação de professores do futuro e a cumprir o calendário de atividades na escola (a começar pela reunião comum de boas-vindas, no salão grande da escola); formar os grupos nucleares; formar grupos de autocarro integrados por três grupos nucleares em cada um; sessão de *brainstorm*, discussão e lista de tarefas para gerir a escola; concertar as tarefas de cada grupo nuclear (EPF, 2013, p.352).

Cada grupo nuclear seria formado por dez estudantes e um professor a residir em regime de internato, durante três anos, na EPF. As atividades do grupo nuclear consistem em: ler a introdução no livro do programa e começar a pensar sobre o *Outro Tipo de Escola*, *Outro Tipo de Professor* e *Outro Tipo de Ensino*; familiarizar-se mutuamente com os grupos nucleares; verificar todo o programa geral dos três anos; entender o conceito de "Atravessar o Rubicão"; discutir o que isso significa para o grupo e para cada elemento do grupo; registar as expectativas de cada um para os três anos seguintes; apresentar e discutir as expectativas no grupo nuclear; ficar a par dos campos DMM do programa de formação de três anos da EPF; conhecer o currículo; organizar-se em torno das tarefas da gestão da escola; aprender e treinar a produção hortícola, estudar as várias plantas; discutir e organizar a estrutura diária do grupo nuclear; discutir e planificar,

concretamente, o primeiro período no grupo nuclear; fazer planos semanais para as primeiras quatro semanas, incidindo nas horas de estudo, experiências e cursos do professor, exercício físico, atividades humildes, diversão e relaxamento; convocar uma reunião comum para discutir e dar os primeiros passos no âmbito da gestão escolar (EPF, 2013, p. 352).

Por exemplo, o grupo do autocarro começou por ter um curso sobre o autocarro propriamente dito: conhecer as peças e materiais do autocarro; estudar e discutir as regras de segurança relativas ao autocarro; fazer um pequeno passeio na vizinhança da EPF; organizar e começar a obter passaportes, vistos e documentos de viagem; fazer uma primeira lista de responsabilidade quanto ao autocarro; dividir as tarefas entre os três grupos nucleares que farão parte de cada autocarro (EPF, 2013, p. 352).

No segundo mês, a reunião comum tem por base a discussão relativa à forma de gerir a escola, abarcando os seguintes trabalhos: analisar a economia da escola e da equipa; apresentação, por parte de cada grupo do autocarro, da sua proposta para o percurso de viagem; discutir os vários percursos de viagem e definir outra sessão para apresentar os grupos de autocarro. Em adição, o grupo nuclear começa: a ler e a compreender o conteúdo do livro DNS *Outro Tipo de Escola;* a compreender o conteúdo de cada uma das disciplinas; a compreender o campo DMM para cada tema estudado e treinado no primeiro ano; a fazer sugestões para o grupo do autocarro e reunião comum sobre quando e o que fazer em conjunto; a planificar semana a semana, as quatro semanas do segundo mês; a estudar o continente africano, conhecendo o colonialismo, as guerras de libertação e o *apartheid*; a trabalhar com as tarefas do autocarro; a estudar os possíveis países da viagem; a discutir e apresentar as primeiras ideias para percursos da viagem a apresentar ao grupo do autocarro; a resolver tarefas DMM; a estudar e explorar Angola; a aprender e treinar as aptidões necessárias para gerir a escola em conjunto; a fazer produção hortícola para garantir alimentação segura e saudável para todos na escola; a fazer uma lista de alimentos saudáveis e baratos para levar na viagem e investigar a forma de os obter em quantidade; a organizar um fim de semana de construção para toda a equipa; a treinar e estudar o método DMM e aprender a trabalhar com o computador. O grupo do autocarro inicia a discussão sobre possíveis percursos de viagem: cada grupo nuclear apresenta as suas primeiras ideias para o percurso da viagem; faz-se o ponto de situação

a meio do caminho sobre o cumprimento dos planos de estudo e relativamente aos preparativos sequentes; delibera-se e finalmente decide-se o percurso de viagem, a apresentar na reunião comum; decide-se sobre os preparativos concernentes com os países a percorrer e sobre as tarefas específicas de cada grupo nuclear (Idem).

No terceiro mês, a reunião comum dos estudantes passa por: discutir o orçamento para o período de viagem apresentado por cada grupo nuclear com o seu grupo de autocarro; organizar e realizar um domingo aberto para a comunidade; realizar uma reunião comum sobre o cumprimento das metas e fazer planos de compensação. Neste terceiro mês, o grupo nuclear começa por: ler e compreender o livro DNS *Outro Tipo de Professor*; estudar o professor e a escola do século XXI, em Angola; estudar grandes questões do nosso tempo através de cursos e tarefas de estudo; estudar a história do mundo através de cursos e tarefas de estudo; treinar matemática e ciências naturais; preparar-se concretamente para a viagem de quatro meses, de autocarro; treino de instalações de acampamento; convocar o grupo do autocarro para organizar um fim de semana longo para treinar acampamento e passeio de investigação com o autocarro, treinar técnicas de investigação; escrever sobre experiências a partir do passeio de investigação e treino de acampamento; aprender sobre as condições humanas em Angola através da investigação; fazer uma ação numa comunidade próxima, tal como uma campanha contra a malária, ação de limpeza, reforma de um edifício da pré-escola ou outra acção; treino do uso do leitor de *e-book*; estudar os países a percorrer; observar mapas de estradas, contar quilómetros e dias, discutir o percurso da viagem; conhecer o autocarro, os sistemas mecânicos, verificação de tudo, fazer manutenção do autocarro; aprender regras de segurança do autocarro e entender o trabalho do auxiliar de motorista (Idem, p.358).

O grupo do autocarro começa a reunir para planificar o passeio de treino de acampamento e de investigação, a ocorrer num fim de semana prolongado (Idem, p. 358).

No quarto mês, a reunião comum serve para: apresentar e aprovar os orçamentos de viagem para todos os grupos de autocarro; apresentar e conseguir aprovação para os planos de estudo durante o período de viagem para cada grupo nuclear; preparar e realizar uma festa de despedida para os pais, amigos e vizinhos e toda a equipa em conjunto. O grupo nuclear passa a estudar inglês, português e línguas locais; estudar o professor e a

escola do século XXI, nos países a percorrer; assistir a cursos do Director sobre grandes questões do nosso tempo; estudar com o DMM grandes questões da actualidade; planificar as tarefas de estudo para o período de viagem; preparar e produzir materiais sobre Angola para falar às pessoas sobre o que é a EPF; treinar resistência física; reunir todos os tipos de equipamento de estudo para o período de viagem, tais como leitor de *e-book*, cadernos, canetas, livros para leitura, máquinas fotográficas, gravador de cassetes; garantir os documentos necessários para cada um dos elementos do grupo nuclear tais como passaportes, vistos, certificados de saúde e outros; ensaiar espetáculos (*É Hora de Show*) para a festa de despedida e para mostrar às pessoas durante a viagem. O grupo do autocarro decide, finalmente, o percurso da viagem no grupo do autocarro, e deve: organizar as tarefas práticas no autocarro; treinar-se para ser o auxiliar de motorista; reunir todo o equipamento de acampamento dos grupos nucleares e verificar tudo; garantir que os documentos do autocarro estejam prontos para atravessar qualquer fronteira (ibidem, p. 361).

O período dois, **"**Machimbombeando", consiste em viajar de autocarro, pelo continente africano. No primeiro mês, os estudantes começam a "enfrentar" o primeiro país, realizando uma reunião comum onde se começa a: observar as apresentações da primeira investigação realizada no período anterior; organizar todas as tarefas práticas; decidir as regras para não adoecerem; decidir regras de segurança; avaliar o ponto da situação dos planos de estudo; decidir as próximas investigações; simular um conflito para praticar o inglês (ibidem, p. 374). O grupo nuclear começa a realizar tarefas como: montar o acampamento; planear uma investigação; falar inglês; encontrar uma família para ficar com ela; mudar um pneu; cozinhar alimentos num fogareiro Primus; ler *e-books*; escrever um relatório; atravessar uma fronteira; resolver tarefas de estudo (idem). O grupo do autocarro começa a: dormir em tendas; ver novos panoramas; orientar-se em ambientes desconhecidos; viver em conjunto, em espaços pequenos; cantar em conjunto; conduzir através de um parque nacional; proceder a limpezas profundas; celebrar os aniversários; ouvir música (idem).

Figura 4.09:: Grupo do autocarro para a viagem Machibombando África



Fotograma da autora (25.05.2017)

Figura 4.10:: Partida do Machibombando África de 2017



Fotograma da autora (25.05.2017)

No segundo mês, os estudantes aprendem a conhecer as noções básicas. Na reunião comum, realizam as seguintes tarefas: preparam a conclusão sobre as investigações de viagem no primeiro país; avaliam o conteúdo e a qualidade das apresentações de cada grupo nuclear; solucionam problemas difíceis que o grupo nuclear não pode resolver; decidem ser melhores em inglês; realizam uma reunião, fazendo o balanço sobre as metas de estudo e revendo os respectivos planos de estudo; analisam o ponto da situação do orçamento da viagem e decidem a forma de mantê-lo e conseguir o máximo no país seguinte (idem, p. 377). O grupo nuclear passa a: visitar uma escola primária num país estrangeiro; entrevistar um jornalista; gravar *clips* de vídeo de trabalhadores agrícolas numa aldeia; visitar uma central de energia numa barragem; visitar o parlamento e entrevistar um político; fazer anotações; encontrar um intérprete; planificar o país seguinte; resolver um problema de camaradagem; obter uma refeição gratuita no restaurante para o grupo nuclear. O grupo do autocarro deve ser rápido e eficiente na vida prática do acampamento; resolver a forma de reparar as tendas; encontrar peças sobressalentes para o autocarro; comprar os principais alimentos; escrever uma boa carta para os pais e para a escola; fazer uma apresentação da EPF a uma instituição local de formação de professores; praticar desporto; encontrar um médico local; visitar uma reserva natural; atravessar o deserto (idem).

No terceiro mês, na reunião comum, começa-se por ouvir a conclusão de meio-termo de cada grupo nuclear; obter novas perspetivas sobre os factos dos outros grupos nucleares; colocar novos desafios uns aos outros para os últimos países da viagem. O grupo nuclear inicia novas experiências com outros grupos pequenos de forma a que cada um tenha trabalhado em conjunto com cada um dos outros, devendo: apreciar os novos e estranhos alimentos locais; aprender canções na língua local; manifestar-se e falar com clareza; viver com uma família pobre; "viver com uma família rica"; tirar fotografias boas e informativas; escrever poemas e canções sobre as pessoas que foram encontrando; ser convidado para um casamento local; conseguir um novo correspondente da universidade. O grupo do autocarro faz uma reunião de três dias, a meio do caminho, para encontrar um local adequado onde todos possam fazer desporto, natação, brincadeiras, canções e contar

histórias; descobrir os recursos naturais do país; analisar a produção de exportação do país e a forma como se ganham divisas estrangeiras; descobrir e partilhar informações sobre a forma como a globalização ocorre no país; descobrir o que o aquecimento global e as mudanças climáticas irão significar para o país e para o seu povo; descobrir aquilo com que as pessoas se sentem mais felizes sobre o seu país; descobrir aquilo que as pessoas mais gostariam de mudar no seu país; visitar a maior indústria do país; visitar o maior distrito agrícola; visitar muitas escolas (ibidem, p. 380).

No quarto mês, trabalha-se, em conjunto, a um novo nível. A reunião comum prevê o encontro com pelo menos um dos outros grupos do autocarro e a apresentação mútua das conclusões da viagem. Para além disso, procuram: decidir cinco iniciativas sociais para animar aqueles que sentem saudades de casa; aprender novas canções e cantar em conjunto; encontrar soluções para pontos difíceis no orçamento da viagem; discutir e decidir o plano para o terceiro período; celebrar a finalização da última investigação e reunião comum. O grupo nuclear passa a: discutir e a fazer planos individuais de estudo para atingir as metas de estudo; ler um livro de viagem em inglês; jogar um jogo de futebol; ser responsável pela comida durante uma semana; ajudarem-se uns aos outros e tirar todas as fotografias planeadas; gravar os últimos *clips* de vídeo; gravar as últimas entrevistas para um programa de rádio; fazer desenhos das paisagens; usufruir de um passeio a um grande mercado de peixe. O grupo do autocarro, depois de visitar o museu de antropologia, procura: convidar uma aldeia para um chá; fazer uma apresentação das experiências de viagem numa escola secundária; fazer com que seja, realmente, importante o último mês de cursos; convidar pessoas especiais para visitar e dar uma palestra; organizar um dia para reparação e limpeza; tirar um dia para terminar os relatórios da viagem; atravessar a última fronteira para regressar a Angola; visitar algumas escolas DNS no caminho (ibidem, p. 383).

Neste contexto, depois de toda esta descrição pormenorizada relativa aos procedimentos e vivências comuns neste tipo de iniciativas, convém perceber o significado deste empreendimento, tendo em atenção as palavras de Aspirante Matamba:

> *O problema do Ano Internacional do Professor assenta no facto de ser o ano em que os estudantes do primeiro ano ficam dentro da escola, desde o primeiro dia em que chegam, que é o dia 1 de Fevereiro, até 31 de Julho, porque o dia 1 de Agosto é o dia em que começa*

o período "Machimbombeando", o nosso continente, denominado como "Atravessar o Rubicão". Dia 1 é o dia em que começamos a viagem internacional, isto é, saímos primeiro da ADPP, no dia 1 de Agosto, e hospedamo-nos na província de Luanda, município de Icolo Bengo, no bairro de Caxicane Nova. Depois fomos para o Caxicane Velho, onde ficamos durante uma semana, porque tínhamos de esperar que o depósito dos valores fosse feito, pela organização, para comprar a alimentação e outros bens que eram necessários para a viagem. Quando saímos de Caxicane, paramos na província do Cuanza Sul, fomos para Benguela, Lubango, Cunene e assim deixamos Angola. O primeiro país em que estivemos foi a Namíbia, onde ficamos quase um mês, na região do Nancudo, para os lados do Rundo, porque o autocarro em que seguíamos teve uma avaria. Depois de resolvido o problema com o autocarro, seguimos viagem e fomos para a Zâmbia, onde ficamos algum tempo em Livingstone. Seguidamente, fomos para a Ndola e depois continuamos o percurso até Moçambique, onde ficamos, na província de Tete, hospedados numa das EPF. Durante o período em que nós estávamos em viagem, eles também estavam e quando saímos de Tete voltamos para a Zâmbia e daí passamos directo para o Botswana.

No Botswana, ficamos duas semanas e já estávamos no mês de Outubro. Encontramo-nos com a Anne Directora da EPF da província do Bengo e depois regressamos à Namíbia. A 10 de Outubro, iniciamos o regresso para Angola, chegando a 19 de Outubro, à província do Cunene, onde ficamos uma noite, na EPF, e dali seguiríamos para o Mausoléu (Museu onde se encontram os restos mortais do primeiro presidente de Angola, Dr. Agostinho Neto), onde seríamos recebidos pelo Ministro da Educação, Director Provincial da Educação de Luanda e outras entidades da ADPP. Depois disso, saímos e chegamos no dia 19 de Novembro a Catete, Caxicane, onde ficamos esse dia, porque no dia 20 tínhamos que ir ao Mausoléu onde fomos recebidos pelo Ministro da Educação e a direcção a nível nacional da ADPP. (Ent. AM,2016)

Já o período três, **"**Atingindo os Corações", durante o primeiro mês, consiste em colocar todos os tesouros na mesa. A reunião comum baseia-se nos seguintes aspetos: ouvir notícias da escola do tempo em que estiveram fora; contar a todos as principais conclusões da viagem; apresentar o plano para o terceiro período, incluindo exames, obtendo conselhos, críticas construtivas e encorajadoras; discutir e decidir a forma de melhorar o padrão material da escola. O grupo nuclear começa por: selecionar todas as fotografias; discutir as conclusões de todos os relatórios da viagem; fazer agendas e esboços para apresentações; corrigir textos e respetivos erros gramaticais; falar alto, claramente e em

português correto; planificar os exames do primeiro ano no grupo nuclear; apresentar os trabalhos uns aos outros; fazer teatro com roupas e acessórios trazidos da viagem; fazer a primeira apresentação a outro grupo nuclear; organizar os trabalhos domésticos no grupo nuclear; discutir e decidir o programa cultural deste mês; discutir e planificar um programa de aptidão física para tornar a ficar em forma. O grupo do autocarro começa a: celebrar o regresso de todos os autocarros em segurança para a sua própria escola e também para todas as outras EPFs de Angola; escrever postais para todas as famílias, escolas e amigos da viagem, dizendo-lhes que estão em casa seguros e de boa saúde; reparar e limpar profundamente o autocarro para recuperar o padrão anterior ao da viagem; integrar-se na escola de novo, organizar os trabalhos domésticos e actividades comuns; fazer um grande esforço na produção hortícola para aumentar a produção; discutir e decidir todos os planos de estudo para o terceiro período (EPF, 2013, p. 399).

No segundo mês, a reunião comum acaba por: discutir e resolver questões de camaradagem; decidir o plano de acções da escola; organizar e realizar um fim-de-semana de construção; discutir e melhorar o plano de alimentação e a organização da cozinha. O grupo nuclear começa a sair para um primeiro passeio destinado a atingir os corações – visitar escolas primárias, escolas secundárias e instituições de ensino superior com as suas apresentações das viagens; observar as reações das pessoas e as suas perguntas. Depois devem: ajustar, tornar mais claro, reforçar e acrescentar informação às apresentações; estudar as disciplinas e preparar-se para exames; obter cursos sobre temas mais abrangentes; ler notícias do mundo; ler um livro; compor canções; escrever poemas; escrever artigos sobre os países percorridos na viagem; fazer um website EPF sobre a viagem; discutir soluções para questões mundiais; fazer a primeira apresentação de radio, vídeo e PowerPoint. O grupo do autocarro passa a: viajar outra vez de autocarro, desta vez em Angola; organizar um dia de desportos e convidar vizinhos; aconselhar os grupos nucleares para um estudo mais eficiente; obter cursos do Director; visitar outra EPF e partilhar experiências de viagem; discutir o futuro de África; encontrar e ponderar soluções para grandes questões; organizar e fazer um dia de limpeza (idem, p. 402).

No terceiro mês, "Juntar Tudo", a reunião comum consiste em: fazer o balanço do ensino, produtividade, produtos e resultados do primeiro ano; decidir o orçamento do ano

seguinte; celebrar, em conjunto, o fim do ano e os exames aprovados; fazer uma lista de objetivos e estratégias para conseguir novas parcerias e financiamentos para equipamento escolar e programas, a realizar nas proximidades. O grupo nuclear passa a: preparar apresentações sobre o ponto da situação para toda a escola ver; ver filmes de outras partes do mundo; terminar o plano de estudo para o terceiro período; enviar boletins de notícias da EPF; fazer outra fase de apresentações da viagem; escrever no sistema DMM; realizar exames comuns nas disciplinas do primeiro ano; conseguir publicar artigos em jornais e *websites* de Angola; ler muito mais depressa do que antes e terminar um livro; ser aprovado, individualmente, nos exames, com testes e relatórios escritos; tratar de eventos actuais no mundo; discutir sobre o que fazer sobre a juventude do mundo; preparar-se para começar na escola primária. O grupo do autocarro começa por: planificar e realizar acções na produção hortícola; concluir a finalização do ano um e do terceiro período em conjunto; planificar e preparar o início do ano dois e o quarto período; visitar a escola primária onde o estudante vai fazer o estágio de ensino; realizar competições exigentes a meio do período para testar os conhecimentos adquiridos; preparar e realizar um grande dia aberto para todos os vizinhos e pais; divertir-se, colectivamente, em acontecimentos culturais; praticar muitos desportos; manter a escola limpa e em ordem (ibidem, p. 405).

O *Ano de Outro Tipo de Escola* é aquele em que o estudante começa a trabalhar numa escola primária, como professor aprendiz. Assim, no quarto período, denominado "Entrar de Cabeça no Aido do Leão", a reunião comum começa por: decidir sobre o plano e realizar um fim-de-semana de construção; organizar uma sessão pedagógica, no sábado, para os professores da escola primária, nas escolas de prática de todos os grupos nucleares; assistir a um curso maior ministrado pelo Diretor sobre o cérebro humano; decidir a economia do período de cada grupo nuclear e da respectiva equipa; decidir um plano e realizar treinos comuns de exercício físico e aptidão na equipa. O grupo nuclear inicia a planificação e preparação da classe que vai para a escola primária pela primeira vez, procurando ainda: aproximar-se da vida diária na escola primária; planificar e preparar as aulas para a classe na escola primária; construir uma sólida cooperação com o professor da escola primária; estudar as disciplinas básicas em DMM – português e línguas locais; praticar o discurso em voz alta, clara e em bom português; desenvolver

uma boa vida de internato escolar, desenvolvendo muitas iniciativas sociais para toda a equipa; estudar o desenvolvimento do ser humano, desde o nascimento até à idade de doze anos; imaginar o que as crianças poderiam fazer e que normalmente não se espera; inventar e produzir bons e inspiradores materiais de ensino para a classe discutir e partilhar as suas próprias experiências como uma criança na escola primária; adquirir o hábito de ler bons livros; estudar e apreciar literatura inglesa; realizar as rotinas na produção hortícola; analisar o ponto da situação dos estudos, semanalmente e fazer acções de atualização. O grupo do autocarro procura: organizar-se para convidar as crianças da classe para um passeio de autocarro; apresentar as conclusões sobre as primeiras duas semanas como Professor da Escola Primária, por parte dos três grupos nucleares em conjunto; avaliar e qualificar os planos feitos e realizados com o Professor da Escola Primária (ibidem, p. 417).

Figura 4.11.: Estudantes da EPF Huambo



Estudantes dos grupos nucleares a planificar e a preparar os estudos e cursos na EPF da Província do Huambo. Fotograma da autora, tirada em 25.08.2015.

No período cinco, chamado "É Hora do Show" (EHS), a reunião comum começa por: decidir o plano e realizar dias em grupo durante a semana do professor e das artes; discutir e decidir a economia da equipa para o período; organizar um domingo aberto, com a equipa e convidar pessoas da comunidade, crianças, professores e pais das escolas de

prática; decidir sobre investimentos na produção hortícola. O grupo nuclear passa a usar brincadeiras e jogos para ensinar a classe na escola primária, e deve: tentar assumir a classe em algumas disciplinas; convidar o grupo do autocarro para, numa noite, representar os *shows*, ensaiados para a prática escolar; ensinar português e matemática com métodos EHS; treinar capacidades musicais e formar um coral e uma banda de música; ler e recitar poemas em inglês; estudar o professor e a escola do século XXI, em DMM; estudar o mundo da arte em DMM; organizar a Sessão Pedagógica de Sábado (SPS) com professores primários das escolas de prática; fazer um clube de música para as crianças, depois das horas da escola; ajudar as crianças com necessidades especiais, após a escola; estudar a didática e produzir materiais criativos de ensino; convocar uma reunião para mudar os hábitos alimentares na EPF; fazer acções intensivas na produção hortícola para produzir mais alimentos saudáveis; assumir a cozinha durante uma semana para dar um bom exemplo. O grupo do autocarro começa a: qualificar os *shows* treinados para as escolas de prática; experimentar espetáculos para o domingo aberto; discutir as experiências dos primeiros dois meses com o PEP; ter uma reunião comum com o grupo do autocarro do 1º ano (a nova equipa na escola), onde discutem as éticas de trabalho e aconselham a apressarem-se (ibidem, p. 426).

O período seis, "Ovos de Ouro Para os Mais Pequenos", baseia-se no trabalho com as crianças mais novas da escola, que frequentam a 1.ª e a 5.ª classe, apesar de alguns grupos de prática irem trabalhar em escolas onde as classes têm grupos etários heterogéneos. Na reunião começa-se a: discutir a conclusão de cada grupo nuclear; tomar algumas novas decisões quanto à vida diária na EPF, depois das conclusões; organizar um dia de conclusão comum para todos os grupos nucleares com convidados da direcção provincial de educação. O grupo nuclear procura: concentrar-se nas disciplinas básicas para ensinar os mais pequenos; treinar com os mais pequenos a realização de um espetáculo, no dia dos pais; conseguir entender os antecedentes das crianças e discutir com o PEP; usar muito EHS para ensinar os mais novos; registar resultados e experiências no ensino dos mais pequenos na semana de conclusão; preparar uma exposição animada sobre a conclusão dos primeiros três períodos com o PEP; recapitular o que foi aprendido nos temas durante os primeiros três períodos do segundo ano; estudar o desenvolvimento do

cérebro nos mais novos, observar a língua e a actividade motora e discutir no grupo nuclear o que esperar e o que treinar para promover o desenvolvimento dos mais novos; fazer um relatório no seu grupo de prática de ensino e discuti-lo no grupo nuclear como uma conclusão dos primeiros três meses, na escola primária; fazer o ponto da situação das tarefas de estudo, cursos e experiências DMM; preparar um exame do povo a ser realizado no grupo do autocarro (ibidem, p. 435). O grupo do autocarro deve: discutir e a qualificar os desempenhos de cada grupo nuclear para o exame do povo; convidar para levar a cabo um exame do povo com espetáculos dentro de EHS, exposições de prática de ensino, leitura de relatórios em voz alta, exposições de matérias de ensino produzidas e entretenimento com o coral e banda de música, ter agradáveis programas comuns à noite, com apresentações culturais e canto em conjunto (idem).

O período sete, **"**Deixar Para Trás as Convicções Retrógradas", vai de encontro à tentativa de se desenvolverem e aprofundarem connhecimentos no ramo das ciências naturais, de modo a deixar de parte quaisquer pré-juízos ao preconceito que limitam o raciocínio. Neste contexto, a reunião comum procura: preparar uma grande Sessão Pedagógica de Sábado para toda a equipa sobre as questões da semana do Big Bang; convidar todos os Professores das Escolas Primárias de toda a equipa para Sessão Pedagógica de Sábado com discussões em painel, exposições e apresentações de cada grupo nuclear; discutir e resolver algumas questões comuns da vida diária na EPF, economia, camaradagem, actividades humildes (jogar a bola,) e acções comunitárias. O grupo nuclear começa a: preparar a forma de ensinar ciências naturais na escola primária; inventar e produzir materiais para o ensino de ciências naturais; discutir e deliberar com o PEP o conteúdo das matérias de ciências naturais para as crianças da escola primária; desenhar cartazes para mostrar os planetas no universo; explicar o mundo, usando um globo e outros materiais didáticos; exercícios para ensinar matemática básica; inventar novas formas de jogar com números e cálculo; ensinar a vida das plantas, fazendo uma horta na escola; estudar o corpo humano e iniciar um plano detalhado de aptidão física; convidar o grupo nuclear do autocarro da viagem para um torneio desportivo; estudar a forma como a ciência está relacionada com questões de saúde, produção de alimentos e nutrição; estudar o universo durante a semana do Big Bang; escrever um relatório detalhado, como

conclusão, sobre a semana do Big Bang; convocar uma reunião para resolver questões comuns da vida diária na EPF; apropriar-se das ideias do professor do grupo nuclear para obter o melhor aconselhamento e ideias (ibidem, p. 444). O grupo do autocarro trata de: realizar um torneio desportivo com exercícios exigentes; organizar um dia desportivo para toda a EPF e convidar duas escolas EPF vizinhas para jogos olímpicos; visitar um observatório ou encontrar um local para observar e estudar os planetas e estrelas no céu nocturno através de um telescópio ou binóculos; fazer uma excursão, em conjunto, sobre a natureza e as ciências (idem).

No período oito, "Ovos de Ouro Para os Mais Crescidos", o professor concentra-se no ensino dos mais crescidos, que frequentam a 5.ª e a 6.ª classe da escola primária. A reunião comum vai de encontro a: realizar um ponto da situação comum sobre todas as disciplinas e analisar todos os resultados dos estudantes dentro de todo o campo DMM; fazer uma acção comum chefiada pelo conselho de professores para trazer de volta o padrão exigido a uma área da escola que tenha sido negligenciado durante algum tempo; ouvir uma palestra do Diretor sobre um tema importante. O grupo nuclear procura: situar de maneira a estudar as disciplinas de português, inglês e matemática a um novo nível; conhecer as alterações que ocorrem no corpo dos jovens em crescimento; aprender e assumir a sua própria posição perante a escola do século XXI; escrever e falar de forma mais expressiva, fluente e concreta em português; participar em cursos estimulantes e desafiadores dados pelo professor do grupo nuclear; discutir o que são Ovos de Ouro e desafiarem-se uns aos outros para tornar relevante para os mais crescidos o ensino da escola primária; fazer EHS para os mais crescidos e completar o evento com mais factos, mais perguntas e mais conhecimento, enquanto se mantem o mesmo nível de engajamento e entretenimento; fazer todas as tarefas práticas da rotina de forma elevada e eficiente (ibidem, p. 453). O grupo do autocarro trata de: realizar noites comuns; resolver problemas pendentes, que outros grupos não consigam resolver por si; descobrir formas de melhorar o padrão da alimentação; preparar e realizar um dia da juventude (idem).

O período nove, "Quando os Homens Povoam a Humanidade", consiste em estudar as disciplinas das humanidades, enquanto a prática prossegue na escola primária. Na reunião comum começa-se por: decidir sobre o programa EPF da aptidão física para a última parte

do segundo ano; analisar o ponto da situação económica da primeira metade do segundo ano e decidir o orçamento para a segunda metade. Por outro lado o grupo nuclear concentra-se no ensino de português, e procura: estudar e preparar aulas e materiais didáticos; praticar diferentes desportos e jogos e partilhar as várias formas de ensinar desportos e jogos na escola primária; estudar, discutir e usar toda a experiência em articulação com o conhecimento sobre Angola para adquirirem uma compreensão profunda da sociedade em que estão inseridos; praticar o inglês através de diversos meios e ensiná-lo a outros; praticar o seu instrumento musical - ou voz- e usar isso para diversão e para motivação do ensino musical na escola primária; desafiarem-se, mutuamente, no grupo de prática, partilhando observações sobre o compromisso e resultados das crianças; levantar questões difíceis sobre a ética do professor da escola primária; planificar cada semana de prática escolar com diligência e cuidado; cuidarem bem uns dos outros assim como ao nível do relacionamento. O grupo do autocarro começa a: tomar iniciativas para manter um bom contacto com a escola EPF mais próxima e partilhar experiências; assumir responsabilidades maiores e mais complexas na gestão da escola; sair numa rápida visita de estudo, durante um fim de semana, para ficar a conhecer melhor o país em que vive, o povo, a sua natureza e os seus actuais desafios; partilhar experiências das escolas primárias e resolver problemas que o grupo nuclear não pode resolver sozinho (ibidem, p. 462).

O período dez, "Quando os Homens Chamam, os Professores Respondem", contempla a oferta de um mês de especialização numa das seis disciplinas da Carta aos estudantes. Neste contexto, a reunião comum começa a: discutir e a qualificar as visões, estratégias e métodos que os estudantes decidem aplicar durante o período; decidir os orçamentos para todos os planos; planificar e decidir a forma de terminar o período com eventos e exames do povo. Por outro lado o grupo nuclear deve: estudar a Carta e a conhecer pessoas de todo o mundo que, ao longo dos tempos, moldaram a face da humanidade; discutir e assumir uma posição própria sobre o que é a função dos professores; estudar e contemplar a ligação entre pedagogia, professores, como seres humanos, a escola na sociedade e a sociedade como tal; reunir experiências a partir dos seus próprios antecedentes; reunir experiências das aldeias próximas das suas escolas primárias; discutir e decidir quais as

disciplinas da carta a escolher; estudar as disciplinas da carta; trabalhar com os outros e partilhar, mutuamente, as suas visões para o período; definir a estratégia, a táctica e planos para o período; unirem-se em conjunto em torno das suas metas; ser corajoso e criativo no cumprimento das suas metas; trabalhar em conjunto com as pessoas, nas metas do plano; comunicar e partilhar os resultados com a comunidade e uns com os outros. O grupo do autocarro começa a: compartilhar ideias para os planos deste período; usar a força de todo o grupo do autocarro para implementar acções especiais em nome de toda a EPF; organizar a gerência da escola de modo que tudo corra bem, mesmo quando alguns grupos nucleares não estão presentes; usufruir, em conjunto, de reuniões comuns, desportos e eventos culturais (ibidem, p. 473).

O período onze, "Ensino de Objetivo Ulterior, Meios e Métodos Didáticos", preocupa-se em prosseguir a prática de ensino. A reunião comum toma começa a: discutir e a decidir sobre uma nova organização da gestão da escola com os estudantes do primeiro ano; decidir os planos para o próximo e último período de prática de ensino; decidir uma série de noites comuns com a equipa do primeiro ano para falar sobre o mundo e África. O grupo nuclear começa por: discutir e qualificar os planos para as quatro semanas de prática de ensino na escola primária; dar conselhos construtivos a cada professor - estudante para aquilo que falta para se conseguir um ensino de nível mais elevado; discutir se os trios de prática devem ser mudados neste penúltimo mês para desafiar alguns e ajudar outros; estudar todas as disciplinas; ensinar todas as disciplinas; usar todos os métodos no ensino; ensinar todos os grupos de idade; preparar as reuniões com o professor da escola primária; estudar mais depressa; assistir a cursos dados pelo professor do seu grupo nuclear; cuidar bem da EPF dentro das suas áreas de responsabilidade; discutir acontecimentos em Angola; discutir acontecimentos no mundo. O grupo do autocarro trata de: ter eventos culturais em conjunto com os outros grupos nucleares; assistir a cursos mais longos dados pelo Director; preparar a escola para as boas-vindas dos estudantes do primeiro ano que regressam da sua viagem; tomar iniciativas sociais para melhorar as inter-relações; fazer um ponto da situação comum de estudos e prática de ensino (ibidem, p. 483).

O período doze, “Mapeando com a Própria Bússola”, consiste em concretizar o último período de prática. A reunião comum consiste em: assistir a um curso do Diretor sobre grandes questões do nosso tempo; tomar decisões sobre a economia para o período; resolver vários problemas, em conjunto, dentro da organização, economia e inter-relações; assistir a uma palestra do Diretor na abertura do período seguinte, o último do segundo ano, “Combatendo ao Lado do Pobre”; incluir os exames; discutir o terceiro ano da formação depois de uma introdução feita pelo Diretor. O grupo nuclear deve: fazer planos concretos para especialização individual e obter a sua qualificação no grupo nuclear; estudar as disciplinas de especialização, detalhadamente, com DMM; estudar de maneira individual as disciplinas de especialização, em pares ou em trios; preparar lições para a escola primária dentro das disciplinas de especialização; produzir materiais didáticos para ensinar nas disciplinas de especialização; realizar um ensino estimulante na escola primária, apoiando-se, mutuamente, nos pares ou trios; programar e planificar a última Sessão Pedagógica de Sábado na escola primária em cooperação com o professor da escola primária; realizar uma interessante Sessão Pedagógica de Sábado, no último dia, na escola primária, combinada com uma festa de despedida para a qual se convidam também os pais; preparar um pequeno espetáculo com as crianças, na classe, como uma peça de teatro, uma dança ou uma canção para surpreender os pais; discutir e organizar a forma do melhor apoio mútuo nos estudos; escrever um relatório com histórias de casos, tirando conclusões sobre o ano de prática de ensino; discutir as possibilidades de trabalho no terceiro ano de formação e convocar uma reunião comum sobre a questão. (ibidem, p. 492). O grupo do autocarro procura: assistir a importantes cursos do professor no grupo do autocarro; qualificar os programas para a última Sessão Pedagógica de Sábado a partir dos grupos de prática nos três grupos nucleares; realizar uma acção na produção hortícola, bem organizada e com muitas pessoas em conjunto (idem).

O período treze, “Combatendo ao Lado do Pobre”, baseia-se na experiência do estudante a viver e trabalhar com o pobre nas aldeias, entre catorze a trinta dias seguidos, e realizar ações durante longos fins-de-semana. A reunião comum começa a: decidir sobre a economia da equipa para o período; analisar as apresentações de todos os grupos nucleares sobre os planos de acção dentro de “Combatendo ao Lado do Pobre”; decidir

sobre o plano geral para os exames que ocorrem no período: exames do povo, exames do grupo nuclear, exame de prática de ensino, exames individuais escritos; mostrar ao grupo público produtos como, exames, exposições, relatórios e espectáculos; decidir sobre o programa para o último dia do segundo ano, na EPF, com base em sugestões dos grupos nucleares. O grupo nuclear procura: organizar-se em grupos de trabalho para realizar acções comunitárias "Combatendo ao Lado do Pobre"; investigação nas aldeias próximas e fazer planos para acções em conjunto com o pobre; preparar planos concretos de acção para apresentar na reunião comum; preparar materiais e angariar alguns fundos para a realização das acções; viver e trabalhar com o pobre nas aldeias nos períodos de acção; usar as experiências e contactos do período dez; preparar minuciosamente os exames, quer individualmente, quer no grupo nuclear; escrever um relatório pedagógico sobre a prática de ensino e convidar os Professores das Escolas Primárias para a apresentação; organizarem-se nos grupos nucleares para que todos sejam aprovados nos exames, com distinção. O grupo do autocarro deve: realizar cursos sobre Angola, da actualidade, e sobre as condições do pobre; realizar várias apresentações experimentais antes das apresentações finais nos exames; realizar acções na produção hortícola de fim-de-semana de construção para deixar a EPF em ordem, pronta para passar à próxima equipa (ibidem, p. 504).

O *Ano de Outro Tipo de Professor* consiste no estudante começar a trabalhar como professor a tempo inteiro e a estudar disciplinas através de formação à distância. No período catorze, "Na Luz da Ribalta como Professor com o Próprio Mapa", o estudante fica dezassete semanas a trabalhar como professor a tempo inteiro, numa escola primária, e continua a estudar disciplinas teóricas (ibidem, p. 512). Segundo Aspirante Matamba, "de pedagogia, as didáticas, a psicologia, a filosofia e também faz outras disciplinas, como microprojeto, investigação-acção, ou a famosa sinopse, sendo essas as disciplinas do último ano, através de formação à distância" (Ent. A M, 2016).

O período quinze, "Realizando Sessões de Trabalho na EPF" (denominado no atual programa de Velho Celeiro) tem a duração de duas semanas (ibidem, p. 525).

O período dezasseis, "Aditamentos de Alto Nível para o Ensino a Tempo Inteiro", decorre durante doze semanas, estando o professor a trabalhar a tempo inteiro e a estudar disciplinas através de formação à distância (ibidem, p. 529).

O período dezassete, "Realizando Sessões de Trabalho no Velho Celeiro" dura duas semanas (ibidem, p. 532).

O período dezoito, "Eu Tornei-me Outro Tipo de Professor. É Evidente." prolonga-se por um período de treze semanas, com trabalho a tempo inteiro como professor e, ainda, a estudar disciplinas teórico-práticas através da formação à distância (ibidem, p. 538).

O período dezanove, "Com Todas as Cores", tem a duração de duas semanas. Neste período, o estudante finalista começa a fazer os exames das últimas disciplinas e a preparar a cerimónia de graduação. Aspirante Matamba descreve esses momentos da seguinte forma:

> *Foi assim que começamos a fazer as nossas defesas, dia 10 de Dezembro, terminando a 19 de Dezembro, com os exames. No dia 20 fomos dispensados, indo para casa, e retornamos a escola no dia 5 de Janeiro. No período de 5 a 13 fizemos os preparativos. No dia 14, chegamos à escola como estudantes finalistas para sermos graduados. Aqueles que não tinham feito algumas cadeiras em Dezembro, fizeram recursos e só então terminaram. Os que não tinham recursos, continuaram a preparar a comissão da graduação e a organizar a escola, preparando as indumentárias, convidando aqueles que participariam na graduação. Assim, no dia 14 de Janeiro de 2016, chegou o dia da graduação, o dia mais esperado pelos estudantes, porque era um dia de muita felicidade. O que eu mais gostei neste dia foi do facto de ter sido eleito o melhor aluno da escola, uma vez que no grupo havia muita gente competente e senti-me orgulhoso e honrado por ter sido eleito o melhor estudante.* (Ent. A M, 2016)

A Figura 4.12 é relativa ao período dezanove "Com Todas as Cores", ilustrando o ato da cerimónia dos primeiros finalistas do grupo de 2013. Este grupo experimentou o terceiro programa de formação de professores, que abrangia três anos, e que terminou no ano de 2015, tendo sido realizada a sessão de encerramento no dia 14 de Janeiro de 2016.

As imagens são do ato de encerramento do curso e de recepção de diplomas, na EPF Bengo, a 14 de Janeiro de 2016 - o primeiro grupo do novo programa de formação, implementado em 2013.

Figura 4.12.: Estudantes finalistas no acto de encerramento do curso da promoção 2013 EPF Bengo



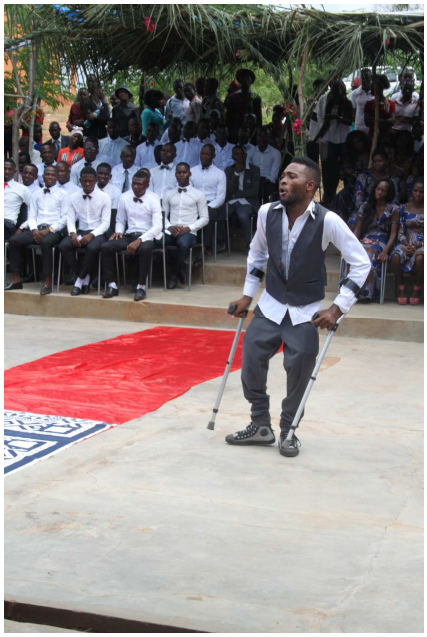
Fotograma da autora 2016

Figura 4.13.: Estudantes graduados do colectivo 2013 EPF Bengo 14.01.2016



Fotograma da autora 2016

Figura 4.14.: Estudante finalista a declamar o poema no acto de encerramento do curso da promoção 2013



Fotograma da autora 2016

Figura 4.15.: Estudante finaslista Aspirante Cumbembe Matamba eleito o melhor estudante do colectivo de 2013



Fotograma da autora 2016

O período "Eu Tornei-me Outro Tipo de Professor. É Evidente" (Humana People to People Movement, 2013), foi destacado por Jesper Bjerregaard Jensen, que afirmou:

> *Em 2007, introduzimos aquilo que chamamos de "período preparatório". Em Agosto, seis meses antes de começar o programa, com os estudantes da 10.ª classe, foram admitidos alunos da 9ª classe, que estavam na reforma, para fazer um curso acelerado, no internato, equivalente ao currículo da 10ª classe, mas que não designamos de 10.ª classe para não ser confundido com o da 10ª classe. Este programa foi aprovado pelo INIDE, tendo todas as disciplinas da 10ª classe e mais algumas disciplinas que designamos de "Humanismo Solidário", porque consideramos que quem vai para Escola de Formação de Professores do Futuro deve conhecer esta disciplina. Há também a disciplina "Viver Saudável Até à Velhice", e uma outra adicional, porque o tempo o permite. Tudo isto se passou num período de transição, entre 2007 e 2013, em que era permitido a alguns alunos entrar e frequentar esse programa do período preparatório da equivalência da 10ª classe. Então, terminada a equivalência da 10ª classe, começou o ano lectivo em Fevereiro. Este curso tem a duração de três anos, tendo começado em Fevereiro de 2016. O 1º ano chama-se "O Ano Internacional do Professor", o 2º ano, em 2017, designa-se por "Outro Tipo de Escola"; o 3º ano corresponde ao estágio e chamamos "Outro Tipo de Professor". Durante estes três anos, os alunos têm as disciplinas do currículo antigo, o programa de dois anos e meio, mais as do programa preparatório que integramos de uma forma unificada*. (Ent. JBJ, 2016)

4.2. Organização e Gestão da Escola de Professores do Futuro

A gestão das escolas de *Formação de Professores do Futuro*, foram organizadas como refere o acordo do Decreto Executivo nº5/98 de 30 de Outubro do Ministério da Educação, conforme artigo 4º, o quadro orgânico das EPF foi constituído por:

Corpo Directivo:

-1 Director

-1 Sub- Director Pedagógico

Corpo Docente:

-6 Professores técnicos superiores

-6 Professores técnicos médios

Pessoal Administrativo Auxiliar e Operários:

-1 Oficial administrativo principal

-1 Primeiro oficial

-1 Escriturário dactilógrafo

-1 Motorista de ligeiros de 1ª classe

-12 Auxiliares administrativos de 1ª classe

-2 Auxiliares de limpeza de 2ª classe

Operários qualificados:

-1 Encarregado

-2 Operários qualificados de 2ª classe.

4.2.1. Os Gestores das Escolas de Formação de Professores do Futuro

Toda Escola de Formação de Professores é gerida por uma direcção sob orientação de um Director como se refere no Quadro 4.16.

Testemunhos de Experiências Directivas

Jesper Bjerregaard Jensen

"Eu passei na escola de Caxito onde, em primeiro lugar, convidamos os estudantes. Como a escola ainda não estava acabada, não pudemos utilizar as salas nem os dormitórios. Assim, as nossas atividades da Escola de Formação de Professores começaram nas instalações da escola que criamos ao lado da atual escola polivalente profissional que tinha as condições de internato. Desta forma, o programa começou em simultâneo com as obras, tendo os alunos participando na criação da escola, vivendo em condições simples e participando na direção da escola. Eles próprios ficaram preparados para enfrentar os obstáculos e este tipo de situações da vida real no campo" (Ent.JBJ,2016).

Quadro 4.16.: Directres das EPF em Angola (página seguinte)

Ano	EPF	Director
1995	Huambo	
1996	Caxito	Jesper Bjerregaard Jensen
1997	Benguela	
1998	Cabinda	
2000	Caxito	Jesper Bjerregaard Jensen
2004	Huambo	Tina Grant Larsen
2005	Luanda	Jesper Bjerregaard Jensen
2006	Bié	Dag Rune Hauglund
2006	Cabinda	Jesper Bjerregaard Jensen
2006	Zaire	Birte Ekovlykke
2007	Luanda	Tove Birkoe
2007	Benguela	Delfina Alberto
2007	Malanje	Aristides M. C. Mendonça
2007	Uíge	Kahrin L. Dambaek
2008	Bié	Adelino Jacinto
2008	Cunene	Antero Gonçalves Dulo
2008	Huambo	Adelino da Cruz Jacinto
2008	Cabinda	Tove Birkoe
2008	Zaire	Lusiya Mpaka João
2009	Kuanza Sul	Jaime M.P. Carvalho
2010	Kuanza Norte	Kahrin Maria L. Damabaka
2010	Uíge	Mpaca Garcia João
2010	Luanda	Lusiya Mpaka João
2010	Zaire	Luvando Mpaca
2011	Malanje	Inocêncio Tchikunga
2012	Bié	Comissao de Gestão
2012	Kuanza Norte	Maria da Conceição Nangunga
2012	Kuanza Sul	Salomão B. Luemba
2012	Zaire	Kahrin L. Dambaek
2013	Londuimbale	Remy Domingos
2013	Kuando Kubango	Walter Augusto Zamba Alexandre
2014	Caxito	Anne Lausen
2014	Cabinda	Lusiya Mpaka João
2015	Bié	Joaquim Goli Félix
2015	Huambo	Dag Rune Hauglund
2015	Lunda Sul	Elias Pacote
2016	Luanda	José M. C. Pina
2016	Kuanza Sul	Migger Tore

Delfina Alberto

"Sou directora há oito anos, desde 2007 até hoje. A minha experiência como directora da escola trouxe mudanças, aumentando as minhas responsabilidades. Antigamente, era professora da EPF, no Huambo e Bié. Já trabalhei com alguns directores que me apoiaram e me treinaram para a tarefa que eu devia seguir, posteriormente, tendo ajudado, efetivamente. Contudo, também havia desafios. Não vou dizer que no primeiro dia tenha sido tudo fácil, fui aprendendo e consegui fazer o trabalho que a ADPP exigia, porque nos deram o apoio necessário para que nós atingíssemos o nível que agora adquirimos e tinha sempre apoio dos colegas, estrangeiros e nacionais. Sempre nos apoiaram e se encontrarmos uma dificuldade, eles vão estar presentes para ajudar a ultrapassar algumas falhas, alguns erros. Agora temos na escola um conselho de professores que é constituído, maioritariamente, por homens; são dezasseis professores e uma professora, numa escola, em que eu tenho como missão manter o equilíbrio do género, sendo também para mim um desafio ter outras mulheres a trabalhar comigo. Trata-se de uma diferença muito grande e este ainda é um desafio que as professoras formadas nas EPF's também têm. Quero trabalhar, também, numa escola de regime de internato, sabendo que isso exige mais trabalho, mais tempo, e, talvez, as mulheres que têm famílias não consigam equilibrar os dois lados. Apesar de tudo, já há uma professora que está a trabalhar comigo, há alguns anos, sentindo-me um pouco bem, porque presido a uma reunião, como mulher, e, na sala, tenho a minha companheira de luta, que me vai apoiar quando eu precisar. Antes era mais difícil, porque eu tinha que enfrentar todos os professores homens, tendo de trabalhar três vezes mais para que eles me respeitassem, tendo de lhes provar, no terreno, que era competente o suficiente. Mas eu gosto do que estou a fazer e faço-o com paixão, embora isso exija algum sacrifício (Ent. DA,2016).

Lusiya Mpaka João

"Depois da formação, fiquei na escola, durante quase um ano e meio, como professor, tendo sido líder do primeiro grupo em 2004, recrutando depois mais um grupo. Mais tarde, fui selecionado para Moçambique, para fazer o curso de formação de formadores de professores. Regressei em 2008, tendo sido nomeado como Director daquela escola, e, em 2010, fui para Luanda. A experiência que eu adquiri na EPF Zaire ajudou-me a

trabalhar na EPF Ramiro. EPF Zaire é diferente da EPF Ramiro do ponto de vista dos alunos. Eles apresentam estruturas diferentes. No Zaire, recebíamos estudantes que vinham do Congo, mas que eram alunos angolanos que estavam na condição de refugiados e a maior parte deles eram dos municípios vizinhos e com uma visão direcionada. Em Luanda, são praticamente todos da cidade e vêm directamente dos pais para a escola. Mas lá também recebíamos estudantes casados, adultos, pais de família e responsáveis, com sentido da vida, que sabe o que realmente vai fazer para a escola. É essa diferença que criou uma série de experiências, estando perante dois tipos de realidade. No Zaire lidava com pessoas que têm uma realidade não angolana, pessoas com uma visão diferente dos que não fugiram à guerra, estando mais atentos e com uma visão mais ampla. Em Luanda recebi pessoas dentro da idade de escolarização, ao contrário do Zaire, onde recebíamos estudantes com 30- 35 anos de idade. Por exemplo, dei aulas a alunos que têm idade superior a mim. Em Luanda, os alunos são da idade do meu sobrinho, dando-me uma outra visão das coisas. Aqui consegui uma experiência, de facto, muito valiosa, adquirindo o sentido da responsabilidade e do trabalho, levando a que todas as pessoas olhem para o Director como uma pessoa idónea" (Ent. LMJ, 2016).

4.3. Paradigma Metodológico de Formação das Escolas de Professores do Futuro

> *A formação é caracterizada por duas metodologias principais: a primeira aplica-se durante o período em que o formando está na escola; a segunda é a metodologia do estágio. O método aplicado no processo de formação é a determinação de métodos modernos (DMM).* (MED, 2006, p. 11)

As escolas de formação de professores da HPP juntaram-se, desenvolvendo e adaptando um sistema chamado DMM. Nas escolas, os estudantes começam a planificar os seus estudos, individualmente, realizando tarefas que têm a durações de uma a quatro horas. Depois, os discentes devem comunicar de forma regular com o professor sobre os trabalhos, recebendo comentários e conselhos relativamente ao desenvolvimento dos

mesmos. Os "Estudos" ocupam dois quartos do tempo da formação na escola (HPP, 2003). A planificação individual do estudante é acompanhada pelos seus companheiros, na aula, sempre que possível utilizando instrumentos e/ou aparelhos digitais/informáticos. Na preparação das sessões, os estudantes devem permanecer juntos, de modo a que se ajudem entre si, cooperando de forma sistemática. Essa cooperação serve para atingirem as metas definidas para os estudos, e/ou encontrarem novos métodos para lá chegar (Figura 4.17).

Figura 4.17: Professores a planificar as sessões de curso na EPF Huambo.



Fotograma da autora

A epistemologia de metodologia de ensino na EPF proporciona aos sujeitos do acto educativo não só o conhecimento da estrutura teórico-prática dos métodos de ensino, mas, numa perspectiva substancial, a incorporação do pólo instrucional no pólo socio-educacional que vem ligar as possibilidades didáticas às possibilidades educativas e estas últimas ao contexto sócio-cultural (Haidt, 2003, p. 224). Por outro lado, considera-se o ponto essencial para valorizar a matéria de ensino em estudo na educação escolar. Desta forma, é essencial a proposição de métodos de ensino que proporcionem ao educando um modo significativo de assimilação crítica da ciência, representada na escola pela matéria de ensino e o confronto desta com as necessidades sócio-culturais dos diferentes grupos

sociais que frequentam a mesma escola (Haidt, 2003, p. 224). De acordo com Libânio (1994, p. 150), o conceito de método significa o caminho para atingir um objectivo. Em Português, a palavra método remete-nos para uma dezena de significados, de entre as quais os dicionários nos permitem escolher a mais apropriada ao uso que se pretende fazer do termo. Empregamo-la aqui no seu sentido primeiro, muito próximo da sua etimologia (meta: para, caminho) e definimos o método como uma «maneira de progredir para um fim inspirando-se em certos princípios e seguindo uma certa ordem» (G.L.L.F., 1975, cit in Carvalho, 1995). Segundo o método Montessoriano, baseado no enquadramento pedagógico, o aluno é guiado pelo educador para construir as suas próprias ideias (Carvalho, 1995, p. 28).

Como já referido, o método de estudo da formação da EPF é fundamentado na supracitada DMM. Este método coloca o estudante no centro da sua própria formação e engloba três categorias diferentes de instrução: os Estudos, os Cursos e as Experiências (EPF, 2013).

Os Estudos são realizados por cada estudante de forma individual, sempre orientados pelo professor, e ocupam metade do tempo da formação. O material de formação está disponível num banco de dados num computador ligado à rede da escola ou impresso em papel. Perante o material disponível, o estudante escolhe o assunto que quer estudar dentro dos temas definidos para o período (EPF, 2013).

No âmbito dos Estudos, o estudante escolhe uma tarefa com um título e uma descrição, após ler a introdução que contém os pormenores sobre o assunto a tratar. Depois, deve seguir as instruções indicadas, de modo a resolver a tarefa adequadamente. Quando terminar, a tarefa deve ser enviada ao professor que a corrigirá em 48 horas e dará a sua aprovação com comentários e pontos equivalentes a avaliação (EPF, 2008). O grupo de funcionamento (equipa) realiza uma reunião semanal, onde se faz o ponto de situação dos estudos desenvolvidos nessa mesma semana, através de um diagrama, sendo, posteriormente, os resultados discutidos.

Os Estudos podem ser relacionados com o pensamento de Libânio (1994, p. 163), que sugere, no seu livro, o método de trabalho independente dos alunos, a partir de tarefas dirigidas e orientadas pelo professor, para que estes as resolvam de modo relativamente independente e criativo. Para este autor, uma das formas didáticas mais comuns para pôr

em prática o trabalho independente e auxiliar no desenvolvimento mental dos alunos é o estudo individual ou em pares (Libânio, 1994, p. 163). Segundo Haidt (2003, p. 159), o estudo dirigido consiste em fazer o aluno estudar um assunto a partir de um roteiro elaborado pelo professor, que estabelece a extensão e a profundidade do estudo. O estudo ocupa metade do tempo de formação e o estudante executa as tarefas de forma individual, sob orientação de um professor que respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Deste modo, os objetivos do estudo dirigido podem ser definidos em quatro pontos: a) desenvolver técnicas e habilidades de estudo, ajudando o aluno a aprender as formas mais adequadas e eficientes de estudar cada área do conhecimento; b) promover a aquisição de novos conhecimentos e habilidades ajudando o aluno no processo de construção do conhecimento; c) oferecer aos alunos um roteiro ou guia de estudos contendo questões, tarefas ou problemas significativos que mobilizem os seus esquemas operatórios de pensamento, contribuindo para o aperfeiçoamento das operações cognitivas; d) desenvolver nos alunos uma atitude de independência face à aquisição do conhecimento e favorecer o sentimento de autoconfiança pelas tarefas realizadas, por meio da própria atividade e do esforço pessoal (Haidt, 2003, p.162).

De acordo com Libânio (1994, p. 165) o estudo dirigido pretende: desenvolver competências e hábitos de trabalho independente e criativo; sistematizar e consolidar conhecimentos; possibilitar a resolução de problemas por parte do aluno e o desenvolvimento de métodos próprios de aprendizagem. Desta forma, é permitido aos professores a observação de cada aluno ao nível das suas dificuldades e progressos, bem como a verificação da eficácia do seu próprio trabalho na condução do ensino.

Em suma, é promovida a capacidade de trabalhar de forma livre e criativa, com os conhecimentos adquiridos, aplicando-os a situações novas, referentes a problemas quotidianos da sua vivência e a problemas mais amplos da vida social. Neste sentido, o estudo dirigido ajuda o aluno a exercitar as tarefas de ensino e a encontrar uma solução para os problemas encontrados durante a execução das suas tarefas.

Os Cursos correspondem a um quarto do tempo da formação e são integrados no método DMM com o objetivo de combinar todas as partes diferentes da vida quotidiana da escola como uma instituição de formação - nomeadamente, a rotina diária, a aprendizagem, a

colaboração entre os estudantes, o trabalho em grupos, e o companheirismo desenvolvido (EPF, 2008).

Os Cursos ajudam a construir a união dos estudantes, contribuindo para o enriquecimento da vida escolar face a questões importantes para a humanidade, em geral, e para cada pessoa, individualmente (EPF, 2008). Nas EPF's, os Cursos definem a qualidade da aprendizagem e do ensino, sendo importante referir que não são ministrados de forma tradicional, ou seja, disciplina por disciplina, mas de maneira integrada no método DMM. De acordo com Libânio (1994, p.178), cada aula é uma situação didática específica, na qual os objetivos e conteúdos combinam-se com métodos e formas didáticas, visando, fundamentalmente, a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos. Segundo o autor referido, o termo "aula" não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista o ensino e a aprendizagem.

Por último, as Experiências ocupam, igualmente, um quarto do tempo escolar e são divididas em dois grupos: as experiências comuns e coletivas e as experiências individuais dos futuros professores.

No programa educacional das EPF's, as Experiências Comuns e Coletivas têm como objetivo a criação de vários sentimentos, através de acontecimentos que podem ser vividos de forma individual ou em grupo, na vida do internato (EPF, 2008). Os conteúdos consistem, por exemplo, na realização de peças de teatro, de excursões de fim-de-semana e de eventos culturais (como jogos olímpicos com outras escolas), e na celebração de dias especiais, sendo que cada equipa, dentro da escola, tem a responsabilidade de ir para além das expectativas na realização destas atividades, devendo explorar a natureza de forma criativa e capaz. Para a organização destas atividades, deve ser recolhido dinheiro e devem ser feitas reuniões de equipa (EPF, 2008).

As Experiências individuais dos futuros professores são registadas pelos próprios estudantes, no sistema (na base de dados do computador da escola ou em folha de papel), onde as mesmas são planificadas, descritas e recebem pontos de avaliação (EPF, 2008).

Deste modo, a metodologia e o método DMM aplicado nas EPF's permite que a reflexão seja parte integrante da ação educativa dos estudantes (Carvalho, 1995, p. 6). Nas EPF's,

as experiências fazem parte da vida escolar e da aprendizagem. Por outro lado, as experiências consistem em propor aos alunos uma situação de experiência e observação, para que eles formulem, por si próprios, conceitos e princípios, utilizando o raciocínio indutivo (Haidt, 2003, p. 205). Assim, é valorizada a experiência concreta do aluno.

Contudo, o professor não fica, de todo, isento de responsabilidades, antes pelo contrário – fica é com outro tipo de responsabilidades, quando em comparação com uma metodologia mais tradicional. Isso mesmo é sublinhado por Haidt (2003):

> *Confundir o método da descoberta com a filosofia de laissez-faire, isto é, o aluno não pode ser deixado solto, sem orientação, pelo contrário deve ser acompanhado, assistido pelo professor. Caberá ao bom senso do professor perceber quando deve intervir ou não e estar muito alerta para não cair num paternalismo exagerado ou numa ausência total de orientação.* (p. 208-209)

Podemos concluir que os Estudos, os Cursos e as Experiências fundamentam o processo de ensino e aprendizagem nas EPF's.

Segundo as respostas dadas ao inquérito sobre o grau de importância do método DMM no curso de *Formação de Professores do Futuro*, foram seleccionadas 4 categorias: Não Importante, Menos Importante, Importante e Muito Importante. Para realização do estudo, foi escolhido o questionário como o instrumento para a recolha da informação e foi aplicada a técnica de perguntas de escolha múltipla. As respostas foram ordenadas pelas categorias selecionadas acima mencionadas, o que facilitou a categorização das respostas para análise, tal como permitiu contextualizar melhor as questões. A análise e interpretação dos dados foram seguidas da classificação e codificação dos mesmos (Bardin, 1977).

Partindo da opinião dos inquiridos, a importância do método DMM aplicado nas EPF's permitiu uma nova adaptação da metodologia de ensino desde 2006, ano em que foi implementado o método em Angola. A população abrangida por este estudo é representada pelo universo de estudantes das escolas selecionadas: EPF da província do Bengo (amostra de 40 unidades), EPF da província de Huambo (amostra de 66 unidades), e EPF da província de Luanda (amostra de 51 unidades).

Desta forma, foi possível observar que, na província do Bengo, 77,5% dos estudantes considera o método DMM Muito Importante e 22,5% considera Importante, mostrando o

grau de importância do método na formação de professores rurais e peri-urbano. Os resultados obtidos permitiram observar que o método contribui no processo de ensino-aprendizagem durante a formação.

Na investigação efetuada na EPF do Huambo, a categoria Importante é considerada por 25,76% dos alunos e a categoria Muito Importante é representada por 71,21% do valor global da amostra. Deste modo, o método da DMM constitui uma via crucial para se alcançar os objetivos da formação durante os três anos do período de permanência na escola de acordo o quadro 4.18.

Quadro 4.18.: Importância do método DMM no curso de professores do futuro

	BENGO EPF		**HUAMBO EPF**		**LUANDA EPF**	
Resposta	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
Não Importante	-	-	2	*3,03*	2	*3,92*
Menos Importante	-	-	-	-	3	*5,88*
Importante	9	*22,50*	17	*25,76*	13	*25,49*
Muito Importante	31	*77,50*	47	*71,21*	32	*62,75*
Não responde	-	-			1	*1,96*
Total	**40**	***100***	**66**	***100***	**51**	***100***

Fonte: Inquérito sobre o grau de importância do método DMM no curso de *Formação de Professores do Futuro,2015.*

Na EPF de Luanda, os resultados da investigação indicaram que a categoria Importante representa cerca de 25,49% da amostra, a categoria Muito Importante representa 62,75% e as categorias Não Importante e Menos Importante apresentam valores inferiores em relação ao valor global da amostra. Conforme os resultados apresentados, o método DMM facilita a possibilidade de instrução.

Observando os resultados da investigação apresentados, é possível aferir que as categorias Importante e Muito Importante representam as unidades com maior valor percentual, mostrando que o método é aplicado em todos os domínios da formação pelo facto de colocar o estudante no centro da sua própria formação. E a importância do método é, sem margem para dúvidas, percecionada por parte dos alunos.

4.4. A Oficina Pedagógica "centro de interesse"

O programa das escolas de Formação de Professores do Futuro passou a incluir a disciplina de Oficina Pedagógica, no penúltimo período de formação, com a duração de duas semanas (The Federation for Associations connected the International Humana People to people Movement, 2008). Esta componente constitui um instrumento que o graduado da EPF pode utilizar de forma a proporcionar às comunidades oportunidades de educação, de desenvolvimento e de aprendizagem de gestão e organização (ADPP, 1995/2005).

A Oficina Pedagógica consiste num centro de recursos educacionais e culturais, numa comunidade rural ou peri-urbana, equipada com energia solar, computadores, impressoras, CD-ROM, livros, mapas, televisão com parabólica e rádio-gravador, funcionando como centro de informação para a comunidade. Fica localizada numa casa pequena, numa sala de aula na escola ou em qualquer outro sítio apropriado, na comunidade. À noite, a televisão pode ficar virada para fora da janela e as pessoas da comunidade local podem assistir aos acontecimentos relevantes de Angola e de outras partes do mundo.

O responsável pela Oficina Pedagógica é um professor graduado de uma EPF, que tem a missão de assumir várias tarefas: convidar professores para participarem em cursos; supervisionar a preparação de aulas; organizar seminários sobre temas pedagógicos; e ajudar os professores a experimentar novas formas de ensino (ADPP, 1995/2005).

A Oficina Pedagógica apresenta-se como parte integrante da vida diária da escola primária, funcionando em turnos, e contando com a participação de crianças, jovens e adultos.

Em 2003, foi realizada uma visita a uma Oficina Pedagógica na escola primária de Chimoio, em Moçambique, composta por uma sala com mobília, um par de mesas, três computadores, duas estantes com livros diversos e um grande número de cartazes pedagógicos sobre diferentes assuntos, tais como o corpo humano, o ciclo da natureza ou mapas de países. Esta Oficina contou com doações de algum material como uma máquina fotocopiadora para produção do material escolar, uma grande peça de mobiliário, um armário, um televisor e uma câmara de vídeo. Há ainda uma sala que funciona como cinema, para que as pessoas da escola e da comunidade possam ver filmes e outros programas de televisão, como, por exemplo, programas de educação para a saúde sobre o HIV/AIDS (HPP, 2003).

Neste contexto, a Oficina Pedagógica fundamenta-se pela sua orientação técnica e pela capacidade de comunicação moderna apresentada, sendo dirigida às áreas rurais. Esta permite a pessoas de todas as idades o acesso à informação e à possibilidade de aprender e evoluir, de forma a se tornarem pessoas modernas, apesar de viverem longe das grandes cidades.

Por outro lado, é proporcionado aos professores a obtenção de informação e assistência técnica na preparação das suas aulas, nas escolas primárias. Por isso fazem parte dos componentes de uma Oficina Pedagógica uma ou duas salas e um local de cinema, TV, vídeo, alguns computadores, material de ensino e livros, cartazes de pedagogia, conexão à internet, bem como dois ou três professores a trabalharem em equipa por turnos (HPP, 2003).

Em 2003, durante o processo de criação das Oficinas Pedagógicas, a ADPP desenvolveu as iniciativas oficinais constantes do Quadro 4.19.

O contributo da cooperação da União Europeia, no que respeita ao financiamento dos projectos do Ministério da Educação angolano, foi de extrema importâcia.

Neste contexto de cooperação entre a União Europeia, o Ministério da Educação e a ADPP, foi criado o projeto de “40 escolas primárias mostrando o caminho”, o que contribuiu para a criação das oficinas pedagógicas nas escolas primárias.

Neste sentido, foi instalado na escola do Ensino Primário e Secundário do 1.º Ciclo Nº 2068 de Luanda uma oficina pedagógica. A oficina pedagógica na escola contribuíu para

os alunos da EPF de Luanda prepararem as aulas de prática pedagógica de forma mais eficiente.

Quadro 4.19.: Oficinas Pedagógicas em Angola

Província	Em Funcionamento	Em Constituição
Bengo	2	3
Benguela	1	
Huambo		5
Cabinda	1	3
Total	4	11

Fonte: (HPP, 2003).

O método da Oficina Pedagógica, denominado de centro de atividade de recurso educativo e cultural do sistema pedagógico das EPF, enquadra-se no sistema pedagógico elaborado por Decroly. Este inclui uma série de procedimentos que abarcam toda a organização escolar e sugere procedimentos ligados a: a) organização de turmas homogéneas de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos; b) diminuição do número de alunos por turmas; c) reformulação do programa escolar de modo a ter em conta a evolução dos interesses naturais da criança e as condições locais; d) modificação dos processos de ensino através do uso dos centros de interesse (Haidt, 2003, p.168).

A dinâmica das oficinas pedagógicas permite a integração das atividades escolares e o estudo dos conteúdos de forma associada e com relação entre si, numa tentativa de garantir a unidade de conhecimento (Haidt, 2003, p. 169).

Por outro lado, de acordo com Decroly, para se obter um bom aproveitamento escolar não basta a reforma do programa, é também necessário modificar a dinâmica do trabalho escolar, permitindo o desenvolvimento da individualidade através da actividade interessada do educando (Haidt, 2003, p.169). Para tal, este autor recomenda que o ensino se desenvolva por centros de interesse, partindo do elemento afetivo primordial para aquisição do conhecimento – o interesse do escolar (Haidt, 2003, p. 169). De acordo com

Laura C. Amaro, os centros de interesse "são agrupamentos de conteúdos e de actividades educativas realizadas em torno de temas centrais de grande significado para a criança" (Haidt, 2003, p. 170). Para esta autora, a base psicológica do método é a ideia de que a vida mental é uma unidade e não a soma das partes, pelo que os assuntos a serem estudados devem ser apresentados no seu todo e não divididos por disciplinas, tornando o ensino globalizado (Haidt, 2003, p. 170).

Figura 4.20: Oficina Pedagógica, Escola do Ensino Primário e Secundário do 1º Ciclo Nº 2068 de Luanda



Fotograma da autora 2017

Figura 4.21: Escola do Ensino Primário e Secundário do 1º Ciclo Nº 2068 de Prática Pedagógica com uma oficina pedagógica de Luanda



Fotograma da autora 2017

Podemos concluir que os centros de interesse constituem um método globalizado e interdisciplinar, integrando atividades discentes e conteúdos que os fazem convergir para o mesmo assunto, centro ou eixo de trabalho cognitivo.

4.5. A Vida de Internato nas EPFs

O regime de internato começou durante o período de criação da primeira *Escola de Formação de Professores do Futuro*, em 1995, numa localidade da província do Huambo, [na fazenda] Quissala. Era uma unidade de produção agrícola, que pertencia ao Ministério da Agricultura, que tinha um edifício destinado a ser um matadouro, e que foi dispensado para a ADPP iniciar a formação de professores do futuro, em regime de internato (Ent. RV, 2016) – tal como conta Nunes Chionga:

> *No dia 14 de Agosto de 1995, chegamos ao Huambo e entramos em Quissala, um lugar que não tinha praticamente nada. Apenas havia uma escola muito antiga, mobilada com carteiras novas bem conservadas. Instalamo-nos numas pequenas casas da antiga escola de artes e ofícios onde passamos a residir. Vivíamos cerca de seis a oito estudantes em cada quarto. Começamo-nos a conhecer e a partilhar coisas interessantes e também tivemos muitos conflitos, porque a vida nas EPF's estava organizada de tal forma que tudo que acontecia era feito por nós. Como não tínhamos empregadas na escola, tudo era feito por nós, desde a alimentação. Éramos organizados em grupos. Assim, havia um grupo que cuidava da jardinagem, regando o jardim, e o grupo que cuidava da alimentação, alternando as respectivas tarefas. Para além disso, existiam também áreas de responsabilidade: a área de desporto, a área de compras. Então nós, estudantes, éramos uma espécie de organizadores da casa, como se estivéssemos na nossa própria casa, onde cada um de nós tivesse que fazer a sua parte para manter a casa e ao mesmo tempo estudar. Para mim era diferente, porque eu vinha de uma rotina em que eu ia para escola e depois voltava para casa e ficava com os amigos. Então, cheguei a um lugar onde toda a minha vida ficou confinada àquele espaço. O sistema de ensino era muito intenso, estudávamos desde manhã até à tarde, tínhamos aulas a partir das 8 horas até às 16 horas, mas, depois das aulas, as actividades continuavam, havendo sessões de estudo em grupo para preparar as aulas. Havia também muitas atividades práticas com apresentações de trabalhos. Entramos para um sistema completamente novo e estranho, porque não estávamos*

habituados. Um momento importante de que, até agora, não me esqueço é o facto de ter participado na construção da nossa escola. Nós construímos aquela escola que está lá, construímos as nossas próprias residências. As pessoas que iam viver ali tinham a responsabilidade de construir a sua própria casa. Nós fizemos parte da construção, estando lá um mestre com o mapa. Íamos buscar os blocos, fazíamos a massa, levantamos as paredes. Apesar de eu ter ficado doente por causa dessa atividade, esforcei-me muito, porque era um desafio para saber qual o grupo que terminava a sua casa mais rápido. (Ent. NC, 2016)

Naquela época, eram realizadas atividades recreativas. Segundo Nunes Chionga:

Nós tivemos também atividades desportivas, lembro-me de que tivemos duas equipas: uma de basquetebol e uma de futebol. Naquela altura estavam os soldados da Missão da Organização das Nações Unidas para Angola (UNAVEM), e lembro-me de termos participado no quadrangular de futebol com alguns soldados e de termos chegado aos quartos de final com uma equipa do Uruguai e termos perdido, no campo do Petro Atlético. Durante o curso, infelizmente, tivemos alguns colegas que não se adaptaram à vida do internato e desistiram. (Ent. NC, 2016)

Para compreendermos a vida nos internatos, nada melhor do que conhecermos os relatos dos sujeitos que a vivenciaram, como Delfina Alberto, que conta que:

O nosso programa funcionava das 6h00 às 22h00 e incluía não só a parte académica, mas também a parte educativa. Tínhamos, por exemplo, o programa matinal, das 6h00 às 7h00, para limpar a escola, isto é, limpar os nossos quartos e organizar o próprio ambiente. Assim, às 8h00, quando iniciávamos os cursos, tudo estava limpo e organizado. Nós próprios é que fazíamos as atividades, desde cozinhar, limpar a escola e organizar mais ou menos as infraestruturas para o funcionamento da escola. Estávamos organizados por grupos. Como éramos cinquenta e oito, tínhamos grupos e microgrupos responsáveis pelos diferentes sectores, como por exemplo, pela cozinha, pela alimentação, pela organização, pela limpeza matinal, etc. Tínhamos cursos a partir das 8h00 até às 12h30, hora a que fazíamos um intervalo, chamado período de descanso. Depois iniciávamos o período da tarde, das 14h00 às 17h00, havendo uma hora de desporto até às 18h00 e a seguir o jantar. Após o jantar, tínhamos actividades no período da noite. As actividades na escola terminavam às 22h00 que era a hora estabelecida para o descanso. As outras actividades, no período em que estávamos na sala de aulas, isto é, no período das 8h00 às 12h30 e das 14h00 às 17h00, que podíamos ter eram cursos das disciplinas, por exemplo, das

didácticas, etc. A escola foi construída de tal forma que o bloco dos estudantes e as infraestruturas, que engloba a sala dos professores e as salas de aulas, estão no mesmo espaço. Só tínhamos de caminhar uns 100 metros para estarmos no quarto ou na sala. Tínhamos blocos em que estavam distribuídos quartos para meninas e quartos para rapazes, havendo uma regra de conduta a que nós chamávamos o Regulamento Interno da Escola. Este regulamento ditava as regras, como por exemplo, não podíamos manter relações amorosas ou sexuais com outros colegas dentro do ambiente da escola, ou seja, dentro do espaço geográfico da escola. Isso, de certa forma, funcionou bem, porque nós precisávamos de ter uma certa disciplina. Tínhamos salas para cursos, salas de reuniões, a própria sala dos professores e o refeitório dentro da própria estrutura da escola. (Ent.DA, 2016)

Figura 4.22.: Primeiros dormitórios dos estudantes da 1ª EPF do Huambo 1995



Fotograma da autora 2015

Em 1998, no internato da EPF Caxito, a vivência dos estudantes foi, segundo Zilda Fontes Massa, complicada:

Um pouco difícil a nível pessoal, porque saímos todos de casa, cada um com os seus hábitos, cada um com a sua maneira de ser, com as suas condições sociais, para ir para um lugar cujo único objetivo era estudar numa república. Tivemos de nos adaptar uns aos outros, assim como ao facto de passarmos um mês inteiro sem ver a família, dando-nos dispensas no fim de semana, para voltarmos a casa para vermos os familiares. Nessa época não havia muita dificuldade de material escolar, porque a ADPP fornecia todo material didáctico disponível, sem qualquer problema. A alimentação também era boa, sendo à base de soja, feijão, funje de milho, carne, peixe. Efectivamente, eles tinham o cuidado e a

preocupação de nos alimentarem, pelo que não passamos fome nem dificuldades. Uma vez por semana, saía uma equipa para ir fazer as compras, mas também recebíamos doações da Cruz Vermelha, como soja, fuba de milho, feijão, peixe e carne. As restantes coisas éramos nós que comprávamos. Também tínhamos produtos de higiene. A única coisa que nós trazíamos de casa era sabonete e sabão para podermos fazer a limpeza geral. Ainda em relação à alimentação, esta era bem confecionada e, por sinal, éramos nós que cozinhávamos. Todos os meses havia uma equipa diferente a cozinhar, constituída por dois, três ou quatro quartos. Os dormitórios eram pequenos e tinham quatro beliches. Cada casa alojava quatro estudantes. A cobertura do teto era bonita e era de capim. À distância, viam-se mesmo umas casas rurais. A casa de banho era colectiva, mas em compensação tinha água canalizada, tomando banho de chuveiro, porque a água ao vir do rio, era tratada numa subestação, tornando-se limpa e potável para nós bebermos. Tínhamos sempre o chuveiro a funcionar, com uma bomba elétrica, que fazia o transporte da água para os dormitórios, para a cozinha e para a escola em geral. O aspeto da escola era agradável. Também fazíamos escala para a limpeza geral da escola e aprendemos a capinar, a fazer hortas escolares, a cuidar da nossa alimentação e nutrição. (Ent. ZFM, 2016)

Figura 4.23: Primeiras casas de banho construídas pelos estudantes da EPF do Huambo 1995.



Fotograma da autora 2015

Em 2006, na EPF Cabinda, a vivência no internato era algo rígida, como conta João Aziza:

[A vivência no internato] era baseada em regras. Havia actividades que eram repartidas pelos estudantes. Eu era responsável pela logística, isto é, por toda a comida. Toda a alimentação passava pelas minhas mãos, tinha de distribuir a alimentação e as cozinheiras para prepararem as refeições. Quando não havia gás, por exemplo, tínhamos de recorrer ao uso da lenha, sendo necessário selecionar o pessoal que ia à lenha para o almoço e quiçá para o jantar. (...)

Inicialmente, havia algum tribalismo, isto é, normalmente, os de Luanda viviam com os que vieram de Luanda e os de Cabinda viviam com os de Cabinda nos dormitórios. Mas depois a escola criou mecanismos para desfazer essas combinações, ou seja, juntavam-se dois alunos de Cabinda com dois de Luanda e todos tinham de obedecer. Havia sinetas para todas as atividades. As tarefas gerais começavam às 6h00 e a isso chamávamos "matinal", que é a limpeza. Cada estudante, homem e mulher, tinha uma parcela de terra que tinha de varrer todos os dias. Essa área de limpeza tinha um responsável que passava a controlar quem estava a fazer limpeza e quem não estava, pois havia punição para cada acto de incumprimento do código interno. Depois do matinal, havia o mata-bicho (pequeno almoço), que consistia, na maior parte das vezes, em papa de leite e, outras vezes chá com pão. Também havia restrições às saídas do estudante, não lhe sendo permitido sair do internato sem uma autorização ou dispensa. O consumo de álcool era expressamente proibido. Às sextas-feiras, havia aquilo a que nós chamávamos noite de café, que era organizada na escola, consistindo em actividades de lazer, tais como: a dança, a música, a poesia, o teatro, enfim, tudo o que a pessoa pudesse fazer. Eu destacava-me na área da música, fazendo playbacks e algumas exibições em peças de teatro. (Ent. João Aziza, 2016)

A partir de 2013, com o novo programa implementado nas EPFs, a gestão da escola e das EPFs seria liderada por um Diretor, apoiado por uma Reunião Comum[39]. Na escola, os estudantes desenvolvem várias atividades diárias, tais como: limpar as instalações, capinar o jardim de flores, praticar acções na produção hortícola e participar em fins-de-semana mensais de construção (EPF, 2013, p. 49). Por outro lado, os estudantes participam na preparação culinária dos alimentos, arrumam a mesa, lavam a louça, limpam as instalações da escola, planificam a semana e o mês seguinte, organizam a biblioteca, elaboram o plano de plantação e capinam, renovam e colhem, fazem bolos para os convidados na festa do exame do povo, limpam as casas de banho, constroem

[39] Composta pelos grupos de estudantes da escola (EPF,2013).

bancos no exterior da escola, renovam as salas de aula, recebem os visitantes com uma boa organização e praticam ações, dentro e fora do edifício (idem).

Figura 4.24: Dormitórios dos estudantes e residências dos professores da EPF do Huambo 2015



Fotograma da autora, 2015.

Figura 4.25: Estudantes a preparar as refeições a lenha na EPF de Luanda 2015



Fotograma da autora 2015

Figura 4.26: Estudantes a preparar a refeição da EPF Luanda para o colectivo de 2015



Fotograma da autora 2015

Figura 4.27.: Estudantes a confeiçoar uma das refeições do dia EPF Luanda 2015



Fotograma da autora 2015

Figura 4.28.: Estudantes o organizar os alimentos a refeição junto os trabalhadores da EPF Huambo 2015



Fotograma da autora 2015

Figura 4.29.: Estudante a tirar a água do poço da EPF Huambo 2015



Fotograma da autora 2015

Figura 4.30.: Estudantes antes de entrar para o refeitório encontram bidons dispostos cheios de água para lavar as mãos na EPF Huambo 2015



Fotograma da autora 2015

Abordando a vivência no internato da EPF Caxito (2013), Aspirante Cumbembe destaca a existência de dificuldades significativas, relacionadas, sobretudo, com a escassez de alimentação e de meios de transporte:

> *Por vezes, quando a pessoa saía das práticas pedagógicas, chegava à escola para comer e não tinha comida, porque aqueles que fizeram a refeição já tinham comido tudo. Então, quando isso acontecia, a essa pessoa chamava-se "pneu". Isso quer dizer que a pessoa ficava com fome e ninguém se preocupava se essa pessoa não tinha comido, a não ser a directora que, por vezes, se preocupava com aqueles que não comiam. Como a escola não tinha cozinheiro, eram os próprios estudantes que faziam as refeições, de acordo com uma escala diária de três a quatro pessoas. Esses alunos é que faziam o mata-bicho, o almoço e o jantar. O grupo que está no segundo ano é o que faz as práticas pedagógicas e desses só alguns é que ficavam na cozinha, no período da tarde, para fazer o jantar, fazer o mata-bicho e o almoço. Esse foi um período muito bom, porque era um período de muita experiência. Por vezes, quando a pessoa chegava à escola e não encontrava comida, começava logo a pensar em casa. Se eu estivesse em casa dos meus pais, teria comida. Mesmo que eles comessem e eu não estivesse, eles teriam reservado comida para mim.*

Contudo, na escola, não havia a quem reclamar e, por vezes, tentávamos ligar aos encarregados para ver se nos apoiavam com alguns meios financeiros, mas a vida não era facilitada e diziam que tínhamos de aceitar aquilo, porque aquela era a realidade da vida no internato. (Ent. AC 2016)

4.6. O Estágio das EPF

O percurso da formação inicial de professores termina com o estágio pedagógico. Segundo Calderan (2005, p. 250), o estágio é uma oportunidade oferecida ao cursista de conhecer, mais de perto, o seu campo de trabalho futuro, identificando as suas características, as suas demandas, os seus desafios, o trabalho aí desenvolvido e as lacunas encontradas, sempre numa relação contínua entre teoria e prática.

O modelo de estágio da EPF visa desenvolver competências[40] nos alunos-professores para trabalharem numa escola primária do meio rural. O estágio é realizado durante um período letivo. Nesse período, o estudante reside na escola para onde foi indicado(a), realizando várias tarefas relacionadas com o programa integrado, tendo em conta a transversalidade dos conhecimentos disciplinares (designadas por Disciplinas da Carta). Segundo Perreia (*apud* Calderano, 2012):

> *A ideia de um estágio voltado para o atendimento à comunidade, o qual deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade, para que possa sentir, realmente, os desafios que a carreira docente lhe oferecerá e possa, dessa forma, reflectir maduramente sobre a profissão que vai assumir, integrando, assim, o saber com o fazer. É o que se faz necessário.* (p.27)

De acordo com o programa de formação da EPF, o estagiário trabalha (e vive) na escola primária da comunidade, em colaboração com o conselho de professores e sob a supervisão de um professor indicado, ao qual deve dirigir questões, pedir conselho e opiniões. Por outro lado, deverá aplicar, refletir, corrigir, discutir aspectos de pedagogia

[40] Adaptou-se o termo competência ao nível de definições na literatura pedagógica de certos investigadores: capacidade para agir, eficazmente, num domínio específico de situações (Perrenud, 1977,apud Rey. Carette et al. 2005, p. 24). Em 1996 assume-se a verdadeira definição de competência: "saber realizar uma tarefa"(Rey. Carette et al. 2005, p. 24).

e organizar um certo número de atividades, em cooperação e partilha de experiências, métodos e acções (FACIHPPM, 2008, p. 157-158,).

Segundo a estratégia do programa da EPF, no período de estágio aplicam-se os estudos da DMM à distância, das disciplinas de pedagogia, psicologia e filosofia da educação na preparação das aulas; desenvolvem-se materiais educativos com as crianças; gere-se e renova-se o Projecto Comunitário; realizam-se encontros acerca do trabalho escolar ; organizam-se grupos extracurriculares para as crianças; pratica-se o "É Hora do Show" (FACIHPPM, 2008, p.157-158). À noite, os professores estagiários realizam encontro com as pessoas; estudam as tarefas de DMM; organizam clubes vários; visitam vizinhos e amigos; realizam exame do povo; praticam exercício físico; regeneração; visitam os pais e encarreados de educação para conversar acerca do progresso dos seus filhos e resolver eventuais problemas; escutam as notícias mundiais; passam uma noite com os voluntários do Projecto Comunitário; narram histórias; trabalham sobre a sinopse. Durante os fins-de-semana realizam-se: prática do EHS; excursão pessoal à área de investigação; lançamento do Projecto Comunitário; resolução de estudos DMM; organização de Sessões Pedagógicas de Sábado; acolhimento de Domingos Abertos; convite para dia dos pais; recuperação dos dias de atrasos com um fim-de-semana de estudos; noite passada com os estudantes a ver o Céu estrelado; preparação da semana seguinte; organização de uma viagem de ciências e redacção da sinopse (FACIHPPM, 2008, P.157,158,159).

O estágio constitui o desafio de pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante o processo da formação curricular e de prática pedagógica. Nesta etapa, o aluno-professor é assistido pelo professor orientador da EPF e, na escola de estágio, pelo professor efetivo.´

De acordo com Albuquerque (*apud* Calderano, 2012, p. 174), "o estágio é um momento de formação que pode oportunizar o contacto entre a formação e a realidade profissional, entre professor experiente e professor em formação. Este pode ser um momento ímpar de aprendizado e troca entre pares e, portanto, uma experiência importante de socialização profissional e de construção de identidades".

Neste contexto, foram por nós observadas três escolas públicas das comunidades rurais onde os professores estagiários se preparavam para exercer a futura profissão docente. Esta observação visou os objetivos seguintes: acompanhar as aulas ministradas pelos estagiários das escolas primárias do meio rural e verificar as condições de organização do trabalho pedagógico dos estagiários. Neste sentido, registamos uma nítida falta de acompanhamento, de orientação do estágiário que, tal como refere Pires, limitando-se esta apenas a uma regra formal e burocrática do processo, com apresentação de relatórios, de planos de aula, de idas solitárias às escolas (Pires *apud* Calderano, 2012, p. 179).
Caracterizar cada escola de estágio constituiu um problema adicional dada a diversidade de situações e condições de trabalho entre elas e a diferença entre realidade das escolas e a que é apresentada nos documentos oficias do programa de estágio. Por exemplo, a observação efetuada no complexo escolar nº 2075 do Mussulo/Buraco. de Luanda, detetou que existia apenas uma aluna estagiáraia a trabalhar no complexo, enquanto que os profressores efetivos não acompanhavam o trabalho da estagiária nas salas de aula, para além da ausência sistemática destes professores da escola. Por outro lado, a estagiária era a organizadora de todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, na ausência dos professores (cf. Figura 4.31).

Figura 4.31.: Complexo Escolar nº 2075 de Estágio do Mussulo/Buraco Luanda



Fotograma da autora 2017

O professor-estagiário das EPF vive, muitas vezes, deslocado da sua residência tendo de arrendar uma habitação próximo da escola durante o período de estágio. Foi o caso dos

alunos-professores do Complexo Escolar nº2075 Mussulo/Buraco de Luanda conforme as figuras abaixo:

Figuras 4.32 e 4.33.: Compartimento da Residência de Estudo e preparação de aulas dos estagiários Albertina Beatriz Chiputuqueno, Fernando Simões e Isaac de Campo Jorge no Complexo Escolar Nº 2075 Mussulo /Buraco Luanda.





Fotogramas da autora, 2017

O professor-estagiário das EPF vive, muitas vezes, deslocado da sua residência tendo de arrendar uma habitação próximo da escola durante o período de estágio. Foi o caso dos alunos-professores do Complexo Escolar nº2075 Mussulo/Buraco de Luanda conforme as figuras abaixo:

Figuras 24 e 25: Compartimento da Residência de Estudo e preparação de aulas dos estagiários Albertina Beatriz Chiputuqueno, Fernando Simões e Isaac de Campo Jorge no Complexo Escolar Nº 2075 Mussulo /Buraco Luanda.





Fotogramas da autora, 2017

Na observação realizada na Escola Primária nº 388 da comunidade do Ludi (cf Figura 26) constatou-se que os estagiários eram os responsáveis pela gestão escolar. Os três alunos-professores organizavam todo trabalho pedagógico e administrativo e contaram com a falta de um corpo directivo da referida escola pública para o acompanhamento e verificação das suas aulas de estágio.

A realidade de trabalho dos estagiários era, assim, muito diferente daquilo que está fixado nas orientações do programa oficial de estágio das EPF

Figura 4.34: Escola Primária nº 388, parceira de Estágio da Comunidade do Ludi/Panguila Bengo, 2017



Fotograma da autora 2017

Segundo informação colhidas junto dos estudantes estagiários, a construção da escola e a residência para os professores foi a doação do Povo Japonês ao Governo de Angola, particularmente ao Ministério da Educação. Neste contexto, os alunos-professores beneficiaram deste projeto e puderam hospedar-se, durante o período de estágio, na comunidade rural da escola (Figura 4.35).

Figura 4.35: Residência dos Alunos Estagiários da Escola Primária nº 388 da Comunidade do Ludi /Panguila Bengo, em 2017



Fotograma da autora, 2017

A Figura 4.36 mostra a sala de estudo ou o sítio de planificar as actividades do período de estágio dos três professores estagiários.

Figura 4.36: Sala de estudo e preparação de aulas Escola Primária nº 388 da Comunidade do Ludi/Panguila Bengo, em 2017 (Meury Lelo João Viegas, Daniel Manuel e Armindo Vapor).



Fotograma da autora 2017

A Escola Primaria nº 337 da comunidade do Berila (Figura 29), na província do Bengo, de acordo os alunos-estagiários, funciona sob responsabilidade dos próprios estagiários, registando-se a inexistência de um corpo diretivo sob a tutela pública do Ministério da Educação. Toda atividade da comunidade é programada pelo coletivo de estagiários da EPF. Constatou-se que um professor estagiário trabalhava, na mesma sala de aula e em simultâneo, com duas classes de ensino primário (a 5.ª e 6.ª classes), situação ainda mais agravada pelo facto da não existência de um professor-orientador ou de um professor efetivo na escola.

A residência dos alunos-professores em Berila foi, ela própria, construída pelos primeiros estagiários aí fixados, durante a época de estágio, e ainda em 2017 continuava a ser usufruída por cada coletivo aí colocado para realizar o estágio pedagógico (cf. Figura 4.37).

Figura 4.37.: Escola Primária nº 337 da Comunidade do Berila/ Bengo, em 2017



Figura 4.38.: Residência dos alunos estagiários da escola primária nº337 da comunidade do Berila/Bengo, em 2017 (Marcelino Domingos Pereira e Zumba António).



Fotogramas da autora, 2017

Em síntese, parece que os alunos-estagiários da EPF são colocados em escolas sem as condições mínimas de orientação para a sua prática pedagógica ou, até, como nos três casos acima obsevados, sem nenhuma possibilidade de qualquer acompanhamento por parte de um professor que cumprisse as funções de orientador em contexto escolar.

A estes estagiários apenas restavam, durante o ano letivo, as duas visitas feitas pelo professor orientador da EPF. Não existia o professor que acompanhava a elaboração dos planos de aula; não existia o professor que assistia às aulas do estagiário; não existia a (auto)crítica da aula; os conteúdos das aulas não eram verificados por um responsável pedagógico da escola de estágio, assim como a assiduidade dos estagiários; os alunos das escolas eram deixados à sua sorte; as infraestruturas e residência escolar não respeitavam os padrões legais… Neste quadro importa perguntar: Que competências são garantidas

para o processo de ensino aprendizagem ao futuro professor? Atentas as condições escolares (e de residência) sem o mínimo de organização e dignidade, que professor para as zonas rurais se espera formar?

Capitulo 5. Escolas de Professores do Futuro – três casos

5.1. Resultados da Pesquisa Realizada sobre os Processos Individuais dos Estudantes das três EPF: Bengo, Huambo e Luanda

Aqui se apresentam os resultados da investigação realizada no arquivo das escolas de formação de professores, fundamentalmente nos processos individuais, segundo Estrela (1977, p. 31), dos *alunos-professores* das Escolas de Professores do Futuro do Bengo, Huambo e Luanda. Neste contexto procedemos ao levantamento de dados referente a: género, idade, origem e naturalidade (o que permitiu saber a evolução dos fenómenos demográficos) se entendermos, como defende Arroteia (1998, p. 15), "ser a demografia, uma ciência que tem por objectivo o estudo das populações humanas e trata da sua dimensão, da sua estrutura, da sua evolução e dos seus caracteres gerais encarados, principalmente de um ponto de vista quantitativo". Por outro lado, segundo Pressat (1979 *apud* Arroteia, 1998, p. 15) esta é uma forma de *análise estatística* adaptada ao estudo das populações humanas que nos ajuda a compreender muitas das ligações que se estabelecem entre as variáveis demográficas, a estrutura da população e os diversos indicadores que permitem caracterizar o estado e os movimentos da população no seu conjunto ou os da população escolar em particular que o nosso estudo apresenta.

Segundo Félix (2015, p. 26) a origem da palavra demografia vem do grego «dêmos» (povo) e «gráfhein» (descrição, estudo): literalmente, significa descrição ou estudo da população. Por outro lado, a demografia, desde o início de sua história, nunca foi limitada apenas à descrição; os seus objectivos foram sempre mais amplos e profundos. A demografia é a ciência que estuda as leis da reprodução da população e as implicações socio-históricas deste processo. O termo demografia foi aplicado apenas em meados do século XIX. Estima-se que o primeiro a usar este vocábulo foi o cientista francês A.

Guillard[41], em 1855, no seu livro *Elementos de Estatística Humana ou Demografia Comparada* (cf. *idem*, p. 26).

De acordo com Arroteia (1998, p. 18) em demografia escolar, e no caso do ensino formal, devemos contar com as datas de ingresso e de abandono do sistema educativo. Neste contexto, como se segue na nossa análise efetuada, referimo-nos aos dados de ingresso dos alunos-professores da EPF do Bengo, da EPF do Huambo e EPF de Luanda segundo determinadas variáveis. Baseados na estatística descritiva, podemos afirmar, com Huot (1999, p. 60) que esta é o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação e descreve as características quantitativas de um fenómeno. Mais adiante, o mesmo autor refere que a utilização do quadro ou do gráfico, da média, das percentagens, são pontos fortes da estatística descritiva (Huot, 1999, p. 60). Para se estudar os parâmetros quantitativos da estrutura sociodemográfica da população podem utilizar-se indicadores estatísticos como a média, moda, mediana, e valores relativos para a caracterização das diferentes variações dos parâmetros da população (Félix, 2015, p. 36). Para uma melhor explicitação dos resultados colhidos a partir das variáveis contidas nos processos individuais dos alunos-professores, procuramos apresentá-los em formato gráfico (quadros e gráficos) como a seguir se documenta.

De acordo os dados recolhidos dos processos individuais, a representação do género na Escola de Professores do Futuro da província do Bengo[42], podemos afirmar que, entre 2007 e 2014, os valores tiveram a frequência mais alta entre os rapazes do que em relação às raparigas, como mostra o Quadro 5.01.

[41] Achille Guillard, cientista e estatístico francês (1799-1876). Num congresso, em Bruxelas, fez uma apresentação sobre a organização das estatísticas tal como as conhecemos, tipos de doenças e causas de morte. Calculou as tabuas de mortalidade francesas entre 1840 e 1849 e melhorou o método de E. Halley. Entrou para a história como o autor do termo «demografia», que apareceu pela primeira vez no título do seu livro *Elementos de Estatística Humana ou Demografia Comparada* (1855) (Félix, Idem).

[42] A EPF da província do Bengo teve o seu início em 1996. Na recolha dos dados faltaram os referentes aos anos de 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, não foram encontrados nos arquivos da escola.

Durante o período de 1996 a 2015, em análise na província do Huambo[43], registou-se uma gradual evolução quantitativa dos estudantes do género feminino, sobretudo a partir do ano de 2006 a 2015. como mostra o Quadro 5.02.

Quadro 5.01: Alunos inscritos na EPF do Bengo de 2007 a 2014.

Género	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total	%
Masculino	39	59	48	53	46	50	38	23	**356**	63,46
Feminino	2	27	27	33	28	35	31	22	**205**	36,54
Total	**41**	**86**	**75**	**86**	**74**	**85**	**69**	**45**	**561**	**100**

Fonte: AEPFB, Processos individuais dos alunos inscritos nos anos indicados.

Quadro 5.02: Alunos inscritos na EPF do Huambo de 1996 a 2015.

Género	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total	%
Mulher	1	7	1	2	4	5	9	9	3	6	29	45	42	52	60	45	36	33	33	40	**462**	*31,88*
Homem	23	55	25	44	28	39	77	55	54	52	69	82	85	64	47	39	24	46	39	40	**987**	*68,12*
Total	**24**	**62**	**26**	**46**	**32**	**44**	**86**	**64**	**57**	**58**	**98**	**127**	**127**	**116**	**107**	**84**	**60**	**79**	**72**	**80**	**1449**	*100*

Fonte: AEPFHBO, Processos individuais dos alunos inscritos nos anos indicados.

Constatou-se o valor mais alto da frequência (60) para as raparigas no ano de 2010, ao passo que a frequência mais alta (85) entre os rapazes se dá em 2008. Em globo, os rapazes constituem 68,12% da população escolar.

As diferenças de género até aqui referidas podem decorrer do facto de as raparigas não terem segurança e confiança em trabalhar nas zonas rurais, numa altura do conflito militar (guerra civil), nos primeiros anos de existência da EPF e ainda por esta ser cursada em regime de internato.

Na EPF de Luanda[44] os resultados dos anos de 2000 a 2015 mostram uma evolução de frequência da escola por género convergentes com os do Bengo e Huambo. O ano 2004

[43] *Escola de Professores do Futuro* da província do Huambo teve o seu início em 1995, na recolha dos dados faltaram os referentes ao ano de 1995, não foram encontrados nos arquivos da escola.

[44] *Escola de Professores do Futuro* da província de Luanda teve o seu início em 2000, o ano 2002 não foi encontrado o arquivo dos processos individuais.

regista o valor mais alto (107) entre os rapazes e o ano de 2008 para as raparigas (62), como mostra o Quadro 5.02.

Em síntese, e segundo Huot (1999, p. 126), baseado nas Medidas de Tendência Central, o modo é o dado mais frequente no caso de dados construídos é a frequência absoluta ou a mais alta percentagem como podemos observar o modo bimodal das escolas de formação:

Quadro 5.02: Alunos inscritos na EPF da província de Luanda 2000 a 2015

Género	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total	%
Mulher	12	15		8	23	32	21	12	62	24	43	22	33	15	28	20	**370**	*34,61*
Homem	23	43		54	107	70	38	31	50	45	32	46	41	46	33	40	**699**	*65,39*
Total	**35**	**58**		**62**	**130**	**102**	**59**	**43**	**112**	**69**	**75**	**68**	**74**	**61**	**61**	**60**	**1069**	*100*

Fonte: AEPFL, Processos individuais dos alunos inscritos nos anos indicados.

Quadro 5.03: Síntese por género das três escolas de formação em relação ao valor global

	EPF Bengo %	**EPF Huambo%**	**EPF Luanda %**
Masculino	*63,46*	*68,1*	*65,43*
Feminino	*36,54*	*31,88*	*34,55*

5.1.1. Estrutura Etária da População Escolar

Segundo Félix (2015, p. 208), a estrutura etária da população tem um impacto significativo em todos os processos que ocorrem na sociedade (inclusive demográficos). Por outro lado, ainda, refere que a análise dos processos demográficos não poderia realizar-se sem considerar os resultados dessa estrutura, pelo facto dos processos demográficos influenciarem a estrutura da idade. Como nota Arroteia (1998, p. 55) "a idade é uma das variáveis fundamentais da demografia. Determinante no processo de reprodução e de envelhecimento humanos, intervém de forma considerável na análise da

dinâmica de uma população". Neste contexto, Félix (2015, p. 208) adianta que a estrutura etária descreve-se por grupos e por indicadores relativos: a mais detalhada e adequada é aquela que representa um grupo de população da mesma idade, possibilitando uma ampla análise dos processos demográficos (observados numa pirâmide de idades); mais larga recorre a três grupos funcionais: o grupo dos jovens (0-19 anos), o grupo dos activos (20-59 anos) e o grupo de pessoas idosas (60 e mais anos).

Para o caso em análise não nos propomos a apresentar ou construir a pirâmide etária[45], mas apresentar os efetivos de idade (ou grupo de idades), de acordo resultados da população escolar das três EPF citadas atrás em Angola. No caso das *Escolas de Professores do Futuro*, com base nos dados disponíveis a distribuição etária da população escolar corresponde aos grupos seguintes:

No período de 2007 a 2014 a população escolar da EPF do Bengo a idade pode ser apreciada em cinco grandes grupos escolares (cf. Arroteia, 1998, p. 52): 15 a 19 anos, 20 a 24 anos, grupo de 25 a 29 anos, grupo de 30 a 34 anos, grupo de 35 a 39 anos (cf. o Quadro 5.04).

Neste período consideramos as idades que tiveram as frequências mais altas foram as seguintes; 20 = 16,22%, 19 = 14,97%, 18= 12,48%, 21 = 10,87% e 22 = 10,70%. Destacamos a frequência 20 como a de maior representatividade na época em estudo.

No período de 1996 a 2015, a população escolar da EPF do Huambo a idade pode ser apreciada em oito grandes grupos escolares (Quadro 5.05). A juntar aos cinco anteriormente referidos temos os grupos etários dos: 10 a 14 anos, 40 a 44 anos e 50 a 54 anos. Neste período podemos considerar as idades que tiveram as frequências mais altas as seguintes: 19 = 11,80%, 20 = 12,22%, 21 = 11,59%, 22 = 10,42%. A frequência 20 com a maior representatividade na época em estudo.

No período de 2000 a 2015, e conforme o Quadro 5.06, a população escolar da EPF de Luanda pode ser agrupada em sete intervalos etários: 10 a 14 anos, 15 a 19 anos, 20 a 24 anos, 25 a 29 anos, grupo 30 a 34 anos, 35 a 39 anos e 40 a 44 anos. Neste período

[45] Pirâmide etária também conhecida como pirâmide demográfica ou pirâmide populacional, é uma ilustração gráfica que mostra dois conjuntos de barras que representam o sexo e a idade de diferentes grupos etários numa população (de um país ou região do mundo), em regra em forma de uma pirâmide (Félix, 2015, p.208).

podemos observar que as idades que tiveram frequências com o valor mais alto foram as seguintes; 20 (15,15%) e 19 (15,43%) anos. A frequência 19 representa a maior da época em estudo.

Quadro 5.04: Idade dos alunos inscritos na EPF da província do Bengo (Caxito), de 2007 a 2014.

Idade	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total	%
15	1	-	-	-	-	-	-	-	**1**	*0,18*
16	-	1	1	2	2	-	-	1	**7**	*1,25*
17	3	4	7	5	8	1	15	8	**51**	*9,09*
18	4	10	4	9	7	7	16	13	**70**	*12,48*
19	7	13	6	11	19	14	7	7	**84**	*14,97*
20	4	16	13	12	12	17	11	6	**91**	*16,22*
21	8	9	14	10	5	9	4	2	**61**	*10,87*
22	5	11	1	13	8	14	5	3	**60**	*10,70*
23	2	9	6	8	3	5	3	-	**36**	*6,42*
24	4	5	3	6	4	4	1	2	**29**	*5,17*
25	1	1	8	5	2	5	3	-	**25**	*4,46*
26	1	1	5	2	2	4	1	2	**18**	*3,21*
27	-	4	1	3	2	1	-	-	**11**	*1,96*
28	-	1	2	-	-	-	-	-	**3**	*0,53*
29	-	-	2	-	-	-	-	1	**3**	*0,53*
30	-	-	1	-	-	-	1	-	**2**	*0,36*
31	-	1	-	-	-	1	-	-	**2**	*0,36*
32	-	-	-	-	-	2	-	-	**2**	*0,36*
33	-	-	-	-	-	-	1	-	**1**	*0,18*
34	-	-	-	-	-	1	-	-	**1**	*0,18*
35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
38	1	-	-	-	-	-	1	-	**2**	*0,36*
39	-	-	1	-	-	-	-	-	**1**	*0,18*
Total	**41**	**86**	**75**	**86**	**74**	**85**	**69**	**45**	**561**	***100***

Fonte: AEPFB, Processos individuais dos alunos inscritos nos anos indicados.

Quadro 5.05: Idade dos alunos inscritos na EPF do Huambo, de 1996 a 2015.

Idade	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total Geral	%
14							1					1									**2**	*0,14*
15									1	1		5		1							**8**	*0,55*
16	2					1		2	4		2	12	1	1		5	3				**33**	*2,28*
17		1			1		1	3	1	4	4	4	11	7	4	6	2			1	**50**	*3,45*
18	2	1		1	3	1	7	5	1	5	7	7	10	9	15	7	7	5	5	3	**101**	*6,97*
19	1	2	1	3	3	3	11	5	13	11	9	16	4	13	8	10	10	19	11	18	**171**	*11,80*
20		6		7	3	3	9	5	7	4	14	19	16	2	23	11	12	11	9	16	**177**	*12,22*
21	3	6	2	4	8	4	4	6	4	13	16	15	19	13	9	7	7	14	9	5	**168**	*11,59*
22	5	4	2	3	1	5	3	4	7	4	5	12	14	20	14	12	6	5	16	9	**151**	*10,42*
23	1		3	7	2	2	8	3	5	5	11	11	15	17	8	6	4	8	6	4	**126**	*8,70*
24	2	8	1	4	2	2	1	5	1	4	8	3	9	9	3	4	1	7	3	2	**79**	*5,45*
25	1	10	9		2	3	3	3	1		3	8	15	8	7	5	5	5	3	6	**97**	*6,69*
26		6	1	1	2	3	2	2	2	2	2	1	1	5	3	3		3	5	1	**45**	*3,11*
27	2	1	1	3	1		2	3			1			4	7	3	1		2	5	**36**	*2,48*
28	1	6	1	2	1	1	4	3	1	1	2		2		3	1	2		3	1	**35**	*2,42*
29	1	1	2	2		3		1	1		2	5	2					1		3	**24**	*1,66*
30						2	2	2	1	1	4	2	2			1				1	**18**	*1,24*
31	1			2	1		2		1	1		1			1					1	**11**	*0,76*
32				3	2	5	2	2	1		1		2	2							**20**	*1,38*
33	2		2	3		2	4	1	1		1	2	1		1					1	**21**	*1,45*
34		3				1	3	1		1	3	1		2		1				2	**18**	*1,24*
35							1	1						1				1			**4**	*0,28*
36		2					1		1					1		1					**6**	*0,41*
37		1				1								1							**3**	*0,21*
38		1					1	1	1		2		1								**7**	*0,48*
39							2	2					2							1	**7**	*0,48*
40				1				2													**3**	*0,21*
41						1	1	2	1												**5**	*0,35*
42												1									**1**	*0,07*
43							2			1											**3**	*0,21*
44							1		1												**2**	*0,14*
45																						
46																						
53																1					**1**	*0,07*
Não responde		3	1			1	8				1	1			1						**16**	*1,10*
Total	24	62	26	46	32	44	86	64	57	58	98	127	127	116	107	84	60	79	72	80	**1449**	*100*

Fonte: AEPFHBO, Processos individuais dos alunos inscritos nos anos indicados.

Resumindo, a modalidade e a frequência de idades mais alta absoluta nas três escolas de formação das províncias foram as seguintes: Bengo, 19 (14,97%) e 20 anos (16,22%); Huambo, 19 (11,80%) e 20 anos (15,15%); e Luanda, 19 (15,43%) e 20 anos (15,15%).

5.1.2. Movimento Migratório da População Escolar

O modelo de formação de professores de nível médio preparados para trabalhar em comunidades rurais, foi adoptado e desenvolvido pelo programa das Escolas de Professores do Futuro (EPF), através da parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e Cultura e a ADPP (MEC, 2001, p. 39).

Quadro 5.06: Idade dos alunos inscritos na EPF da província de Luanda, do ano 2000 a 2015

Idade	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total	%
14									2								**2**	*0,19*
15				1	2	2	2		1	1	3		1				**13**	*1,22*
16		5			5		2	2	2	2	4	1	3			1	**27**	*2,53*
17	2	1		1	15	6	3	3	3	6	6	6	5	1	4	2	**64**	*5,99*
18	5	9		2	15	8	6	7	10	11	7	5	9	5	8	14	**121**	*11,32*
19	4	7		6	24	10	11	4	20	8	15	8	13	11	8	16	**165**	*15,43*
20	8	5		14	13	11	19	8	14	9	12	8	8	13	13	7	**162**	*15,15*
21	3	3		8	16	17	4	4	11	13	7	8	10	10	11	4	**129**	*12,07*
22	3	5		7	21	9	5	4	17	7	5	10	7	7	3	7	**117**	*10,94*
23	3	3		5	6	8	1	5	12	6	3	8	3	5	2	6	**76**	*7,11*
24		1		3	1	5		3	1	3	1	7	3	3	1	1	**33**	*3,09*
25		4		3	6	2	1	1	9	1	5		2	1	3	1	**39**	*3,65*
26	3				3				3	1	1	2	1		2		**16**	*1,50*
27	1	4		3	1	1			1		1	1		2			**15**	*1,40*
28		1		1	1	2			3			3					**11**	*1,03*
29	1	3		2	1	2		1						2		1	**13**	*1,22*
30				2			1						1	1	2		**7**	*0,65*
31	1	2		2		1		1									**7**	*0,65*
32	1					3					1		1				**6**	*0,56*
33							1		2								**3**	*0,28*
34		2							1						2		**5**	*0,47*
35		1				1				1	2						**5**	*0,47*
36																		*0,00*
37		1		1		1					1				1		**5**	*0,47*
38						5	1								1		**7**	*0,65*
39		1					2					1					**4**	*0,37*
40						1											**1**	*0,09*
41																		*0,00*
42				1													**1**	*0,09*
43						1					1						**2**	*0,19*
44						4											**4**	*0,37*
Desconhecida						2							7				**9**	*0,84*
Total	**35**	**58**		**62**	**130**	**102**	**59**	**43**	**112**	**69**	**75**	**68**	**74**	**61**	**61**	**60**	**1069**	***100***

Fonte: AEPFL, Processos individuais dos alunos inscritos nos anos indicados.

5As EPF em estudo têm um movimento migratório variado devido às disparidades regionais em educação e ao processo de desenvolvimento económico, social e cultural, de Angola. Donde nos parece absolutamente indispensável ter sempre presente as

assimetrias que opõem, quanto à dinâmica e ao nível de desenvolvimento, as diversas regiões que fazem parte de um mesmo território nacional.

Figura 5.01: Mapa de Angola



Fonte: Maps of World (https://www.mapsofworld.com/angola/, 30.11.2018)

Segundo Félix (2015, p. 33) entende-se por movimento migratório da população o conjunto de todos os movimentos da população regional que, em última instância, determina a natureza do acordo, a densidade e a mobilidade dessa mesma população. De acordo com esta definição, os resultados da investigação sobre a mobilidade da população escolar das escolas de formação de professores da ADPP mostra a variação de origem (geográfica), localização geográfica e composição dessa população. Por outro lado, entre os vários tipos de análise dos fenómenos demográficos escolhemos a análise

longitudinal[46] (Arroteia, 1998, p. 17) por esta permitir a individualização de *cohortes*[47] específicos no seio dos quais se recolhem os dados estatísticos necessários a esse estudo. A origem da população escolar na EPF da província do Bengo, de 2007 a 2014, é caracterizada pela heterogeneidade. Os resultados mostram a frequência mais alta da população escolar, que migrou de outras regiões de Angola para se formar como professor rural e obter o grau de técnico médio de educação, no ano de 2008 (79 casos) e, no ano de 2014, Luanda será a província com maior contributo de alunos-professores.

Quadro 5.07: Origem da População Escolar na EPF do Bengo 2007 a 2014.

Províncias	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total	%
Bengo	1	7	22	17	19	50	30	11	**157**	*27,99*
Benguela	1	3	2		3		2	1	**12**	*2,14*
Bié						1	3		**4**	*0,71*
Huambo		6	5	14	3	3	7	3	**41**	*7,31*
Huíla				2					**2**	*0,36*
kuanza norte	20	18	14	14	2	8	3		**79**	*14,08*
Kuanza sul		2		1	3	3	3	1	**13**	*2,32*
Luanda	4	22	22	24	22	13	14	26	**147**	*26,20*
Lunda norte						1			**1**	*0,18*
Lunda sul					1		1		**2**	*0,36*
Malange		1	4	1	1	2			**9**	*1,60*
Moxico	13	16	1	1	6			1	**38**	*6,77*
Namibe	1								**1**	*0,18*
Uíge	1	6	3	10	4	4	5	2	**35**	*6,24*
Zaire		5	2	2	10		1		**20**	*3,57*
Total	**41**	**86**	**75**	**86**	**74**	**85**	**69**	**45**	**561**	***100***

Fonte: AEPFB, Processos individuais dos alunos inscritos nos anos indicados.

A origem da população escolar da província do Huambo é, entre 1996 e 2015, igualmente heterogénea. A frequência absoluta com o valor mais alto da população escolar verifica-se no ano de 2007 (123 alunos, provenientes de Huambo) e, no ano de 1997, é Luanda que mais contribui com alunos estranhos a Huambo (13 casos) – cf. Quadro 5.08.

[46] Permite o estudo de um fenómeno demográfico de natureza escolar.

[47] Entende-se o conjunto de pessoas que vivem o mesmo acontecimento demográfico durante um período considerado, em geral o ano civil e por geração (ob.cit.,p.85 apud Arroteia, 1998, p.15) um cohorte particular, constituído pelo conjunto de pessoas nascidas durante um período, em geral o ano civil.

Estes valores demonstram uma fraca adesão nos primeiros anos de existência da *escola de professores do futuro*. Por um lado, em 1995[48], sendo Huambo a primeira e única escola criada em Angola para formar professores para as comunidades rurais e peri-urbanas numa época de conflito militar (guerra), sensibilizar ou mobilizar os alunos para o ingresso neste tipo de formação foi realizado com muita dificuldade devido à exigência de regime de internato e ao facto de os candidatos terem que possuir a 10ª classe (aqueles que já tinham este grau escolar eram, normalmente, atraídos pelo funcionalismo público). Neste contexto, foi sobretudo o movimento migratório das regiões de Angola que alimentou de alunos a primeira *escola de professores do futuro* da ADPP.

Quadro 5.08: Origem dos alunos inscritos na EPF de Huambo por províncias, 1996 a 2015.

Províncias		1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total	%
Bengo			3		3					1										1		**8**	*0,55*
Benguela		3	7		1	1	1	2	2	3	1	2	4	3	9	10	4	3	3	3	2	**64**	*4,42*
Bié		1	5	1	8	6	5	4	8	2	10	1		2	4	2						**59**	*4,07*
Huambo		11	20	21	32	24	38	79	50	41	42	90	123	119	97	92	79	56	74	67	77	**1232**	*85,02*
Huila			1	2						2					3		1			1		**10**	*0,69*
Cuando Cubango															1							**1**	*0,07*
Cuanza norte			2							1				1								**4**	*0,28*
Cuanza sul			1											1	1	1			1			**5**	*0,35*
Luanda		5	13	1	1			1	4	6	3	4			1			1	1			**41**	*2,83*
Lunda norte		1																				**1**	*0,07*
Malanje		1	3			1				1		1		1								**8**	*0,55*
Moxico		1	2								1											**4**	*0,28*
Namibe																1					1	**2**	*0,14*
Uíge		1	4	1	1						1					1						**9**	*0,62*
Zaire			1																			**1**	*0,07*
Total		**24**	**62**	**26**	**46**	**32**	**44**	**86**	**64**	**57**	**58**	**98**	**127**	**127**	**116**	**107**	**84**	**60**	**79**	**72**	**80**	**1449**	***100***

Fonte: AEPFHBO, Processos individuais dos alunos inscritos nos anos indicados.

A origem geográfica das *cohortes* da EPF da província de Luanda é igualmente heterogénea (Quadro 5.09).

A frequência absoluta mais alta foi registada na EPF de Luanda foi o ano 2004 (72 estudantes originários do Moxico).

Segundo os resultados da pesquisa, a EPF de Luanda, localizada na região norte, regista o maior movimento migratório das escolas estudadas. Pelo facto de não existirem

[48] O ano 1995 a pasta de arquivo com os processos dos primeiros estudantes na EPF não foi encontrado. Assim não faz parte da nossa análise.

estabelecimentos de ensino, ou melhor, escolas de formação de professores para as comunidades rurais e de as poucas construídas, no âmbito do programa da Organização Não-Governamental ADPP, se encontrarem em zonas afectadas pela guerra civil (fora de Luanda), que terminou em 2002, se poderá entender melhor este saldo migratório. A juntar a isto, o sistema educativo angolano, segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação nº13/01de 31 de Dezembro, Secção V do subsistema de formação de professores, poderia gerar maior expectativa de mobilidade social conferidas pelo progresso dos estudos secundários e pelo ingresso na Universidade, equipamentos mais presentes na província de Luanda.

Quadro 5.09: Origem dos alunos inscritos na EPF da província de Luanda por províncias, do ano 2000 a 2015

Província	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total	%
Bengo	1	3		2		3			2	1						1	**13**	*1,22*
Benguela		2		2	4	1			2	2	5	2	6	1		3	**30**	*2,81*
Bié	1					2			3	1					1	1	**9**	*0,84*
Cabinda							1		1						1		**3**	*0,28*
Cunene									1		1				1		**3**	*0,28*
Huambo		3			1	3	4	1	4	3	3	9	7	3	3	1	**45**	*4,21*
Huíla		1		1	1				3		1	1	1			2	**11**	*1,03*
kuando kubango		1				3					1	1					**6**	*0,56*
kuanza norte	4			1		1				1	1		2		1	1	**12**	*1,12*
kuanza sul	2			1	8	7	4		11	3	6	2	5	3	13	5	**70**	*6,55*
Luanda	16	33		25	36	32	35	1	51	43	38	20	26	25	18	24	**423**	*39,57*
Luanda norte						2					3						**5**	*0,47*
Lunda sul									1			1	1		1		**4**	*0,37*
Malanje	6	3		3		2	3		1	2	3	3					**26**	*2,43*
Moxico		2		22	72	37	2	41	21	10	9	22	15	24	22	17	**316**	*29,56*
Namibe	1			1	1	1								1			**5**	*0,47*
Uíge	2	8		4	5	6	6		5	3	4	1	3	3		5	**55**	*5,14*
Zaire	2	2			2	2	4		6			6	1	1			**26**	*2,43*
Desconhecida													7				**7**	*0,65*
Total	**35**	**58**		**62**	**130**	**102**	**59**	**43**	**112**	**69**	**75**	**68**	**74**	**61**	**61**	**60**	**1069**	***100***

Fonte: AEPFL Processos individuais dos alunos inscritos nos anos indicados.

Em síntese as EPF analisada são caracterizadas por uma migração da população escolar conforme a região tanto de Norte, Sul, Este e Leste de Angola. A modalidade representada pela percentagem mais alta das regiões de migração da população escolar são, numa leitura global:

- na EPF do Bengo: Luanda, 26,20%; Bengo, 27,99%;
- na EPF de Huambo: Benguela, 4,42%; Huambo, 85,02%;

- EPF de Luanda: Moxico, 29, 62%; Luanda, 39,64%.

5.1.3. Áreas de origem da população estudantil

Neste contexto de acordo os dados disponíveis do resultado da pesquisa das escolas de *Formação de Professores do Futuro* da ADPP mostram a variação dos movimentos sociodemográficos (Nazareth, 1988, p. 301). Para tanto, para as EPF do Huambo e de Luanda, foi possível analisar as diferentes *coortes* geracionais segundo um mesmo acontecimento de origem (lugar de nascimento). O estudo consistiu em analisar a área[49] de naturalidade da coorte das escolas de formação de professores no sentido de sabermos qual o impacto que as zonas rurais tiveram para o modelo de formação das EPF.

Segundo os resultados apuados, a naturalidade dos efectivos escolares da EPF província do Huambo distribui-se pelos 11 municípios que compõem a divisão geográfico-administrativa (Quadro 5.10) . Por outro lado, os municípios com percentagens mais altas são os d Huambo (38,35%), (Bailundo 15,23%) e Longonjo (8,56%). Releva-se ainda a tendência de os alunos-professores serem naturais de cada município da província de Huambo nos anos de 2006, 2007, 2009, 2010, 2011 e 2013.

Quadro 5.10: Alunos inscritos na EPF nascidos nos municípios da província do Huambo (1996 a 2015)

Naturalidade	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total	%
Bailundo	2	3	1	3	1	8	12	2	1	1	2	7	15	17	13	15	11	17	25	29	**185**	*15,23*
Caála		2	4	4	8	7	11	1	7	8	2	8	5	4	5	3	2	4	1	6	**92**	*7,57*
Catchiungo	2		4	4	1	2	4			1	3	2		2	2	1	1	3	2	2	**36**	*2,96*
Ekunha		2			2	5	5	2	4	1	4	8	7	6	9	8	7	6	3	8	**87**	*7,16*
Huambo	6	10	10	19	11	12	37	33	22	18	51	41	56	41	36	26	7	14	6	10	**466**	*38,35*
Londuimbale	1			1	1		4				4	2	5	7	7	3	4	1			**40**	*3,29*
Longonjo						3	1		4	5	1	34	4	5	7	8	7	5	11	9	**104**	*8,56*
Mungo				1			2	4	2		2	1	2	3	4	3	3	5	3	2	**37**	*3,05*
Tchicalatcholohanga		1	2					1			2	1	2	2	1	4		3	1	1	**21**	*1,73*
Tchinjenje								1			9	6	11	1	4	5	5	5			**47**	*3,87*
Ukuma						1	3	5	1	8	10	13		7	4	3	9	11	15	10	**100**	*8,23*
Total	**11**	**18**	**21**	**32**	**24**	**38**	**79**	**49**	**41**	**42**	**90**	**123**	**107**	**95**	**92**	**79**	**56**	**74**	**67**	**77**	**1215**	*100*

Fonte: AEPFHBO, Processos individuais dos alunos inscritos nos anos indicados.

[49] Refere o município onde nasceu o estudante para frequentar a EPF.

Com início em 2000, a EPF da província de Luanda, denota nos primeiros anos uma baixa taxa de recrutamento nos municípios segundo o Quadro 5.11.

Na análise da *coorte* observada foi possível estabelecer a sucessão da origem por municípios da província de Luanda. Os municípios que mais contribuem para a EPF de Luanda são: Cazenga (22,80%), Kilamba Kiaxi (13,54%). Podemos avançar a explicação seguinte: por a escola se encontrar situada numa região de Luanda, localizada na Comuna do Ramiro[50], o conhecimento da existência deste tipo de formação por parte da sociedade e do perfil de saída, talvez tenha sido dificultado.

Quadro 5.11: Alunos inscritos na EPF nacidos na província de Luanda por Municípios (2000 a 2015)

Naturalidade	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total	%
Benfica		1		1						1	5						**8**	*1,90*
Cacuaco	3	1			2		2		2	1	2	1		1	1		**16**	*3,80*
Cazenga	3	7		8	11	8	12		16	12	4	3	4	2	3	3	**96**	*22,80*
Ingombota	2	6		4	3	8	3	1	3	5	3		2	7	4	3	**54**	*12,83*
Kilamba Kiaxi	3	6		2	3	6	5		7	4	3		6	3	4	5	**57**	*13,54*
Maianga	2	3		2	4		3		3	3	3	1	2			2	**28**	*6,65*
Rangel	3	2		3	2	3			7	1	2	2				2	**27**	*6,41*
Samba		2		1	6	1	5		6	8	3	5	3	5	2	3	**50**	*11,88*
Sambizanga		3		2	2	2	3		3	2	1	4	1	3		1	**27**	*6,41*
Viana		1		1	1		2		3	5	9	4	5	4	3	5	**43**	*10,21*
Calemba		1															**1**	*0,24*
Palanca				1													**1**	*0,24*
Ramiro						1											**1**	*0,24*
Mussulo															1		**1**	*0,24*
Não respondo						3			1				7				**11**	*2,61*
Total	**16**	**33**	**-**	**25**	**34**	**32**	**35**	**1**	**51**	**42**	**35**	**20**	**30**	**25**	**18**	**24**	**421**	***100***

Fonte: AEPFL, Processos individuais dos alunos inscritos nos anos indicados.

Resumindo, a distribuição diferenciada da naturalidade mostra que os primeiros anos nas escolas de formação da região do Huambo e de Luanda a situação de captação foram, por razões diferentes, relativamente insignificantes. Por outro lado, apesar de marcada por

[50] A comuna do Ramiro tem uma extensão territorial de 24km2, uma população estimada de 12.000 mil habitantes e 6 bairros: Zona A, Zona B1, Zona C, Cateba, Buraco, Tanque II [a Sul de Luanda]. As atividades desenvolvidas na comuna são; a prestação de serviços, a pesca e a agricultura de subsistência (http://wikimapia.org/30727448/pt/Luanda-Comuna-Ramiros-Belas). Consultado em 18.04.2017.

uma estrutura etária ainda jovem nas regiões de Angola analisadas, o espaço nacional angolano ainda está longe de uma homogeneidade estrutural, originando, por isso, desequilíbrios demográficos muito significativos no sistema educativo e no perfil das EPF em estudo.

5.1.4. Em Síntese

Para melhor compreensão da formação de professores do futuro para o ensino primário, investigou-se, junto das escolas selecionadas, os processos individuais dos alunos dados que indicavam a frequência por género, a idade, a origem e a naturalidade, durante o período de 1996 a 2015. A matrícula e frequência das EPF é maioritariamente realizada pelo género masculino em relação ao feminino. Por outro lado, a idade dos alunos foi variável, muito embora as taxas mostrem que as idades entre 19 e 20 anos são as de maior representatividade no momento do ingresso. Nos períodos em estudo, as escolas foram frequentadas por alunos de origens de diferentes regiões de Angola quando comparadas com a localização das escolas. O movimento migratório dos alunos foi heterogéneo, indiciando uma procura activa da formação como professor de escola rural (equiparado ao grau de técnico médio de educação), talvez, superior à oferta disponível.

5.2. Resultados do questionário de pesquisa dirigido aos estudantes das escolas de formação de professores do futuro, Bengo, Huambo e Luanda

No universo das EPF seleccionamos o total de três escolas mencionadas atrás que serviram de base para escolher a nossa Amostra representativa. Foi possível a partir dos métodos formais de amostragem (Hill, 2008, p.45), que do universo inquirido fazem parte os alunos do curso da primeira edição do novo programa de formação de três anos iniciado em 2013. Por outro lado, o método de amostragem casual ou método probabilístico (Hill, 2008, p. 45), possibilitou demonstrar a representatividade da amostra e estimar estatisticamente as conclusões tiradas da amostra se aplicam ao universo. Neste contexto

o método de amostragem estratificada ajudou-nos a decidir quanto a dimensão de escolas locais, por ser considerado o mais eficiente, mais económico em termos de tempo e dinheiro e dá resultados com menor probabilidade de erro associada (idem, p. 47).

Síntese a amostra escolhida a sua representatividade do universo em estudo o caso das EPF indica a escola do Huambo a que tem elevada modalidade 42,04% de representatividade; contudo, a palavra «representatividade» implica que a amostra e o universo são muito semelhantes em termos de características relevantes ao estudo. Uma amostra ideal deve ser um microcosmo do universo. Dai se torna importante escolher uma amostra representativa (idem, p.42).

Quadro 5.12: Caracterização da Amostra

EPF	**Dimensão**	*%*
Bengo	**40**	*25,48*
Luanda	**51**	*32,48*
Huambo	**66**	*42,04*
Total	**157**	***100***

5.2.1. EPF da Província do Bengo

Durante a nossa investigação a variável sexo medida pelas categorias masculino e feminino da amostra e de acordo os dados obtidos junto das unidades da nossa amostra indica a escola é frequentada por masculinos e femininos. Os masculinos representam a modalidade elevada 62,50% do valor global como mostra o Quadro 5.13.

Quadro 5.13: Estudantes por Género da EPF Bengo

Resposta	**Total**	***%***
M	**25**	*62,50*
F	**15**	*37,50*
Total	**40**	***100***

A característica de Idade dos alunos - professores da *Escola de Professores do Futuro* do Bengo a percentagem 20% representa o modo elevado da unidade da amostra do valor global como mostra o Quadro 5.14.

Quadro 5.14: Idade dos estudantes da EPF Bengo

Resposta	**Total**	***%***
20	**8**	*20*
21	**7**	*17,50*
22	**4**	*10*
23	**5**	*12,50*
24	**5**	*12,50*
25	**3**	*7,50*
26	**3**	*7,50*
27	**1**	*2,50*
28	**1**	*2,50*
29	**1**	*2,50*
30	**1**	*2,5*
Não aplicável	**1**	*2,50*
Total	**40**	***100***

As unidades de amostras constituídas pelos alunos - professores todos foram de opinião «Sim» o que representa 100% finalistas como mostra o Quadro 5.15.

Os alunos – professores da EPF de acordo o resultado mostra 97,50% inauguraram o primeiro ano do curso de três anos de formação como mostra o Quadro 5.16.

Quadro 5.15: Estudante finalista

Resposta	**Total**	***%***
Sim	**40**	*100*
Não	**-**	-
Total	**40**	***100***

Quadro 5.16: Ano do colectivo

Resposta	**Total**	**%**
2013	**39**	*97,50*
-	**-**	-
Não aplicável	**1**	*2,50*
Total	**40**	***100***

A análise as respostas ao questionário são fundamentadas na análise da estatística descritiva o aluno que respondeu «Sim» indicou a sua situação registada no modo elevado de 83,33% que residem na EPF durante o processo de formação conforme o Quadro 5.17.

Quadro 5.17: Reside fora da sua habitação em tempo de aulas?

Resposta	-	**Sim**	**%**	**Não**	**%**
Residência própria		3	*10*	-	-
Residência alugada		**-**	-	**-**	-
Residência de estudantes		**25**	*83,33*	**10**	*100*
Residência de familiares/amigos		**1**	*3,33*	**-**	-
Outro	-	**1**	*3,33*	**-**	-
Total	**-**	**30**	***100***	**10**	***100***

A província de residência oficial dos alunos da EPF Bengo de acordo a nossa pesquisa indica 40% Luanda em relação a 37,50% Bengo. Isto significa que a representatividade elevada da população escolar da província do Bengo situa-se na província de Luanda conforme o Quadro 5.18.

Os alunos – professores durante o período de aulas a província de residência segundo a pesquisa indicam 100% na província do Bengo conforme o Quadro 5.19.

Quadro 5.18: Província de Residência oficial

Resposta	**Total**	***%***
Bengo	**15**	*37,50*
Benguela	**1**	*2,50*
Bié	**2**	*5,*
Huambo	**3**	*5,50*
Luanda	**16**	*40*
Lunda Sul	**1**	*2,5*
Uíge	**2**	*5*
Total	**40**	***100***

Quadro 5.19: Indique a Província de residência durante as aulas

Resposta	**Total**	***%***
Bengo	40	*100,00*
Total	**40**	***100***

As respostas da nossa pesquisa indicam que os alunos da EPF 67,50% deslocam-se de transporte público em relação a 27,50% a pé conforme o Quadro 5.20.

Quadro 5.20: Que meio utiliza habitualmente para se deslocar à EPF?

Resposta	**Total**	***%***
A Pé	**11**	*27,50*
Transporte público	**27**	*67,50*
Transporte privado	**-**	-
Viatura própria	**-**	-
Não aplicável	**2**	*5*
Total	**40**	***100***

O percurso efectuado até chegar a EPF como mostra o resultado da pesquisa indica 27,50% corresponde a modalidade mais elevada. Significa dizer a duração média do tempo é superior a categoria > 120 minutos, como mostra o Quadro 5.21.

O nível de escolaridade dos pais ou ex-encarregados de educação dos alunos – professores da EPF de acordo a amostra cada unidade estatística corresponde a resposta de habilitações literárias dos pais e mães como mostra o modo mais elevado 40% dos pais com o 5º ano liceal ou técnico ou equivalente (9º ano) e 22,50% das mães não sabe ler nem escrever.

Quadro 5.21: Duração média do percurso até a EPF

Resposta	**Total**	***%***
<15m	**6**	*15*
15-29m	**4**	*10*
30-45m	**3**	*7,50*
45-59	**4**	*10*
60-119m	**6**	*15*
>120m	**11**	*27,50*
Não aplicável	**6**	*15*
Total	**40**	***100***

Actividade Profissional e Ramo de Actividade dos Pais ou Ex-Encarregados de Educação da EPF Bengo

A classificação profissional dos pais e encarregados de educação dos alunos da *Escola de Professores do Futuro* do Bengo foram agrupados segundo os grandes sectores da actividade económica, divididas pelos ramos de desenvolvimento económico e social (Figura 5.23).

Quadro 5.22: Habilitações literárias dos pais ou ex-encarregados de educação

Resposta	**Pai**	*%*	**Mãe**	*%*
Não sabe ler ou escrever	**1**	*2,50*	**9**	*22,50*
Ensino primário incompleto	**4**	*10*	**6**	*15*
Ensino primário completo (4º ano de escolaridade)	**8**	*20*	**6**	*15*
Ciclo preparatório (6º ano)	**3**	*7,50*	**1**	*2,50*
5º Ano liceal ou técnico ou equivalente (9ºano)	**16**	*40*	**8**	*20*
7º Ano liceal ou técnico ou equivalente (11ºano/12ºano)	**4**	*10*	**4**	*10*
Licenciatura incompleta	**2**	*5*	**2**	*5*
Licenciatura	**1**	*2,50*	**-**	*-*
Mestrado	**1**	*2,50*	**-**	*-*
Doutoramento	**-**		**1**	*2,50*
Não aplicável	-		**3**	*7,50*
Total	**40**	***100***	**40**	***100***

A classificação profissional dos grandes sectores da actividade económica, divididos por subsectores e repartidos em categorias de «Pai e Mãe».

De acordo a análise progressiva dos resultados da pesquisa por sectores indica:

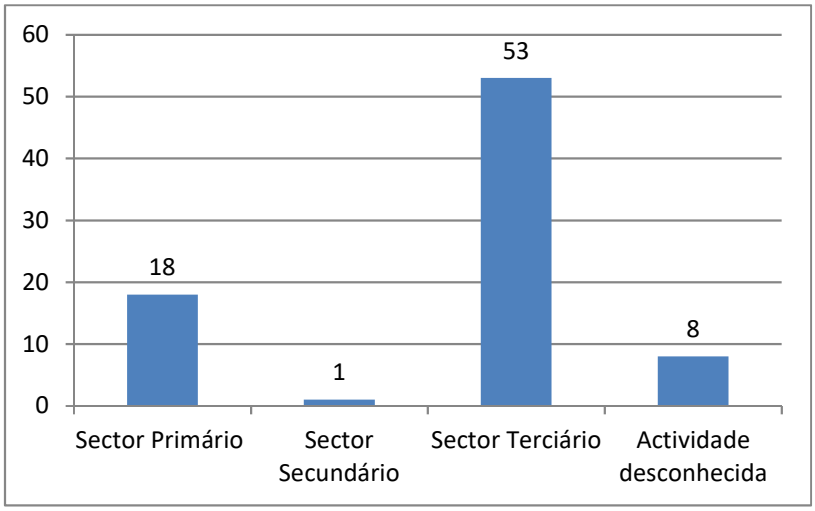
- no Sector Primário, a categoria Mãe representa 13% e a categoria Pai 6%;
- no Sector Terciário, a categoria Pai representa 29% e a categoria Mãe representa 27%;
- em Actividades Desconhecidas a categoria Pai atinge os 4% e a categoria Mãe os 4,55%.

Por um lado, o Sector Secundário em relação aos outros sectores de economia a categoria Pai representa 1%. Assim concluímos que entre os sectores económicos o que mais esteve representado foi o sector terciário que registou o número mais alto de profissões dos pais, mães e encarregados de educação.

Numa análise mais desagregada por sectores económicos podemos mostrar o seguinte:

- no sector primário o ramo de agricultura, com 8,04%, é a modalidade com a mais alta representatividade;

Figura 5.23.: Repartição das Profissões por Sectores de Actividade Económica



Fonte: AEPFB, Processos individuais dos alunos – professores. 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

- o sector secundário indica o subsector de vestuário com 0,45%;
- o sector terciário, mostra os subsectores seguintes: Administração e Quadros Superiores com 5,36%, Educação com 6,25%, Serviços Especializados com 3,57%;
- as Actividades Desconhecidas representam 3,57%.

Neste contexto, no ramo de agricultura, quando comparamos o subsector camponês com os outros subsectores de actividade económica, alcançamos 13,64% como a percentagem mais elevada entre as mães que exercem a sua profissão ligada ao campo (**Anexo 4.01**).

Por outro lado, no Sector Terciário, o subsector de serviços, quando comparado com os Sectores, Primário e Secundário revela que as mães domésticas representaram 6,82%. Posto isto, é possível afirmar que nos três grandes sectores de actividade económica foi registada a variação de diferentes tipos de profissões (Silepo, 2011, p. 159).

Síntese, neste contexto a amostra do universo indica que as unidades estatísticas de cada categoria das Actividades Desconhecidas não foram identificadas as profissões pelos respondentes pelo facto de não preencherem os campos no questionário.

Os alunos – professores da EPF ingressaram no do II Ciclo do ensino secundário como mostra a moda de 77,50% no ano lectivo de 2013 em relação ao modo 10% do ano lectivo de 2012, conforme o Quadro 5.24.

Quadro 5.24: Ano lectivo de ingresso no ensino secundário do II ciclo

Resposta	**Total**	***%***
2007	**1**	*2,50*
2008	**2**	*5*
2011	**1**	*2,50*
2012	**4**	*10*
2013	**31**	*77,50*
Não aplicável	**1**	*2,50*
Total	**40**	***100***

A amostra do universo (Hill,2008, p. 42) indica que as unidades estatísticas (Huot,1999, p.19) EPF como mostra a modalidade mais alta de 100% encontra-se matriculada no 3ºano curricular como mostra o Quadro 5.25.

Quadro 5.25: Ano curricular está matriculado na EPF

Resposta	**Total**	***%***
3ºAno	**40**	*100*
Total	**40**	***100***

De acordo os resultados as questões de opinião (cf. Freixo, 2012, p. 227) do questionário dirigido aos alunos –professores, como indica a enumeração por alíneas (de *A* a *I*), do Quadro 5.26 e respetivos graus de importância, podemos identificar algumas raões que os levaram a optar pelo curso da EPF.

Segundo a resposta dos inquiridos a questão a) «é o curso que melhor se adequa às minhas características pessoais» o critério mais importante representa a modalidade elevada 52,5% em relação ao critério importante representa a modalidade inferior 12,5%. Significa dizer que os alunos – professores escolheram o curso da EPF por se adequar as

suas características pessoais. Por outro lado a questão f) «é o curso, que mais desafios científicos, formativos e profissionais me lança» o critério mais importante representa a modalidade mais elevada 20% sobretudo em relação aos outros critérios.

Quadro 5.26: Indique, por ordem crescente de importância, os três critérios mais importantes que a/o levaram a optar pelo curso da EPF que frequenta:

Questão		Menos importante	%	Importante	%	Mais importante	%	Não seleccionado	%	**Total**	%
A	É o curso que melhor se adequa às minhas características pessoas	1	*2,5*	5	*12,5*	21	*52,5*	13	*32,5*	**40**	*100*
B	Porque fiquei excluída/o de outro curso de formação de professores	1	*2,5*	4	*10,0*	1	*2,5*	34	*85,0*	**40**	*100*
C	É o curso que melhor se adequa aos meus projectos pessoas	1	*2,5*	4	*10,0*	3	*7,5*	32	*80,0*	**40**	*100*
D	É o curso em que mais elevadas classificações se obtém	1	*2,5*	1	*2,5*	3	*7,5*	35	*87,5*	**40**	*100*
E	É o curso, entre as opções de escolha, considero ser um " mal menor	2	*5,0*	1	*2,5*	-	-	37	*92,5*	**40**	*100*
F	É o curso que mais desafios científicos formativos e profissionais me lança	2	*5,0*	1	*2,5*	8	*20,0*	29	*72,5*	**40**	*100*
G	É o curso que me permitirá uma maior estabilidade profissional	-	-	2	*5,0*	5	*12,5*	33	*82,5*	**40**	*100*
H	É o curso que me foi aconselhado por outras pessoas (família, amigos, professores)	1	*2,5*	1	*2,5*	2	*5,0*	36	*90,0*	**40**	*100*
I	Outro critério	-	-	1	*2,5*	2	*5,0*	37	*92,5*	**40**	*100*

As perguntas abertas possibilitaram a investigação mais profunda e precisa, tornou-se necessário fazer a codificação segundo Bardin (2011, p. 129) «é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo» possibilitou fazer a organização da codificação que compreendeu três escolhas:

a) o recorte: escolha das unidades;

b) a enumeração: escolha das regras de contagem;

c) a classificação e a agregação: escolha das categorias (Bardin, 2011, p. 129).

Por outro lado, a categorização ajudou a classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 2011, p. 145). Neste caso, as unidades de registo sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das

características comuns destes elementos, conduziram a interpretar e tratar estatisticamente.

Os alunos – professores da EPF do Bengo durante o inquérito sobre a espectativa que tinham ao curso de professores do futuro, das diversas opiniões analisadas a unidade de registo indica a frequência de aparição «ser professor» a mais representativa 76,19% em comparação a frequência de aparição (Idem) «acabar analfabetismo» 7,14% segundo o Quadro 5.27.

Quadro 5.27: Que espectativas tinha relativamente ao curso de professores do futuro quando nele se inscreveu?

Categoria	**Unidade de registo**	**Frequência**	***%***
A	Ser professor	***32***	*76,19*
B	Contribuir na educação	***2***	*4,76*
C	Acabar analfabetismo	***3***	*7,14*
D	Garantir futuro da geração	***1***	*2,38*
E	Melhorar dificuldades zonas rurais	***1***	*2,38*
F	Ganhar experiência	***2***	*4,76*
G	Acesso ao emprego	***1***	*2,38*
Total		***42***	*100*

De acordo a técnica de perguntas fechadas, os alunos - professores responderam ao questionário que tinha por objectivo saber o grau de satisfação global com o curso de professores do futuro que frequenta. Neste contexto a resposta as questões apresentadas as que tiveram melhor resposta o tipo «Muito Satisfeito» foram «clima relacional entre os estudantes» 62,5% e «competência pedagógica dos professores» 47,5% em relação o tipo «Satisfeito» questão «competência pedagógica dos professores» 35,0% conforme o Quadro 5.28.

Quadro 5.28: Grau de satisfação global com EPF segundo os critérios referidos.

Perguntas		Muito Insatisfeito	%	Satisfeito	%	Muito Satisfeito	%	Não responde	%	Total	%
A	**Qualidade e competências científicas dos professores**	**5**	*12,5*	**12**	*30,0*	**18**	*45,0*	**5**	*12,5*	40	*100*
B	**Competência pedagógica dos professores**	**5**	*12,5*	**14**	*35,0*	**19**	*47,5*	**2**	*5*	40	*100*
C	**Pertinência e assertividade do plano de estudos do curso**	**4**	*10,0*	**12**	*30,0*	**17**	*42,5*	**7**	*17,5*	40	*100*
D	**Clima relacional entre os estudantes e os professores**	**2**	*5,0*	**12**	*30,0*	**23**	*57,5*	**3**	*7,5*	40	*100*
E	**Clima relacional entre os estudantes**	**5**	*12,5*	**10**	*25,0*	**25**	*62,5*	**5**	*12,5*	40	*100*

Os alunos – professores da EPF do Bengo durante o inquérito as principais dificuldades científicas encontradas no campo da prática pedagógica para o exercício da profissão docente, das diversas opiniões analisadas a unidade de registo indica a frequência de aparição (Ghiglione, 1993, p.233) «Falta cooperação dos encarregados de educação» a mais representativa 23,94% em comparação a frequência de aparição (Idem) «Falta professores» 21,13% de acordo o quadro 5.29.

Quadro 5.29: Principais dificuldades científicas encontradas no campo da prática pedagógica para o exercício da profissão docente.

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Falta professores	**15**	*21,13*
B	Falta cooperação dos encarregados de educação	**17**	*23,94*
C	Falta alimentação	**11**	*15,49*
D	Falta transporte	**4**	*5,63*
E	Falta material didáctico	**7**	*9,86*
F	Número elevado alunos sala de aula	**5**	*7,04*
G	Elaborar plano de aula	**1**	*1,41*
H	Enfrentar alunos sala de aula	**1**	*1,41*
I	Falta professores formados em pedagogia	**2**	*2,82*
J	Falta pontualidade	**5**	*7,04*
K	Residência confortável	**3**	*4,23*
Total		**71**	*100*

As perguntas fechadas ajudaram a analisar as respostas por meio de utilização de estatísticas descritivas (Freixo, 2012, p. 235). Desta forma, foi possível observar que, na província do Bengo, 77,5% alunos – professores considera o método DMM Muito Importante e 22,5% considera Importante, ao mostrar o grau de importância do método na formação de professores rurais e peri-urbano. Os resultados obtidos permitiram observar que o método contribui no processo de ensino-aprendizagem durante a formação como mostra o Quadro 5.30.

Quadro 5.30: Importância do método DMM no curso de professores do futuro

Resposta	**Total**	**%**
Não Importante	**-**	-
Menos importante	**-**	-
Importante	**9**	*22,50*
Muito Importante	**31**	*77,50*
Total	**40**	***100***

Segundo o questionário, o conjunto de alternativas colocadas aos alunos – professores enquanto estudantes da EPF as experiências colectivas como a sua própria experiência foram importantes para si, para os outros no futuro, as respostas analisadas indicaram a categoria Muito Importante 77,50% em relação a categoria Importante 22,50%. Por outro lado os alunos – professores consideram muito importante as experiências colectivas como a sua própria experiência e para os outros no futuro de acordo o Quadro 5.31.

O processo de codificação dos dados brutos e a sua transformação ajudaram a categorização bem como os critérios por categorias temáticas, como o aluno – professor descreve o curso de Professores do Futuro à luz do percurso que já realizou, durante o inquérito (Ghiglione, 1993, p. 256) as diversas opiniões analisadas a unidade de registo indica a frequência de aparição «Qualidade» a mais alta representativa 54,55% em comparação a frequência de aparição (Idem) «Relevância» 15,91%. Podemos observar

que os alunos - professores a luz do percurso já realizado consideram o curso com qualidade e relevância de acordo Quadro 5.32.

Quadro 5.31: Experiências coletivas como a sua própria foram importante para si para os outros no futuro

Resposta	**Total**	**%**
Não Importante	**-**	-
Menos importante	**-**	-
Importante	**9**	*22,50*
Muito Importante	**31**	*77,50*
Total	**40**	***100***

Segundo as respostas ao inquérito que teve como objectivo saber se os alunos - professores da EPF manteria ou não o mesmo plano de estudo, as respostas diferentes da amostra representada pela frequência mais alta absoluta 72,50% consideram que o plano de estudos deve manter sem alterações em relação a 20% consideram que não deve manter o plano de estudo (Quadro 5.33).

Quadro 5.32: Qualificação do curso de EPF à luz dos percursos realizados

Categoria	**Unidade de registo**	**Frequência**	**%**
A	Qualidade	***24***	*54,55*
B	Relevância	***7***	*15,91*
C	Experiência	***3***	*6,82*
D	Conhecimento	***5***	*11,36*
E	Criativo	***1***	*2,27*
F	Vantajoso	***1***	*2,27*
G	Capacidade	***2***	*4,55*
H	Estratégia nova	***1***	*2,27*
Total		***44***	*100*

Quadro 5.33: Manteria ou não o mesmo plano de estudo. Porquê?

Resposta	**Total**	**%**
Sim	**29**	*72,50*
Não	**8**	*20*
Não aplicável	**3**	*7,50*
Total	**40**	***100***

De acordo a análise dos resultados as questões ligadas ao grau de concordância 60% dos alunos – professores as respostas indicam «Concordo Totalmente» as questões, Gostaria de desempenhar uma profissão ligada ao ramo de actividade para o qual se orienta o curso de Professores do futuro e, Julgo que vou desempenhar uma profissão dentro do ramo de actividade para o qual se orienta o curso de Professores do Futuro em relação a 37,50% «Concordo» no caso de ficar desempregado, vou encontrar um emprego em qualquer ramo de actividade no decurso do 1º ano após a conclusão do curso de Professores do Futuro como mostra o Quadro 5.34.

Quadro 5.34: Grau de concordância com uma série de afirmações

Questões		**Discordo totalmente**	*%*	**Concordo**	*%*	**Concordo totalmente**	*%*	**Não seleccionado**	*%*	**Total**	*%*
A	Encontro-me informado sobre o mercado de trabalho e as possibilidades de emprego na área para a qual o curso de professores do futuro se orienta	3	*7,5*	14	*35,0*	21	*52,5*	2	*5,0*	**40**	*100*
B	Gostaria de desempenhar uma profissão ligada ao ramo de actividade para o qual se orienta o curso de professores do futuro	1	*2,5*	11	*27,5*	24	*60,0*	4	*10,0*	**40**	*100*
C	Julgo que vou desempenhar uma profissão dentro do ramo de actividade para o qual se orienta o curso de professores do futuro	1	*2,5*	11	*27,5*	24	*60,0*	4	*10,0*	**40**	*100*
D	No caso de ficar desempregado vou encontrar um emprego em qualquer ramo de actividade no decurso do 1º ano após a conclusão do curso de professores do futuro	1	*2,5*	15	*37,5*	23	*57,5*	1	*2,5*	**40**	*100*

De acordo a pergunta, gostaria de candidatar-me a um curso de graduação após a conclusão do curso de professores do futuro (Licenciatura), os alunos - professores foram de opinião (Freixo, 2012, p.227) «sim» 87,50% em relação aos de opinião (Freixo, 2012, p.227) «talvez» 10% conforme Quadro 5.35.

Quadro 5.35: Gostaria de candidatar-me a um curso de graduação após a conclusão do curso de professores do futuro

Resposta	**Total**	**%**
Sim	**35**	*87,50*
Não	**1**	*2,50*
Talvez	**4**	*10*
Total	**40**	*100*

Segundo as respostas positivas dos alunos – professores indicam 27,50% gostaria de se candidatar a um curso de pedagogia moderna de nível superior na OWU/ISET em moçambique em relação a 20% gostaria de se candidatar a um curso de desenvolvimento comunitário de licenciatura na OWU/ISET em moçambique conforme Quadro 5.36.

Quadro 5.36: Áreas de ensino superior mais representativas

Questões		**Sim**	*%*	**Não**	*%*	**Não Responde**	*%*	**Total**	*%*
A	Gostaria de candidatar-me a um curso de Desenvolvimento Comunitário de licenciatura na OWU/ISET em Moçambique	8	*20,0*	29	*72,5*	3	*7,5*	**40**	*100*
B	Gostaria de candidatar-me a um curso de Pedagogia Moderna de nível superior na OWU/ISET em Moçambique	11	*27,5*	27	*67,5*	2	*5,0*	**40**	*100*
C	Gostaria de candidatar-me a um curso de licenciatura em Educação na OWU/ISET em Moçambique	5	*12,5*	31	*77,5*	4	*10,0*	**40**	*100*
D	Gostaria de candidatar-me a um curso de formação de formadores de Professores do Ensino Básico de licenciatura na OWU/ISET em Moçambique	6	*15,0*	30	*75,0*	4	*10,0*	**40**	*100*

De acordo as respostas positivas dos alunos – professores indicaram a área científica de pedagogia a mais alta representatividade 45,50% em relação a área científica de português 7,50% segundo Quadro 5.37.

Quadro 5.37: Gostaria de candidatar-me a um curso de licenciatura na área científica:

Resposta	**Total**	***%***
Ciência da computação	**1**	*2,50*
Direito	**1**	*2,50*
História da Educação	**1**	*2,50*
Inspecção Escolar	**1**	*2,50*
Pedagogia	**18**	*45*
Português	**3**	*7,50*
Psicologia	**2**	*5*
Sociologia	**1**	*2,50*
Não aplicável	**12**	*30*
Total	**40**	***100***

A análise de conteúdo (Bardin, 1977, p. 61) ajudou na classificação das observações, sugestões e ou outras opiniões consideradas importantes para organização do curso de professores do futuro como mostra o resultado da pesquisa a representatividade mais alta 44,83% Ministério da Educação dar prioridade de emprego aos estudantes graduados, 10,34% construir um centro médico na escola de professores do futuro como mostra o Quadro 5.38.

5.3.2. EPF da Província de Huambo

Durante a investigação a variável sexo medida pelas categorias masculino e feminino da amostra e de acordo os dados obtidos junto das unidades da amostra indica que a escola é frequentada por masculinos e femininos. Os masculinos representam a modalidade elevada 59,09% conforme o valor global como mostra o Quadro 5.39.

Quadro 5.38: Outras observações, sugestões ou opiniões que não foram alvo do inquérito.

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Construir centro médico EPF	***3***	*10,34*
B	Aumentar EPF	***2***	*6,90*
C	Aumentar número professores EPF	***2***	*6,90*
D	Saber nível educação comunidade rural	***3***	*10,34*
E	Garantir qualidade vida residência estudantes	***2***	*6,90*
F	MED dar prioridade emprego aos estudantes graduados	***13***	*44,83*
G	Entrevistar pais de alunos inscritos EPF	***1***	*3,45*
H	Apoiar viatura estudantes na EPF	***1***	*3,45*
I	Aumentar casas de banho na EPF	***1***	*3,45*
J	Construir hospital para EPF	***1***	*3,45*
Total		***29***	*100*

Quadro 5.39: Estudantes por Género da EPF Huambo

Resposta	Total	%
M	**39**	*59,09*
F	**27**	*40,91*
Total	**66**	***100***

A característica de idade dos alunos - professores da *Escola de Professores do Futuro* do Huambo a percentagem 21,21% representa o modo elevado da unidade da amostra do valor global como mostra o Quadro 5.40.

As unidades de amostras constituídas pelos alunos - professores todos foram de opinião «Sim» o que representa 90,91% finalistas como mostra o Quadro 5.41a.

Os alunos – professores da EPF de acordo o resultado mostra 90,91% inauguraram o primeiro ano do curso de três anos de formação como mostra o Quadro 5.41b

Quadro 5.40: Idade dos estudantes na EPF Huambo

Resposta	**Total**	***%***
20	**3**	*4,55*
21	**13**	*19,70*
22	**14**	*21,21*
23	**13**	*19,70*
24	**10**	*15,15*
25	**4**	*6,06*
26	**3**	*4,55*
27	**1**	*1,52*
28	**2**	*3,03*
30	**1**	*1,52*
Não aplicável	**2**	*3,03*
Total	**66**	***100***

Quadro 5.41a: Estudante finalista

Resposta	**Total**	***%***
Sim	**60**	*90,91*
Não	**-**	-
Não aplicável	**6**	*9,09*
Total	**66**	*100*

.

Quadro 5.41b: Ano de início do colectivo

Resposta	**Total**	***%***
2013	**60**	*90,91*
Não aplicável	**6**	*9,09*
Total	**66**	*100*

A análise as respostas ao questionário são fundamentadas na análise da estatística descritiva o aluno – professore que respondeu «Sim» indicou a sua situação registada no modo elevado 74,60% residem em casas de familiares e amigos em relação a 15,87% residem na EPF durante o processo de formação conforme o Quadro 5.42.

Quadro 5.42: Reside fora da sua habitação em tempo de aulas?

Resposta	-	**%**	**Sim**	**%**	**Não**	**%**
Residência própria	-	-	**1**	*1,59*	-	-
Residência alugada	-	-	**1**	*1,59*	**-**	-
Residência de estudantes	-	-	**10**	*15,87*	**-**	-
Residência de familiares/amigos	-	-	**47**	*74,60*	**1**	*50*
Outro	-	-	**4**	*6,35*	**1**	*50*
Não aplicável	**1**	*100*	-	-	**-**	-
Total	**1**	***100***	**63**	***100***	**2**	***100***

A província de residência oficial dos alunos – professores a EPF do Huambo de acordo a nossa pesquisa indica 90,91% Huambo. Isto significa que a representatividade elevada da população escolar da província do Huambo situa-se na província do Huambo conforme o Quadro 5.43.

Quadro 5.43: Província da sua residência oficial

Resposta	**Total**	**%**
Benguela	**1**	*1,52*
Huambo	**60**	*90,91*
Não aplicável	**5**	*7,58*
Total	**66**	***100***

Os alunos – professores durante o período de aulas a província de residência segundo a pesquisa indicam a modalidade mais alta 89,39% da província do Huambo conforme o Quadro 5.44.

Quadro 5.44: Província de residência durante as aulas

Resposta	**Total**	***%***
Huambo	**59**	*89,39*
Não aplicável	**7**	*10,61*
Total	**66**	***100***

As respostas da nossa pesquisa indicam que os alunos – professores da EPF 36,36% deslocam-se de transporte público em relação a 28,79% a pé conforme o Quadro 5.45.

Quadro 5.45: Que meio utiliza habitualmente para se deslocar à EPF?

Resposta	**Total**	***%***
A Pé	**19**	*28,79*
Transporte público	**24**	*36,36*
Transporte privado	**-**	-
Viatura própria	**14**	*21,21*
Outros	**5**	*7,58*
Não aplicável	**4**	*6,06*
Total	**66**	***100***

O percurso efectuado pelos alunos – professores até chegar a EPF como mostra o resultado da pesquisa indica 31,82% corresponde a modalidade mais elevada. Significa dizer a duração média do tempo é superior a categoria a 120 minutos.

O nível de escolaridade dos pais ou ex-encarregados de educação dos alunos – professores da EPF de acordo a amostra cada unidade estatística corresponde a resposta

de habilitações literárias dos pais e mães como mostra o modo mais elevado 27,27% dos pais tem o 7º ano liceal ou técnico ou equivalente (11º ano/12ºano e 18,18% das mães tem o ensino primário completo como mostra o Quadro 5.47.

Quadro 5.46: Duração média do percurso até a EPF

Resposta	**Total**	**%**
<15m	**10**	*15,15*
>120m	**21**	*31,82*
15-29m	**3**	*4,55*
30-45m	**3**	*4,55*
45-59	**11**	*16,67*
60-119m	**11**	*16,67*
Não aplicável	**7**	*10,61*
Total	**66**	***100***

Quadro 5.47: Nível de escolaridade dos pais ou Ex-encarregados de educação

Resposta	**Pai**	*%*	**Mãe**	*%*
Não sabe ler ou escrever	**5**	*7,58*	**7**	*10,61*
Ensino primário incompleto	**4**	*6,06*	**8**	*12,12*
Ensino primário completo (4º ano)	**12**	*18,18*	**12**	*18,18*
Ciclo preparatório (6º ano)	**2**	*3,03*	**6**	*9,09*
5º Ano liceal ou técnico ou equivalente (9ºano)	**12**	*18,18*	**6**	*9,09*
7º Ano liceal ou técnico ou equivalente (11ºano/12ºano)	**18**	*27,27*	**7**	*10,61*
Licenciatura incompleta	**4**	*5,52*	**1**	*1,52*
Licenciatura	**2**	*3,03*	**1**	*1,52*
Mestrado	**-**	-	**-**	-
Doutoramento	**-**	-	**-**	-
Não aplicável	**7**	*10,61*	**18**	*27,27*
Total	**66**	***100***	**66**	***100***

Actividade Profissional e Ramo de Actividade dos Pais ou Ex- Encarregados de Educação da EPF de Huambo

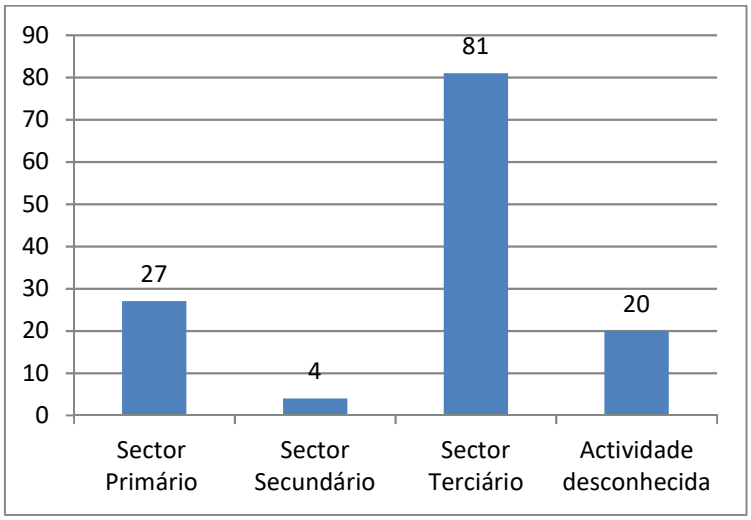
A classificação profissional dos pais e encarregados de educação dos alunos – professores da *Escola de Professores do Futuro* do Huambo foram agrupados segundo os grandes sectores da actividade económica, divididas pelos ramos de desenvolvimento económico e social. A classificação profissional dos grandes sectores da actividade económica, divididos por subsectores e repartidos em categorias «Pai e Mãe».

De acordo a análise progressiva dos resultados da pesquisa por sectores indica o Sector Primário a categoria pai representa 9,15% em relação a categoria Mãe 8,67%. O Sector Terciário a categoria Pai representa 26,14% a categoria Mãe representa 27,33% e Actividades Desconhecidas a categoria Pai 5,88% e a categoria Mãe 7,33%. Por um lado o Sector Secundário em relação aos outros sectores de economia a categoria Pai representa 3,27% e a categoria Mãe 0,67%. Assim concluímos que entre os sectores económicos o que mais esteve representado foi o sector terciário que registou o número mais alto de profissões dos pais, mães e encarregados de educação.

Numa análise mais desagregada por sectores económicos podemos mostrar o seguinte: No sector primário o ramo de agricultura, com 7,69%, é a modalidade com a mais alta representatividade. O Sector Secundário indica o subsector de construção civil com 1,31%. O Sector Terciário, mostra os subsectores seguintes: Administração e Quadros Superiores com 3,55%, saúde com 6,51%, Educação com 6,80%, Serviços Especializados com 2,66% e Actividades Desconhecidas 5,92%. Neste contexto o ramo de agricultura o subsector camponês ao comprarmos os outros subsectores de actividade económica verificamos 7,69% percentagem mais elevada de pais e mães que exercem a sua profissão no campo respectivamente **Anexo 4.02.**

Por outro lado, o Sector Terciário o subsector de serviços, quando comparado com os Sectores, Primário e Secundário revela que as mães domésticas representaram 2,81%. Posto isto, é possível afirmar que nos três grandes sectores de actividade económica foi registada a variação de diferentes tipos de profissões (Silepo, 2011, p. 159)

Figura 5.48: Repartição das Profissões por Sectores de Actividade Económica



Fonte: AEPFH, Processos individuais dos alunos – professores. 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

Síntese, O Sector de actividade desconhecidas em relação aos não respondentes Pai e Mãe não foram identificadas as profissões por não estarem preenchidos os campos do questionário. Por um lado podemos concluir que entre os sectores de actividade económica o que esteve mais representado foi o Sector Terciário que registou o número mais alto de profissões dos Pais e Encarregados de Educação.

Os alunos – professores da EPF ingressaram no ensino Secundário do II Ciclo como mostra o modo mais elevado (Huot,1999, p.127) 51,52% do ano lectivo de 2013 em relação ao modo (Huot,1999, p.127) 15,15% do ano lectivo de 2012 conforme o Quadro 5.49a abaixo.

A amostra do universo indica que as unidades estatísticas EPF como mostra a modalidade mais alta 92,42% encontra-se matriculada no 3ºano curricular conforme o Quadro 5.49b

Quadro 5.49a: Ano lectivo de ingresso no II ciclo do ensino secundário

Resposta	**Total**	***%***
2005	**1**	*1,52*
2006	**1**	*1,52*
2007	**3**	*4,55*
2008	**3**	*4,55*
2009	**1**	*1,52*
2010	**4**	*6,06*
2011	**2**	*3,03*
2012	**10**	*15,15*
2013	**34**	*51,52*
2015	**1**	*1,52*
Não aplicável	**6**	*9,09*
Total	**66**	***100***

Quadro 5.49b: Ano curricular está matriculado na EPF

Resposta	**Total**	***%***
1ºAno	**2**	*3,03*
3ºAno	**61**	*92,42*
Não aplicável	**3**	*4,55*
Total	**66**	***100***

Segundo a resposta dos inquiridos a questão a) «é o curso que melhor se adequa às minhas características pessoais» o critério mais importante representa a modalidade elevada 71,2%. Significa dizer que os alunos – professores escolheram o curso da EPF por se adequar as suas características pessoais. Por outro lado a questão f) «é o curso, que me permitira maior instabilidade profissional» o critério mais importante representa a

modalidade mais elevada 51,50% sobretudo em relação aos outros critérios como mostra o Quadro 5.50.

Quadro 5.50: Critérios mais importantes que levaram à opção pela EPF

Questões		Menos importante	%	Importante	%	Mais importante	%	Não responde	%	**Total**	%
A	É o curso que melhor se adequa às minhas características pessoas	-	-	-	-	47	*71,2*	19	*28,8*	**66**	*100*
B	Porque fiquei excluída/o de outro curso de formação de professores	19	*28,8*	-	-	6	*9,1*	41	*62,1*	**66**	*100*
C	É o curso que melhor se adequa aos meus projectos pessoas	7	*10,6*	-	-	28	*42,4*	31	*47,0*	**66**	*100*
D	É o curso em que mais elevadas classificações se obtém	6	*9,1*	2	*3,0*	23	*34,9*	35	*53,0*	**66**	*100*
E	É o curso, entre as opções de escolha, considero ser um mal menor	22	*33,3*	-	-	10	*15,2*	34	*51,5*	**66**	*100*
F	É o curso que mais desafios científicos formativos e profissionais me lança	22	*33,3*	-	-	10	*15,2*	34	*51,5*	**66**	*100*
G	É o curso que me permitirá uma maior estabilidade profissional	2	*3,5*	-	-	34	*51,5*	30	*45,5*	**66**	*100*
H	É o curso que me foi aconselhado por outras pessoas (família, amigos, professores)	4	*6,1*	-	-	30	*45,5*	32	*48,5*	**66**	*100*
I	Outro critério	6	*9,1*	-	-	10	*15,2*	50	*75,8*	**66**	*100*

Os alunos – professores da EPF do Huambo durante o inquérito sobre a espectativa que tinham ao curso de professores do futuro, das diversas opiniões analisadas a unidade de registo indica a frequência de aparição «ser professor» a mais representativa 76,67% em comparação a frequência de aparição (Idem) «Habilidade» 10% segundo o Quadro 5.51.

Quadro 5.51: Que espectativas tinha relativamente ao curso de professores do futuro quando nele se inscreveu?

Categoria	**Unidade de registo**	**Frequência**	**%**
A	Ser professor	***46***	*76,67*
B	Contribuir zona rural	***3***	*5,00*
C	Conhecimento	***2***	*3,67*
D	Adquirir experiência	***1***	*1,67*
E	Aprender	***2***	*3,33*
F	Habilidade	***6***	*10*
Total		***60***	*100*

De acordo a técnica de perguntas fechadas os alunos - professores foram de opinião as respostas ao questionário que tinha por objectivo saber o grau de satisfação global com o curso de professores do futuro que frequenta. Neste contexto as respostas as questões apresentadas as que tiveram melhor resposta o tipo «Muito Satisfeito» foram «competência pedagógica dos professores» 87,88%, «competências científicas dos professores» e «clima relacional entre os estudantes» 84,85% respectivamente, conforme o Quadro 5.52.

Quadro 5.52: Assinale, com um circulo, o grau de satisfação global com o curso de professores do futuro que frequenta nas seguintes áreas (1- Muito insatisfeito; 5- Muito satisfeito).

	Perguntas	Muito Insatisfeito	%	Satisfeito	%	Muito Satisfeito	%	Não responde	%	Total	%
A	Qualidade e competências científicas dos professores	**3**	*4,55*			**56**	*84,85*	**7**	*10,61*	**66**	100
B	Competência pedagógica dos professores	**3**	*4,55*			**58**	*87,88*	**5**	*7,58*	**66**	100
C	Pertinência e assertividade do plano de estudos do curso	**3**	*4,55*			**54**	*81,82*	**9**	*13,64*	**66**	100
D	Clima relacional entre os estudantes e os professores	**2**	*3,03*	**3**	*4,55*	**52**	*78,79*	**9**	*13,64*	**66**	100
E	Clima relacional entre os estudantes	**2**	*3,03*	**1**	*1,52*	**56**	*84,85*	**7**	*10,61*	**66**	100

Os alunos – professores da EPF do Huambo durante o inquéritonas principais dificuldades científicas encontradas no campo da prática pedagógica para o exercício da profissão docente, das diversas opiniões analisadas a unidade de registo indica a frequência de aparição «enfrentar uma sala de aulas» a mais alta representativa 18,52% em comparação a frequência de aparição «distância da escola» 13,58% de acordo o Quadro 5.53.

Segundo o questionário as perguntas fechadas ajudaram analisar as respostas por meio de utilização de estatísticas descritivas desta forma, foi possível observar a província do Huambo, 71,21% alunos – professores considera o método DMM Muito Importante e 25,76% considera Importante, ao mostrar o grau de importância do método na formação de professores rurais e peri-urbano. Os resultados obtidos permitiram observar que o método contribui no processo de ensino-aprendizagem durante a formação.

Segundo questionário o conjunto de alternativas (Hill, 2008, p.105) colocadas aos alunos – professores enquanto estudantes da EPF as experiências colectivas como a sua própria experiência foram importantes para si, para os outros no futuro, as respostas analisadas

indicaram a categoria Muito Importante 71,21% em relação a categoria Importante 25,76%. Por outro lado os alunos – professores consideram muito importante as experiências colectivas como a sua própria experiência e para os outros no futuro de acordo o Quadro 5.55.

Quadro 5.53: Principais dificuldades científicas encontradas no campo da prática pedagógica para o exercício da profissão docente.

Categoria	**Unidade de registo**	**Frequência**	**%**
A	Cooperação entre estagiário/professor efetivo	***6***	*7,41*
B	Relação entre professor de prática e professor efectivo	***4***	*4,94*
C	Excesso de alunos nas salas de aula	***7***	*8,64*
D	Distância da escola	***11***	*13,58*
E	Falta de transporte	***5***	*6,17*
F	Falta de alimentação	***5***	*6,17*
G	Planificar	***5***	*6,17*
H	Lidar alunos indisciplinados	***6***	*7,41*
I	Enfrentar uma sala de aula	***15***	*18,52*
J	Concentrar frente aos alunos	***6***	*7,41*
K	Atrasar professores efectivos	***5***	*6,17*
L	Métodos	***1***	*1,23*
M	Stress	***1***	*1,23*
N	Medo	***2***	*2,47*
O	Deslocar	***2***	*2,47*
Total		***81***	*100*

Quadro 5.54: Importância do método DMM no curso de formação de professores do futuro

Resposta	**Total**	***%***
Não Importante	**2**	*3,03*
Menos importante	**-**	-
Importante	**17**	*25,76*
Muito Importante	**47**	*71,21*
Total	**66**	***100***

Quadro 5.55: Experiências colectivas como a sua própria foram importantes para si para os outros no futuro

Resposta	**Total**	***%***
Não Importante	**1**	*1,52*
Menos importante	**-**	-
Importante	**17**	*25,76*
Muito Importante	**47**	*71,21*
Não aplicável	**1**	*1,52*
Total	**66**	***100***

O processo de codificação dos dados brutos e a sua transformação ajudaram a categorização bem como os critérios por categorias temáticas, como o aluno – professor descreve o curso de Professores do Futuro à luz do percurso que já realizou, durante o inquérito as diversas opiniões analisadas a unidade de registo indicam a frequência de aparição «Formação boa» a mais alta representativa 40,00% em comparação a frequência de aparição (Idem) «Importante» 16,36%. Podemos observar que os alunos - professores a luz do percurso já realizado consideram o curso com importante e positivo de acordo o Quadro 5.56.

Quadro 5.56: Como descreve o curso de Professores do Futuro à luz do percurso que já realizou?

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Aprender	***6***	*10,91*
B	Formação boa	***22***	*40*
C	Importante	***9***	*16,36*
D	Experiência	***4***	*7,27*
E	Excelente	***3***	*5,45*
F	Satisfeito	***2***	*3,64*
G	Competências	***8***	*14,55*
H	Positivo	***1***	*1,82*
Total		***55***	*100*

De acordo as categorias as unidades de registo indicam a modalidade mais alta 66,67% «acrescentar disciplina de deontologia profissional e língua materna» na configuração do plano de estudos do curso de professores do futuro.

Quadro 5.57: Se fosse responsável pela configuração do plano de estudos do curso de Professores do Futuro que sugestões apresentaria?

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Acrescentar disciplina de deontologia profissional, língua materna umbundo	***2***	*66,67*
B	Aumentar o tempo de cursos (aulas)	***1***	*33,33*
Total		***3***	*100*

Segundo as respostas ao inquérito que teve como objectivo saber se os alunos - professores da EPF manteria ou não o mesmo plano de estudo, as respostas diferentes da amostra representada pela frequência mais alta absoluta 68,18% consideram que o plano de estudos deve manter sem alterações.

Quadro 5.58a: Manteria ou não o mesmo plano de estudo?

Resposta	**Total**	**%**
Sim	**45**	*68,18*
Não	**4**	*6,06*
Não aplicável	**17**	*25,76*
Total	**66**	***100***

De acordo a análise dos resultados as questões ligadas ao grau de concordância 59% dos alunos – professores as respostas indicam «Concordo Totalmente» as questões, Gostaria de desempenhar uma profissão ligada ao ramo de actividade para o qual se orienta o curso de Professores do futuro e, 52% encontro-me informado sobre o mercado de trabalho e as possibilidades de emprego na área para a qual o curso de professores se orienta respectivamente como mostra o Quadro 5.58b.

Quadro 5.58b: Grau de concordância com as afirmações registadas.

Questões		**Discordo totalmente**	*%*	**Concordo**	*%*	**Concordo totalmente**	*%*	**Não responde**	*%*	**Total**	*%*
A	Encontro-me informado sobre o mercado de trabalho e as possibilidades de emprego na área para a qual o curso de professores do futuro se orienta	6	*9,1*	4	*6,1*	52	*78,8*	4	*6,1*	**66**	*100*
B	Gostaria de desempenhar uma profissão ligada ao ramo de actividade para o qual se orienta o curso de professores do futuro	-	-	2	*3,0*	59	*89,4*	5	*7,6*	**66**	*100*
C	Julgo que vou desempenhar uma profissão dentro do ramo de actividade para o qual se orienta o curso de professores do futuro	6	*9,1*	2	*3,0*	50	*75,8*	8	*12,1*	**66**	*100*
D	No caso de ficar desempregado vou encontrar um emprego em qualquer ramo de actividade no decurso do 1º ano após a conclusão do curso de professores do futuro	12	*18,2*	2	*3,0*	44	*66,7*	8	*12,1*	**66**	*100*

De acordo a pergunta, gostaria de candidatar-me a um curso de graduação após a conclusão do curso de professores do futuro (Licenciatura), os alunos - professores foram de opinião «sim» 72,73% em relação aos de opinião «talvez» 21,21% conforme o Quadro 5.59.

Quadro 5.59: Gostaria de candidatar-me a um curso de graduação (licenciatura) após a conclusão do curso da EPF?

Resposta	**Total**	**%**
Sim	**48**	*72,73*
Não	**-**	-
Talvez	**14**	*21,21*
Não aplicável	**4**	*6,06*
Total	**66**	***100***

Segundo as respostas positivas dos alunos – professores indicam 31,8% gostaria de se candidatar a um curso de desenvolvimento comunitário de licenciatura na OWU/ISET em Moçambique em relação a 24,2% gostaria de se candidatar-me a um curso de pedagogia moderna de nível superior na OWU/ISET em Moçambique e gostaria de candidatar-me a uma curso de licenciatura em educação na OWU/ISET em Moçambique respectivamente conforme o Quadro 5.60.

Quadro 5.60: Cursos superiores de mais representativos

Questões		**Sim**	*%*	**Não**	*%*	**Não Responde**	*%*	**Total**	*%*
A	Gostaria de candidatar-me a um curso de Desenvolvimento Comunitário de licenciatura na OWU/ISET em Moçambique	21	*31,8*	36	*54,6*	9	*13,6*	**66**	*100*
B	Gostaria de candidatar-me a um curso de Pedagogia Moderna de nível superior na OWU/ISET em Moçambique	16	*24,2*	42	*63,6*	8	*12,1*	**66**	*100*
C	Gostaria de candidatar-me a um curso de licenciatura em Educação na OWU/ISET em Moçambique	16	*24,2*	42	*63,6*	8	*12,1*	**66**	*100*
D	Gostaria de candidatar-me a um curso de formação de formadores de Professores do Ensino Básico de licenciatura na OWU/ISET em Moçambique	14	*21,2*	45	*68,2*	7	*10,6*	**66**	*100*

De acordo as respostas positivas dos alunos – professores indicaram a área científica de pedagogia a mais alta representatividade 39,39% em relação a área científica de direito 7,58% segundo o Quadro 5.61.

Os alunos- professores da EPF apresentou as observações, sugestões e outras opiniões relativas a organização do curso de formação de professores do futuro 21,43% são de opinião acompanhamento do estágio pelos formadores e apoiar o estágio respectivamente conforme o Quadro 5.62.

Segundo a análise de conteúdo, a classificação das observações, sugestões e ou outras opiniões consideradas importantes para organização do curso de professores do futuro como mostra o resultado da pesquisa a representatividade mais alta 37,50% empregar professores graduados, 25% apoio financeiro como mostra o Quadro 5.63.

Quadro 5.61: Curso de licenciatura na área cientifica de:

Resposta	**Total**	***%***
Agronomia	**1**	*1,52*
Demografia	**1**	*1,52*
Direito	**5**	*7,58*
Filosofia	**3**	*4,55*
Geografia	**1**	*1,52*
Mat.Ed.	**4**	*6,06*
Medicina	**1**	*1,52*
Pedagogia Moderna	**2**	*3,03*
Pedagogia	**26**	*39,39*
Politécnico	**1**	*1,52*
Português	**2**	*3,03*
Psicologia da Educação	**1**	*1,52*
Sociologia da Educação	**2**	*3,03*
Não aplicável	**16**	*24,24*
Total	**66**	***100***

Quadro 5.62: Outras observações, sugestões ou opiniões que não foram alvo do inquérito (1/2).

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Acompanhamento do estágio pelos formadores	**3**	*21,43*
B	Presença de professores efetivos nas escolas das zonas rurais	**2**	*14,29*
C	Apoiar estagiário	**3**	*21,43*
D	Abastecer as EPF de equipamentos	**2**	*14,29*
E	Organizar Bolsa de estudo	**2**	*14,29*
F	Formar na OWU Moçambique presencial	**2**	*14,29*
Total		**14**	*100*

Quadro 5.63: Outras observações, sugestões ou opiniões que não foram alvo do inquérito (2/2).

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Aumentar professores nas zonas rurais	**1**	*4,17*
B	Empregar professores graduados	**9**	*37,50*
C	Empregar professores com formação superior nas EPF	**3**	*12,50*
D	Aumentar EPF	**3**	*12,50*
E	Selecionar Professores formados numa disciplina	**1**	*4,17*
F	Apoio financeiro	**6**	*25*
G	Material de apoio	**1**	*4,17*
Total		**24**	*100*

5.3.3. EPF da Província de Luanda

Durante a nossa investigação a variável sexo medida pelas categorias masculino e feminino da amostra e de acordo os dados obtidos junto das unidades da nossa amostra indica que a escola é frequentada por masculinos e femininos. Os masculinos representam a modalidade elevada 60,78% conforme o valor global como mostra o Quadro 5.64.

Quadro 5.64: Estudantes por Género da EPF de Luanda

Género	**Total**	***%***
Masculino	31	*60,78*
Feminino	20	*39,22*
Total	**51**	***100***

A característica de idade dos alunos - professores da *Escola de Professores do Futuro* do Huambo a percentagem 17,65% representa o modo elevado da unidade da amostra (Huot,1999, p.59) do valor global como mostra o Quadro 5.65.

As unidades de amostras constituídas pelos alunos - professores todos foram de opinião «Sim» o que representa 90,20% finalistas como mostra o Quadro 5.66.

Quadro 5.65: Idade dos estudantes na EPF

Resposta	**Total**	***%***
18	**1**	*1,96*
19	**2**	*3,92*
20	**6**	*11,76*
21	**9**	*17,65*
22	**8**	*15,69*
23	**8**	*15,69*
24	**2**	*3,92*
25	**2**	*3,92*
27	**1**	*1,96*
Não aplicável	**12**	*23,53*
Total	**51**	***100***

Quadro 5.66: Estudante finalista

Resposta	**Total**	**%**
Sim	**46**	*90,20*
Não	**1**	*1,96*
Não aplicável	**4**	*7,84*
Total	**51**	***100***

Os alunos – professores da EPF de acordo o resultado mostra 88,24% inauguraram o primeiro ano do curso de três anos de formação como mostra o Quadro 5.67.

Quadro 5.67: Ano de início do colectivo

Resposta	**Total**	**%**
2013	**45**	*88,24*
2015	**1**	*1,96*
Não aplicável	**5**	*9,80*
Total	**51**	***100***

A análise as respostas ao questionário são fundamentadas na análise da estatística descritiva o aluno – professore que respondeu «Sim» indicou a sua situação registada no modo elevado 58,33% em residência de estudantes em relação a 25,% outras residências não especificadas durante o processo de formação conforme o Quadro 5.68.

A província de residência oficial dos alunos – professores da EPF de Luanda de acordo a nossa pesquisa indica 88,24% Luanda. Isto significa que a representatividade elevada da população escolar situa-se na província de Luanda.

Os alunos – professores durante o período de aulas a província de residência segundo a pesquisa indica a modalidade mais alta 92,16% da província de Luanda conforme o Quadro 5.69

Quadro 5.68: Reside fora da sua habitação em tempo de aulas?

Resposta	**Sim**	**%**	**Não**	**%**
Residência própria	-	-	-	-
Residência alugada	**5**	*10,42*	**1**	*33,33*
Residência de estudantes	**28**	*58,33*	**2**	*66,67*
Residência de familiares/amigos	**3**	*6,25*	**-**	-
Outro	**12**	*25*	**-**	-
Total	**48**	***100***	**3**	***100***

Quadro 5.69: Indique a província da sua Residência oficial

Resposta	**Total**	**%**
Cabinda	**3**	*5,88*
Luanda	**45**	*88,24*
Malanje	**1**	*1,96*
Zaire	**1**	*1,96*
Não aplicável	**1**	*1,96*
Total	**51**	***100***

Quadro 5.70: Indique a província de residência durante as aulas

Resposta	**Total**	**%**
Bengo	**1**	*1,96*
Cabinda	**2**	*3,92*
Luanda	**47**	*92,16*
Não aplicável	**1**	*1,96*
Total	**51**	***100***

As respostas da nossa pesquisa indicam que os alunos – professores da EPF 86,27% deslocam-se de transporte público em relação a 7,84% a pé conforme o Quadro 5.71.
O percurso efectuado pelos alunos – professores até chegar a EPF como mostra o resultado da pesquisa indica 60,78% corresponde a modalidade mais elevada. Significa dizer a duração média do tempo é superior a categoria de 120 minutos conforme o Quadro 5.72.

Quadro 5.71: Que meio utiliza habitualmente para se deslocar à EPF

Resposta	**Total**	***%***
A Pé	**4**	*7,84*
Transporte público	**44**	*86,27*
Transporte privado	**1**	*1,96*
Viatura própria	**1**	*1,96*
Não aplicável	**1**	*1,96*
Total	**51**	***100***

Quadro 5.72: Indique a duração média do percurso até a EPF

Resposta	**Total**	***%***
<15m	**3**	*5,88*
30-45m	**2**	*3,92*
45-59	**5**	*9,80*
60-119m	**6**	*11,76*
>120m	**31**	*60,78*
Não aplicável	**4**	*7,84*
Total	**51**	***100***

O nível de escolaridade dos pais ou Ex- encarregados de educação dos alunos – professores da EPF de acordo a amostra cada unidade estatística corresponde a resposta

de habilitações literárias como mostra o modo mais elevado 23,53% das Mães tem o 5º ano liceal ou técnico ou equivalente 9º ano em relação a 17,65% dos Pais como mostra o Quadro 5.73.

Quadro 5.73: Habilitações literárias dos Pais e Ex- Encarregados de Educação

Resposta	**Pai**	*%*	**Mãe**	*%*
Não sabe ler ou escrever	**1**	*1,96*	**1**	*1,96*
Ensino primário incompleto	**2**	*3,92*	**4**	*7,84*
Ensino primário completo (4º ano de escolaridade)	**7**	*13,73*	**5**	*9,80*
Ciclo preparatório (6º ano)	**5**	*9,80*	**7**	*13,73*
5º Ano liceal ou técnico ou equivalente (9ºano)	**9**	*17,65*	**12**	*23,53*
7º Ano liceal ou técnico ou equivalente (11ºano/12ºano)	**8**	*15,69*	**4**	*7,84*
Licenciatura incompleta	**7**	*13,73*	**5**	*9,80*
Licenciatura	**4**	*7,84*	**3**	*5,88*
Mestrado	**4**	*7,84*	**1**	*1,96*
Doutoramento	**2**	*3,92*	**-**	-
Não aplicável	**2**	*3,92*	**9**	*17,65*
Total	**51**	***100***	**51**	***100***

Actividade Profissional e Ramo de Actividade dos Pais ou Ex- Encarregados de Educação da EPF Luanda

A classificação profissional dos pais e encarregados de educação dos alunos – professores (Estrela, 1977, p.31) da *Escola de Professores do Futuro* de Luanda foram agrupados segundo os grandes sectores da actividade económica, divididas pelos ramos de desenvolvimento económico e social. A classificação profissional dos grandes sectores da actividade económica, divididos por subsectores e repartidos em categorias «Pai e Mãe».

A classificação profissional dos pais e encarregados de educação dos alunos – professores da *Escola de Professores do Futuro* do Luanda foram agrupados segundo os grandes sectores da actividade económica, divididas pelos ramos de desenvolvimento económico e social. A classificação profissional dos grandes sectores da actividade económica, divididos por subsectores e repartidos em categorias «Pai e Mãe».

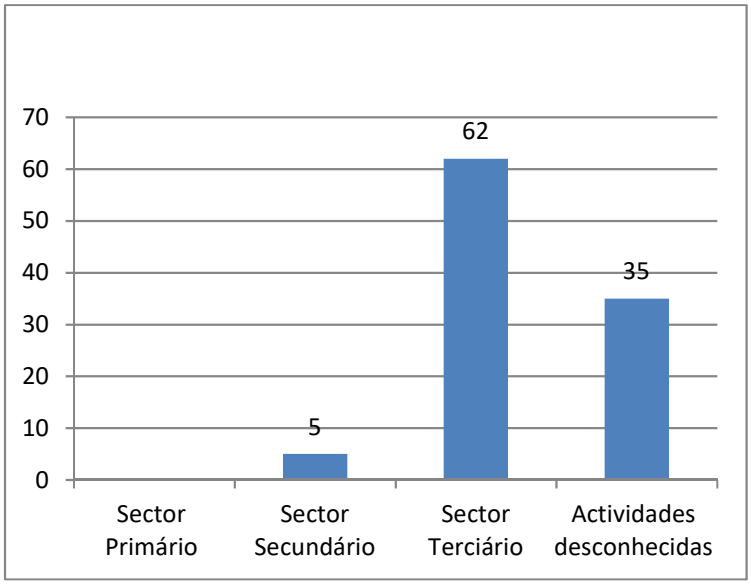
De acordo a análise progressiva dos resultados da pesquisa por sectores indica o Sector Primário não foram registadas actividades económicas desenvolvidas pelos pais e encarregados de educação dos alunos - professores. O sector Secundário a categoria pais representa 9,8% em relação a categoria Mãe não tem actividade económica registada. O Sector Terciário a categoria Pai representa 60,78%, a categoria Mãe representa 39,24% e Actividades Desconhecidas a categoria Pai 29,41% e a categoria Mãe 25,32%. Assim concluímos que entre os sectores económicos o que mais esteve representado foi o sector terciário que registou o número mais alto de profissões dos pais, mães e encarregados de educação.

Numa análise mais desagregada por sectores económicos podemos mostrar o seguinte: O Sector Terciário, mostra os subsectores seguintes: Administração e Quadros Superiores com 2,12%, saúde com 1,27%, Educação com 6,36%, Serviços Especializados com 8,90% a modalidade com a mais alta representatividade, comércio 2,54% e doméstico 2,54%. O Sector Secundário indica o subsector de construção civil com 0,85% e Actividades Desconhecidas 14,83%. Por outro lado o Sector Terciário o subsector de serviços, quando comparado com os Sectores, Primário e Secundário revela que as mães domésticas representaram 2,54%, (cf. **Anexo 4.03**). De acordo a análise é possível afirmar que nos três grandes sectores de actividade económica foi registada a variação de diferentes tipos de profissões (Silepo, 2011, p. 159).

Em síntese: a classificação profissional segundo os grandes sectores da actividade económica, divididos por subsectores e repartidos entre Pai e Mãe, segundo os resultados da análise mostraram o sector primário Pai e Mãe sem nenhuma representação e o sector Secundário Mãe sem nenhuma representação. Podemos observar o Sector Secundário 9,8% Pai. O Sector Terciário 60,78% Pai e 39,24% Mãe em relação ao valor global. Neste contexto podemos concluir que o Sector Terciário teve maior representatividade em

relação aos outros sectores económicos. Em relação aos não respondentes 29,41% Pai e 25,32% Mãe respectivamente não foram identificadas as profissões dos Pais e Mães por não estarem preenchidos os campos do questionário.

Figura 5.73b: Repartição das Profissões por Sectores de Actividade Económica



Fonte: AEPFL, Processos individuais dos alunos – professores. 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

Os alunos – professores da EPF ingressaram no ensino Secundário do II Ciclo como mostra o modo mais elevado 60,78% do ano lectivo de 2013 em relação ao modo 7,84% do ano lectivo de 2012 conforme o Quadro 5.74.

A amostra do universo (Hill,2008, p. 42) indica que as unidades estatísticas EPF como mostra a modalidade mais alta 98,04% encontra-se matriculada no 3ºano curricular conforme o Quadro 5.74.

Quadro 5.74: Ano lectivo de ingresso no ensino secundário do II ciclo

Resposta	**Total**	***%***
2009	**1**	*1,96*
2010	**2**	*3,92*
2011	**3**	*5,88*
2012	**4**	*7,84*
2013	**31**	*60,78*
2015	**3**	*5,88*
Não aplicável	**7**	*13,73*
Total	**51**	***100***

Quadro 5.74: Ano curricular em que está matriculado na EPF

Resposta	**Total**	***%***
1ºAno	**1**	*1,96*
3ºAno	**50**	*98,04*
Total	**51**	***100***

De acordo o resultado da pesquisa as questões de opinião (Freixo, 2012, p.227) do questionário dirigido aos alunos - professores como indica a enumeração, a,b,c,d,e,f,g,h,i, (Bardin, 1977, p.134) do quadro e critérios (Bardin, 1977, p.130) «o mais importante, importante e o menos importante» de fazer a distinção das questões (Bardin, 1977, p.134), de frequência regularidade quantitativa de aparições (Bardin, 1977, p.135) as respostas ao inquérito, o que levaram a optar pelo curso da EPF que frequenta.

Segundo a resposta dos inquiridos a questão c) «é o curso que melhor se adequa aos meus projectos pessoais» o critério (Bardin, 1977, p.130) mais importante representa a modalidade elevada (Huot,1999,p.127) 62,8%. Significa dizer que os alunos – professores escolheram o curso por ser o melhor e adequar-se aos seus projectos pessoais. Por outro lado a questão g) «é o curso, que me permitira uma maior instabilidade profissional» o critério (Bardin, 1977, p.130) mais importante representa a modalidade

mais elevada (Huot,1999, p. 127) 58,8% sobretudo em relação aos outros critérios como mostra o Quadro 5.75.

As Perguntas abertas possibilitaram a investigação mais profunda e precisa. Neste caso as unidades de registo sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos, conduziram a interpretar e tratar estatisticamente.

Quadro 5.75: Indique, por ordem crescente de importância, os três critérios mais importantes que a/o levaram a optar pelo curso da EPF que frequenta.

Questões		Menos importante	%	Importante	%	Mais importante	%	Não seleccionado	%	Total	%
A	É o curso que melhor se adequa às minhas características pessoas	5	*9,8*	-	-	24	*47,1*	22	*43,1*	**51**	*100*
B	Porque fiquei excluída / o de outro curso de formação de professores	24	*47,1*	-	-	3	*5,9*	24	*47,1*	**51**	*100*
C	É o curso que melhor se adequa aos meus projectos pessoas	2	*3,9*	-	-	32	*62,8*	17	*33,3*	**51**	*100*
D	É o curso em que mais elevadas classificações se obtém	6	*11,8*	-	-	18	*35,3*	27	*52,9*	**51**	*100*
E	É o curso, entre as opções de escolha, considero ser um " mal menor"	18	*35,3*	2	*3,92*	7	*13,7*	24	*47,1*	**51**	*100*
F	É o curso, que mais desafios científicos, formativos e profissionais me lança	8	*15,7*	-	-	23	*45,1*	20	*39,2*	**51**	*100*
G	É o curso que me permitira uma maior estabilidade profissional	1	*2,0*	1	*2,0*	30	*58,8*	19	*37,3*	**51**	*100*
H	É o curso que me foi aconselhado por outras pessoas (família, amigo, professores…)	15	*29,4*	-	-	4	*7,8*	32	*62,8*	**51**	*100*
I	Outro critério	3	*5,9*	-	-	2	*3,9*	46	*90,2*	**51**	*100*

Os alunos – professores da EPF do Luanda durante o inquérito sobre a espectativa que tinham ao curso de professores do futuro, das diversas opiniões analisadas a unidade de registo indica a frequência de aparição «ser professor» a mais representativa 33,33% em comparação a frequência de aparição «contribuir para educação pública» 13,73% segundo o Quadro 5.76.

De acordo a técnica de perguntas fechadas os alunos - professores foram de opinião as respostas ao questionário que tinha por objectivo saber o grau de satisfação global com o curso de professores do futuro que frequenta. Neste contexto as respostas às questões apresentadas as que tiveram melhor resposta o tipo «Muito Satisfeito» foram «clima

relacional entre os estudantes» 86,27%, «qualidade e competências científicas dos professores» 82,35% e «competência pedagógica dos professores» 78,43%, conforme o Quadro 5.77.

Quadro 5.76: Que expectativas tinha relativamente ao curso de professores do futuro quando nele se inscreveu?

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Ser professor	***17***	*33,33*
B	Adequação pessoal	***3***	*5,88*
C	Estabilidade profissional	***2***	*3,92*
D	Adquirir experiência	***3***	*5,88*
E	Adquirir formação	***3***	*5,88*
F	Contribuir para a educação pública	***7***	*13,73*
G	Não aplicável	***16***	*31,37*
Total		***51***	*100*

Quadro 5.77: Grau de satisfação global com o curso de professores do futuro que frequenta nas seguintes áreas.

	Perguntas	Muito Insatisfeito	%	Satisfeito	%	Muito Satisfeito	%	Não responde	%	Total	%
A	Qualidade e competências científicas dos professores	6	*11,76*	1	*1,96*	42	*82,35*	2	*3,92*	51	*100,00*
B	Competência pedagógica dos professores	4	*7,84*	2	*3,92*	40	*78,43*	5	*9,80*	51	*100*
C	Pertinência e assertividade do plano de estudos do curso	6	*11,76*	2	*3,92*	35	*68,63*	8	*15,69*	51	*100*
D	Clima relacional entre os estudantes e os professores	4	*7,84*	5	*9,80*	38	*74,51*	4	*7,84*	51	*100*
E	Clima relacional entre os estudantes	3	*5,88*	1	*1,96*	44	*86,27*	3	*5,88*	51	*100*

Os alunos – professores da EPF de Luanda durante o inquérito as principais dificuldades científicas encontradas no campo da prática pedagógica para o exercício da profissão docente, das diversas opiniões analisadas a unidade de registo indica a frequência de aparição «falta de material didáctico» a mais alta representativa 27,12% em comparação a frequência de aparição (Idem) «falta de transporte» 18,64% de acordo o Quadro 5.78.

Quadro 5.78: Principais dificuldades científicas encontradas no campo da prática pedagógica para o exercício da profissão docente.

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Falta de transporte	***11***	*18,64*
B	Socialização dos alunos	***8***	*13,56*
C	Falta de material didáctico	***16***	*27,12*
D	Precárias condições nas salas de aula	***4***	*6,78*
E	Falta de apoio ao ensino nas zonas rurais	***2***	*3,39*
F	Falta de professores qualificados	***3***	*5,08*
G	Falta de cooperação entre estagiário e professor da escola de prática	***5***	*8,47*
H	Elevado número de alunos nas salas de aula	***3***	*5,08*
I	Falta de alimentos	***5***	*8,47*
J	Falta de assistência médica	***2***	*3,39*
Total		***59***	*100*

Foi possível observar que na província de Luanda, 62,75% alunos – professores considera o método DMM Muito Importante e 25,49% considera Importante, ao mostrar o grau de importância do método na formação de professores para áreas rurais e peri-urbano. Os resultados obtidos permitiram observar que o método contribui no processo de ensino-aprendizagem durante a formação como mostra o Quadro 5.79.

Quadro 5.79: Grau de importância do método DMM na EPF.

Resposta	Total	%
Não Importante	**2**	*3,92*
Menos Importante	**3**	*5,88*
Importante	**13**	*25,49*
Muito Importante	**32**	*62,75*
Não aplicável	**1**	*1,96*
Total	**51**	***100***

Segundo questionário o conjunto de alternativas (Hill, 2008, p.105) colocadas aos alunos – professores enquanto estudantes da EPF as experiências colectivas como a sua própria experiência foram importantes para si, para os outros no futuro, as respostas analisadas indicaram a categoria Muito Importante 94,12% em relação a categoria Importante 3,92%. Por outro lado os alunos – professores consideram muito importantes as experiências colectivas como a sua própria experiência e para os outros no futuro de acordo o Quadro 5.80.

Quadro 5.80: Enquanto estudante da EPF as experiências colectivas como a sua própria experiência foram importantes para si, para os outros no futuro.

Resposta	**Total**	***%***
Não Importante	**-**	-
Menos Importante	**-**	-
Importante	**2**	*3,92*
Muito Importante	**48**	*94,12*
Não responde	**1**	*1,96*
Total	**51**	***100***

O processo de codificação dos dados brutos e a sua transformação ajudaram a categorização bem como os critérios por categorias temáticas, como o aluno – professor descreve o curso de Professores do Futuro à luz do percurso que já realizou, durante o inquérito as diversas opiniões analisadas a unidade de registo indica a frequência de aparição «Importante» a mais alta representativa 42,86% em comparação a frequência de aparição (Idem) «conhecimento» 25%. Podemos observar que os alunos - professores a luz do percurso já realizado consideram o curso importante e de conhecimento.

Quadro 5.81: Como descreve o curso de professores do futuro à luz do percurso que já realizou?

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Importante	***24***	*42,86*
B	Mudar percepção pedagógica	***3***	*5,36*
C	Combater o analfabetismo	***3***	*5,36*
D	Experiência	***4***	*7,14*
E	Conhecimento	***14***	*25,00*
F	Curso de preferência	***3***	*5,36*
G	Persistência	***5***	*8,93*
Total		***56***	*100*

De acordo as categorias as unidades de registo indicam a modalidade mais alta 27,78% «língua materna» na configuração do plano de estudos do curso de professores do futuro conforme o Quadro 5.82.

Quadro 5.82: Se fosse responsável pela configuração do plano de estudos do curso de Professores do Futuro que sugestões apresentaria?

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Incluir ficheiros em papel DMM	***5***	*27,78*
B	Instrumentos didácticos de música	***3***	*16,67*
C	Aumentar laboratórios de biologia, química, física	***4***	*22,22*
D	Disciplina de língua materna curricular	***5***	*27,78*
E	Áudio visual	***1***	*5,56*
Total		***18***	*100*

Segundo as respostas ao inquérito que teve como objectivo saber se os alunos - professores da EPF manteria ou não o mesmo plano de estudo, as respostas diferentes da amostra representada pela frequência mais alta absoluta 56,86% consideram que o plano de estudos deve manter sem alterações.

De acordo a análise dos resultados as questões ligadas ao grau de concordância 86,3% dos alunos – professores as respostas indicam «Concordo Totalmente» as questões, Gostaria de desempenhar uma profissão ligada ao ramo de actividade para o qual se orienta o curso de Professores do futuro e, 82,4% julgo que vou desempenhar uma profissão dentro do ramo de actividade para o qual se orienta o curso de professores do futuro como mostra o Quadro 5.84.

Quadro 5.83: Manteria ou não o mesmo plano de estudos?

Resposta	**Total**	**%**
Sim	**29**	*56,86*
Não	**8**	*15,69*
Não aplicável	**14**	*27,45*
Total	**51**	***100***

Quadro 5.84: Grau de concordância com as afirmações registadas.

Questões		Discordo totalmente	%	Concordo	%	Concordo totalmente	%	Não responde	%	Total	%
A	Encontro-me informado sobre o mercado de trabalho e as possibilidades de emprego na área para a qual o curso de professores do futuro se orienta	4	*7,8*	3	*5,9*	40	*78,4*	4	*7,8*	**51**	*100*
B	Gostaria de desempenhar uma profissão ligada ao ramo de actividade para o qual se orienta o curso de professores do futuro	3	*5,9*	1	*2,0*	44	*86,3*	3	*5,9*	**51**	*100*
C	Julgo que vou desempenhar uma profissão dentro do ramo de actividade para o qual se orienta o curso de professores do futuro	3	*5,9*	2	*3,9*	42	*82,4*	4	*7,8*	**51**	*100*
D	No caso de ficar desempregado vou encontrar um emprego em qualquer ramo de actividade no decurso do 1º ano após a conclusão do curso de professores do futuro	2	*3,9*	5	*9,8*	35	*68,6*	9	*17,7*	**51**	*100*

De acordo a pergunta, gostaria de candidatar-me a um curso de graduação após a conclusão do curso de professores do futuro (Licenciatura), os alunos - professores foram de opinião «sim» 86,% em relação aos de opinião «talvez» 4% conforme o Quadro 5.85.

Quadro 5.85: Gostaria de candidatar-me a um curso de graduação (licenciatura) após a conclusão do curso de professores do futuro?

Resposta	**Total**	**%**
Sim	**43**	*86,00*
Não	**2**	*4,00*
Talvez	**2**	*4,00*
Não aplicável	**3**	*6,00*
Total	**50**	***100***

Segundo as respostas positivas dos alunos – professores indicam 43,14% gostaria de se candidatar a um curso de formação de formadores de professores do ensino básico de licenciatura na OWU/ISET em Moçambique em relação a 41,18% gostaria de se candidatar a um curso de licenciatura em educação na OWU/ISET em Moçambique conforme o Quadro 5.86.

Quadro 5.86: Cursos superiores almejados

Questões		**Sim**	*%*	**Não**	*%*	**Não Responde**	*%*	**Total**	*%*
A	Gostaria de candidatar-me a um curso de Desenvolvimento Comunitário de licenciatura na OWU/ISET em Moçambique	20	*39,22*	27	*52,94*	4	*7,84*	***51***	*100*
B	Gostaria de candidatar-me a um curso de Pedagogia Moderna de nível superior na OWU/ISET em Moçambique	20	*39,22*	28	*54,9*	3	*5,88*	**51**	*100*
C	Gostaria de candidatar-me a um curso de licenciatura em Educação na OWU/ISET em Moçambique	21	*41,18*	25	*49,02*	5	9,8	**51**	*100*
D	Gostaria de candidatar-me a um curso de formação de formadores de Professores do Ensino Básico de licenciatura na OWU/ISET em Moçambique	22	*43,14*	22	*43,14*	7	*13,73*	**51**	*100*

De acordo as respostas positivas dos alunos – professores indicaram a área científica de pedagogia a mais alta representatividade 45,10% em relação a área científica de psicologia da educação 7,84% segundo o Quadro 5.87.

Quadro 5.87: Curso de licenciatura na área cientifica de:

Resposta	**Total**	**%**
Pedagogia	**23**	*45,10*
Psicologia Clínica	**1**	*1,96*
Psicologia da Educação	**4**	*7,84*
Sociologia da Educação	**1**	*1,96*
Ciências Humanas	**1**	*1,96*
Direito	**1**	*1,96*
Física da Educação	**1**	*1,96*
Gestão de Empresas	**1**	*1,96*
História da Educação	**3**	*5,88*
Jornalismo	**1**	*1,96*
Matemática	**2**	*3,92*
Não aplicável	**12**	*23,53*
Total	**51**	***100***

As observações, sugestões e outras opiniões relativas a organização do curso de formação de professores do futuro segundo a pesquisa 33,33% a opinião consiste «implementar disciplina de higiene escolar» conforme o Quadro 5.88.

Segundo a análise de conteúdo ajudou a classificação das observações, sugestões e ou outras opiniões consideradas importantes para organização do curso de professores do futuro como mostra o resultado da pesquisa a representatividade mais alta 33,33% aumentar rede de escolas de professores do futuro e construir centro médico 22,22% como mostra o Quadro 5.89.

Quadro 5.88: Apresente as observações, sugestões ou outras opiniões que não foram alvo do presente inquérito e que considera importante para a organização do curso de formação de professores do futuro.

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Implementar disciplina de Higiene escolar	1	*33,33*
B	Disponibilizar materiais de ciências da natureza e instrumento de didáctica de música	1	*33,33*
C	Ingresso do professor da EPF	1	*33,33*
Total		3	*100*

Quadro 5.89: Outras observações, sugestões ou opiniões que não foram alvo do inquérito.

Categoria	Unidade de registo	Frequência	%
A	Aumentar a rede das EPF	***3***	*33,33*
B	Construir centro médico	***2***	*22,22*
C	Patrocinador nas EPF	***1***	*11,11*
D	Melhorar condições de trabalho	***1***	*11,11*
E	Aumentar professores nas EPF	***1***	*11,11*
F	MED Empregar professores graduados	***1***	*11,11*
Total		***9***	*100*

5.3. Corpo Docente

A recolha de dados por meio do questionário o resultado surpreendente do corpo docente em efectividade que compõem a amostra todos são do sexo masculino. O que não torna possível o estudo comparativo entre os sexos, a masculinidade domina a profissão

docente em todas as escolas, a variável sexo perdia significado, pelo que não vamos a considerar, vindo a amostra a ser constituída apenas por professores.

A população em estudo incide aos professores das *Escolas de Professores do Futuro* da ADPP, onde foi extraída a amostra representativa e 44 unidades estatísticas das três escolas participantes no estudo considerado (cf. Quadro 5.90).

Quadro 5.90: Amostra de professores das escolas

Província	**Nº**	*%*
Bengo	**8**	*18,18*
Huambo	**17**	*38,64*
Luanda	**19**	*43,18*
Total	**44**	*100*

As unidades estatísticas a população de referência das três escolas, conforme a técnica que permite a seleção aleatória dos elementos de uma população para formar uma amostra (cf. Hill, 2008, p.192).

A análise por categorias, baseado em questionário levou-nos a traçar temas do percurso do corpo docente das três EPF em análise: sexo; idade; é professor; habilitações literárias; reside fora da sua habitação durante o período de trabalho; indique a província da residência oficial; foi estudante da EPF; escola onde se formou; se respondeu sim na 3 indique a disciplina que lecciona na EPF; se respondeu sim na 3 diga se para além de leccionar uma disciplina exerce uma outra função na EPF; se respondeu sim diga qual a função que exerce na EPF; se respondeu sim na 3 diga que ano começou a leccionar na EPF; diga qual o curso superior que se formou; assinale com um X «Sim e Não» se estudou na One World University de Moçambique; se respondeu «Sim» mencione qual foi o curso superior que se formou na One World University de Moçambique.

O inquérito visava analisar a percepção, experiência, satisfação, representação, projecção dos professores (cf. Novóa, 2000, p.153) sobre o curso de EPF.

Seguidamente passamos a apresentar os resultados obtidos considerados relevantes de acordo as categorias consideradas.

5.3.1. Estrutura etária do corpo docente

De acordo a resposta ao questionário, os professores das EPF têm em média 39,5 anos de idade. Esta média foi obtida a partir das idades apresntadas pelo Quadro 5.91.

De acordo com os regulamentos aplicáveis, a formação exigida para exercer a profissão de professor de escola de formação de professores (equivalente ao II Ciclo do Ensino Secundário completo) exige uma habilitação académica ao nível de licenciatura, fundamentalmente, em Ciências da Educação. Neste sentido, as condições de regulação da autorização de exercício profissional docente de acesso à profissão foram definidas segundo as políticas públicas (cf. Campos, 2002, p.16), e deverão ser observadas pela formação das escolas da ADPP.

Porém, reconhece-se que as regras oficiais de recrutamento de docentes e acesso à docência em escolas de formação de professores e de, por vezes, são duplamente inadequadas: favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores nestas instituições de formação e que não se realizam nesta profissão, por um lado, e que excluem as organizações escolares e os corpos docentes do processo de decisão, dificultando um trabalho colectivo e participado , por outro (cf. Novóa, 1995, p. 24).

Quadro 5.91: Idade dos professores das EPF

	EPF - BENGO		**EPF - HUAMBO**		**EPF – LUANDA**	
Idade	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
23					**2**	*10,53*
24					**2**	*10,53*
25	1	*12,5*	**2**	*11,76*		
26			**2**	*11,76*	**2**	*10,53*
27			**4**	*23,53*		
28	2	*25*	**1**	*5,88*		
29			**1**	*5,88*		
30					**1**	*5,26*
31			**2**	*11,76*		
32	1	*12,5*	**1**	*5,88*	**1**	*5,26*
33			**1**	*5,88*		
34					**1**	*5,26*
35			**1**	*5,88*	**2**	*10,53*
36	1	*12,5*	**1**	*5,88*		
37	1	*12,5*				
38					**1**	*5,26*
39					**1**	*5,26*
40					**3**	*15,79*
41						
42	1					
43	1				**2**	*10,53*
44					**1**	*5,26*
[…]						
56			**1**	*5,88%*		
Total	**8**	***100%***	**17**	***100%***	**19**	***100%***

5.3.2. Habilitações literárias dos professores das EPFs

De acordo Jesper Bjerregaard Jensen,

> *Primeiro ponto a questão dos professores sem ter a certeza absoluta julgo que a maioria, se não mesmo 50%, dos professores são aqueles que passaram pela mesma formação e muitos deles tornaram-se professores na escola logo depois de graduar. Isto também tem haver com a história que foi permitido durante muito tempo ter uma quantidade de professores técnicos médios a leccionarem nas escolas do ensino médio, ao mesmo tempo esses professores continuavam com os seus estudos nas universidades locais ou a distância muitos deles que fizeram o ensino médio ao longo da sua carreira cursou na mesma escola formou-se como técnico superior ou está em fase de concluir o ensino superior. Mas temos também alguns professores vindos de diversas instituições como ISCED tipicamente. As escolas quando começaram não tinham essa fonte de graduar na própria escola, então no início recrutamos professores que vinham do ISCED ou então que vinham de outras escolas que forneciam este tipo de formação nós não temos uma escolha o professor que quer trabalhar desta maneira com o grupo de 10 estudantes e utilizar o conjunto de Determinação de Métodos Modernos é o requisito para trabalhar na nossa escola. Podemos dizer que algumas escolas ainda faltam professores a escola de Benguela, a escola do Uíje, são as escolas que têm sentido a falta de professores, temos uma escola como Caxito, como Huambo, que merecem mais professores mas a questão, é que nós não selecionamos o professor ele é que tem que se selecionar para trabalhar nestas escolas, nós estamos abertos, para receber professores que não passaram nas nossas instituições, mas também com as experiências dos nossos professores que estudaram nas nossas instituições mas é uma questão do professor entender aceitar e tentar dar o seu máximo, convidamos o professor para viver na escola, porque os estudantes vivem na escola e queremos que a vida da escola na instituição do programa é partilhado no máximo possível com os professores e os estudantes ao mesmo tempo* (Ent.JBJ, 2016).

Da nossa pesquisa, realizada em três escolas de formação de professores, podemos constatar (cf. Figuras 5.92) que, globalmente:

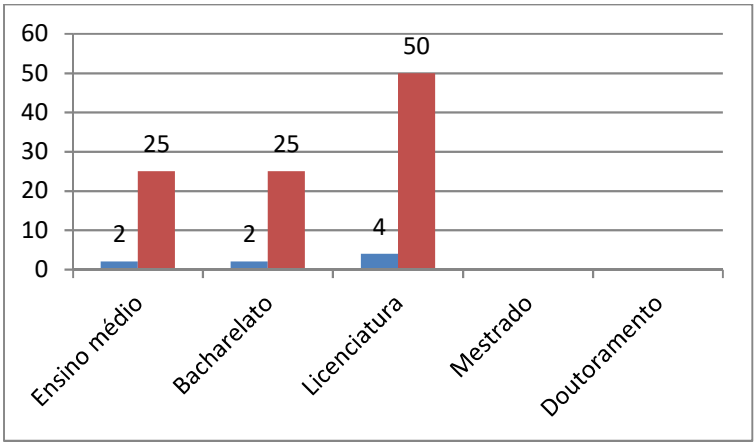
- na EPF do Bengo, a maior parte dos professores formou-se na própria escola: 25%, detém o ensino médio; 25%., o bacharelato; e 50% tem licenciatura;

. na EPF de Huambo: 70,59%, com ensino médio; e 29,41% é bacharel; não tendo nenhum professor licenciado;

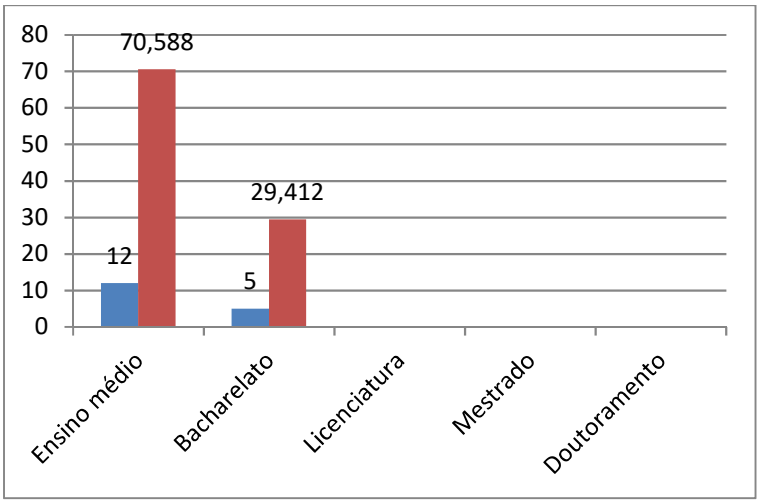
- na EPF de Luanda: 31,58% com ensino médio; 36,84% com bacharelato e 31,58% de licenciados.

Figuras 5.92: Habilitações literárias dos docentes

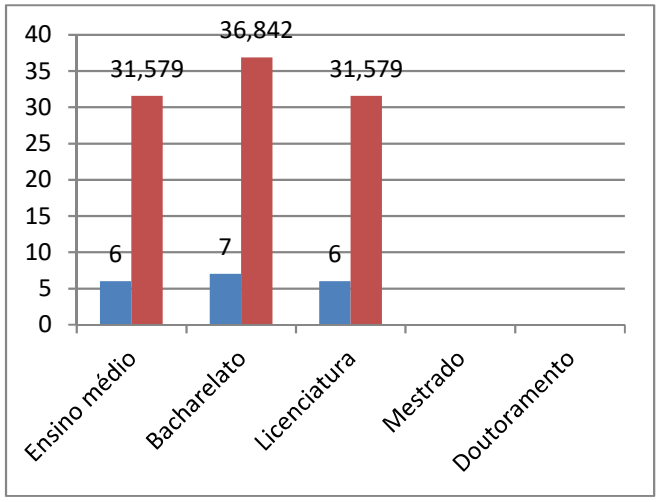
Província do Bengo



Província do Huambo



Província de Luanda



Em síntese, os professores licenciados constituem o grupo que mais progrediu na sua formação académica, neste contexto das três EPF. Chamamos formação académica ao processo e ao resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo. Desenvolver esta formação académica significa, por um lado, uma competência mais acentuada numa ou mais disciplinas científicas conforme o nível de estudos efectuados e, por outro lado, aquilo a que chamaremos de cultura geral como define. Paul Langevin (*apud* Mialaret, 1991, p. 9) afirma que "a verdadeira cultura geral é a que torna o homem aberto a tudo o que não é próprio, a tudo o que ultrapassa o estreito círculo da sua especialidade" e que "a cultura geral assim concebida depende também das experiências do indivíduo feitas fora dos quadros estritamente universitários (leituras e actividades pessoais, políticas, religiosas, desportivas, viagens…".

Segundo os resultados da nossa pesquisa, a formação académica média dos professores das EPF parece situar-se entre o ensino médio e a licenciatura. A escola da província do Huambo, ao deter professores abaixo da licenciatura (70,59% com ensino médio; 29,41% com bacharelato), acaba por ser o maior responsável por esta situação. Já a escola de formação da província de Huambo denota uma formação académica dos seus professores mais equilibrada e adequada aos propósitos das EPF, com os seus 50% de professores licenciados.

Ainda segundo Jesper Bjerregaard Jensen:

O professor que quer trabalhar com o grupo de 10 estudantes e utilizar o conjunto DMM da Determinação de Métodos Modernos é o requisito para exercer a profissão docente na escola de formação de professores do futuro (Ent. JBJ, 2016).

Portanto, neste contexto de acordo a regulamentação oficial a maioria dos professores das escolas possuem diplomas de qualificação para ensinar numa escola primária das zonas rurais como técnicos médios e não como técnicos superiores (licenciados).

O Programa de formação DNS é realizado num regime de internato. O corpo docente reside na escola, exigência interna do programa de formação, em períodos distintos. O programa é detalhado sobre a maneira que o professor deve estar preparado a fazer o que for necessário, a qualquer hora, de forma a implementar o programa (HPP, 2008, p.198).

Segundo Jesper Bjerregaard Jensen:

Convidamos o professor para viver na escola, porque os estudantes vivem na escola e queremos que a vida da escola na instituição do programa é partilhada no máximo possível com os professores e os estudantes ao mesmo tempo. Os professores durante o período lectivo segundo o programa de formação devem morar na residência dos professores na EPF sobretudo quando as aulas estão em funcionamento (Ent. JBJ, 2016).

Em relação à residência dos professores, durante o nosso estudo podemos constatar (cf. Quadro 5.92) que:

- na província do Bengo, 60% dos professores mora na residência da escola;
- no Huambo, 100% dos docentes habitam na residência da escola;
- em Luanda, só 50% dos professores fazem vida na residência que lhes foi destinada.

Em resumo, as três *EPF* analisadas mostram alguma heterogeneidade na utilização da residência dos professores: nem todos os professores residem na escola. Segundo o programa de formação, todos os professores devem morar na escola enquanto decorrem as actividades dos anos lectivos. Por outro lado, esta falta de homogeneidade parece não propiciar que os professores participem na vida escolar de acordo o programa de formação e que muitas tarefas ficam sem acompanhamento sistemático.

O nosso estudo mostra a diversidade da proveniência dos professores das três escolas de formação segundo a sua província de residência oficial. Bengo 50% Luanda em relação

ao valor global, 88,24% Huambo em relação ao valor global, 73,68% Luanda em relação ao valor global como mostra o Quadro 5.93.

Em síntese podemos constatar as migrações (Arroteia, 1998,p.18) [da população docente] e os movimentos (Arroteia, 1998,p.18) segundo a província de residência oficial dos professores das *Escolas de Professores do Futuro* o que para além de Angola em Moçambique concretamente da província de Niassa.

Quadro 5.92: Residência dos docentes das EPF

	EPF – BENGO				**EPF - HUAMBO**				**EPF – LUANDA**			
Resposta	**Sim**	**%**	**Não**	**%**	**Sim**	**%**	**Não**	**%**	**Sim**	**%**	**Não**	**%**
Residência própria	-	-	-	-	**-**	-	**1**	*20*	**2**	*14,29*	**2**	*40*
Residência alugada	**2**	*40*	-	-		-	**1**	*20*	**4**	*28,57*	**1**	*20*
Residência de Professores	**3**	*60*	**1**	*33,33*	**12**	*100*	**1**	*20*	**7**	*50*	**1**	*20*
Residência de familiares/amigos	**-**	-	**-**	-	**-**	-	**1**	*20*	**1**	*7,14*	**-**	-
Outra	**-**	-	**2**	*66,67*	**-**	-	**-**	-	**-**	-	**1**	*20*
Desconhecida					**-**	-	**1**	*20*				
Total	**5**	***100***	**3**	***100***	**12**	***100***	**5**	***100***	**14**	***100***	**5**	***100***

Quadro 5.93: Província da residência oficial

	EPF-BENGO		EPF- HUAMBO		EPF - LUANDA	
Resposta	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
Bengo	**3**	*37,5*				
Benguela			**2**	*11,76*	**1**	*5,26*
Huambo			**15**	*88,24*	**1**	*5,26*
Cuanza-Norte					**2**	*10,53*
Luanda	**4**	*50*			**14**	*73,68*
Niassa-Moçambique	**1**	*12,5*				
Desconhecida					**1**	*5,26*
Total	**8**	***100***	**17**	***100***	**19**	***100***

A formação dos professores das três EPFs segundo resultados da pesquisa podemos interpretar de maneira seguinte: a modalidade mais alta (Huot, 1999,p.130) situa-se em 94,12% da escola de formação da província do Huambo em relação a 73,68% da província de Luanda do valor global que constitui a maioria do corpo docente que se formou nas EPF como mostra o Quadro 5.94.

As escolas de professores do futuro são escolas de unidade pública constituídas ao abrigo do protocolo de colaboração entre o Ministério da Educação e a ADPP segundo a cláusula 2ª ponto nº 2 as escolas de professores do futuro complementam a rede das instituições de formação de professores para o ensino primário e regem-se por um regulamento próprio aprovado pelo Ministério da Educação (Acordo, 2006). De acordo a pesquisa mostra os professores que se formaram para ensinar nas escolas primárias rurais e peri-urbanas, 75% formados na escola do Bengo, 76,47% formados na escola do Huambo, a escola de Luanda é representeada por outras escolas 15,79% formados na escola de Benguela, 15,79% formados na escola do Huambo e 15,79% formados na escola do zaire conforme o Quadro 5.95.

Quadro 5.94: Foi estudante da EPF?

	EPF - BENGO		**EPF - HUAMBO**		**EPF – LUANDA**	
Resposta	Total	*%*	Total	*%*	Total	*%*
Sim	**7**	*87,5*	**16**	*94,12*	**14**	*73,68*
Não	**1**	*12,5*	**1**	*5,88*	**5**	*26,32*
Total	**8**	***100***	**17**	***100***	**19**	***100***

Quadro 5.95: Em que EPF se formou?

	EPF-BENGO		**EPF - HUAMBO**		**EPF - LUANDA**	
Resposta	**Total**	*%*	**Total**	*%*	**Total**	*%*
Bengo	**6**	*75*				
Benguela			**1**	*5,88*	**3**	*15,79*
Cunene					**1**	*5,26*
Huambo			**13**	*76,47*	**3**	*15,79*
Kuanza Sul			**2**	*11,76*	**1**	*5,26*
Luanda					**1**	*5,26*
Niassa-Moçambique	**1**	*12,5*				
Malanje					**2**	*10,53*
Zaire					**3**	*15,79*
Desconhecida	**1**	*12,5*	**1**	*5,88*	**5**	*26,32*
Total	**8**	***100***	**17**	***100***	**19**	***100***

Resumindo, a *escola de professores do futuro* de Luanda ao contrário do Bengo e Huambo mostra que a maioria dos professores formou-se nas respetivas escolas

5.3.3. Disciplinas que leccionam

Para abordarmos a questão das disciplinas do currículo da *Escola de Professores do Futuro* a nossa reflexão toma como ponto de partida os objectivos da educação em Angola após a implementação da reformulação do sistema de educação em 1978 que culminou com o diagnóstico realizado em 1986 que identificou as fraquezas do ensino de base, bem como de outros níveis de ensino. Por outro lado a política educativa projetou a melhoria da qualidade de ensino que passou por reformular em profundidade dos objectivos gerais da educação; programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados a realidade angolana; melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos; formação inicial e em exercício dos professores; modernização e reforço da inspeção escolar; melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares; melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo das escolas; garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, da relação entre a escola e a comunidade; redução do analfabetismo e expansão do programa de recuperação do atraso escolar (MED,2009). Neste contexto foi necessário na década de 90 mediante a lei nº 18/91, 18 de Maio de institucionalização do ensino particular em Angola e o decreto nº 21/91 22 de Junho o regulamento de funcionamento dos estabelecimentos de ensino particular não superior. Em 1995 a Organização Não - Governamental ADPP, procedeu a abertura da primeira escola de formação de professores (MED,1995-2005). Antes mesmo da formação coloca-se a questão do recrutamento dos candidatos a futuros professores (que, no que se segue, são apelidados de estagiários, alunos – professores, estudantes…) mais adiante propusemos um plano que procura não desligar a teoria da prática e que introduz progressivamente o jovem educador no ambiente das aulas. Neste contexto o plano de estudo da *Escola de Professores do Futuro* constituído por várias disciplinas leccionadas por professores que fazem a ligação teoria a prática. Segundo resultados da análise professores ensinam as disciplinas indicadas como mostra os quadros abaixo.

Quadros 5.96 : Disciplina leccionadas na EPF

EPF Bengo

Resposta	**Total**	**%**
Língua Portuguesa	**1**	*12,5*
Didáctica de Matemática	**1**	*12,5*
Mundo Vivemos, Didáctica de Educação Visual e Plástica	**1**	*12,5*
Psicologia	**1**	*12,5*
Didáctica de História	**1**	*12,5*
Didáctica de Geografia, Educação Física, Informática, Mundo Vivemos	**1**	*12,5*
Noções Economia	**1**	*12,5*
Didáctica Educação Física, Informática	**1**	*12,5*
Total	**8**	***100***

EPF Huambo

Resposta	**Total**	**%**
Monodocência	**8**	*47,06*
Biologia, Educação Moral e Cívica	**1**	*5,88*
Língua Portuguesa	**1**	*5,88*
Matemática (Monodocência)	**1**	*5,88*
Psicologia da Educação, Monodocência	**1**	*5,88*
Filosofia da Educação, Comunicação, Noções de Economia	**1**	*5,88*
Mundo em que Vivemos	**1**	*5,88*
Biologia, Ciências Naturais, Gestão e Administração Escolar.	**1**	*5,88*
Não aplicável	**2**	*11,76*
Total	**17**	***100***

EPF Luanda

Resposta	**Total**	**%**
Didáctica de Ciências da Natureza	**2**	*10,53*
Didáctica de Educação Moral Cívica	**1**	*5,26*
Didáctica de Educação Visual e Plástica	**1**	*5,26*
Didáctica de Geografia	**1**	*5,26*
Didáctica Geral	**1**	*5,26*
Didáctica de Matemática	**1**	*5,26*
Economia, Filosofia da Educação	**1**	*5,26*
Educação Musical	**1**	*5,26*
Educação Visual e Plástica	**1**	*5,26*
Filosofia da Educação,Comunicação,Noções de Economia	**1**	*5,26*
Gestão e Administração Escolar, Didáctica de Educação Moral e Cívica	**2**	*10,53*
Língua Portuguesa, Inglês, Didáctica de Educação Física	**1**	*5,26*
Língua Portuguesa	**1**	*5,26*
Matemática	**1**	*5,26*
Pedagogia	**1**	*5,26*
Sociologia, Solidarismo Comunitário, Líder Comunitário	**1**	*5,26*
Não aplicável	**1**	*5,26*
Total	**19**	***100***

Os professores exercem outra função na EPF de acordo a análise as respostas o nosso resultado indica a modalidade mais alta 41,18% em comparação a 26,32% em relação ao valor global das escolas representadas, conforme o Quadro 5.97.

Quadro 5.97: Se respondeu sim na 3. Diga se para além de leccionar uma disciplina exerce uma outra função na EPF?

	EPF - BENGO		EPF - HUAMBO		EPF – LUANDA	
Resposta	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
Sim	**3**	*37,5*	**7**	*41,18*	**5**	*26,32*
Não	**4**	*50*	**9**	*52,94*	**13**	*68,42*
Desconhecida	**1**	*12,5*	**1**	*5,88*	**1**	*5,26*
Total	**8**	***100***	**17**	***100***	**19**	***100***

Os professores das escolas de formação durante o percurso da vida escolar exercem diversas funções em que 25% constitui a modalidade mais alta dos que exercem a função de «administrador de redes» em relação ao valor global dos professores da província do Bengo e 11,76% a modalidade mais alta da província do Huambo os que exercem a função de «coordenador de cultura» em relação ao valor global conforme o Quadro 5.98. Síntese, entre as funções indicadas pelos professores se verificaram a existência de um professor a exercer a função de Director de *Escola de Formação de Professores do Futuro* de Luanda.

Os professores começaram a leccionar na EPF's segundo a pesquisa mostra o ano de 2014 e 2015 a tendência de referência representatividade com a modalidade mais alta em relação as três Escolas *de Formação de Professores do Futuro* conforme o Quadro 5.99.

As respostas ao questionário permitiram saber a distribuição das unidades nos cursos que se formaram os professores. De acordo a pesquisa o curso de direito indica as frequências com maior representatividade 11,76% EPF do Huambo e 15,79% EPF de Luanda em relação aos professores que se formaram em pedagogia 10,53% EPF de Luanda conforme o Quadro 5.100.

A formação de formadores para as *Escolas de Professores do Futuro* de Angola e Moçambique é realizada no Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET) One World University (OWU). A pesquisa mostra a modalidade mais alta (Huot, 1999,p.127) dos professores formados pela One World University (OWU) 23,53% EPF do Huambo

em relação ao valor global e 21,05% de Luanda em relação ao valor global conforme o Quadro 5.101.

Quadro 5.98: Funções que exercem.

	EPF - BENGO		**EPF - HUAMBO**		**EPF – LUANDA**	
Resposta	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
Coordenador de Matemática	**1**	*12,5*				
Administrador de Redes	**2**	*25*				
Administrador Financeiro			**1**	*5,88*		
Coordenador da DMM			**1**	*5,88*		
Coordenador de Cultura			**2**	*11,76*		
Director			**1**	*5,88*		
Líder de Promoção			**1**	*5,88*		
Professor do Grupo Nuclear			**1**	*5,88*		
Coordenador de Formação					**1**	*5,26*
Coordenador do Desporto					**1**	*5,26*
Coordenador de Disciplina					**1**	*5,26*
Líder de Estágio					**1**	*5,26*
Director					**1**	*5,26*
Desconhecida	**5**	*62,5*	**10**	*58,82*	**14**	*73,68*
Total	**8**	***100***	**17**	***100***	**19**	***100***

Quadro 5.99: Ano de início de actividade lectiva na EPF.

	EPF- BENGO		**EPF - HUAMBO**		**EPF – LUANDA**	
Resposta	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
2000					**1**	*5,26%*
2001					**2**	*10,53*
2003	**1**	*12,5*				
2004	**1**	*12,5*				
2005	**2**	*25*			**1**	*5,26*
2006			**1**	*5,88*		
2008	**1**	*12,5*			**1**	*5,26*
2009			**1**	*5,88*		
2010			**1**	*5,88*	**1**	*5,26*
2011			**2**	*11,76*	**1**	*5,26*
2013			**1**	*5,88*	**3**	*15,79*
2014	**1**	*12,5*	**4**	*23,53*	**4**	*21,05*
2015	**2**	*25*	**4**	*23,53*	**5**	*26,32*
Desconhecidas			**3**	*17,65*		
Total	**8**	***100***	**17**	***100***	**19**	***100***

As respostas ao questionário permitiram saber a distribuição das unidades nos cursos que se formaram os professores, o curso de Pedagogia mostra 23,53% da EPF do Huambo e o curso de Formação de Formadores de Professores do Ensino Básico mostra 15,79% da EPF de Luanda a modalidade mais alta (Huot, 1999,p.137) conforme o Quadro 5.102.

Quadro 5.100: Curso superior de origem.

	EPF- BENGO		EPF- HUAMBO		EPF – LUANDA	
Resposta	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
Antropologia	**1**	*12,5*				
Ciências da Educação					**2**	*10,53*
Direito			**2**	*11,76*	**3**	*15,79*
Educador de Infância					**1**	*5,26*
Ensino da Língua Portuguesa e Literatura	**1**	*12,5*				
Geografia					**1**	*5,26*
Gestão de Empresas					**1**	*5,26*
História	**1**	*12,5*				
Matemática	**1**	*12,5*				
Marketing, Formação de Formadores					**1**	*5,26*
Português			**1**	*5,88*		
Pedagogia	**1**	*12,5*	**1**	*5,88*	**2**	*10,53*
Psicologia da Educação			**1**	*5,88*		
Relações Internacionais					**1**	*5,26*
Sociologia	**1**	*12,5*			**1**	*5,26*
Desconhecida	**2**		**12**	*70,59*	**6**	*31,58*
Total	**8**	***100***	**17**	***100***	**19**	***100***

Quadro 5.101: Estudou na One World University de Moçambique?

	EPF- BENGO		EPF - HUAMBO		EPF – LUANDA	
Resposta	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
Sim	**1**	*12,5*	**4**	*23,53*	**4**	*21,05*
Não	**6**	*75*	**11**	*64,71*	**10**	*52,63*
Desconhecida	**1**	*12,5*	**2**	*11,76*	**5**	*26,32*
Total	**8**	***100***	**17**	***100***	**19**	***100***

Quadro 5.102: Curso superior de formaão pela One World University de Moçambique.

	EPF- BENGO		EPF - HUAMBO		EPF – LUANDA	
Resposta	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
Ciências da Educação					**1**	*5,26*
Formação de Formadores de Professores do Ensino Básico					**3**	*15,79*
Pedagogia	**1**	*12,5*	**4**	*23,53*		
Desconhecida	**7**	*87,5*	**13**	*76,47*	**15**	*78,95*
Total	**8**	***100***		**17**	**19**	***100***

5.3.4. Modelo de competências dos professores das EPF

Em Angola a introdução de um sistema educacional de massa e a modificação do público escolar que seguiu, após a independência em 1975 fundamentados os princípios para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino (Med,1978) que coloca o aluno no centro do sistema educacional, acarretaram uma evolução na percepção dos papéis do professor (cf. Perrennoud, 1998, p.23) neste contexto o Ministério da Educação empreendeu modificações em seus sistemas de formação (Perrennoud,1998,p.23), a criação da primeira escola de formação em 1995, conforme o acordo entre a ADPP Organização Não-Governamental e o Ministério da Educação assinado em 1996 sobre o estabelecimento e a gestão de 16 instituições de formação de professores do futuro um corpo único de professores (Perrennoud,1998,p.23) para trabalhar nas zonas rurais e peri - urbanas. Permitindo construir uma nova identidade profissional em termos de competências e de status de professor profissional (idem). Por outro lado o

reconhecimento de uma especificidade do profissional do ensino, os professores de escola [rural] se torna profissionais do ensino e da aprendizagem formados pela apropriação de competências necessárias ao acto de ensinar (o saber-ensinar) e não apenas ao domínio de conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares) (idem) sobretudo a reflexão (idem) da constatação da evolução institucional e social actual da profissionalização do ensino quando [se] fala no grau de avanço de uma transformação estrutural do ofício rumo a verdadeira profissão (idem), a nossa pesquisa realizada a partir do questionário sobre a profissão de professor da zona rural e periurbana, o grau de experiência como professor do curso de professores do futuro das questões: Aptidões adicionais como professor na sala de aula; Aptidões adicionais como professor fora da sala de aula; Aptidões nas disciplinas de formação; Aptidões como professor a tempo inteiro na EPF; Aptidões como líder comunitário. Neste contexto participaram no inquérito os professores de três escolas de formação, os resultados da pesquisa mostram o grau de experiência dos professores por escola.

A primeira a escola da província do Bengo os professores como profissionais procuraram assinalar as competências ou aptidões que os caracteriza nas categorias "muita experiência" 75% nas aptidões adicionais como professor na sala de aula e "experiência" 62,5% aptidões a tempo inteiro na EPF em relação ao valor global como mostra o quadro abaixo.

A segunda a escola da província do Huambo os professores como profissionais procuraram assinalar as competências ou aptidões que os caracteriza nas categorias "muita experiência" 100% aptidões nas disciplinas de formação, 94,12% aptidões adicionais como professor fora da sala de aula, 94,12% aptidões como líder comunitário e 82,35% aptidões como professor a tempo inteiro na EPF em relação ao valor global como mostra o quadro abaixo.

A terceira, a escola da província de Luanda os professores como profissionais procuraram assinalar as competências ou aptidões que os caracteriza nas categorias "muita experiência" 94,74% aptidões adicionais como professor fora da sala de aula, 94,74% aptidões nas disciplinas de formação, 89,49% aptidões adicionais como professor na sala

de aula e 84,21% aptidões como professor a tempo inteiro na EPF como mostra o quadro abaixo.

Entretanto de acordo com (Perrennoud,1998, p.28) entendemos por competências profissionais o conjunto formado por conhecimentos, savoir-faire e postura, mas também as acções e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Segundo Anderson,1986, citado por (Perrennoud, 1998, p.28) a sua definição que fala em conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para garantir as tarefas e os papéis de professor. Por outro lado essas competências são de ordem cognitiva, afectiva, conativa e pratica (idem). São também duplas: de ordem técnica e didáctica na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula (idem). Neste contexto o reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessária (Perrennoud, 2002, p.19). Actualmente, define-se uma competência como aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (idem).

Baseando-se nos pressupostos apresentados podemos resumir as três escolas de formação de professores no que concerne o grau de experiência como professor do curso de formação de profissionais da educação mostraram com maior relevância o grau da categoria "muita experiência" nas questões: aptidões nas disciplinas de formação 100% província do Huambo, 97,74% província de Luanda e 50% província do Bengo; aptidões adicionais como professor na sala de aula 89,49% a província de Luanda, 75% província do Bengo, 70,59% província do Huambo; aptidões adicionais como professor a tempo inteiro na EPF 84,21% província de Luanda, 82,35% província do Huambo e 12,5% província do Bengo; aptidões como líder comunitário 94,12% a província do Huambo, 68,42% província de Luanda e 50% província do Bengo.

Quadros 5.103: Grau de experiência como professor nas EPF

EPF Bengo

	Perguntas	Menos experiência	%	Experiência	%	Muita Experiência	%	Não aplicável	%	Total	%
A	Apitidões adicionais como professor na sala de aula			**2**	*25*	**6**	*75*			**8**	*100*
B	Apitidões adicionais como professor fora da sala de aula			**4**	*50*	**4**	*50*			**8**	*100*
C	Aptidões como lider comunitário	**1**	*13*	**1**	*12,5*	**4**	*50*	**2**	*25*	**8**	*100*
D	Apitidões como professor a tempo inteiro na EPF			**1**	*12,5*	**5**	*62,5*	**2**	*25*	**8**	*100*
E	Aptidões nas disciplinas de formação			**3**	*37,5*	**4**	*50*	**1**	*12,5*	**8**	*100*

EPF Huambo

	Perguntas	Menos experiência	%	Experiência	%	Muita Experiência	%	Não aplicável	%	Total	%
A	Apitidões adicionais como professor na sala de aula			**5**	*29,41*	**12**	*70,59*			**17**	*100*
B	Apitidões adicionais como professor fora da sala de aula					**16**	*94,12*	**1**	*5,88*	**17**	*100*
C	Aptidões como lider comunitário					**16**	*94,12*	**1**	*5,88*	**17**	*100*
D	Apitidões como professor a tempo inteiro na EPF			**3**	*17,65*	**14**	*82,35*			**17**	*100*
E	Aptidões nas disciplinas de formação					**17**	*100*			**17**	*100*

EPF Luanda

	Perguntas	Menos experiência	%	Experiência	%	Muita Experiência	%	Não aplicável	%	Total	%
A	Apitidões adicionais como professor na sala de aula			**2**	*10,53*	**17**	*89,47*			**19**	*100*
B	Apitidões adicionais como professor fora da sala de aula	**1**	*5,26*			**18**	*94,74*			**19**	*100*
C	Aptidões como lider comunitário	**2**	*10,53*	**3**	*15,79*	**13**	*68,42*	**1**	*5,26*	**19**	*100*
D	Apitidões como professor a tempo inteiro na EPF			**3**	*15,79*	**16**	*84,21*			**19**	*100*
E	Aptidões nas disciplinas de formação					**18**	*94,74*	**1**	*5,26*	**19**	*100*

Em síntese, os professores das escolas do Bengo e Luanda mostram a categoria muitas experiências nas questão, aptidões adicionais como professor a tempo inteiro na EPF, as escolas do Huambo e Luanda mostram a categoria muita experiência na questão, aptidões

adicionais como professor fora da sala de aula e as escolas do Huambo e Luanda mostram a categoria muita experiência na questão, aptidões nas disciplinas de formação.

Capítulo 6. Vozes das EPF

Para abordar a interpretação e discussão dos dados dos discursos dos participantes nas entrevistas, foi constituído um conjunto de oito interrogações maiores relacionadas com os objectivos da investigação, a saber: enunciar a formação da Escola de Professores do Futuro para o ensino primário do meio rural; explicitar e descrever o programa da Escola de Formação de Professores do Futuro para o ensino primário do meio rural; caracterizar e identificar o currículo de formação da Escola de Professores do Futuro para o ensino primário do meio rural; explicitar e caracterizar o processo do estágio da formação de professores do futuro para o ensino primário do meio rural.

6.1 Entrecruzando Vozes

No sentido de aprofundar a significação dos discursos recolhidos, reporta-se de seguida, a partir de uma análise fluuante das entrevistas, o cruzamento dos testemunhos registados neste *corpus documental* da investigação com a categorização do guião das entrevistas a fim de se conhecer a importância atribuída e as representações dos informantes sobre a formação da EPF.

Para uma melhor descodificação das categorias e sub-categorias e identificação das vozes a seguir registadas, remetemos o leitor para o Quadro 6.01. Estas vozes, em itálico, serão cruzadas com algumas referências bibliográficas e conclusões que nos foram suscitadas ao longo da análise.

Tema 1- Como é caracterizado o programa da EPF da ADPP?

O programa é o marco geral de referência de todo o processo de trabalho desenvolvido da Escola de Professores do Futuro. A abordagem começa pela organização do programa por três subcategorias registadas ao longo do discurso dos participantes das entrevistas. Quanto à explicitação da organização do programa:

O nosso programa inicia às 6h00 até às 22h00. Que incluía não só a parte académica mas também a parte educativa … nós por exemplo tínhamos o matinal das 6 as 7h00, significa que tínhamos uma hora para fazer limpeza, limpar a escola, limpar os nossos quartos, organizar o próprio ambiente … O nosso programa inicia às 6h00 até às 22h00 (C4. S.10. E3.).

Quadro 6.01: Códigos de categorias e dos entrevistados

Categorias temáticas	Subcategorias	Entrevistas
C1 Escola	S.1. Rede escolar primária S.2. Rede escolar da ADPP S.3. Escola de professores do futuro	E1. Nunes Correia Chionga E2. Estevão Celino E3. Delfina Alberto E4. Rikke Viholm E5. Jesper Bjerregaard Jensen E6. Francisco Sapi E7. Lusiya Mpaka João E8. Zilda Ginga Fontes E9. João Aziza E10. Aspirante Cumbembe Matamba
C2 Formação	S.4. Formação de professores da ADPP	
C3 Currículo	S.7. Currículo das disciplinas S.8. Currículo geral da escola	
C4 Programa	S.9. Programa escolar S.10. Programa curricular S.11. Programa individual	
C6 Estágio	S.14. Estágio curricular	
C7 Internato	S.15. Regime de internato S.16.Vivência de internato S. 17. Experiência de internato	
C8 Curso	S.18. Tarefas de estudo S. 19. Estudo de ficheiro	

Que incluía não só a parte académica mas também a parte educativa … nós por exemplo tínhamos o matinal das 6 as 7h00, significa que tínhamos uma hora para fazer limpeza, limpar a escola, limpar os nossos quartos, organizar o próprio ambiente … Para que 8h00 quando iniciamos os cursos tudo está limpo e organizado … Nós próprios é que fazíamos as actividades, nós cozinhávamos para nós, limpávamos a escola e organizávamos mais ou menos a infraestrutura do funcionamento da escola (C4. S.9. E3.).

Nós não tínhamos … empregadas na escola … então a limpeza … desde a alimentação todas as coisas eram feitas por nós… eramos organizados em grupos … havia um grupo que cuidava da jardinagem…regar o jardim… e o grupo que cuidava da alimentação era alternado… entrava um grupo e saia outro… para além *… existia também área de responsabilidades…área de desporto… área de compra* (C4. S.9. E1.)

Os estudantes eram:

> *Organizados por grupos significa nós eramos 58 tínhamos microgrupos responsáveis … por exemplo da cozinha, da alimentação, da organização e da limpeza matinal etc… etc… Tínhamos …cursos a partir das 8h00 até as 12h30 das 12h30 tínhamos um intervalo chamado período de descanso… depois iniciávamos de novo no período da tarde as 14h00 até as 17h00… tínhamos uma hora de desporto até as 18h00 e o jantar… depois do jantar ainda tínhamos actividades no período da noite, actividade na … escola encerrava as 22h00. Considerado como… que era a hora estabelecida para o descanso.* (C4. S.9. E3.)

Refere-se ainda que

> *Na escola … não tem um programa limitado… digamos uns no período da manhã e outros a tarde … tem um programa com muitas variedades de actividades… ora são actividades com o professor na sala de aulas … que nós chamamos de cursos… a sala chama-se sala de aulas…* (C4. S.9. E5)

A interpretação do programa escolar como possibilidade de estimular o estudante:

> *É para criar um ambiente de aprendizagem … onde eles em grupos … de facto cultivam … a sua formação … fazem uma actividade de manhã, duas actividades diferentes de manhã, duas actividades diferentes a tarde … que varia entre temas, metodologias… e dentro da escola* (C4. S.9. E5).

Observa-se que o programa da escola não se limita apenas nas actividades mencionadas atrás:

> *Há um programa variado… porque a vida … é a vida … a vida não é composta por disciplinas…* (C4. S.9. E5) em que … *actividades diárias … todas são programadas* (C4. S.9. E9) … *Nós também realizávamos as chamadas noites de cafés nos fins-de-semana era a diversão, tínhamos música, tínhamos poesia, tínhamos teatro, acontecia normalmente a sexta-feira a noite e nós tínhamos pessoas da comunidade a participar…tínhamos jovens e senhoras* (C4. S.9. E1). Também era … *e depois dessa toda jornada … porque nós tínhamos uma jornada muito difícil… muito difícil… havia nas sextas-feiras algo que nós chamávamos noite de café … a noite de café era uma noite de café … organizada mesmo lá na escola … para actividades recreativas … para música, dança, poesia, teatro… enfim … tudo que a pessoa pudesse fazer… e eu me destacava também na área de música … fazia playbacks … e algumas exibições em peças de teatro* (C4. S.9. E9)

O programa da Escola de Professores do Futuro da ADPP é um programa organizado na perspectiva[51] de:

> *Apoiar o governo na formação de professores … e este programa está ligado ou seja está sendo implementado na base da lei 13/2001… que é a Lei de Base do Sistema de Ensino … ali onde encontramos o subsistema de formação de professores … Essas escolas obedecem os critérios … as normas, os programas, … os currículos do Ministério da Educação… por isso tem sido … um programa que … muito próximo dos objectivos do próprio Ministério da Educação* (C4. S.10. E6)

Estabelecido o programa … *o programa era de duração de dois anos e meio* … os *candidatos para a formação de professores da ADPP* (C4. S.10. E3.) … *nós começávamos com o programa … onde o estudante candidato tinha que ter a 10ª classe…* (C4. S.10. E5) considerado como primeiro desde a implementação da primeira escola de professores do futuro … *onde não estavam divididos em classes… mas em períodos* (C4. S.10. E5).

Este programa funcionou até no ano de 2012, dai em diante:

> *2013, o novo programa* (C4. S.10. E10) … *é de três anos recebemos estudantes que concluíram o 1º ciclo … da reforma estão com a 9ª classe … que podem escolher a nossa escola … e faz três anos na nossa escola… e termina o ensino médio… igualmente como técnico médio* (C4. S.10. E5*). Quando introduzimos esses três anos … de novo fizemos inovações … o primeiro ano que é o Ano Internacional do Professor, o segundo ano que é o Outro Tipo de Professor, Outro Tipo de Escola, o terceiro ano Outro Tipo de Professores* (C4. S.10. E4).

O programa geral da Escola de Professores do Futuro consubstancia-se numa programação de desenvolvimento curricular na sua dimensão de planificação ou projecto (Zabala, 1992, p. 17):

> *É na planificação … mas onde então pode ter cursos… sobre … aquecimento global … um curso sobre segurança rodoviária … curso sobre VIH- SIDA … agora professor deve incluir curso sobre febre-amarela … alguém toma a iniciativa de fazer um curso sobre febre-amarela … porque o professor não precisa só dessa informação … porque ele vai*

[51] Segundo Becker, as perspectivas "Constituem um conjunto de ideias e de acções coordenadas que uma pessoa utiliza para resolver um problema numa situação determinada" (Coulon, 1993, p.76). E ainda segundo o mesmo autor, um conjunto de perspectivas partilhadas por um determinado grupo constitui a cultura desse grupo" (1993, p.79,86 Cf. Amado, 2013, p.41).

estar no meio da comunidade vulnerável … e as crianças … são mais vulneráveis … e as famílias eles são os mais vulneráveis no campo (C4. S.10. E5).

Refere Zabala (1992, p. 17) que as condições específicas de cada situação, a partir dos pressupostos ou da própria vontade estratégia ou estilo de cada docente.

A*cho eu… não temos um currículo … que diz deve seguir isto… mas temos a base de dados que é muito sólido para todos … temos sempre a possibilidade de aumentar … acrescentar … e ser flexível* (C4. S.10. E5).

Afirma ainda Zabala (1992, p.17) que a nível nacional torna-se necessário um acordo dotado de suficiente consistência sobre um currículo básico comum a nível de escola, convém que os professores discutam o currículo com os pais, com os estudantes, com os administradores e com outras forças sociais interessadas e, finalmente, os professores deverão ter o seu espaço de liberdade para, a nível da programação para a turma, projectar os seus próprios planos de trabalho e as suas próprias lições.

Nós temos essa grande vantagem … nós temos mais tempo … na escola… pode-se introduzir… pode-se promover… um debate (C4. S.10. E5). Este pode surgir a partir de perguntas: *o quê que nós entendemos sobre a febre-amarela?…o que é que o Ministério da Saúde publico?* (C4. S.10. E5).

A programação é uma serie de operações que os professores, em conjunto ou em grupos de dimensões mais reduzidas (…), levam a efeito para organizar, a nível concreto, a actividade didáctica e, dessa forma, porem em prática aquelas experiências de aprendizagem que constituirão o currículo efectivamente seguido pelos alunos (cf. Zabala, 1992, p.18).

O programa da EPF da ADPP contempla também sessões pedagógicas ao sábado, dedicadas aos professores das escolas primárias. … *Estamos com um programa de professores do futuro de 40 sessões pedagógicas* (C4.S10.E4). Estas sessões fazem parte da formação teórica do estudante, no sentido de ele compreender a profissão de ensino, à luz de disciplinas como Psicologia, Pedagogia, Didáctica, a escola como um factor social de desenvolvimento, os muitos papéis do professor, os espíritos das crianças, as suas mentes e corpos, parentalidade e disciplina, a criança em crescimento e os problemas que lhe estão associados (HPP, 2008, p. 58).

Tema 2 – Como é o currículo da EPF para o ensino primário em meio rural?

A organização curricular da formação inicial de professores da ADPP propicia a integração curricular e a interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento que configuram o plano de estudos (cf. Formosinho, 2000, p.13; Leite e Lopes, 2007, p. 142). Por outro lado, "a convergência para que aponta o leque de competências gerais e específicas definidas, a transversalidade de temas possíveis de serem explorados em diferentes ângulos do saber, o tipo de experiências de aprendizagem preconizado (…) e a possibilidade de uma gestão integrada em que a autonomia do docente apenas encontra limite nas barreiras por ele próprio criadas (…) tornam a [EPF] um espaço muito próprio de contextualização, flexibilidade curricular e articulação disciplinar" (Carlinda e Lopes, 2007, p. 142).

> *Nós fazíamos formação através dos filmes … nós assistíamos filmes … por exemplo o filme sobre educação na Índia … e aquela era uma matéria dentro por exemplo da disciplina de pedagogia … e era depois alvo de debates, de discussões … mas não era uma discussão só entre nós … mais até entre os professores da India que nos falavam da sua experiência* (C3.S7. E1).

A reflexão remete que na discussão regista-se a transversalidade das disciplinas no currículo:

> *Acho que nós temos um … currículo de disciplinas…* (*C3.*S7.E3) *… os currículos do Ministério da Educação…* (C3.S7.E6) *…currículo da EPF…* (*C3.*S7.E7) *… O nosso … currículo escolar tem 31 disciplinas… e a nossa formação é dividida por períodos … O primeiro período foi O Mundo Em Que Vivemos … somos submetidos a vários tipos de conhecimentos sobre o mundo …* (C3.S7.E9) *… logicamente vem o segundo período que é Angola … são três meses com Angola …* (C3.S7.E5) *… para além dos períodos …* o *currículo está cheio de didácticas … há muitas didácticas … no … currículo didáctico… está cheio de didáticas… todas as didácticas sobre ciências da educação são 31 disciplinas… didáctica de ciência, didáctica de história, didáctica de matemática, didáctica de língua portuguesa … todas essas didácticas inclusive até didáctica de educação musical…* (C3.S7.E9).

Segundo ponto de vista da autora, as didácticas de ensino mostram as metodologias específicas aplicadas a cada disciplina do processo de ensino aprendizagem da EPF da ADPP, de acordo com Libâneo (1994, p. 26), "a didáctica e as metodologias específicas

das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo relações reciprocas" … *e … a disciplina de um período … raramente é repetido num outro período …* (C3.S7.E5) *durante um certo período … termina carga horária … depois de um ano … e o exame é feito depois do primeiro ano… que na altura … o plano de estudo até certo ponto … o plano de estudo da ADPP é flexível…* (C3.S7.E3).

A interpretação do que foi exposto acima caracteriza que o currículo de formação da escola de professores do futuro é um currículo bastante flexível na sua acção prática.

> *Cada professor tem a possibilidade de melhorar a qualidade dos cursos … nas nossas escolas os professores têm essa liberdade ... Mas claro que temos que cumprir com o currículo…* (C3.S7.E3) *como base para fazer as alterações curriculares que se impõem… há depois uma discussão que eu penso que é uma das maiores diferenças… é que… no plano teórico científico … as escolas da ADPP… não são as escolas… que mais se centram no plano teórico cientifico… são mais … escolas que se centram no plano prático operacional … ou seja é possível sempre para a ADPP adoptar um plano de estudo … um tipo de ideologia de ensino … de pensamento de ensino… que corresponde com a comunidade que tenha efeito positivo … provocar transformações … que possa* (C3.S7.E1)

analisar o currículo da EPF em conformidade com os pressupostos teóricos e práticos desenvolvidos das disciplinas de aprendizagem, no sentido que os alunos integrem nas actividades do ensino das escolas de ensino primário do meio rural.

Em função das necessidades que têm sido levantadas pelos estudos efectuados nas áreas rurais, a ADPP efectua reformas no sentido de "recontextualizar o currículo em função das especificidades do meio" (Landsheere, 1994, p. 79):

> *Pelo menos três reformas internas … dentro do próprio… currículo … por exemplo hoje os estudantes fazem viagens regionais … no meu período não havia … depois do meu período foi introduzido a Oficina Pedagógica … nós não tivemos … mas então essa dinâmica principalmente que é uma dinâmica antecedida de estudos …* (C3.S7.E1) *o programa já mudou várias vezes … tem outras componentes dentro…* (C3.S7.E3) *… vou dizer por exemplo a mudança … os candidatos para a formação de professores da ADPP deixaram de entrar com a 10ª classe … começaram a entrar com a 9ª classe feita … de forma a se adequar a reforma educativa … antigamente era diferente …* (C3.S7.E3) *… o plano de estudo até certo ponto … o plano de estudo da ADPP é flexível …* (C3.S7.E3) *… ampliamos a formação … é uma formação de três anos. (C3.S7.E4) … a introdução da monodocência na Reforma Educativa … os nossos professores estão preparados … para leccionar todas as disciplinas da 1ª a 6ª classe … no âmbito da reforma…* (C3.S7.E5) *… o plano curricular da escola de professores do futuro … é preparar o professor para leccionar no ensino primário…* (C3.S7.E5) *… conhecer as didácticas … tanto na teoria, na prática … de todas*

as disciplinas que ele vai leccionar no ensino primário … tem disciplinas como sociologia, psicologia e pedagogia … (C3.S7.E5).

A interpretar as disciplinas do currículo existe a relação baseada a pluridisciplinaridade[52] dentro do próprio currículo planificado da EPF. Por outro lado para além do que foi dito acima a análise refere que o currículo integra a interdisciplinaridade[53].

As ciências naturais envolvem todas as ciências naturais… mas é só uma disciplina … por exemplo a própria Biologia … a própria Física … está tudo dentro das ciências naturais … (C3.S7.E1) *… por exemplo nós … não temos didáctica do estudo do meio … estudo do meio é uma nova disciplina da reforma …* (C3.S8.E5)

ou ainda, como refere Landsheere (1994, p. 92) "dá-se mais um passo no sentido da integração: ou se opera uma fusão unificante entre duas ou várias disciplinas, ou alguns temas problemáticos".

Assim, a subcategoria "Currículo Geral"[54] corresponde àquelas disciplinas que fazem parte do programa de formação da EPF.

Temos outras várias disciplinas… que não existem em outras escolas de formação de professores … disciplina … micro - projecto é preparada através de uma outra disciplina … que nós chamamos a segunda cabeça do professor… tem carga horária de 770 horas … A primeira cabeça é com o professor na sala de aulas … as metodologias … por exemplo temos a disciplina que chamamos Humanismo Solidário … temos também a disciplina Viver Saudável até a Velhice… (C3.S8.E5) *… a disciplina de produção de alimentos …* (C3.S8.E8) *… faz parte do currículo…* (C3.S8.E9) … no *currículo há uma fase que se chama pesquisa … essa fase chama-se pesquisa … essa fase é antes da prática escolar… e de estágio … pesquisa … os estudantes têm que se deslocar… para uma determinada localidade… chegando lá na localidade … poderão fazer a investigação … sobre variados assuntos … a economia daquela área … a situação geográfica … o nível de vida daquelas comunidades … e também a história daquela comunidade …* (C3.S8.E5). Ainda mostra - se que … n*o terceiro período … de apenas um mês de duração … nós chamamos de*

[52] Procurou-se adequar o conceito "Relativo a várias disciplinas ou ramos de conhecimento" (Dicionário de Língua Portuguesa, 2014).

[53] " Interacção existente entre duas ou várias disciplinas, que pode ir da simples comunicação das ideias até à integração dos conceitos directores da epistemologia da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da orientação da pesquisa e do ensino" (OCDE, Cf. Landsheere, 1994, p.91)

[54] Por uma questão metodológica são consideradas disciplinas que não fazem parte do currículo das escolas do Magistério Primário do Sistema Educativo.

construção … continuamos a construir a nossa escola … que tem por objectivo de facto fazer tarefas práticas… (C3.S8.E5) *então a Segunda Cabeça do Professor… que tem essas três componentes … que é Promotor de Saúde … tem Activista … então você faz essas duas especializações …* (C3.S8.E1) *… então esse quinto período … chamada fase de especialização.* (C3.S8.E1)

Desta forma, como refere Carlinda Leite (2007, p. 203), a reflexão curricular relaciona-se com a acepção global do conceito de currículo[55], relativa a todas as actividades vividas e/ou emanadas da escola, e das quais resulte desenvolvimento e aprendizagem para os alunos.

Tema 3 - Que organização apresenta a DMM do curso das EPF?

Para abordar o tema em referência tivemos de o adaptar ao guião de entrevistas por estar implícito dentro de uma categoria temática (C8), passando a sua caracterização a realizar-se dentro das perspetivas do curso da EPF da ADPP. A Determinação dos Métodos Modernos e a sua implementação faz parte da *inovação*[56] deste tipo de escola de formação de professores.

Os entrevistados evidenciam que:

Inovação nos anos 1997… introduzimos … os Métodos Modernos de Ensino… que abre a mente … que tira-los de maneira tradicional … (C8.S18.E4). Em 1995, no início da formação da Escola de Professores do Futuro, não funcionou a DMM … *O primeiro curso teve … implementação do DMM … da técnica naquela altura o computador era … assim uma coisa … e a própria aquisição dos computadores era um pouco difícil … me lembra que a nossa … escola ainda tinha … por simplesmente três computadores … para sala dos professores e um da direcção da escola … DMM foi um pouco difícil nos primeiros dias … e hoje … o DMM os professores que estão a ser formados … possibilidade de dominarem esta técnica …*(C8.S18.E2), observa-se nesta época os professores durante os cursos[57] ainda … *mas tínhamos os cursos formais onde tínhamos um professor que ditava a matéria naquela altura … ainda era ditar a matéria … não tínhamos os equipamentos necessários … agora nas nossas escolas …* (C8.S18.E3). *Aquilo que nós chamamos de DMM … ou*

[55] Segundo (Zabalza, 1992, p. 12) " É o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano".
[56] O termo refere-se a introdução de uma mudança na EPF da ADPP.
[57] Observa-se que ao longo deste tema a palavra *Curso* faz parte do discurso que no Sistema de Educação pública denomina-se de aula.

Determinação de Métodos Modernos … (C8.S18.E4). A estrutura da DMM caracteriza-se … *com toda formação estruturada … tarefas de estudo* (C8.S18.E5). Muito embora para completar a estrutura constituída por … *cursos e experiências …* (C8.S18.E5).

Para além disso, a DMM representa aquilo que os entrevistados enunciam de cursos (leia-se, aulas) durante o percurso da formação:

O curso é diferente de aula … o curso ... é onde o estudante … para conquistar … uma certa matéria … apresentações etc … (C8.S18.E5). Neste contexto ao interpretar… *o curso é único que tem uma continuidade … os cursos … elaborados dentro da base de dados.* (C8.S18.E5) … *os cursos normalmente … o curso é normalmente durante duas horas ou uma hora e meia … aulas são os cursos* (C8.S18.E1) … *cursos de experiência … mais um curso com este tema* (C8.S18.E5)... *Curso de Formação …* (C8.S18.E7). Nesta ideia de cursos que … *sempre que se fala de cursos … no sistema convencional … que nas outras escolas… sob responsabilidade do Ministério da Educação chamamos de aulas … professor é o especialista … para abordar o tema … da área das ciências … por exemplo se é da área da disciplina de História … falar da História de África … é um curso … se nós vamos ter um …* (C8.S18.E1) … *vamos ter exposição teórica … tem cursos … por exemplo metodologias de ensino ou elaboração do plano de aula … aquilo é o curso …* (C8.S18.E1*).*

Na escola, "a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino" (Libâneo, 1994, 177). Devemos, assim, entender "a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da actividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e activa dos conteúdos" (*idem*)

Os cursos têm diferente duração... tem cursos de uma hora … de duas horas … de cinco horas e longos que chega até 10 horas … as vezes um único… curso era dividido … sessões … mas como tudo está totalmente preparado … o professor praticamente precisa só ler … que é curso. (C8.S18.E5*).*

Por outro lado, a aula é a forma didáctica básica de organização do processo de ensino. Cada aula é uma situação didáctica específica, na qual objectivos e conteúdos se combinam com métodos e recursos didácticos, visando fundamentalmente propiciar a assimilação activa de conhecimentos e habilidades pelos alunos. Na aula realiza-se, assim, a unidade entre ensino e estudo, como que convergindo nela os elementos

constituintes do processo didáctico (Libâneo, 1994, 178). Contudo, o termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didácticas organizadas e dirigidas directa ou indirectamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e a aprendizagem (Libâneo, 1994, 178), *então nós tínhamos aulas metodológicas … aulas das didácticas*… (C8.S18.E1).

Prosseguindo as narrativas, os entrevistados refeem-se às tarefas de estudo do seguinte modo:

> *Que é o trabalho individual e em grupo …* (C8.S19.E1). *As tarefas e você resolvi individualmente … ou em grupo … se você achar que não consegue pede apoio a um colega …* (C8.S19.E3). Interrogação, *para que serve a tarefa*?... (C8.S19.E6). *Para tarefa que ele vai exercer depois da sua formação… por exemplo ponto número um … a tarefa … faz um resumo … dos pontos mais importantes…ou vai fazer uma pequena apresentação …* tarefa … ou vai fazer entrevista … e conta como uma tarefa … já resolvida … *é um sistema … a tarefa tem um título … o título é curto… diz um pouco … o quê que se trata … em seguida vem a descrição … bem curta … mas sempre … ai onde fica … claro … qual é o objectivo … essa frase é muito determinante … para compreensão da tarefa … porque ali está praticamente o objectivo … o quê … que você vai alcançar com essa tarefa … depois da descrição … vem a introdução … essa introdução … podemos dizer a introdução feita pelo professor… é uma introdução … que foi elaborada com muito cuidado … levando o estudante … para compreender … as problemáticas dentro do tema … dessa tarefa … então essa introdução … de uma ou duas páginas … de facto … é uma introdução rica … que deixa o estudante animado… para resolver a tarefa … porque depois vem os ficheiros … que é de extratos de livros … neste caso é de língua portuguesa … que ele deve estudar … pode ser uma … duas … três … páginas … varia em função do objectivo … e por fim … temos aquilo … que chamamos a instrução … a instrução é a orientação metodológica … onde o professor … por escrito … meteu como é que o estudante vai fazer … a tarefa … ponto número dois leia … o ficheiro … ponto número três … para o teu grupo nuclear … de quinze minutos … sobre o tema … ou responde certas perguntas … que o professor também colocou como parte da tarefa … com alguém que serve metodologicamente … como o estudante trabalha com essa tarefa … para conquistar a tarefa … isso ele responde por escrito … dentro do sistema dos computadores… envia para o professor…o professor … vê se respondeu todas as perguntas da instrução … como é que ele respondeu … o professor dá os comentários … dizendo ao estudante … meu querido estudante por favor*

… adiciona isto na tua resposta … e envia de novo … ou sim senhora a resposta… tarefas de 2 pontos … 3 pontos … 4 pontos… (C8.S19.E5).

Tema 4 – Como é caracterizada a EPF?

A explicitar a interpretação da Escola de Professores do Futuro a partir das entrevistas dos intervenientes segundo o objeto de estudo da pesquisa, a escola e o seu mundo, por vezes, são chamados de *gueto*, um mundo sem contacto com o que a rodeia (HPP, 2008, p. 29). Aqui podemos perceber a sua maneira de dizer na voz dos participantes. A Escola de Professores do Futuro é:

Melhor lugar … que eu já passei … em toda minha vida … É bom … partilhamos coisas interessantes e também tivemos muitos conflitos (C1.S3.E1). É que me lembro da minha … formação *… é que de facto naquela altura era já um desafio … se não estou em erro eramos apenas 6 seis meninas … de algum modo que não havia equilíbrio na tomada de decisões … nós todas meninas … lá na escola a terminar a formação … a ter uma postura diferente diante das situações* (C1.S3.E3). A*lgumas meninas … mas um número muito limitado …* (C1.S3.E2). *É um dos melhores na minha opinião.* (C1.S3.E4).

Pela interpretação da abordagem registada, entende-se que a Escola de Professores do Futuro é considerada a escola em que a "sua aprendizagem deriva de várias situações competitivas inerentes à nossa sociedade" (HPP, 2008, p.29).

São de facto igual… como enfrentar … um obstáculo… a escola reconhece o valor… bom … de uma forma geral … para ter competências importantes para se formar … como um homem … na sua totalidade … é uma formação de conhecer … a escola muitas vezes para enfrentar os desafios reais da comunidade (C1.S3.E5). *Um reforço maior na formação de professores para as áreas rurais* (C1.S3.E6).

Neste contexto, entende-se que a Escola de Professores do Futuro constitui um modelo de formação por dotar os estudantes de competências psicológicas, pedagógicas e didácticas durante a aprendizagem, sendo esta direcionada para o trabalho teórico e prático. Segundo os entrevistados enunciam, a Escola de Professores do Futuro é um:

Desafio real da vida. (C1.S3.E1) *… Ajudou-me a trabalhar … realmente muda a mente … acho que a EPF deu-me a vida … digo assim … a EPF eu digo que é a vida … a EPF é mesmo uma formação para a vida … é uma formação para a vida … tanto vida profissional*

… tanto vida familiar … é um futuro para vida (C1.S3.E7). Por outro lado, compreende-se que *… o professor é graduado para trabalhar no ensino primário… é a especialidade … os estudantes têm habilidades* (C1.S3.E9). *Tivemos as primeiras experiências … é um sistema particular … um sistema de ensino diferente … e muita coisa boa lá encontrei … mas de princípio … algumas dificuldades* (C1.S3.E10) *… quando saísse de manhã da escola … você sai da escola … é muito complicado … um professor era responsável de um grupo nuclear … onde que é um grupo de 10 estudantes … liderado por um professor … um dos momentos … marcou-me durante a formação… Os momentos difíceis … período difíceis … a trajectoria da minha formação* (C1.S3.E10). *É um desafio de professoras formadas na escola de professores do futuro* (C1.S3. E3)…

O objectivo das experiências da Escola de Professores do Futuro prende-se com a activação e criação de vários sentimentos e acontecimentos para serem vividos individualmente ou em grupo, numa perspectiva mais alargada sobre a vida humana e dar qualidade e significado à formação (HPP, 2008, p. 43). Os participantes das entrevistas caracterizam a Escola de Formação de Professores do Futuro como:

A experiência de dar aula é *uma coisa completamente diferente …* (C1.S3.E1). *A minha experiência como Directora da escola … claro que foi uma mudança … fui professora* (C1.S3.E3). *Para ter uma experiência… aquelas experiências … normalmente o estudante observa …* aprendemos *com as experiências … por exemplo um campeonato desportivo … estudantes organizam … convidam … levam a cabo…etc…etc … um fim-de-semana que chamamos fim-de-semana de construção … manutenção da escola … descobrem … novas qualidades … a escola o valor … impacto da experiência.* (C1.S3.E5). *Uma experiência … a formação* (C1.S3.E6). *EPF primeiro a experiência … ajudou-me a trabalhar … experiências … isto criou uma serie de experiências … quando chegamos aqui tínhamos uma realidade … e ali tínhamos outra realidade … EPF criou uma serie de experiências … uma experiência de facto muito valiosa … são anos de muita experiência* (C1.S3.E7). *Ajudam criar experiências … e a troca de experiências…* (C1.S3.E8). *a experiência … foi a primeira … a experiência … ganha experiências* (C1.S3.E10).

Tema 5 – Como é realizado o estágio curricular nas escolas primárias das zonas

rurais?

O estágio curricular da Escola de Professores do Futuro constitui a fase final do processo de formação do futuro professor para o ensino primário. Desta forma, começa-se por demarcar o estágio do então programa curricular dividido em períodos. O "Período Sete", onde se exerce a profissão do ensino como parte da formação em relação ao novo programa curricular implementado em 2013, integra a componente de estágio curricular (capítulo seis "O Ano De Outro Tipo De Professor"). De acordo o *corpus documental* consultado o estudante é colocado numa zona rural com escolas primárias e residência para os estagiários e umas dadas condições materiais e didácticas. A interpretar o que os entrevistados da investigação explicitam, é notório o embaraço sentido na forma de organização do estágio e no período de um ano lectivo de permanência na escola de estágio.

No antigo programa curricular os estagiários eram distribuídos nas escolas das zonas rurais.

> *Organizamos os estudantes em micro grupos de quatro … quatro estudantes … vão as vezes na mesma área … de escolas … mais cada estagiário … lecciona até o fim … estágio … vai mesmo numa área … assegurar uma turma* (C6.S.14.E5). *… então chegou o momento do estágio… eu e o meu colega … fomos … e então fomos* (C6.S.14.E1). *… área de estágio* (C6.S.14.E2). *Eu e o meu grupo … o estágio curricular … o estágio.* (C6.S.14.E3). *… 10 estagiários … estagiários … apoiar a presença da educação.* (C6.S.14.E5). *… o período de estágio como professor estagiário…* (C6.S.14.E7). *Fomos três … fazer o estágio.* (C6.S.14.E8) *estagiei … próximo da escola da ADPP… estive mais próximo em relação aos outros colegas.* (C6.S.14.E9). *Fiz o meu estágio… dentro da escola de formação de professores do futuro* (C6.S.14.E10).

A distribuição de grupo de alunos estagiários para as escolas primárias das zonas rurais denota uma variação desigual do número de estagiários para cada área de estágio curricular.

Por outro lado, os participantes das entrevistas referem em que consiste o trabalho que realizam durante o estágio na escola primária:

> *Eu comecei a dar aulas de Língua Portuguesa… fomos colocados nas escolas do 3º nível… então eu dei aulas de Português e História … o meu colega deu aulas de Inglês e Biologia*

(C6.S.14.E1). … *o tempo que eu… estava lá… e eu tinha medo … mas eu tinha medo… ali naquele meio… eu tinha que continuar… mas foi difícil.* (C6.S.14.E3). Ainda refere as narrativas que … *ali naquele meio você não tem condições psicológicas de dar uma aula … o estágio foi* (C6.S.14.E3*). O estágio como professor estagiário … do estágio … trabalhei numa escola primária* (C6.S.14.E7)*. Nós leccionamos o ano inteiro … na altura eu leccionei a 3ª classe … um meu colega … leccionou a 5ª classe* (C6.S.14.E8). *A fase do estágio … voltar do estágio … lá enquanto professor… desenvolvemos muitas actividades.* (C6.S.14.E9)*. Nesse estágio o professor estagiário… então trabalhei com os estudantes do primeiro ano… dez (10) estudantes* (C6.S.14.E10).

Para além do estagiário realizar actividades[58] na escola primária, o programa de estágio curricular neste modelo de formação de professores do futuro inclui o micro-projecto[59] onde se desenvolve uma série de tarefas que tem relação com a comunidade na qual a escola está inserida. Segundo os relatos feitos pelos entrevistados:

A segunda cabeça do professor… um *microprojecto … uma turma multidisciplinar … não era uma turma que seguisse um plano de estudo definido … ou seja … era uma turma que pudesse englobar … os ensinos fundamentais … classes (C6.*S.14.E1*). Realizar microprojectos … trabalhar com as comunidades … um programa … alfabetizei um grupo de senhoras … programa de (C6.*S.14.E3*) … microprojecto (C6.*S.14.E8) … *apresentar o microprojecto… (C6.*S.14.E9*) outras disciplinas … o microprojecto … e investigação – acção … a famosa sinopse … mas no microprojecto … muitas vezes … fizemos de acordo as dificuldades… (C6.*S.14.E10*).*

Por outro lado, tentamos perceber como o estudo à distância se processa no período de permanência na área de estágio a par de outras actividades os discursos:

E eu tinha quatro horas por dia … com aquelas crianças … ensinar as crianças a ler e a escrever, e a contar, a fazer cálculos básicos … introduzir actividades … solidariedade … muitas visitas as escolas … actividades com essas crianças (C6.S.14.E1). L*embro-me que nós passávamos os textos para os nossos alunos nas folhas de caderno … não havia livros … havia tempos mesmo que também … uma aula de matemática … procurar por exemplo pedrinhas, pauzinhos … materiais…* (C6.S.14.E3) *nem escolas … nem residências para os professores … que não encontraram infraestruturas … foi construir … construídas com*

[58] Não se caracterizam só em dar aulas são mais abrangentes.
[59] Desenvolvido na base das disciplinas da carta como vem expresso ao longo do trabalho em estudo.

material local … casas gémeas … residência de professores … surgiu a educação. (C6.S.14.E5) *curso é feito a distância … o centro de estágio … escolhe … muitos foram … fazíamos semanalmente relatórios … periodicamente … os professores para fazerem a fiscalização … Material didáctico … era por nossa conta.* (C6.S.14.E8) *continua a estudar… o estudo … a distância … a aula continua … as cadeiras de pedagogia … pedagogia … as didácticas … a psicologia … a filosofia…* (C6.S.14.E10).

A partir da observação das narrativas feitas sobre as condições de estágio, os entrevistados identificam aquelas que mais os marcaram nesse período:

Cada grupo levava um saco de milho … um saco e meio de feijão e um saco de fuba e alguns peixes seco … algum dinheiro no bolso … quanto a nossa própria espectativa … nós tivemos direito a uma residência de professores … ou seja a certa altura a direcção comunal da educação (C6.S.14.E1). *Estávamos lá a nossa sorte …* não *tínhamos a … de escolher … fazer o estágio … o próprio ambiente… uma zona de conflito… naquele meio… mas foi difícil… apoio das autoridades locais … aquisição de material didáctico …* é *bem verdade… nas escolas onde trabalhávamos … não tinham … não tinha … dado um lugar… sem as mínimas condições … cozinhávamos no fogareiro … gás era muito distante a … realidade … contribuíamos para fazer … o Ministério da Educação naquela altura … estagiários … dava-nos um subsídio …* (C6.S.14.E3) *nem residências para os professores … condições em circunstâncias … os estagiários … dificuldades … receber salários ou receber salários atrasados* (C6.S.14.E5). *Passamos dificuldades … na altura não tínhamos apoio… o estagiário não tem salário … então vivíamos … do rendimento … dos pais.* (C6.S.14.E8). Neste contexto … *o fazem até hoje.* (C6.S.14.E8) *Trabalhei com os estudantes dentro da escola… trabalhei com eles… não fiz o estágio… zona rural … nesse estágio o professor estagiário … trabalhei … durante um ano.* (C6.S.14.E10).

Tema 6 – Como era a vivência no internato da EPF?

A Escola de Professores do Futuro da ADPP teve o seu início em 1995. A estrutura física dos edifícios foi realizada segundo o conceito criado e renovado pelo arquiteto dinamarquês, Jan Utzon: sala de conferências, uma cozinha, sala de aula, escritórios, com áreas de alojamento, tanto para estudantes como para professores. Assim, a ideia consiste em utilizar por completo o espaço e tornar a Escola de Formação de Professores num

centro de educação para partilhar com todos que dela fazem parte no internato. O internato rege-se por um regulamento interno que o estudante deve cumprir desde o seu ingresso na EPF, no sentido de se adaptar às suas circunstâncias.

> *Escolas são de regime de internato … estudantes vivem … criar um ambiente de aprendizagem* (C7.S.15.E5). *… de ficar num internato … achei … que era uma coisa boa … vida no internato … fui no internato* (C7.S.15.E1). *Regime de internato … claro… exige mais trabalho … mais tempo … adaptação na própria escola … de facto cultivam … a sua formação* (C7.S.15.E3). *Adaptar uns aos outros … tivemos… habituar ao facto … sem ver a família … dispensas no final de semana … para voltarmos para casa … vermos os familiares* (C7.S.15.E8). *No internato … actividades … repartidas a cada estudante…* (C7.S.15.E9).

Sobre a vivência no internato, os entrevistados expressam a heterogeneidade existente nas Escolas de Formação de Professores do Futuro das áreas rurais:

> *Tinha estudantes … de vários lugares … um grupo multicultural … começamos a nos conhecer … partilhamos coisas interessantes … partilhamos coisas interessantes … tivemos muitos conflitos … tudo que acontecia era feito por nós.* (C7.S.15.E1). *Para mim era diferente … vinha de uma rotina … mas entrei para um lugar … a minha vida … ficou … naquele espaço … um sistema completamente novo … e estranho …* (C7.S.15.E1). *Havia uma regra … que era uma regra de conduta … o regulamento interno … as regras … por exemplo dentro do regulamento estava explicito … não podíamos manter … dentro do ambiente da escola … espaço geográfico da escola … senão pode imaginar…* (C7.S.15.E3). *…onde eles em grupos … fazem uma actividade de manhã … duas actividades diferentes de manhã … duas actividades diferentes a tarde … que varia entre temas … metodologias … e dentro da escola.* (C7.S.15.E5). *A vivência foi um pouco difícil … a nível pessoal … cada um com o seu hábito … cada um com a sua maneira … com as suas condições sociais … e nos encontramos num lugar … o único objectivo de estudar … numa república* (C7.S.15.E8). *A convivência … de princípio era ainda a base de … aproximação … algum tribalismo … algum tribalismo … normalmente … viviam nos mesmos quartos … com os que vieram … viviam nos mesmos quartos … nos dormitórios foi esse processo inicial … foi o processo inicial … estas assimetrias … fazendo misturas … era obrigatório … todos tinham que obedecer* (C7.S.16.E9). *… ficar num internato … achei que era uma experiência … interessante… ter um pouco de liberdade … tudo que acontecia… Participamos em actividades de campo com camponeses … a minha*

experiência … mas para mim (C7.S.16.E1) *… a minha experiência … claro que foi uma mudança … isso de facto … não vou dizer que foi tudo fácil…* (C7.S.17.E3). *Escola da ADPP… ajudou bastante … experiências … isto criou uma serie de experiências … ali tínhamos outra realidade … toda capacidade que eu tenho … adquiri na EPF* (C7.S.17.E7). *Comecei a escrever… os primeiros esboços de literatura … a arte de artista … a veia artística minha de escritora … começou na ADPP* (C7.S.17.E8). *Foi o ano … as primeiras experiências … saímos das nossas casas fomos para a ADPP… é um internato … nunca tinha vivido … a experiência de um internato … foi a primeira vez … a experiência de viver no internato… o sistema é de estudar em grupos nucleares … liderado por um professor… entrei no sistema … ali comecei* (C7.S.17.E10).

Tema 7- Como era realizada a prática pedagógica na EPF?

A abordagem da prática pedagógica do antigo programa da Escola de Professores do Futuro ocorria no Quarto Período e, no novo programa, iniciado em 2013, é efectuada no segundo ano da formação, no quinto capítulo denominado "O Ano De Outro Tipo De Escola". A prática pedagógica, de acordo com as narrativas dos entrevistados, consiste em:

Componente prática … própria actividade enquanto professor … aplicação mesmo directa … a perceber aquilo que funciona … e aquilo que não funciona … determinados conhecimentos … por exemplo que nós recebemos no momento da aplicação não funcionava … fazíamos essa reflexão … porquê que um determinado método não funciona? … Porquê que um determinado método funciona melhor que o outro? … é uma componente positiva. (C5.S.12.E1). *Nós tínhamos um período da formação … acho que é um período de … agora não posso lembrar exactamente … trabalhávamos na escola primária … professores praticantes todos os dias estávamos lá … as nossas actividades … na escola … não eram apenas limitadas em dar aulas … Incentivar … mas era apenas o período da manhã …* (C5.S.12.E3). *A prática pedagógica é a problemática que enfrentei … tinha que leccionar coisas novas … não falavam bem português … essas crianças … a prática pedagógica foi assim difícil … para mim … mas era um impasse para mim … fomos assim orientados … falar o português … mas eu não dominava muito … foi de facto uma problemática para mim* (C5.S.12.E7). *Tínhamos práticas escolares … nessa altura … dois professores nos acompanhavam … nós exercitávamos … fazíamos relatórios … fazíamos*

as provas e depois voltávamos para a escola (C5.S.12.E8). *Implementar na prática … viu na teoria … na escola … e com a orientação do titular … vamos aprender … presença de um dos professores … da instituição … dentre os critérios … apresentação do professor … mas a coisa importante … é os conteúdos … o domínio dos conteúdos pelo estudante* (C5.S.12.E9). *Enfrentar a Boca do Leão … um período … encontrar com os alunos … dar aulas … pela primeira vez é difícil … os primeiros dias é mesmo difícil … é um período onde o estudante praticante ganha experiências … e também é um período muito … muito… mais cansativo* (C5.S.12.E10).

Tema 8 – Como caracteríza a EPF da ADPP?

No sentido de perceber o significado que cada um faz da formação de professores, foi extraída a percepção[60] de cada participante das entrevistas sobre a formação de professores da ADPP.

Eu fui… formação de professores … com 16 anos … e então nós estudantes … tivéssemos aula … como por exemplo a aula … tínhamos que necessariamente … íamos para a comunidade … época tínhamos aulas de cidadania e trabalho participação comunitária … participado na construção da … nossa escola … construímos as nossas próprias residências … íamos buscar os blocos … fazíamos a massa … levantamos as paredes … nossa formação que é o período de construção … isso foi feito na nossa formação … então foi como que uma vitória … assuntos de interesse comunitário por exemplo a incentivar as meninas a irem para escola … ajudar as comunidades por exemplo a perceberem a igualdade do género … o respeito … o tratamento que se deve ter com as mulheres … como cuidar das crianças … o próprio acompanhamento das crianças quando vão a escola … a necessidade de enviarem as crianças a escola … naquela altura acho que até agora continua … lembro- me que tínhamos uma equipa de futebol e uma equipa de basquetebol … lembro-me de termos participado no quadrangular com alguns soldados … mas também lembranças tristes … a formação é dividida … período de formação … é a especialização académica … ensinou-me que devera sempre … existir alguma razão porque as crianças resistem a fazer alguma coisa … e então essa foi a minha experiência … uma coisa especial … simplesmente especial eu nunca me esquece … terminamos tive uma média boa deve ser

[60] Processo psicológico através do qual formamos representações do mundo exterior (João, 2013, p. 41)

uma das maiores médias … a tendência … tive sempre a tendência de conhecer lugares diferentes … a escola também nos ensinou isso … praticamente nos ensinou … (C2. S.4. E.1) *A nossa primeira formação … essa formação … durante a formação … fazíamos … reflexão … atenção especial dessa formação … penso que já é um sacrifício tremendo… guiávamos … encontros … minha formação … por exemplo quando eu estudei … nós recebemos professores da Dinamarca … nós recebemos professores da Islândia … nós recebemos professores dos Estados Unidos … que vieram trabalhar connosco … e isso deu-nos até certo ponto … houve um grupo que se chamava "Trabalhadores de Solidariedade"… eles ficavam algum tempo normalmente de três a seis meses … e viviam lá connosco … partilhavam as suas experiências … davam-nos o conhecimento … importante na formação … formação de professores … naquela altura tínhamos professores de várias nacionalidades … que eram chamados de Instrutores de Desenvolvimento … Tínhamos professores Zimbabwianos, Dinamarqueses, provenientes da Islândia, Suécia … tínhamos entre estes, são as nacionalidades que eu me lembro agora … Noruegueses … também era uma mistura … havia também africanos dos países de expressão inglesa …* (C2. S.4. E.3).

Os participantes evocam a fase de vida em que estiveram ligados à formação da EPF.

A formação … estou a falar da minha formação… tipo de … formação diferente da formação conhecida … é uma formação (C2. S.4. E.1). *Formação aceitável … iniciou-se com a primeira formação … formação de professores … porque o objectivo … formação de professores … o género feminino … difícil aderir esta formação de professores* (C2. S.4. E.2). *Formação de professores … iniciamos a formação … como estudante … lembro da minha … formação … é que de facto … a formação … postura diferente diante das situações … calendário da formação … acho … para a formação de professores da ADPP* (C2. S.4. E.3).

Cada participante procura transmitir um sentido de acordo com a as suas experiências durante a permanência na EPF da ADPP.

A formação de professores neste edifício … mas a nossa formação … a sua formação … sentisse como de quem vai guiar a sua formação … a fazer a formação de professores … ampliamos a formação … é uma formação … formação média. (C2. S.6. E.4). *Formação de professores … naquelas instalações … da sua formação … nós começamos … formação … formação de professores … tem que sair … formação de professores … quando iniciamos a formação de professores … formação de professores … a formação de*

professores … é uma formação de conhecer … com toda formação … de formação … significa … sua formação … exactamente … é ser professor … passaram … pela mesma formação … formação … nós não temos uma escolha … termina a sua formação … formação de Quadros … uma formação … damos uma formação … formar por competências … a formação de professores … (C2. S.4. E.5). *Uma formação … esta formação … a formação académica … minha formação … formação de professores … relativamente a formação de professores … formação de professores … penso… são as EPFs da ADPP… na formação de professores … subsistema de formação de professores … formação de professores … facto … um reforço maior na formação de professores … formação de professores … em relação a formação de professores … em relação ao resultado da formação de professores … a formação está ligada ao homem ajuda a desenvolver … não só a personalidade de uma pessoa … atenção na formação* (C2. S.4. E.6). *Formação de professores … formação de professores … formação de professores … os meus professores … acharam … devia estar directamente … formação de professores … isto de facto ajudou bastante … terminar a minha formação … formação de professores … uma formação … Formação … formação de professores … essa formação … amplitude na formação … realmente muda a mente … fazedores da formação … na nossa formação … acrescentar aqui da minha formação … uma formação … a minha formação … uma formação… é uma formação… continuamos com essa formação* (C2. S.4. E.7). *Fazer a formação de professores... da ADPP... os professores eram estrangeiros … criar experiências e a troca de experiências e a comunicação é muito aberta …* (C2. S.4. E.8). *Formação de professores … foi assim … e a nossa formação … é dividida … a nossa formação… formação de professores… aprende a desbravar a terra … fazer canteiros … e a cultivar a terra … uma pequena formação … uma pequena formação … para depois a formação … ligada a montagem do próprio sistema em si … participamos na formação … foi uma semana de formação … formação de professores … daquilo que … é a formação … a formação … feito a formação … para Formação de Quadros do Ensino… formação de professores da* ADPP (C2. S.4. E.9). *Como foi tudo … em busca da formação… com aquilo que é a formaçãoa … e aguentar essas dificuldades … formação de professores … dificuldades vividas durante o período da formação … marcou-me durante a formação… que estivemos durante a formação … ADPP* (C2. S.4. E.10).

6.2. Interpretação

A interpretação do resultado das entrevistas teve como objectivo compreender de que modo os diferentes actores das EPF percecionam, perspetivam e dizem/narram a sua experiência formativa e profissional. Deste modo, foram constituídas divesas categorias temáticas a partir da análise indutiva das respostas colhidas durante as entrevistas.

A categoria temática "Programa" indica como é caracterizado na Escola de Professores do Futuro. Este começa, de maneira geral, às 6 horas e encerra às 22 horas, estando os estudantes organizados em grupos. As escolas não dispõem de empregados para garantir as necessidades básicas dos estudantes. Regista-se a existência de um programa variado e não limitado à escola, sendo considerado uma jornada muito difícil.

Ainda indicaram a parte académica do currículo como a sequência lógica programada de conteúdos. As condições do programa curricular, encontram-se numa base de dados adaptada pela ADPP para as EPF. Os professores na escola não têm a liberdade para projectar os seus planos de trabalho e as suas próprias lições.

As escolas têm um programa unificado ou homogéneo ao nível de todas as actividades de formação. As condições internas de execução do programa revelaram-se insatisfatórias uma vez que não existe uma estrutura de funcionários nas escolas. São os próprios estudantes que, no período de aulas, executam todas as tarefas programáticas durante o tempo da formação. Identificaram-se, assim, alguns problemas na aplicação do programa.

A categoria temática "currículo" mostra como o currículo da Escola de Professores do Futuro é desenvolvido ao longo do percurso da formação. Este é caracterizado por debates e discussões no âmbito pedagógico, sendo que certas disciplinas não são ministradas de forma sistemática segundo o plano de estudo. As disciplinas não têm o seguimento da forma convencional das escolas de magistério primário, existindo a integração do currículo do Ministério da Educação dentro do currículo da EPF. As EPF prestam maior atenção ao plano curricular prático-operacional do que ao plano curricular teórico-científico das disciplinas.

Verificou-se que foram realizadas reformas internas do currículo desde a criação da primeira escola de formação inicial de professores para área rural: a integração da oficina pedagógica e das viagens regionais. O ingresso que antes era realizado com a 10ª classe

passou para a 9ª classe, o aumento da duração da formação de dois anos e meio para três anos, e a integração da monodocência no âmbito da reforma educativa do sistema de educação. Algumas disciplinas são preparadas através de outra disciplina, denominada "Segunda Cabeça do Professor", que comporta uma carga horária de 770 horas e envolve a deslocação dos estudantes da escola para localidades longínquas.

No que diz respeito à interpretação, o currículo das disciplinas da EPF não obedece às regras de exigência do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os conteúdos ministrados não são elaborados pelos professores em serviço na escola mas sim concebidos numa base de dados que o professor irá consultar de forma a orientar os estudantes para o estudo individual ou em grupo. Verificou-se, também, que não existe a repetição de uma disciplina num determinado período e não se realiza o exame desta mesma disciplina no fim de cada período.

A categoria temática "Curso", caracterizada dentro da Determinação dos Métodos Modernos, denotou problemas relacionados com a falta de meios tecnológicos. Não existem condições tecnológico-educativas, uma vez que as escolas não apresentam computadores para aceder ao sistema digital, dificultando o estudo. O professor passa a ditar os conteúdos durante a ministração dos cursos. A estrutura em cursos, estudos e experiências do DMM estão elaborados na base de dados num servidor central, ao qual a EPF não tem acesso. Os cursos têm diferentes durações, desde uma hora a cinco ou dez horas. Por vezes, um único curso é ministrado em 10 horas. O professor divide em sessões, tudo já está totalmente preparado na base de dados, sendo que o professor precisa apenas de ler o conteúdo do curso. A organização das tarefas está elaborada na base de dados e o professor limita-se a indicar, controlar e avaliar o que o estudante deve fazer e apresentar.

Relativamente às condições do DMM, o curso não é ministrado com as tecnologias de educação e o professor não tem condições de organizar um conteúdo de sua autoria para apresentar aos estudantes durante o curso. A organização dos cursos não obedece às regras de higiene escolar devido ao horário sobrecarregado, que provoca cansaço intenso, desmotivação e mal-estar no curso. Assim, as condições insuficientes identificadas na

estrutura dos cursos podem interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes das EPF.

No âmbito da categoria temática "Escola", esta é considerada um dos lugares onde os estudantes passam mais tempo e partilham coisas interessantes, muito embora existam conflitos durante a permanência na mesma. Um dos desafios da formação prende-se com a desigualdade de géneros que existe na escola, uma vez que o número de raparigas é limitado. Verificou-se que cada professor trabalha com um grupo nuclear de 10 estudantes durante o tempo de cumprimento do programa na escola. Contudo, o estudante chega à escola à espera de uma realidade e encontra outra diferente, com dificuldades significativas.

Na escola de professores do futuro não existe igualdade de género pois verificou-se a falta de professores do sexo feminino nas escolas de formação. Existe, ainda, a dificuldade do estudante se adaptar a um sistema em que existe um único professor a trabalhar com um grupo de 10 estudantes durante todo o programa de formação.

A categoria temática "Estágio" refere-se à organização dos estagiários em grupos pequenos de três a quatro estudantes distribuídos pelas escolas primárias das áreas rurais. É de referir que não existem condições nas escolas primárias das áreas ruais ~~não~~ para os estagiários ministrarem as aulas, uma vez que não possuem material didáctico e os alunos estagiários são obrigados a passar os textos nas folhas de caderno para os alunos, sendo que todo material acaba por ficar por conta do estagiário. Os estagiários nas áreas rurais não têm residências para morar durante a sua permanência nesses locais, vivendo em casas arrendadas ou construídas por eles de forma rudimentar sem as mínimas condições de vida. Os estagiários são deslocados para áreas longínquas onde devem fazer o estágio e, de forma a não ficarem sem fazer o estágio curricular, são obrigados a aceitar para concluirem a formação. Verificou-se, ainda, que os estagiários não são acompanhados pelos professores das escolas de estágio, assumindo a totalidade da escola primária até o fim do período estabelecido.

No que se refere ao estágio, os resultados indicaram que as condições dos estagiários não são satisfatórias. De facto, verificou-se a falta de condições na residência (falta de camas ou colchões), a falta de transporte, alimentação, material didáctico, acompanhamento e

apoio institucional. Estas são apenas algumas dificuldades que enfrentam os estagiários ao longo do estágio.

A categoria temática "internato" mostra que a adaptação exige muito trabalho e muito tempo, devido aos conflitos que existem. A vivência é considerada difícil, uma vez que cada estudante tem o seu hábito, a sua maneira, as suas condições sociais. Existem algumas regras de conduta: nenhum estudante se pode ausentar do internato sem consentimento e não deve ter relações amorosas e sexuais dentro do espaço geográfico da escola.

As condições do estudante no internato não são fáceis, a começar pelo programa estipulado e baseado em normas de conduta. Todas as actividades, desde os estudos e cursos à própria vida quotidiana, iniciam às 6h00 e só terminam às 22h00. Constatou-se que o internato não satisfaz a permanência dos estudantes, a falta de alimentação, de assistência médica e medicamentosa, de um posto de primeiros socorros, de transporte e o percurso de longas distâncias a pé interferem negativamente no bem-estar pessoal e tem provocado a morte de estudantes.

A categoria temática "Prática" refere-se a todas actividades práticas desenvolvidas na escola na área de experimentação dos conteúdos teóricos tais como, a apresentação de trabalhos, trabalho comunitário, campanhas de limpeza e plantação de árvores. Existem dificuldades de cooperar com o sistema de ensino pelos professores por se exigir a prática de investigação no campo. Ainda se verificou a dificuldade de leccionar a língua portuguesa nas práticas pedagógicas às crianças das áreas rurais por falarem outra língua materna. Desta forma, os estudantes apresentam dificuldades em dar aulas nas escolas primárias pela primeira vez. A prática pedagógica é realizada no período de manhã e no período de tarde são ministrados os cursos nas disciplinas de didáctica pelos professores. As condições de realização da prática pedagógica são muito difíceis para os estudantes e este é considerado um período muito cansativo.

No âmbito da prática pedagógica nas escolas primárias, os estudantes atravessam dificuldades em trabalhar com os alunos que não têm material didáctico, tornando difícil a orientação dos alunos para estudar em casa. Para além disso, dão aulas no período da

manhã e à tarde ficam na escola de formação a assistir a aulas das disciplinas de didáctica, o que leva os estudantes a ficarem muito cansados.

A categoria temática "Formação" refere que a formação da EPF da ADPP é pouco conhecida na sociedade angolana. Ainda se verificou que é difícil as raparigas aderirem o curso de formação de professores primários para as áreas rurais. Assim, frequentar a escola significa aguentar todas a dificuldades da formação de professores. As condições da formação são tidas como sacrifício no processo de ensino- aprendizagem dos estudantes. Participam na formação dos estudantes diversos professores internacionais, chamados de Instrutores de Desenvolvimento, vindos do Zimbabwe, Dinamarca, Islândia, Suécia, Noruega, Estados Unidos, e países africanos de expressão inglesa.

Os professores das EPFs participam na construção das próprias escolas bem como na reparação e manutenção das mesmas, enfrentando dificuldades na apresentação dos trabalhos e na reflexão durante a formação.

Conclusão

O presente estudo procurou compreender a perspectiva sociocultural da formação de professores primários para meio rural da ADPP em Angola. Neste sentido, foram analisados os desafios do sector da educação, nomeadamente, a nível da formação inicial de professores do ensino primário e dos respetivos programas de formação, sendo que a necessidade de professores primários no sistema educativo, desde a institucionalização do ensino em Angola no período colonial e após a independência em 1975, sempre demostrou ser uma constante deficiência no ensino.

A educação em Angola remonta aos primeiros desembarques ocorridos no século XV no Congo pelos portugueses. O ensino oficial surgiu em meados do século XIX, segundo o decreto de 14 de Agosto de 1845, assinado por José Joaquim Falcão, que organizou o ensino em dois graus: o elementar e o principal. Na década de 60, foi promulgado o ensino primário elementar em toda a província ultramarina e o funcionamento de quatro escolas do Magistério Primário para preparação dos agentes de ensino. Foram, também, preparados professores de posto e monitores escolares para os lugares mais recônditos da província de Angola de forma a leccionar os primeiros rudimentos da cultura às crianças das mais pequenas sanzalas.

O estudo também analisou e reflectiu sobre a estratégia de formação de professores primários para a área rural no período colonial. Segundo o estudo de Filipe Zau, calcula-se que, por volta de 1962, tenham aparecido os primeiros cursos de Monitores Escolares, ou seja, professores apenas habilitados com a 4ª classe, que leccionavam nas zonas rurais da 1ª à 4ª classe (Zau, 2009). O Magistério Primário era direcionado para formar professores de Posto Escolar.

O presente trabalho, através de dados empíricos, analisou de forma específica e definiu o quadro teórico-epistemológico e metodológico da formação inicial de professores primários para a área rural em Angola bem como o programa da Escola de Professores do Futuro. Desta forma, o ponto de partida foi o quadro de formação de professores da área rural, permitindo a reflexão sobre a profissão de professor. Procurou-se explicitar o que se entende por formação de professores para o ensino primário das áreas rurais em

Angola, interpretar os resultados consubstanciados no âmbito da política educativa e compreender a organização do sistema de educação em Angola.

Assim, a estrutura de formação de professores da primeira reforma da educação e ensino (1978) funcionou baseada no Instituto Normal de Educação, Instituto Superior de Ciências da Educação e a formação de professores do ensino primário no sistema dos seguintes cursos: Curso de Formação Acelerada, Curso de Superação Permanente, Curso de Requalificação e Curso de Formação Básica Docente (não existindo ainda o Magistério Primário).

Em 1992, depois da instauração da Segunda República de Angola, surgiu o Magistério Primário, e, em 1995, surgiram Escolas de Professores do Futuro para o Ensino Primário da Área Rural. A falta de escolas de formação de professores primários em Angola é, e continua a ser, o problema crítico, uma vez que contribui para a má qualidade de ensino nos subsistemas de ensino geral. A evolução do sistema educativo angolano registou várias dificuldades relacionadas com o corpo discente, o corpo docente, organização e gestão, o sistema, o plano de estudos/formação e o programa.

O presente estudo analisou agualmente a estrutura curricular do subsistema escolar de ensino de base. Os planos de estudo do 1º nível do ensino de base, de 4 classes, implementado do âmbito da reforma de educação e ensino (1978) e da reforma educativa (2001), apresentaram diferenças entre si, nomeadamente, com a inserção de disciplinas novas, tais como: Estudo do Meio e Educação Moral e Cívica. Assim, através do Decreto Lei nº21/91, de 22 de Junho, criou-se o ensino privado para resolver a dificuldade do sistema a nível do acesso, qualidade e baixa taxa de escolarização (inferior a 60%). Nesta mesma linha, o Estado aprovou dois documentos – a Lei nº 13/2001 de 31 de Dezembro e a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001/2015 – para, deste modo, o sistema de educação contar com os subsistemas de: educação pré-escolar; ensino geral; ensino técnico profissional; formação de professores; educação de adultos e ensino superior.

O presente estudo revelou que os alunos que terminaram o ensino médio técnico e o instituto médio de educação prosseguem os estudos no ensino superior. Após a independência, Angola teve uma única universidade designada por Universidade de

Angola, em 1977, onde estiveram matriculados 1109 estudantes representados por diversas faculdades. No dia 24 de Janeiro de 1985, segundo a Resolução nº 1/85, do CDS (DR 9 – 1ª Série, 28/1/1985), a Universidade de Angola passou a designar-se Universidade Agostinho Neto, em memória do primeiro Presidente de Angola e primeiro Reitor da Universidade de Angola, funcionando com seis faculdades e um Instituto Superior de Ciências da Educação. O Instituto Superior de Ciências da Educação, que forma professores para o sistema geral de ensino, no período de 1985/1986 formou 36 estudantes, no período 1986/1987 formou 20 estudantes, no período 1987/1988 formou 20 estudantes e no período 1988/1989 formou 32 estudantes. Este número de estudantes formados denota a fraqueza do subsistema de formação de professores.

De acordo com António Nóvoa, que toma por referência o Movimento da Educação Nova, a formação de professores ilustra, em todos os sentidos (alguns contraditórios), a conjugação de projectos culturais, científicos e profissionais. Nesta perspectiva, ela é a consequência de uma lenta evolução cultural que impôs socialmente a ideia de escola e o produto da afirmação das novas ciências sociais e humanas (nomeadamente das ciências da educação), mas que representa também um forte contributo para a configuração do modelo do professor profissional (Nóvoa, 1995, p. 19). Neste sentido ainda, segundo Isabel Madeira, as ciências da educação não podem, por isso mesmo, ficar indiferentes ao discurso da internacionalização que amplia e recria, nos seus mais diversos prolongamentos, novas oportunidades para a investigação científica (Madeira, 2011. P.117) sobre a formação de professores.

O Ministério da Educação angolano realizou, em 1986, o diagnóstico do sistema educativo. Foram identificados vários problemas relacionados ao corpo discente, sendo que a maioria dos alunos tinha problemas de falta de assistência médico-sanitária, alimentar e de vestuário. Para além disso, os alunos podiam transitar para as classes seguintes com algumas reprovações, devido à falta de professores, e terminar a formação com algumas lacunas. As transferências realizavam-se em qualquer momento do ano lectivo, sendo que, por cada 1000 alunos que ingressavam na 1ª classe, somente 142 concluíam o I nível, apenas 34 transitavam sem repetições de classe, 43 com uma repetição e 65 alunos com duas ou três repetições. Para além disso, o corpo docente dos

Institutos Médios Normais dependia da contratação de força de trabalho estrangeira. O estudo por nós realizado no Instituto Médio Normal Garcia Neto, de Luanda, mostra que, no ano lectivo de 1985/86, o corpo docente era constituído maioritariamente por estrangeiros, com maior referência para os docentes cubanos (38,46%) e búlgaros (21,15%) em relação aos angolanos (17,30%). Os poucos professores nacionais eram formados no exterior ou em Angola, no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED.

Relativamente ao financiamento, a educação recebe, em média, 7% do Orçamento Geral do Estado, não atingindo as médias recomendadas para a Educação em África, que, em inícios do século XXI, se situam entre os 17,8% e os 16,7% nos países da SADC, como referiu o Marco Internacional de Educação Para Todos (EPT). Por outro lado, verificou-se uma grande variação na atribuição dos valores para a satisfação das necessidades da educação no período de 15 anos, sendo que o ano de 2004 beneficiou da percentagem mais alta do Orçamento Geral do Estado (10,47%).

A Organização Humana People to People adoptou, em 1998, como o documento de norma uma Carta que começa por enunciar o *Humanismo Solidário,* o qual significa a solidariedade que todas as pessoas devem ter para proporcionar uma vida e um mundo melhor. Neste sentido, para desenvolver as actividades, o professor da área rural é considerado o agente da comunidade preparado em todas as disciplinas da Carta. Elas, as disciplinas, devem proporcionam a elaboração de projectos comunitários e acções práticas para educar, mobilizar, organizar e partilhar a sua experiência. Desta forma, existem 32 membros da federação de associações da HPP, de 43 países dos cinco continentes do mundo. O trabalho da HPP iniciou-se em África em 1980, com a construção de uma escola para 1500 crianças refugiadas em Moçambique. Nesta perspectiva, foram desenvolvidas várias actividades a nível da educação em África, tais como, a fundação de escolas, o ensino nas escolas existentes e a participação nas campanhas de literacia para adultos. Por outro lado, a cooperação entre a Humana People to People e os ministérios da educação ajudou à abertura das primeiras Escolas de Professores do Futuro em Moçambique e Angola.

Neste contexto, a DNS África fundamenta-se em princípios da federação da HPP para a compreensão do processo de formação de professores das áreas rurais. Desta forma, pode observar-se uma rede de tipos de escolas criadas pela HPP: Instituto da Linha da Frente, na formação de professores para escolas primárias rurais, formação vocacional/profissional da juventude e escolas para órfãos e crianças vulneráveis. Assim, a DNS África começou com a formação da primeira organização de Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), criada na Dinamarca por professores e estudantes da Escola Necessária de Formação de Professores (DNS) e da Escola Viajeira Popular que levava milhares de jovens da Escandinávia e da Europa para os países do Terceiro Mundo. No período da década de 90 foram celebrados acordos de cooperação entre a ADPP e os Ministérios da Educação em África para a criação de Escolas de Professores do Futuro para o ensino primário nas áreas rurais. Em Moçambique, o acordo consistiu em criar 12 escolas em diversas províncias, sendo que em Angola o acordo estabeleceu 16 escolas em diversas províncias fundamentalmente nas áreas rurais. As organizações da federação HPP apoiam 56 centros de formação de professores do ensino básico em 7 países e já formaram mais de 25000 professores, entre os quais 9000 mulheres.

O estudo apresentado procurou analisar o currículo de formação de professores do futuro da DNS África, de 1993 a 2012, o primeiro programa de formação compreendeu 8 períodos, e, desde 2013, o segundo programa foi estruturado em 19 períodos. Este começou a ser implementado com uma duração de três anos. Durante a formação, para além das disciplinas científicas do currículo, o programa enquadrou as disciplinas da Carta da HPP. Neste contexto, o segundo programa curricular de formação ficou dividido em: "O Ano Internacional do Professor", "O Ano de Outro Tipo de Escola" e "O Ano de Outro Tipo de Professor", sendo cada título dividido em subperíodos.

A metodologia pedagógica das escolas de formação de professores do futuro surgiu na Dinamarca em 1995 e teve por objectivo preencher as necessidades de uma grande cooperativa escolar progressista constituída por uma rede com mais de 40 escolas privadas, incluindo o internato para crianças, jovens e adultos. O método DMM engloba estudos e tarefas que o aluno deve resolver individualmente, cursos a que o aluno assiste

e experiências pessoais e colectivas que realiza. Esta metodologia foi aplicada nas escolas de África, fundamentalmente em Moçambique e Angola, tendo sido instalada uma rede de computadores e desenvolvido um CD-ROM com o percurso de toda a formação, com mais de 7000 páginas, com o conteúdo dos livros angolanos escolares do primeiro ao sexto ano, e milhares de páginas de material apropriado. Desta forma, o método de ficheiros em formato de papel deixou de existir nas EPF e alargou-se a todas as escolas o método digitalizado das matérias do programa de formação.

Diz Philippe Perrenoud que os professores são e sempre foram pessoas que exercem um ofício, daí o ensino realizado em modelos diferentes de profissionalismo, sendo que a corrente da profissionalização está simplesmente a descrever um processo que se torna actualmente mais visível (Perrenoud, 2001, p. 24).

Para compreender a formação de professores, é necessário olhar para aquilo que foi a formação durante o período histórico colonial de Angola. O ensino para os indígenas ocorria, principalmente, em *escolas rurais e escolas-oficinas*, ambas vocacionadas para o trabalho manual e para a aprendizagem de um ofício, sem preocupações direcionadas para o desenvolvimento multifacetado das crianças africanas. Para a escolarização da província, foram criadas escolas do magistério primário de forma a preparar os agentes de ensino. O tempo que demorava a preparação dos professores no magistério primário e a falta de agentes de ensino levou à criação de duas categorias de professores para as escolas rurais: professores de posto e monitores. As duas categorias de professores referenciadas foram o ponto de partida da actual estrutura de formação de professores rurais para o ensino básico em Angola.

Em Setembro de 1996, no âmbito da estratégia política da educação ligada à formação de professores para o ensino primário, foi assinado o acordo sobre o estabelecimento de criação de 16 escolas de formação de professores do ensino básico nas áreas rurais para a maior parte das províncias de Angola. Do primeiro acordo firmado etre o Ministério da Educação e a ADPP, resultaram 1135 estudantes graduados das Escolas de Professores do Futuro, entre 1995 e 2005. Em 2006, concluiu-se o segundo acordo entre o Ministério da Educação e a ADPP, tendo sido estabelecidas 17 Escolas de Professores do Futuro para as áreas rurais, as quais graduaram 2958 professores. A ADPP desenvolveu um curso

preparatório para os estudantes realizarem o exame da 9ª classe, que os habilitava à inscrição no curso de formação de professores do futuro. No sentido de capacitar os professores para as escolas primárias das comunidades rurais, os estudantes das EPF realizavam 40 sessões pedagógicas como professores em serviço com temáticas diversas referidas ao longo do trabalho.

Este estudo concluiu que existem quinze EPFs criadas em Angola e que foram graduados 9644 alunos, depois da criação da primária da Província do Huambo, entre os quais 2845 mulheres, representando 30%.

O estudo empírico efectuado nos processos individuais dos estudantes das três EPF estudadas, revelou que a maioria dos estudantes que ingressaram na EPF tinham entre 19 e 20 anos. Os anos 2007 a 2015, para a EPF do Bengo, de 1996 a 2015, para a EPF de Huambo, e de 2000 a 2015, para a EPF de Luanda, foram fundamentais para a reconstituição da origem geográfica dos estudantes segundo as diferentes regiões de Angola. O movimento migratório dos estudantes para as escolas de formação foi heterogéneo, sendo que a procura foi maior do que a oferta para se formar como professor da escola rural e ter o grau de técnico médio de educação.

O estudo baseado em inquérito por questionário, aplicado aos estudantes, revelou que a opção pelo curso da EPF se deveu ao facto de ele se adequar aos projectos pessoais dos formandos (62,8%), de permitir uma maior estabilidade profissional (58,8%, na EPF Luanda), ser o curso que melhor se adequa às características pessoais dos estudantes (71,2%), lançar desafios científicos, formativos e profissionais (20%, na EPF Bengo), enre outros resultados.

Em relação à questão "que espectativas tinha relativamente ao curso de professores do futuro quando nele se inscreveu", os resultados do estudo indicaram com maior frequência: "ser professor" (76,19%), acabar com o analfabetismo (7,14%, na EPF Bengo); "habilidade" (10%, na EPF de Huambo); contribuir para educação pública (13,73%, na EPF de Luanda). Neste sentido, os estudantes mostraram a intenção de escolher o curso para serem professores e ajudarem à resolução de problemáticas inerentes ao sistema de educação.

O questionário teve ainda por objectivo saber o grau de satisfação global com o curso de professores do futuro, nomeadamente, o clima relacional entre os estudantes, qualidade e competências científicas dos professores. Na EPF de Luanda, os alunos indicaram "Muito Satisfeito" em relação ao clima relacional entre os estudantes (86,27%), qualidade e competências científicas dos professores (82,35%) e competência pedagógica dos professores (78,43%). Na EPF do Huambo, os alunos indicaram "Muito Satisfeito" em relação à competência pedagógica dos professores (87,88%), competências científicas dos professores e clima relacional entre os estudantes (84,85%). Já na EPF do Bengo, os alunos indicaram "Muito Satisfeito" relativamente ao clima relacional entre os estudantes (62,5%) e competência pedagógica dos professores (47,5%).

A pergunta aberta do questionário relativa às principais dificuldades científicas encontradas no campo da prática pedagógica para o exercício da profissão docente permitiu aos inquiridos expressarem a sua opinião sem sofrerem influências das sugestões avançadas/padronizadas pela investigadora. Neste categoria, concluiu-se que a unidade de registo mais frequente na EPF do Bengo foi a falta cooperação dos encarregados de educação (23,94%), falta de professores (21,13%), falta de alimentação (15,49%) e falta de material didáctico (9,86%). Na EPF do Huambo, as dificuldades mais frequentemente mencionadas foram enfrentar uma sala de aulas (18,52%), distância da escola (13,58%), excesso de alunos nas salas de aula (8,64%), falta cooperação entre estagiário e professor da escola de prática (7,41%). Na EPF de Luanda, foram mencionados a falta de material didáctico (27,12%), falta de transporte (18,64%), socialização dos alunos (13,56%), falta de cooperação entre estagiário e professor da escola de prática (8,47%).

O método DMM aplicado nas EPFs visa orientar a metodologia de ensino e constituiu o principal elemento estruturador do curso de professores do futuro. O grau da opinião demostrada pelos alunos-professores foi de *Muito importante* na EPF do Bengo (77,5%), EPF do Huambo (71,21%), e EPF de Luanda (62,75%) e de *Importante* na EPF Bengo (22,50%), EPF Huambo (25,76%), EPF Luanda (25,49%).

As experiências colectivas e individuais proporcionadas pelo curso das EPF foram consideradas globalmente pelos estudantes do Bengo, Huambo e Luanda como de *Muito importante* (77,50%, 71,21% e 94,12%, respetivamente).

Registaram-se diversas opiniões relacionadas com a forma como o aluno-professor descrevee/verbalizam o curso de professores do futuro à luz do percurso que já realizou: «Formação boa» (40,00%, EPF do Huambo), «Importante» (42,86%, EPF de Luanda) e de «Qualidade» (54,55%, EPF do Bengo).

Relativamente a sugestões que o aluno apresentaria para a melhoria do plano de estudos do curso de Professores do Futuro, na EPF de Luanda foi mencionada a língua materna (27,78%), o aumento de laboratórios de biologia, química, física (22,22%), e Instrumentos didácticos de música (16,67%). Na EPF do Huambo foi sugerido incluir a disciplina de deontologia profissional e língua materna umbundo (66,67%) e aumentar o número de "cursos" ou aulas (33,33%). Relativamente à EPF do Bengo, os alunos-professores não trouxeram nenhuma informação objectiva interessante.

O estudo procurou saber se os alunos-professores da EPF modificariam ou não o plano de estudos. A maioria dos alunos das três EPFs considerou que o plano deveria manter-se (56,86%, EPF de Luanda; (72,50%, EPF do Bengo; 68,18%, EPF do Huambo).

As observações, sugestões ou outras opiniões dos alunos-professores consideradas importantes para a organização do curso de formação de professores do futuro foram, na EPF de Luanda, a implementação da disciplina de higiene escolar (33,33%) e disponibilização de materiais de ciências da natureza e instrumentos de música (33,33%), sendo que na EPF do Huambo foi sugerido o acompanhamento do estágio pelos formadores bem como o apoio ao estágio (21,43%).

Os alunos da EPF de Luanda também consideraram importante aumentar a rede de Escolas de Professores do Futuro (33,33%) e construir um centro médico (22,22%). Na EPF do Huambo, foi sugerido empregar os professores já graduados (37,50%) e o apoio financeiro (25,00%). Na EPF Bengo foi considerado que o Ministério da Educação deveria dar prioridade ao emprego dos estudantes/professores graduados (44,83%) e construir um centro médico na escola de professores (10,34%).

A pesquisa realizada nas três escolas de formação de professores teve, ainda, o objectivo de apurar as habilitações literárias dos professores que nelas leccionam. Desta forma, concluiu-se que: na EPF do Bengo, 25% dos professores detinham o grau de ensino médio, 25% o bacharelato e 50% tinham licenciatura; na EPF do Huambo, 70,59% dos

professores tinham o ensino médio e 29,41% o bacharelato; na EPF de Luanda, 31,58% o ensino médio, 36,84% o grau de bacharel e 31,58% eram licenciados.

De acordo com Philippe Perrenoud, o reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias (Perrenoud 2002, p. 19). Neste sentido, entendemos por competências profissionais o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e postura, mas também as acções e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor (Perrennoud, 1998, p. 28). Segundo os resultados obtidos pelo nosso estudo, o grau de competências foi declarado pelos professores das EPFs como de "muita experiência" e "experiência". Na EPF Bengo, os alunos caracterizaram com "muita experiência" as aptidões adicionais como professor na sala de aula (75%) e com "experiência" as aptidões a tempo inteiro na EPF (62,5%). Todos os professores da EPF do Huambo foram considerados com "muita experiência" ao nível das aptidões nas disciplinas de formação: 94,12% ao nível das aptidões adicionais como professor fora da sala de aula e aptidões como líder comunitário e 82,35% relativamente às aptidões como professor a tempo inteiro na EPF. Na EPF de Luanda, 94,74% dos professores têm, segundo os alunos inquiridos, "muita experiência" nas aptidões adicionais como professor fora da sala de aula e nas aptidões nas disciplinas de formação: 89,49% dos mesmos têm "muita experiência" nas aptidões adicionais como professor na sala de aula e 84,21% as aptidões como professor a tempo inteiro na EPF.

No que diz respeito ao impacto dos professores graduados no sistema de educação no período de 1995 a 2005, o Ministério da Educação controlou 1.135 formandos e registou 810 graduados, concluindo que 87% dos mesmos estão a trabalhar no sector da educação, a maioria como professores no Ensino Geral e outros como directores escolares, directores pedagógicos e outras responsabilidades. Durante o período de 1996 a 2000, as DNS com maior representatividade em termos de Directores e Subdirectores nas escolas públicas foram as DNS de Maputo (69,79%) e DNS de Caxito (60%). No período de 2009 a 2012, as EPFs de Angola que tiveram maior representatividade de graduados foram a do Uíge (10,47%) e de Benguela (10,05%). Destes foram enquadrados para o emprego

17,31% em Benguela e (16,77%) no Huambo, enquanto foram registados como não enquadrados 10,77% em Caxito, 9,16% em Malange e (9,12%) em Uíge.

A análise foi baseada na observação externa durante as visitas efectuadas às três escolas de formação de professores do futuro que fizeram parte da amostra do estudo.

A partir dos resultados apuraos ao longo do trabalho, é ainda possível realizar uma análise baseada nos pontos chave da análise SWOT (oportunidades, ameaças, pontos fracos e pontos fortes) na perspectiva de contribuir, de modo informado e consciente, para a melhoria e sustentabilidade do programa das EPFs.

Relativamente aos pontos fortes, foram identificadas as infraestruturas (edifícios escolares), recursos humanos, motivação, o corpo directivo e regime de internato. No que diz respeito às fraquezas, podemos referir o orçamento insuficiente, a falta de apoio dos parceiros da ADPP, a falta de alimentos, de cozinha, de cozinheiro, economato ou logística, de cantina escolar (refeitório), de instalações sanitárias, de biblioteca e livros, de água canalizada e cozinhas improvisadas, de centro médico (enfermeiro e médico) ou posto de socorro nas escolas, de meio de transporte, de quadra desportiva, de lojas de bens e serviços de apoio nos arredores próximo da escola, de salas climatizadas, de subsídios para os estagiários, de professores que acompanham o estágio (estagiário/a) nas escolas primárias, a falta de controlo do trabalho do estagiário e de inspeção escolar do Ministério da Educação. Como ameaças podemos referir a redução do número de estudantes, o risco de saúde dos estudantes, a desistência dos grupos de estagiários, as práticas pedagógicas, a diminuição dos parceiros, a falta de alimentos para os estudantes, o risco de fechar a escola e a falta de energia elétrica. Como oportunidades, foram identificadas a formação geral e específica, a interação social, a viagem pela África Austral, o domínio do estudo individual por meio da tecnologia de informação, o estudo virtual, a pesquisa de conteúdo dos temas selecionados na internet e a facilidade de emprego.

O percurso do estudo realizado no âmbito desta tese permitiu perceber a necessidade de estudos a partir dos dados empíricos guardados pelas escolas e evidenciar os principais desafios reais para futuras investigações: o desenvolvimento de pesquisas científicas que possam contribuir para a melhoria da formação de profissionais do modelo da formação

de professores das áreas rurais; a criação de um quadro de fundamentos teóricos que permitam a reflexão sobre os projectos de acção do desenvolvimento das comunidades rurais; a promoção de estudos baseados em estratégias políticas da educação sustentáveis. Neste sentido, de acordo com os resultados da investigação, são apresentadas as seguintes sugestões para a melhoria da profissão de professores das áreas rurais:

- Integração no currículo de formação de professores rurais das disciplinas de línguas maternas, deontologia profissional e higiene escolar;
- Disponibilização de materiais didácticos diversos nas escolas de formação;
- Criação de grupos de professores para acompanhamento permanente dos estagiários enquanto professores a tempo inteiro;
- Criação de um sistema de inspecção escolar para controlar e acompanhar o programa e o processo de ensino-aprendizagem das EPFs do ensino primário das áreas de forma a garantir competências profissionais.

Fontes

Fontes documentais

ADPP (2010) Annual Report 2010.

ADPP (2011) *Relatório Anual 2011.*

ADPP (2012) *Relatório Anual 2012.*

ADPP (2013) *Relatório Anual 2013.*

ADPP (2014) *Relatório Anual 2014.*

ADPP (2015) *Relatório Anual 2015.*

ADPP (2016) *Relatório Anual 2016.*

ADPP- Ajuda de Desenvolvimento de Povo Para Povo Angola (2007-2008) *Relatório Bienal.*

ANU, Ministério do planeamento de Angola (2003) *Relatório de Progresso dos Objectivos do Milénio/ NEPAD*. Angola, 2003.

BANCO MUNDIAL (2013) *Relatório Nº: 66598-AO*.

ESCOLA DA CIDADELA DE CRIANÇAS DO HUAMBO (2010) *Relatório Anual*. 2010.

ESCOLA DA CIDADELA DE CRIANÇAS DO HUAMBO (2011) *Relatório Anual*. 2011.

FEDERATION FOR ASSOCIATIONS CONNECTED TO THE INTERNATIONAL HUMANA PEOPLE TO PEOPLE MOVEMENT (2008) *Escola de Professors do Future em Angola DNS Angola*. Zimbabwe

FEDERATION FOR ASSOCIATIONS CONNECTED TO THE INTERNATIONAL HUMANA PEOPLE TO PEOPLE MOVEMENT (2013) *O Programa de Formação de Professors de 3 Anos EPF Angola.* Zimbabwe.

GOVERNO DE UNIDADE E DE RECONCILIAÇÃO NACIONAL GURN (2002) *Plano de Acção Nacional de Educação para Todos*.

HUMANA PEOPLE TO PEOPLE (1997) *Annual Report1997.*

HUMANA PEOPLE TO PEOPLE (1998) *A Carta 1998.*

HUMANA PEOPLE TO PEOPLE (2004) *Annual Report 2004*.

HUMANA PEOPLE TO PEOPLE (2006) *Annual Report 2006*.

HUMANA PEOPLE TO PEOPLE (2006) *DNS em África: Formação de Professores*. Zimbabué: Federação das Associações Ligadas ao Movimento Internacional Humana People to People.

HUMANA PEOPLE TO PEOPLE (2009) *Relatório Anual 2009*.

HUMANA PEOPLE TO PEOPLE (2010) *Annual Report 2010*.

HUMANA PEOPLE TO PEOPLE (2013) *Escola de Formação de Professores do Futuro*. Zimbabwe, 2013.

HUMANA PEOPLE TO PEOPLE (2016) *Humana Day por uma Educação de Qualidade 2016.*

MED-ADPP (2006), *Acordo de Colaboração entre o Ministério da Educação da Republica de Angola e a Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo para o estabelecimento e o funcionamento das "Escolas de Professores do Futuro"*, Luanda 29 de Agosto de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1978) *Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na RPA*. Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1978) *Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na R.P.A*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992) *Exame Sectorial da Educação.* Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993) *Exame Sectorial da Educação.* Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001) *Lei de Bases nº13/01 de 31 de Dezembro*. Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005) *Currículo de Formação de Professores do Ensino Primário*. Luanda. Editora Inide.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005) *Currículo de Formação de Professores do Ensino Primário*. 1ª Edição. INIDE, Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005) *Currículo de Formação de Professores do Ensino Primário*. Luanda. Editora Inide.

Ministério da Educação (2006) *Protocolo de Colaboração Entre o Ministério da Educação da República de Angola e a Ajuda de Desenvolvimento de Povo Para Povo.* Luanda. Angola.

Ministério da Educação (2006) *Relatório do Estudo de Balanco das Escolas de Professores do Future 1995-2005.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006) *Relatório do Estudo de Balanço das Escolas de Professores do Futuro 1995-2005*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008) *Plano Mestre de Formação de Professores*. Luanda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009) *Informação Sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação: Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda. Editora INIDE.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009) *Informação Sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação: Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda. Editora INIDE.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013) *Relatório de* Balanço *do Trabalho Realizado Pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do Mês de Março ao Mês de Junho de 1986*.Luanda. M.E.D. Editora das Letras.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013) *Relatório de* Balanço *do Trabalho Realizado Pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do Mês de Março ao Mês de Junho de 1986*.Luanda. M.E.D. Editora das Letras.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/ Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN) (2004) *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)*.Luanda. Editora Nzila.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/ Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN) (2004) *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)*.Luanda. Editora Nzila.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO PLANO (1989/90) *Relatório Estatístico da Educação 1989/90.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO PLANO (1989/90) *Relatório Estatístico da Educação 1989/90.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO PLANO (1990/91) *Relatório Estatístico da Educação 1990/91.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO GABINETE DO PLANO (1990/91) *Relatório Estatístico da Educação 1990/91.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ADPP (2010) *Relatório Síntese EPF - Abril a Outubro 2010*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia. Ministério de Administração Pública Emprego e Segurança Social (2012) *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020*. Angola, Luanda.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR (2015) *Diagnóstico, Políticas e Medidas para a Reforma e a Melhoria da Gestão e da Qualidade do Subsistema de Ensino Superior 2014- 2020.*

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR (2015) *Diagnóstico, Políticas e Medidas para a Reforma e a Melhoria da Gestão e da Qualidade do Subsistema de Ensino Superior 2014- 2020.*

MPLA (2010) *Moção de Estratégia*. Secretariado do Bureau Político. Luanda, Angola.

MPLA PARTIDO DO TRABALHO (1977) *Teses e Resoluções 1º Congresso*. Luanda.

MPLA PARTIDO DO TRABALHO (1977) *Teses e Resoluções 1º Congresso*. Luanda.

Planet Aid (2009) *Annual Report 2009*

Planet Aid (2010) *Annual Report 2010*.

Planet Aid (2013) *Annual Report 2013*.

Planet Aid (2013) *Annual Report 2013*.

PNUD (1998) Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano. Maputo, Moçambique.

SANTOS. José Eduardo (1982) *Discursos do Camarada Presidente*. Edição Trimestral Julho, Agosto. Setembro, Departamento de Informação e Propaganda do Comité Central do MPLA- Partido do Trabalho. Luanda.

SANTOS. José Eduardo (1982) *Discursos do Camarada Presidente*. Edição Trimestral, Outubro, Novembro, Dezembro, Departamento de Informação e Propaganda do Comité Central do MPLA- Partido do Trabalho. Luanda.

UNESCO (1998) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem 1998.*

UNESCO (2000) *Relatório Mundial Sobre a Educação 2000*. Portugal. Editora Asa.

UNESCO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (2014) *Relatório de Monitorização de Educação Para Todos.* Luanda. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdf acesso (5-06-2017)

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf acesso (23-01-2018).

UNESCO-Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf acesso (23-01-2018).

UNESCO-BREDA (1998) *Necessidades Educativas Especiais em Angola*. Dakar. Senegal.

UNESCO-BREDA (1998) *Necessidades Educativas Especiais em Angola*. Dakar. Senegal.

UNESCO-MED (2004), *Acordo ENTRE a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura («UNESCO») e o Governo de Angola ao apoio à Formação de Professores em Angola*, Luanda 14 de Janeiro de 2004.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (2005) *Guia do Estudante.* Direcção dos Serviços de Documentação e Informação Científica/UAN.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (2005) *Guia do Estudante.* Direcção dos Serviços de Documentação e Informação Científica/UAN.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (2007) *Livro do Finalista*.

UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO (2007) *Livro do Finalista*.

Fontes Orais

Ent. EC - *Entrevista a Estevão Celino,* Huambo, 28.08.2015.

Ent. NCBC- *Entrevista a Nunes Correia Bali Chionga*, Luanda, 30.06.2016.

Ent. ACM- Entrevista *a Aspirante Cumbembe Matamba*, Bengo, 14.01.2016.

Ent. JA – *Entrevista a João Aziza*, Luanda. 23.10. 2016

Ent. JBJ – *Entrevista a* Jesper Bjerregaard Jensen, Luanda. 18.02.2016.

Ent. RV – *Entrevista a* Rikke Viholm, Luanda. 26.04.2016.

Ent. DA – *Entrevista a Delfina Alberto*, Luanda. 07.07.2016.

Ent. ZFM- Entrevista Zilda Ginga Fontes.Luanda. 16.07.2016.

EN. LMJ- Entrevista Lusya Mpaka João. Luanda. 07.07.2016

Referências Bibliográficas

AMADO, João (2014) *Investigação Qualitativa.* Coimbra. Editora Universidade de Coimbra. 2ª Edição.

ARROTEIA, Jorge Carvalho (1998) *Demografia Escolar: Teoria e Métodos*. Portugal. Editor Universidade de Aveiro.1ª edição.

ARROTEIA, Jorge Carvalho. (1998) *Análise Social e Acção Educativa*. Aveiro. Editora Universidade de Aveiro.2ª edição.

ARROTEIA, Jorge Carvalho. MARTINS, António Maria (1998) *Inserção Profissional dos Diplomados pela Universidade de Aveiro-Trajectorias Académicas e Profissionais*. Aveiro. Editora Universidade de Aveiro.

AZEVEDO, Carlos A. Moreira (1994) *Metodologia Científica* – Contributos Práticos para Elaboração de Trabalhos Académicos. Porto. Editora C. Azevedo.

BARDIN, Laurence (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal. Edições 70.

BIZARRO, R. & BRAGA,F. (2005) *Ser Professor em Época de Mal-Estar Docente: que papel para a universidade*? Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas. II Série, Vol. XXII, Porto, 2005, pp.17-27.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal. Editora Porto Editora.

BROWN, Sally e EARLAM, Carolyn (1996) *500 Conselhos Para Professores*. Portugal, Mira Sintra. Editora Francisco Lyon de Castro.

CABRAL, Joaquim (2005) *Currículo do Ensino Primário*. Luanda. INIDE,1ª edição.

CALDERANO,Maria da Assunção (2012) *Estágio Curricular: Concepções, Reflexões Teórico-Práticas e Proposições*. Minas Gerais. Editora UFJF.

CAMPOS, Bártolo Paiva (2002) *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto. Edições Afrontamento.

CAMPOS, Bártolo Paiva (2003) *Quem Pode Ensinar: Garantia da Qualidade das Habilitações para a Docência*. Portugal. Editora, Porto Editora.

CARLA, Cruz. RIBEIRO, Uirá (2004) *Metodologia Científica: Teoria e prática*. Brasil. Editora Axcel Books.

CARLINDA, Leite (2003) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto. Portugal. Editora Asa.

CARLINDA, Leite (2003) *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto. Portugal. Editora Asa.

CARVALHO, Carolina. SOUSA, de Florbela et al (2005) *A Educação para a Cidadania: Como Dimensão Transversal do Currículo Escolar*. Portugal. Editora Porto Editora.

CATANI, Denice Barbara. JUNIOR, Décio Gatti (2015) *O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar.* Minas Gerais-Brasil. Editora EDUFU.

CHARPAK, Georges (1998) *Crianças, Investigadores e Cidadãos*. Lisboa. Editora Instituto Piaget.

CHIPUCA, Augusto Domingos (s/d.), *A Liderança Pedagógica dos Directores das Escolas de Formação de Professores de Benguela. Escola de Professores do Futuro e Magistério Primário*. Tese de Doutoramento. Universidade de Granada. Espanha.

COLL, César. MARTÍN, Elena et al (2009) *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo. Editora Ática.6ª Edição.

Comissão Interministerial do Plano Nacional de Formação de Quadros (2015) *Relatório de Monitorização PNFQ 2013-2014*. Angola. Edição, Gabinete de Comunicação e Imagem da UTG/PNFQ.

CORREIA, Luís Antunes Grosso (2016) *Do Liceu Feminino do Porto à Escola Secundária Carolina Michaëlis*. Lisboa. Editora Colibri.

CORREIA, Luís Antunes Grosso (2016) *Récita do Liceu: O Liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel II no Estado Novo*. Lisboa. Editora Colibri.

CORTESÃO, Luisa (2000) *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extensão? Reflexões Sobre Práticas Educativas Face a Diversidade, no Limiar do Seculo XXI*. Porto. Editora Afrontamento.

CRAVEIRO, Maria Clara (2007) *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/7085 (acesso 06/03/2018).

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2014) *Dicionário da Língua Portuguesa*. Portugal. Editora, Porto Editora.

DRÉVILLON, Jean (1980) *Práticas Educativas e Pensamento Operatório*. Portugal. Coimbra Editora, Limitada.

Em entrevista ao Jornal de Angola do Presidente do Sindicato dos Professores Angolanos, Guilherme Silva (2018) *Ano letivo vai iniciar com défice de professores em Angola* https://www.msn.com/pt-pt/noticias/angola-mocambique-cabo-verde/ano-letivo-vai-iniciar-com-d%c3%a9fice-de-professores-em-angola/ar-BBHORUz?li=AAmynwC&ocid=mailsignout acesso (03/01/2018).

Em entrevista ao Jornal de Angola do Secretário de Estado para o Ensino Geral do Ministério da Educação, Joaquim Cabral (2018) *Ano lectivo vai iniciar com défice de professores em Angola* https://www.msn.com/pt-pt/noticias/angola-mocambique-cabo-verde/ano-letivo-vai-iniciar-com-d%c3%a9fice-de-professores-em-angola/ar-BBHORUz?li=AAmynwC&ocid=mailsignout (03/01/2018).

ENGUITA, Mariano Fernández (2001) *Educação e Transformação Social*. Portugal. Editora pedago.

ESTEVE, António. AZEVEDO, José (1998) *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto. Editora Instituto de Sociologia.

ESTRELA, Abano. JULIA, Ferreira (2001) *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa. Editora Educa.

ESTRELA, Maria Teresa e ESTRELA Albano (1977) *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa. Editora Estampa.

FÉLIX, Manuel (2015) *Manual Prático de Demografia*. Luanda. Editora Mayamba. 1ª Edição.

FLORES, Maria Assunção. SIMÃO, Ana Margarida Veiga (2009) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contexto e Perspectiva*. Portugal. Edições Pedago.

FODDY, William (1996) *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Portugal. Editora Celta.

FORMOSINHO, João. (1998) *Educação Para Todos*: *O Ensino Primário: de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Lisboa. Editorial Ministério da Educação.

FRANCO, Maria Amelia Santoro (2003) *Pedagogia como Ciência da Educação*. São Paulo, Brasil. Editora Papirus.

FREIXO, Manuel João (2012) *Metodologia Científica*. Lisboa. Editora Instituto Piaget, 4ª Edição.

GAUTHIER, Benôit (2003) Investigação Social: *Da Problemática à Colheita de Dados*. Loures. Editora Lusociência.3ª Edição.

GHIGLIONE, Rodolphe. MATALON, Benjamin (2005) *O Inquérito – Teoria e Prática.* Oeiras. Editora celta. 4ª Edição.

GHILARDI, Franco. SPLLAROSSA, Carlos (1989) *Guia para a Organização da Escola*. Portugal. Edições asa. 1ª Edição.

GOVERNO DE UNIDADE E DE RECONCILIAÇÃO NACIONAL GURN (2002) *Plano de Acção Nacional de Educação para Todos*.

HAIDT, Regina Célia Cazaux (2003) *Curso de Didáctica Geral*. São Paulo. Editora Ática.7ª Edição.

HILL, Manuela Magalhães. HILL, Andrew (2008) *Investigador por Questionário*. Lisboa. Editora Sílabo. 2ª Edição.

HUOT, Réjean (1999) *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa. Editora. Instituto Piaget.

INIDE (2005) *Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda.1ª Edição.

KETELE, Jean- Marie de. ROEGIERS, Xavier (1993) *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observação, de questionário, de entrevista e de estudos documentais*. Portugal. Editora Instituto Piaget.

LANDSHEERE,Viviane de (1994) *Educação e Formação – Ciência e Prática*. Portugal. Edições Asa.

LESSARD. HÉBERT et al. (1994) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Editora Instituto Piaget.

LIBÂNEO, José Carlos (1994) *Didáctia*. São Paulo. Editora Cortez.

LIBÂNEO, José Carlos (2009) *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente*. São Paulo. Editora Cortez. 11ª Edição.

LUCHESI, Cipriano Carlos (1995), *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, 2ª ed., São Paulo. Editora Cortez.

MADEIRA, Ana Isabel (2011,) *A Construção do Saber Comparado em Educação: Uma Análise Sócio Histórica*. Edição Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para Ciência e Tecnologia, Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS Eva Maria (2001) *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo. Editora Atlas. 6ª Edição.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS Eva Maria (2008) *Metodologia Científica*. São Paulo. Editora Atlas. 5ª Edição.

MENEZES, M. Azancot de (2010) *Reflexões Sobre Educação*. Luanda. Editora Mayamba.1ª edição.

MENEZES, M. Azancot de (2014) *Reflexões Sobre Educação*. Luanda. Editora Mayamba.2ª edição.

MIALARET, Gaston (1991) *Formação dos Professores.* Coimbra. Editora Livraria Almedina.

MORGADO, Carlos José (2012) *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Portugal. Editora De Facto Editores.

MULKEEN, Aidan (2005) Professores para Escolas Rurais: Um Desafio para a África. Banco Mundial da Região Africana.

NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor (1992) *Formação de Quadros de Ensino, Exame Sectorial da Educação,* Ministério da Educação, Luanda.

NAZARETH, J. Manuel (1988) *Unidade e Diversidade da Demografia Portuguesa no Final do Século XX.* Lisboa. Editora. Fundação Calouste Gulbenkian.

NAZARETH, J. Manuel (1998) *Princípios e Métodos de Análise da Demografia Portuguesa*. Lisboa. Editora Presença.

NETO, António Burity da Silva (2005) *Situação do Sector da Educação*. Luanda. Editora kulonga.

NETO, António Burity da Silva (2009) *Reflexões Sobre o Processo de Formação Sustentada de Angola – Parte II.* Luanda. Angola

NÓVOA, António (2002) *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.* Lisboa. Editora Educa.

NÓVOA, António. ALMEIDA, Carlos Castro et al (1992) *Formação para o Desenvolvimento*. Lisboa. Edição Fim de Século.

NÓVOA, António. GARCIA, Carlos Marcelo et al (1997) *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa. Editora Dom Quixote.

NOVÓA, António. HAMELINE, Daniel. Et al (1995) *Profissão Professor*. Portugal. Editora Porto.

NOVÓA, António. HUBERMAN, Michael. et al (2000) *Vidas de Professores*. Portugal. Editora Porto.

NOVÓA, António. SCHRIEWER,Jurgen. (2000) *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Editora Educa.

NSIANGUENGO, P. Diassala, A:J: (2009) Escolas de formação de professores nas Áreas Rurais de Angola. UNESCO IBE 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (2000) *Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza*. Rio de Janeiro, Petrópolis. Editora Vozes.

PACHECO, José Augusto. FLORES, Maria Assunção (1999) *Formação e Avaliação de Professores*. Portugal. Porto editora.

PAQUAY,Léopold. PERRENOUD, Philippe et al (2001) *Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências*? Porto Alegre. Editora Artmed.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (2006) *Formação de Professores-Pesquisa, Representações e Poder.* São Paulo, Belo horizonte. Editora autêntica. 2ªedição.

PERRENOUD, Philippe. THURLER, Mónica Gather et al (2002) *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre. Editora Artmed.

PETERSON, Pedro Domingos (2003) *O Professor do Ensino Básico.* Lisboa. Editora Instituto Piaget.

QUIVY, Raymond. CAMPENHOUDT, Luc Van (2008) *Manual de Investigação Científica em Ciências Sociais*. Lisboa. Editora Gradiva. 5ª Edição.

REY, Bernard. CARETTE, Vincent. Et al (2005) *As Competências na Escola*. Canelas VN Gaia. Editora Gailivro.

RIBEIRO, Lucie Carrilho (1993) *Avaliação da Aprendizagem*. Porto. Texto Editora, 4ª edição.

RIEF, Sandra F. e HEIMBURGE, Julie A. (200) *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto. Porto Editora.

SANTOS, Martins dos. (1970) *História do Ensino em Angola*. Edição dos Serviços de Angola.

SCHWARTZ, Bertrand. (1977) *Uma Escola Diferente*. Lisboa. Editora livros horizonte.

SECRETARIA INTERNACIONAL DO TRABALHO (2016), *Professores Rurais em África: Um Relatório para a OIT*. Centro de Professores Internacionais de Educação. Genebra.

SILEPO, Celestina (2009) *A Formação Contínua dos Inspectores em Angola*. Dissertação de Mestrado em Consultoria, Gestão, Auditoria, Formação Contínua e Ocupacional. Faculdade de Pedagogia Santiago de Compostela. Espanha.

SILEPO, Celestina (2011) *A Formação de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola. O Caso do Instituto Garcia Neto 1975-2009*.Dissertação de Mestrado em História e Educação.

SILEPO, Celestina (2012) *A Formação de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola. O caso do Instituto Garcia Neto de Luanda (1975-2009).* Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares Nº8- kulonga- ISCED de Luanda.

SILEPO, Celestina (2014) *Reformas no Ensino Primário em Angola 1975-2010*. Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares Nº9- kulonga. ISCED de Luanda. Comunicação apresentada ao Congresso Internacional, Colonização ao

Pós-Colonialismo: Perspectivas Pluridisciplinares, 11 a 13 de Novembro de 2015 na FLUP. Porto.

SILEPO, Celestina (2017) *A Formação de Professores do Futuro em Angola- Escolas da Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) Organização Não Governamental 1995-2015.* Comunicação apresentada ao Congresso Internacional O Tempo dos Professores, 28 a 30 de Setembro de 2017 na FPCEDUP. Porto.

SILVA, Augusto Santos. PINTO, José Madureira (1986) Metodologia das Ciências Sociais. Porto. Editora, Edições Afrontamento. 9ª Edição.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2000) *Teorias do Currículo*. Editora, Porto Editora.

SIMÃO, Pinda. NOVAIS Eugénio et al (2011) *Educação em Foco – Espaço Dialéctico sobre o Processo Educacional em Angola*. Angola. Editora Quality Cultural.

SOUSA, Maria José. BAPTISTA Cristina Sales (2011) *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa. Editora Pactor.2ª Edição.

TEIXEIRA, Sebastião (2011) *Gestão das Organizações*. Portugal. 2ª Edição Verlag Dasho¨fer, Edições profissionais.

TRALDI, Lady Lina (1987) *Currículo: Conceituação e Implicações, Metodologia de Avaliação, Teoria e Prática, Formas de Organização, Supervisão, Fundamentos, Currículo Universitário*. São Paulo. Editora Atlas.

Vianna, Ilca oliveira de Almeida (2001) Metodologia do *Trabalho Científico: Um Enfoque Didactico da Produção Científica*. São Paulo. Editora E.P.U.

VIEIRA, Laurindo (2007) *Angola: A Dimensão Ideológica da Educação 1975-1992*. Luanda. Editora Zila.

ZABALZA, Miguel A. (1992) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Rio Tinto. Portugal. Editora Asa.

ZAU, Filipe (2009) *Educação em Angola: Novos Trilhos para o Desenvolvimento*. Portugal. Editora Movilivros.

ZAU, Filipe. (2005) *O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola*: Uma Visão Prospectiva. Universidade Aberta de Lisboa. (Tese de Doutoramento).

Referência digital

http://www.unilab.edu.br/noticias/2014/03/11/angola-pais-tem-mais-de-500-centros-de-formacao-profissional-segundo-ministro-da-administracao-publica/ Fonte: África 21 Digital (2-02-2018).