

HAMILTON PULACO SULO

**Estudo do Perfil sociocultural dos alunos da Escola de Formação de Professores (EFP)  
Cabinda/Angola - ingressos no período 2010-2013**

Belo Horizonte

2014

HAMILTON PULACO SULO

**Estudo do Perfil sociocultural dos alunos da Escola de Formação de Professores (EFP)  
Cabinda/Angola - ingressos no período 2010-2013**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lúcia Helena Alvarez Leite

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Belo Horizonte

2014

S953e  
T Sulo, Hamilton Pulaco, 1985-  
Estudo do perfil sociocultural dos alunos da Escola de Formação de Professores (EFP) Cabinda/Angola - ingressos no período 2010-2013 / Hamilton Pulaco Sulo. - Belo Horizonte, 2014.  
133 f., enc, il., color.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientador : Lúcia Helena Alvarez Leite.  
Bibliografia : f. 118-124.  
Anexos : f. 125-133.

1. Escola de Formação de Professores de Cabinda -- Angola -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Angola -- Teses. 4. Angola -- Educação -- Teses.  
I. Título. II. Leite, Lúcia Helena Alvarez. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Curso Mestrado

Dissertação intitulada, **Estudo do Perfil sociocultural dos alunos da Escola de Formação de Professores (EFP) Cabinda/Angola ingressos no período 2010-2013**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite.  
Orientadora – FaE/UFMG

---

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito  
Membro Externo à UFMG – UEMG

---

Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda - FaE/UFMG  
Membro Interno ao Programa

Belo Horizonte, 28 de Agosto de 2014.

*In memory:  
Pai José Maria Sulo N'lele,  
Mãe Teresa Nhongo Cunfo.  
Que vossas almas descansam em paz.  
Espero que onde quer que estejam, saibam que  
estou cumprindo o vosso desejo em me verem formado.*

## AGRADECIMENTOS

Ingrato seria se começasse os meus agradecimentos sem antes enaltecer o Deus todo-poderoso pelo dom gratuito de vida que me concedeu desde o primeiro momento desta dura, longa e prestimosa caminhada, e pela sabedoria concedida para conclusão deste trabalho.

À minha orientadora Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite, que para mim é mãe, amiga e exemplo de vida, pois nunca poupou seus esforços e sabedoria para tornar este trabalho no ápice que hoje testemunhamos. A minha eterna gratidão.

À minha esposa Morena Afonso, pelo seu companheirismo e paciência, aos meus filhos Sirnela Sulo, Bernadete Sulo e José Sulo Jr., por compreenderem as minhas ausências nas horas de estudo e produção desta dissertação. Sem a pretensão de esquecimento, à Teresa de Jesus, pelo carinho que tem prestado sempre que necessário. A toda minha família, os meus agradecimentos.

À Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), pela oportunidade outorgada pelo meio do convênio com a Universidade 11 de Novembro (UON), que me permitiu aprimorar os meus conhecimentos, assim como ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão social.

Aos Professores Juarez Dayrell, Samira Zaidan, Ana Galvão, Ana Gomes, Junia Sales, Mafá, Geraldo Leão, Luiz Alberto, e Nilma Gomes, da Faculdade de Educação da UFMG, pela forma sábia como orientaram os conteúdos nas disciplinas e as orientações que deram à pesquisa.

Ao Governo da província de Cabinda e à Secretaria Provincial de Educação.

Aos colegas brasileiros e do TEIA Fernanda Oliveira, Quitéria, Paulo, muito obrigado pelas contribuições neste trabalho, e à Kelly, que de forma muito perspicaz dedicou seu valioso tempo para a construção das tabelas e gráficos, bem como à sua formatação, o meu muito, muito obrigado.

À minha avó Josefina Siala, que, com ternura, está sempre se preocupando com a minha formação e bem estar.

Ao meus tios Rui, Francisco, Sense, Menino Loló, Chimpolo, Manuel e Emílio, e às tias Paulina, Perpétua, Joana, e de forma muito especial ao tio Bernardo Púcuta Luvemba N'lele, que muito tem apoiado moral, material e financeiramente.

À Diretoria da EFP, especialmente ao Diretor Lucas Raposo Ramos, pela abertura e pronta colaboração prestados, e aos alunos da EFP Cabinda, pela colaboração no preenchimento dos questionários.

Aos amigos doutorandos e mestrandos angolanos Francisco Chocolate, Miguel Zinga, Miguel Boa, Jeremias, Inês Buissa, Domingo Sambo, Ndombele, Manuel Ngúvulo, Maldonado, Inácio, Silvestre, Juliana, Helena, Tia Selpa, Sécio, Gracieth, kâmbua, Ana Bambi e Célsa, pois juntos trilhamos este espinhoso caminho, que agora se tornou suave; sem querer esquecer os companheiros, guerreiros, antes apenas conhecidos, agora amigos da família, J. Paka Massanga, Júlio Horácio Bembe e Jose Lelo B. Duli, que em momentos mais difíceis souberam transformar as minhas lágrimas em sorriso, a vocês, amigos, o meu muito obrigado e que essa família ora construída permaneça até os últimos dias que Deus nos conceder.

Aos irmãos José L. Tati Mambo, José Barros, Beatriz Sulo, pelo apoio incondicional que de vocês tenho recebido, aqui vão os meus agradecimentos.

Ao Sr. Elias Gomes, do Banco Millennium Angola, em Cabinda, pela simplicidade e generosidade com que me tratou sempre que o solicitasse.

Aos meus colegas de Serviço da Escola Primária nº 177, de Simindele, pela força, colaboração, apoio e incentivo que sempre deram para que este objetivo fosse cumprido.

A todos os demais amigos, Arone, Sartornino, Armando, Pascoal, Miguel, Ananias, pelo incentivo e, de forma muito especial, ao amigo Damião dos Santos Lembe Bungo, que me atendeu sempre que solicitado. Palavras me faltam para agradecer o seu apoio, força e camaradagem que tem prestado para mim. O meu muito obrigado.

A você, anônimo, que de forma direta ou indireta contribuiu para minha formação, o meu obrigado.

## RESUMO

Com a pesquisa que ora apresentamos, procuramos analisar a formação de professores em Cabinda, com um olhar voltado para os sujeitos que procuram a formação de professores. A pesquisa, intitulada *O estudo do perfil sociocultural dos alunos da EFP – Cabinda ingressos no período 2010-2013*, buscou compreender quem são esses sujeitos, as suas origens socioculturais, o sentido que eles atribuem à sua formação, construindo, assim, um perfil sociocultural dos sujeitos pesquisados. A partir das informações colhidas, buscamos compreender os motivos que os levam a procurar o curso de professorado, descrever a sua realidade sociocultural, entender suas condições sociais, bem como sua disposição pessoal e profissional para o exercício da profissão que buscam. Para tornar possível este estudo, tivemos como um universo empírico os alunos da escola de formação de professores (EFP) de Cabinda. Foi escolhida uma metodologia do tipo quantitativa, com a aplicação de um questionário que permitisse a recolha de dados que resultasse na construção do perfil dos professores. A par dessa construção, procurou-se discutir a questão da formação de professores tendo em conta o contexto angolano, com uma incursão histórica abrangendo a primeira reforma educacional, logo após a Independência, e a segunda reforma educativa, que resulta da lei 13/2001 - Lei de bases do sistema educativo angolano. Os resultados da pesquisa mostraram que esses alunos são jovens e pobres, na sua maioria homens, mas com uma grande representatividade feminina; em sua maioria não possuem vínculo laboral com qualquer instituição e vêm de camadas populares, com um nível socioeconômico muito baixo, e mostram-se vocacionados à formação de professores. Primeiramente, eles veem a sua formação como um realizar dos seus sonhos, já que inspiram vocação para tal, mas, por outro lado, o único caminho para superarem a condição de pobreza em que vivem. Consequentemente, a análise da avaliação que os alunos fazem do seu curso e dos seus professores revela que ela é positiva, na perspectiva de garantir a sua formação.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Perfil sociocultural. Educação em Cabinda (Angola).



## **ABSTRACT**

With research now presented, we analyzed the training of teachers in Cabinda, focusing on the subjects which care about teacher education. In this perspective, the research was titled: The study of sociocultural profile of students in EFP - Cabinda from 2010-2013. We seek, through research, to understand who these subjects are, their sociocultural backgrounds, what they attribute to their training, thus building a sociocultural profile. From the information gathered, we seek to understand the reasons that lead them to seek the course of teachers; describe their sociocultural reality; understand their social conditions as well as their personal and professional layout for the profession seeking. To facilitate this research, our empirical universe school are students of teacher training school (EFP) in Cabinda, where we chose a quantitative methodology, with a questionnaire that allowed the data collection that resulted in the construction of their profile. Alongside this construction, we tried to discuss the issue of teacher training in view of the Angolan context, with a historic first foray covering education reform, soon after independence and the second educational reform, resulting from the Law 13/2001 - basic law of the Angolan education system. The results showed that these students are young and poor, mostly men but with a large female representation; mostly do not have an employment contract with any institution and is popular layers with a very low socioeconomic status, and show-oriented teacher education. These students see their education, first as a hold of their dreams, as they inspire vocation for it, and, moreover, the only way to overcome the conditions of poverty they live. Consequently, the analysis of the assessment that students do about their course and teachers reveals that it is positive, so as to warrant their training.

**Keywords:** Training of teachers. Sociocultural profile. Education in Cabinda (Angola).

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – ANGOLA – Mapa Político-Administrativo Atual.....	24
Figura 2 – CABINDA, Angola: Mapa Político-Administrativo .....	28
Figura 3 – Representação da estrutura física da EFP .....	50
Figura 4 – Representação da estrutura física do antigo magistério primário que evoluiu para instituto médio normal da educação IMNE (Suka-yata), e hoje EFP .....	51
Gráfico 1 – Sexo .....	67
Gráfico 2 – Estado Civil .....	71
Gráfico 3 – Filhos .....	71
Gráfico 4 – Município em que nasceu .....	73
Gráfico 5 – Onde frequentou o ensino fundamental .....	74
Gráfico 6 – Maior parte do tempo que frequentou escola .....	75
Gráfico 7 – Religião .....	76
Gráfico 8 – Estado civil.....	79
Gráfico 9 – Com quem mora .....	79
Gráfico 10 – Situação conjugal dos pais .....	80
Gráfico 11 – Quantas pessoas moram na casa .....	81
Gráfico 12 – Filhos .....	83
Gráfico 13 – Renda mensal da família (incluindo todos integrantes) .....	84
Gráfico 14 – Participação na vida econômica da família .....	85
Gráfico 15 – Vínculo Empregatício.....	85
Gráfico 16 – Condição de Moradia .....	87
Gráfico 17 – Estrutura de Moradia .....	87
Gráfico 18 – Acesso aos serviços públicos .....	88
Gráfico 19 – Serviços públicos próximos da moradia.....	89
Gráfico 20 – Participação em Eventos Culturais.....	91
Gráfico 21 – Espaços culturais frequentados .....	92
Gráfico 22 – Avaliação da formação na EFP e dos professores.....	97
Gráfico 23 – Formação na EFP X Gênero.....	98
Gráfico 24 – Formação na EFP X Anos .....	99
Gráfico 25 – Formação na EFP X Classe .....	100

Gráfico 26 – Motivação da escolha do curso .....	101
Gráfico 27 – Alunos que trabalham como professores .....	103
Gráfico 28 – Motivação da escolha do Curso X Classe .....	105
Gráfico 29 – Motivação da escolha do Curso X Gênero .....	106
Gráfico 30 – Outro curso além do professorado.....	107

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Turmas constituídas e funcionais .....	52
QUADRO 2 – Pessoal Docente .....	52
TABELA 1 – Distribuição de alunos por curso, gênero, turma e ano de ingresso .....	22
TABELA 2 – Pessoal Discente .....	54
TABELA 3 – Dados pessoais, Idade .....	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPP –	Ajuda do Desenvolvimento de Povo para Povo
ANGOP –	Agência de Notícias Estatal de Angola
EFP –	Escola de Formação de Professores
EUA –	Estados Unidos de América
FLEC –	Frente de Libertação de Enclave de Cabinda
IMNE –	Instituto Médio Normal de Educação
INIDE –	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ISCED –	Instituto Superior de Ciências da Educação
MED –	Ministério da Educação
MINARS –	Ministério de Assistência e Inserção Social
MONUA –	Missão de Observação das Nações Unidas em Angola
MPLA –	Movimento Popular de Libertação de Angola
ONG –	Organização Não Governamental
p. –	Página
PMFP –	Plano Mestre de Formação de Professores
PUNIV –	Centro Pré Universitário
RDC –	República Democrática do Congo (ex. Zaire)
RE –	Reforma Educativa
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF –	Fundos das Nações Unidas para Infância
UNITA –	União Nacional para Independência Total de Angola
UPA/FNLA –	União dos Povos de Angola/Frente Nacional de Libertação de Angola
UPRA –	Universidade Privada de Angola
ZIP –	Zona de Influência Pedagógica

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – ANGOLA – CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E CULTURAL.....	24
1.1 Angola: situação geográfica, histórica, política e cultural.....	24
1.2 Uma incursão histórica em Angola.....	25
1.3 A província de Cabinda .....	28
1.4 A realidade social, política, econômica e cultural de Cabinda .....	30
CAPÍTULO II – A REALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA .....	33
2.1 A realidade da educação em Angola.....	33
2.2 A educação depois da independência .....	35
2.3 A primeira reforma do sistema educacional (1976-2000) .....	36
2.4 A Segunda reforma do sistema educacional (LEI Nº 13/2001).....	40
2.5 O Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) .....	44
2.6 A realidade educacional de Cabinda.....	45
2.7 A Escola de Formação de Professores .....	49
2.8 Desafios da educação em Cabinda.....	55
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS .....	57
CAPÍTULO IV – O PERFIL DOS ALUNOS.....	65
4.1 A Importância de ver o professor como um sujeito sociocultural .....	65
4.2 Sexo .....	67
4.3 Municípios de nascimento .....	73
4.4 Trajetória escolar .....	73
4.5 Religião.....	76

4.6 Família .....	77
4.7 Número de pessoas que moram na mesma casa e renda média mensal .....	81
4.8 Renda e Trabalho .....	84
4.9 Condições de moradia, saneamento básico e transporte .....	86
4.10 Moradia .....	86
4.11 Cultura, desporto e lazer .....	90
4.12 Construindo o perfil dos estudantes investigados .....	93
CAPÍTULO V – A AVALIAÇÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (EFP) DE CABINDA .....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	113
REFERÊNCIAS .....	117
ANEXOS .....	124

## INTRODUÇÃO

*O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender.*

(Janoi Mamedes)

O interesse por esta pesquisa está proporcionalmente ligado à trajetória da minha formação enquanto estudante, nas escolas de Cabinda, em Angola, e à admiração que tive por alguns professores e a algumas dúvidas que fui levantando sobre outros professores.

Enquanto estudante do Ensino Médio, na Escola de Professores do Futuro (EPF)<sup>1</sup>, vinculada a uma ONG Dinamarquesa – Ajuda do Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP)<sup>2</sup> -, e de graduação, no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED),<sup>3</sup> ambos localizados em Cabinda, interagi com muitos professores e colegas de formação com vontade de fazer carreira na educação e com outros preocupados somente com o emprego e o dinheiro, o que me levou a pensar sobre o perfil da pessoa que faz o curso de professorado.

Espero não estar sozinho ao afirmar que a educação e a escola precisam de professores qualificados e comprometidos e não dos que nela procuram refúgio como lugar apenas de “ganha pão”. Quero com isso dizer que é preocupante, enquanto profissionais da educação, nos depararmos com “paraquedistas” na educação, sem comprometimento com o futuro do país, que fazem das suas para tirar dividendos pessoais em detrimento dos alunos.

A minha docência começou em 2004, ano em que comecei a ter práticas docentes numa escola do I ciclo no Município de Cacongo, onde trabalhei durante seis meses. Neste período, fui compreendendo que nem todos que dizem ser professores são professores. Também fui procurando compreender o porquê de muita procura para os cursos de professorado, discussão que aprofundaremos ao longo da investigação.

---

<sup>1</sup> A Escola de Professores do Futuro (EPF) é um dos Projetos sociais da ONG Dinamarquesa, com a finalidade de formar professores para atuarem nas zonas rurais. Tal projeto chegou em Cabinda em 1997, quando o país ainda atravessava uma dura guerra, o que impossibilitava o governo de formar professores em quantidade suficiente para atender às necessidade da sociedade.

<sup>2</sup> ADPP - ONG dinamarquesa parceira do Ministério da Educação de Angola, cujo objetivo é ajudar o governo nos projetos sociais relacionados à educação, saúde e agricultura. Esta ONG chegou em Angola ainda no período de guerra e cooperou com o Governo na formação de professores qualificados para atuarem nas zonas rurais, onde o Governo não conseguia formar professores.

<sup>3</sup> Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), afeta a Universidade 11 de Novembro, da Região Acadêmica III, nas Províncias de Cabinda e Zaire. Este instituto de ensino superior está voltado à formação de professores que atuam nas EFP médios e escolas de II ciclo/médio Normal.



Comecei a trabalhar como professor estagiário, ainda em formação, na EPF em 2005 e comecei a perceber o desinteresse de muitos professores pela carreira docente, abandonando as suas salas de aulas para os estagiários que precisavam trocar e ganhar experiências com professor da sala. Em 2005, terminada a formação, fui admitido no concurso público aberto para preenchimento de vagas de professores. Trabalhei dois anos na escola do I Ciclo de Inhuca,<sup>4</sup> onde também foi visível encontrar professores que faziam da educação apenas um meio de "ganhar pão". Em 2007, fui transferido para uma escola primária de Cabinda, onde trabalho até a data presente como professor da 6ª Classe, que corresponde à sexta Série do Brasil. Neste mesmo ano, ingressei no ISCED e, nessa altura, as indagações que eu fazia quanto ao comportamento de muitos professores começaram a ter respostas. Uma delas é que muitos dos professores ingressaram em massa às instituições de ensino superior, com realce ao ISCED, não pelo objetivo de aumentarem conhecimentos, ou de se auto superarem, mas como meio de ostentar títulos que os habilitassem a ganhar mais e melhor.

Diante da realidade de muitas irresponsabilidades, da falta de comprometimento e da corrupção de alguns professores, comecei a pensar sobre qual seria o perfil sociocultural de quem quer ser um professor. Desta reflexão surgem as perguntas: quem é o professor em Cabinda? Qual é a sua realidade social e cultural? Essas questões nos ajudariam muito a compreender a realidade do professor de Cabinda, podendo assim descrever o seu perfil, o que acabou sendo o nosso objetivo deste estudo. Portanto, a pesquisa sobre o perfil sociocultural dos alunos da Escola de Formação de Professores em Cabinda vem ajudar a compreender e dissipar essas dúvidas, que acredito não serem somente minhas.

Compreendendo o professor como um sujeito sociocultural, recortamos o objeto de pesquisa para um olhar mais atento na figura do sujeito “professor em formação”, isto é, estudar o “perfil sociocultural” do mesmo, compreendê-lo como um ser formado na sua realidade social, fruto das raízes culturais das quais se nutre no seu cotidiano.

Se olharmos os objetivos estabelecidos na Lei 13/01,<sup>5</sup> de 2001, a lei que regulamenta o sistema de ensino em Angola, e o Plano Mestre de Formação de Professores

---

<sup>4</sup> Inhuca: Comuna pertencente ao Município madeireiro de Buco Zau, no interior da Província de Cabinda, na região norte, dista aproximadamente 75 km da Cidade de Cabinda. Cumprí o estágio pedagógico na escola do I ciclo da comuna de Inhuca lecionando as disciplinas de História, Geografia, Educação Visual e Plástica nas 5ª e 6ª classes, e Física nas 7ª, 8ª e 9ª classes, no período de 2005 a 2007.

<sup>5</sup> Lei Nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001: Lei de Bases do sistema de Educação em Angola. A Reforma Educativa em curso no País deve ser entendida como um processo complexo que implica uma mudança de vulto, desejável e válida do Sistema Educativo vigente desde 1978 para o Novo Sistema Educativo aprovado através da Lei de Base do Sistema de Educação, Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, e implementado a partir de 2004, tendo

(PMFP),<sup>6</sup> neles encontramos que os professores egressos das Escolas de Formação de Professores, selecionados nos concursos públicos e colocados nas escolas públicas para o ensino fundamental (Primária e I Ciclo), mostram muitas insuficiências metodológicas ou mesmo didático-pedagógicas para o exercício da profissão. Em outras palavras, muitos professores recém-formados e colocados na função pública não se mostram aptos para o trabalho que estão fazendo, o que de uma forma ou de outra acaba atropelando os objetivos estabelecidos nos documentos reitores.

A pesquisa aqui proposta, assim, reveste-se de uma grande importância, na medida em que busca compreender alguns elementos que interferem no perfil sociocultural da pessoa que faz a opção de ser professor, permitindo-nos fazer uma reflexão aprofundada sobre o assunto.

Neste sentido, levantamos algumas questões para o campo da pesquisa: quem é a pessoa que procura fazer o curso de professorado? O que leva a pessoa a procurar o curso de professorado? Qual é a realidade sociocultural dessa pessoa? Qual é a idade dessa pessoa? Quais as suas condições sociais, origem sociocultural, nível sociocultural? Que disposição pessoal e profissional tem para o exercício da profissão de professor?

Justificamos a escolha deste projeto pelo fato de a formação do professor ser um desafio que podemos considerar já secular, e hoje muito pensado pelo mundo todo. O mundo ainda está preocupado em perpetuar uma formação de professores de qualidade para garantir uma educação de qualidade às futuras gerações.

No caso de Angola, há uma urgência na melhoria da qualidade do ensino e na garantia de professores melhor qualificados e com uma formação adequada, capazes de transformar a sociedade, tendo em vista os desafios que o país e o mundo impõem. Dentro da qualificação adequada que se espera do professor angolano, surge a necessidade cada vez maior de conhecermos quem é a pessoa que busca a formação de professorado, procurando desta maneira desenhar um perfil dos professores que temos para que se melhorem as

---

como suporte o plano de implementação progressivo do Novo Sistema de Educação, aprovado pelo Decreto nº 2/05 de 14 de Janeiro.

<sup>6</sup> O PMFP: documento técnico, é constituído por um conjunto de informações estruturadas em apenas três pontos: metodologia, constituição da equipe e etapas de trabalho. Espelha, de forma detalhada, todo o processo de elaboração do Plano. Por conseguinte, ele reflete todo o trabalho desenvolvido pela equipe nacional do PMFP, com o apoio científico e metodológico do BIEF, no âmbito da elaboração do Plano Mestre de Formação de Professores em Angola, durante o ano de 2007 (PMFP, 2007, p. 4).

políticas de formação e o recrutamento de novos quadros. Este trabalho, portanto, poderá refletir muito nas políticas públicas no setor da educação em Angola.

Apesar de se tratar de um assunto muito atual para a jovem nação angolana, pouco ainda se escreve sobre o assunto. Em Angola, a formação de professores é agora muito pensada nas políticas educacionais, mas ainda carece de bibliografias sobre o assunto, e poucos estudiosos, professores e investigadores falam sobre essa temática. Em uma revisão bibliográfica<sup>7</sup> feita sobre o tema, logamos trazer alguns acadêmicos que escreveram sobre a educação em Angola, como ZAU (2002; 2007 e 2009) e SILVA e CARVALHO (2009).

Diferentemente do que existe aqui no Brasil, em Angola não encontramos abertura ou suportes informáticos disponíveis para acessar informações ligadas à educação que nos permitam coletar o número de obras possíveis que tratam de um determinado assunto. Para que se tenha alguma informação bibliográfica, o pesquisador deve busca-la nas universidades, o que não tem sido muito fácil, por conta da mobilidade. Especificamente se tivermos em conta a situação geográfica da província de Cabinda, que está separada fisicamente da outra extensão do território de Angola, o que impossibilita uma circulação de veículos, sendo as viagens essencialmente feitas por via aérea e marítima.

Pudemos trabalhar com poucas obras nacionais a que tivemos acesso em forma de livro e outras por meio da via eletrônica, recomendadas pelos próprios autores. Com isso, queremos esclarecer que não descartamos a possibilidade de existirem pesquisas, trabalhos e publicações com esta temática de formação de professor e educação em Angola, mas a divulgação sobre o assunto ainda é incipiente. Das buscas feitas, foi possível trabalhar com cinco obras com temas ligados à educação e formação de professores: Zau (1996, 2002, 2005); Yoba e Chocolate (2007) e Silva e Carvalho (2009).

Na obra denominada *Angola: trilhos para o desenvolvimento*, Filipe Zau (2002) levanta uma discussão sobre a cooperação entre a Língua Portuguesa e as Línguas Nacionais Africanas, colocando esta cooperação como uma necessidade pedagógica do ensino primário em Angola.

Na obra, o autor define como objetivo da sua investigação procurar entender até que ponto a língua era ou não importante, como instrumento de comunicação educacional, na

---

<sup>7</sup> O levantamento bibliográfico foi feito por meio eletrônico, internet a partir do *google*, pelo fato de o nosso país não possuir uma base de dados que controle os trabalhos realizados e publicados que tecem diversos temas ou mesmo temas voltados à educação. Por este fato, nos sentimos mutilados quanto à questão de referências bibliográficas nacionais, tendo desta maneira trabalhado com bibliografia de autores de outros países.

eficácia e na eficiência do ensino dos primeiros anos de escolaridade das crianças angolanas. Revela que uma das principais razões para o insucesso escolar em Angola está num modelo único para uma realidade diversa, a começar pela língua.

Silva e Carvalho (2009), em seu artigo *Educação em Angola e (des)igualdades de gênero: quando a tradição cultural é fator de exclusão*, problematizam a educação em Angola, reconhecendo ganhos nos últimos cinco anos, com progressos quantitativos e qualitativos, traduzidos no incremento das matrículas e da frequência escolar no ensino primário e na qualificação dos professores. Mas apontam, também, a dificuldade de a educação auxiliar na promoção da igualdade de gênero. Entre os fatores explicativos das desigualdades, as autoras apontam a estrutura da rede escolar deficitária no meio rural, a pobreza das famílias e as tradições culturais que impedem a permanência das mulheres na escola e conduzem ao abandono precoce, ao que se segue o casamento e a maternidade.

Na obra *Exercício da profissão x Formação Universitária*, Chocolate e Yoba (2007) tratam do problema da dicotomia entre a formação acadêmica e as expectativas da sociedade. Os autores expressam a ideia de que “os sistemas de aprendizagem devem preparar o homem para o exercício profissional de forma eficaz, fazendo do aprendizado um processo natural e permanente”. Uma das vias apontadas é a de “orientação profissional como processo”. Neste trabalho, eles evidenciaram um problema crônico, relativo à inadequação entre a formação acadêmica adquirida pelos estudantes e as especificidades das qualificações requeridas pelo sistema educativo.

No que se refere à problemática desta pesquisa, todos os trabalhos apresentados acima dialogam com a formação do professor e nos ajudam a compreender as questões que envolvem esta temática.

Assim, partindo das pesquisas feitas e vivendo de perto os problemas voltados para a formação de professores e a repercussão que isto tem na qualidade de ensino, no contexto angolano e especificamente na província de Cabinda, tentamos com esta pesquisa ir além dos fenômenos que ocorrem na sala de aula, procurando deste modo compreender a figura deste profissional. É importante começar a pensar seriamente na pessoa que procura ser professor, independentemente das dificuldades que o país vive, porque a educação é o setor chave e fundamental para a garantia do desenvolvimento do país. Se ontem ser professor foi

obrigatório para qualquer um que tivesse nível aceitável,<sup>8</sup> hoje temos que refletir em torno da real situação.

Formar professores com o perfil necessário para a materialização efetiva e integral, bem como professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos, é apostar na formação de um profissional investigador, presente e que é capaz de atuar em diferentes ambientes e contextos socioculturais.

Assim, nasce uma grande indagação para esta investigação: qual é perfil sociocultural dos alunos que fazem o curso de professores na Escola de Formação de Professores em Cabinda? Que sentido atribuem ao curso que estão fazendo? Por que escolheram esta profissão e não outra? Como analisam a formação dada na escola de formação de professores?

Para responder as questões anteriormente propostas, definimos como objetivo central da pesquisa: analisar o perfil sociocultural dos estudantes da Escola de Formação de Professores (EFP) de Cabinda, buscando traçar um perfil sociocultural destes estudantes; compreender os motivos que os levam a procurar o curso de professorado, descrever a sua realidade sociocultural, entender suas condições sociais, bem como sua disposição pessoal e profissional para o exercício da profissão que buscam.

De acordo com a natureza desta investigação e buscando uma compreensão mais ampla dos fenômenos relativamente novos, optamos por uma metodologia do tipo quantitativa, que nos permitisse uma maior generalização na compreensão do fenômeno em estudo. Neste sentido, concordamos que “procedimentos quantitativos permitem, através de estabelecimento de variáveis, de análise estatística, correlação e probabilidades, a construção de um panorama geral sobre o problema pesquisado” (COSTA, MACHADO e PRADO, 2008, p. 327-328).

Definimos como instrumento de pesquisa para coleta de dados um questionário com perguntas 46 fechadas e uma pergunta aberta, que foi aplicado a um grupo de alunos da EFP ingressos no período 2010-2013. Antes, porém, fez-se um levantamento minucioso das escolas de formação de professores existentes na província, e à luz desse levantamento, os dados obtidos subsidiaram a escolha da EFP Cabinda como local da pesquisa. Ao todo, a província de Cabinda conta até a data presente com três escolas de formação de professores a

---

<sup>8</sup> Este tema será desenvolvido no próximo capítulo, quando apresentaremos a história da educação em Angola.

nível médio, para atuarem nas classes iniciais e no I Ciclo, assim distribuídas: uma no município sede de Cabinda – EFP/Cabinda -, uma no município de Cacongo - EPF/ADPP - e finalmente uma no município de Belize - EFP/Belize.<sup>9</sup>

A eleição da EFP Cabinda como campo de pesquisa fundamenta-se pelo fato de permitir a inserção do pesquisador e a realização da pesquisa de campo, utilizando como critérios questões de tempo, a relação da comunidade envolvida, o espaço geográfico e a própria mobilidade do pesquisador.

O questionário, instrumento típico de pesquisas de tipo quantitativa, pode ser entendido como um instrumento de pesquisa que permite ao investigador recolher informações necessárias sobre um determinado tema.

Conforme frisou GIL (2008), o questionário é um instrumento de coleta de informações, utilizando-se uma sondagem ou inquérito. Dentre o leque de perguntas que o autor aponta, adotamos a tipologia de perguntas fechadas, com uma questão aberta no final, para dar um espaço de manifestação livre aos estudantes que o iriam responder.

Este instrumento de pesquisa foi aplicado em 4 turmas, sendo uma em cada ano de ingresso: 2010, 2011, 2012 e 2013, nos cursos de Matemática-Física e Instrução Primária (turmas A, D, G e K), conforme a tabela seguinte:

**TABELA 1**  
Distribuição de alunos por curso, gênero, turma e ano de ingresso

Ano	Turma	Curso	Feminino	Total
2010	A	Instrução Primária	29	56
2011	D	Matemática e Física	16	38
2012	G	Matemática e Física	18	41
2013	K	Instrução Primária	21	45
<b>Total</b>			<b>84</b>	<b>180</b>

**Fonte:** dados do campo EFP 2013

A TABELA 1 mostra o número de alunos distribuídos por classe, curso e gênero, nas turmas por nós selecionadas para servir de amostra ao nosso estudo. Como se pode observar, nas turmas A e K, da instrução primária, os seus alunos ingressaram na EFP nos anos de 2010 e 2013, e nas turmas D e G os alunos ingressaram nos anos 2011 e 2012.

<sup>9</sup> Belize é o município mais ao norte da Província de Cabinda e da República de Angola. Encontra-se no interior da Floresta do Mayombe, a segunda maior do mundo, perdendo apenas para Amazonia, Brasil.

No universo destes alunos, foram aplicados 135 questionários, sendo que 75 foram devolvidos, o que representou 55,5% do total. Um questionário deste grupo foi devolvido todo em branco.

Além do questionário aplicado aos alunos, fizemos uma entrevista com o diretor da EFP. Segundo Ludke e André (2008, p. 109), a

entrevista é uma técnica de coleta de dados, que não consiste em apenas ver ou ouvir, mas também em examinar fato ou fenômenos que se desejam estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo como abordagem mais qualitativa, mas que auxilia as pesquisas do tipo quantitativas também (LUDKE e ANDRÉ, 2008, p. 109).

Na preparação da entrevista, traçamos um roteiro com três eixos que permitiram atingir os objetivos traçados, quais sejam: história da EFP Cabinda; formação de professores na EFP/Cabinda e critérios de seleção dos alunos.

Com esses eixos, realizamos uma entrevista semiestruturada, buscando conhecer mais a história e a realidade da formação de professores em Cabinda e os objetivos que a própria escola traça para melhorar as políticas ligadas à formação de professores na região. A entrevista ajudou na compreensão do funcionamento daquele estabelecimento de ensino. De acordo com Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

Com base nos questionários e na entrevista, analisamos os dados, dialogando com teóricos e pesquisadores da área, cujo resultado apresentamos nesta dissertação.

No primeiro capítulo, apresentamos informações ligadas ao contexto da pesquisa, fazemos uma localização geográfica de Angola, como país, e de Cabinda, como a província de Angola em estudo, e apresentamos sua situação política, social.

No segundo capítulo fazemos uma abordagem da realidade educacional em Angola, com uma incursão histórica desde a primeira reforma de 1978 à segunda reforma educativa regulada pela Lei 13/01. No terceiro capítulo, trazemos algumas reflexões sobre a formação de professores, procurando dialogar com diversos autores.

No quarto capítulo, buscamos traçar o perfil sociocultural dos alunos da EFP. No quinto e último capítulo, trabalhamos a questão da avaliação dos alunos em relação à sua formação na EFP e em relação aos seus professores. Discutimos também neste capítulo os motivos para a escolha do curso de professorado. Após essas discussões, traçamos algumas considerações finais, buscando retomar o que foi trabalhado ao longo do texto.

# CAPÍTULO I – ANGOLA – CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E CULTURAL

## 1.1 Angola: situação geográfica, histórica, política e cultural

Para compreendermos o contexto histórico de Angola, nos mais diversos setores da vida política, econômica e sociocultural, tal como refere Nguluve (2006, p. 21), implica uma análise retrospectiva daquilo que marcou a presença portuguesa no período de 1482-1575, procurando deste modo compreender a sua organização política e cultural, que têm influências subjacentes até os nossos dias. E, para isso, queremos antes situar o nosso público leitor sobre o país que se chama Angola.

**Figura 1 – ANGOLA – Mapa Político-Administrativo Atual**



**Fonte:** Disponível em: <<http://www.africa-turismo.com/mapas/angola.htm>>.

A etimologia do nome Angola deriva de “Ngola”, (ZAU, 2002, p. 29), “nome atribuído a uma dinastia dos povos Ambundo, que se fixou no médio-Kwanza”. Este território situa-se na costa ocidental do Continente Africano, a sul do Equador, entre os paralelos 4° 22’ e 18° 02’, limitado ao norte e nordeste pela República Democrática do Congo e a República do Congo Brazzaville, ao leste pela República da Zâmbia, ao Sul pela República da Namíbia e a oeste pelo oceano Atlântico.



Pela sua extensão, é um dos maiores países da África ou simplesmente é o sexto país mais extenso da África, com uma superfície estimada em 1.246.700 Km<sup>2</sup>, uma costa de 1.650 km e uma fronteira terrestre de 4.837 Km (NETO, 2012, p. 20).

De acordo com Bembe (2013), a população de Angola foi estimada em 18.498.000 habitantes segundo estimativas de 2009, esse número teve um ligeiro crescimento em 18.565.269 habitantes nas estimativas feitas em 2013.<sup>10</sup> Em 2001, a proporção da população urbana era de 66% e da população rural era de 34%. Em 1996, era quase o contrário. Em 2005, a população era estimada em 16.470.000 habitantes, dos quais 60% estavam abaixo de 18 anos de idade. A taxa de fecundidade é alta: há 7 natos vivos por cada mulher. Essa taxa continua ainda alta, embora se perceba uma mínima redução de 5,49 natos vivos/mulher em 2013.<sup>11</sup>

## **1.2 Uma incursão histórica em Angola**

Conforme a História, o país foi marcado por uma longa e dura colonização portuguesa, que começou sob o comando do navegador português Diogo Cão, em 1484, e que terminou com a proclamação da independência nacional em 11 de novembro de 1975. A colonização portuguesa em Angola, tal como afirma Zau (2002, p. 48-49), foi marcada por várias fases desde os primeiros contatos até a implantação.

A História mostra também que o colonialista português deslocou muita força militar e armamento para lutar com o povo colonizado, por este apresentar muitas resistências. E “em nenhuma outra parte da África Tropical [...] uma potência colonial teria de empenhar tantos homens durante tanto tempo para vencer tão poucos adversários” (ZAU, 2002, p. 48).

Ainda no pensamento de Zau (2002, p. 49), apesar de todas as dificuldades deste processo, no final do século XIX, Portugal começa com uma organização administrativa em Angola, processo que deu origem a outras reformas, que viriam a se efetivar no início do século XX. “Apesar dos fracos recursos financeiros, materiais e tecnológicos que o colono dispunha” (p. 49), foram dados passos significativos, ainda lentos, mas que permitiram/motivaram a implementação de muitas outras reformas.

O povo angolano desde os primórdios resistiu à colonização, fato que fez com que desde cedo comesçassem as reivindicações nas companhias de cultivos criadas pelos

---

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://www.indexmundi.com/angola/demographics\\_profile.html](http://www.indexmundi.com/angola/demographics_profile.html)>. Acesso 21 abr 2014.

<sup>11</sup> *Ibidem*

colonizadores, formando os movimentos nacionalistas que visavam despertar a consciência do povo para lutar contra o português que, de forma deliberada, impunha suas regras, sem, no entanto, respeitar a dignidade da pessoa humana. E, na segunda metade do século XX, com o movimento da descolonização da África, Angola também intensificou as suas ações nos grupos, movimentos e associações já criadas para mobilizar o povo na luta pela Independência Nacional.

Com o processo de descolonização da África, que se intensificou na década de 1950, que emerge no plano internacional e torna-se uma questão incontornável, Angola não esteve à margem. De acordo com Zau (2002), é publicado o primeiro manifesto do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) em 1956. Mas, como a contra ofensiva colonial era mais forte, fez com que no princípio dos anos 60 três movimentos de libertação - Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) - desencadeassem uma luta armada contra o colonialista português, que culminou com o alcance da Independência em 11 de Novembro de 1975.

Parafraseando Zau, o governo português, com a sua ditadura salazarista desde 1926, nunca se rendeu ao diálogo quanto à situação das independências africanas e a de Angola, de forma particular, prosseguindo assim na defesa até o limite do grande império colonial europeu, mobilizando centenas de milhares de soldados para a conservação das suas colônias na África.

Como forma de consolidar a presença em Angola durante o conflito armado, de acordo com Zau (2002), o governo português realizou muitos investimentos públicos, em quase todos os domínios, como forma de pacificação do povo colonizado. Estes investimentos notabilizaram-se muito na produção industrial e agrícola, que tiveram neste território um desenvolvimento impressionante.

Na sequência do derrube da ditadura em Portugal (25 de Abril de 1974), abriram-se perspectivas imediatas para a Independência de Angola. O novo governo revolucionário português abriu negociações com os três principais movimentos de libertação (UPA/FNLA,

MPLA e UNITA), começando o período de transição e o processo de implantação de um regime democrático em Angola (Acordos de Alvor, janeiro de 1975).<sup>12</sup>

A conquista da independência viria abrir outra crise política no país, a emblemática guerra civil, que se estendeu por quase 30 anos. Os três partidos que combateram o colonialismo português para a autodeterminação do território nacional lutaram entre si pela partilha do poder e pelo controle do país, sobretudo na Capital, Luanda. O apoio que cada um desses partidos tinha das potências estrangeiras, nomeadamente EUA, Rússia e os Sul Africanos, permitiu que o conflito tivesse uma dimensão internacional, o que deu maior durabilidade a essa crise.

Com isto, a frágil rede social deixada pelo governo português enquanto colônia ficou parcialmente destruída, o que ajuda de alguma forma a explicar o que Angola é hoje no campo da educação, cultura, saúde e quase toda a esfera social. Não se pode deixar de mencionar a consciência ainda voltada aos resquícios do colono marcado pela ditadura, a falta de liberdade de expressão e a opressão rígida imposta pelo regime no poder herdado por Portugal.

Afirma Nguluve que

um estudo histórico, político e sociocultural dessa dimensão levar-nos-ia a distinguir e compreender melhor sobre quais princípios políticos e culturais estava baseada a educação (formação) e a vida do homem angolano (e em geral da África negra) antes da colonização e os princípios em que hoje, depois da colonização, se baseiam sua educação e formação [...]. (NGULUVE, 2006, p. 22).

Em relação a estes princípios, nos apegaremos, de alguma forma para procurar compreender a educação do país depois da colonização, à primeira reforma curricular bem como à segunda reforma, em vigor no país.

O autor ressalta a importância da análise da complexidade cultural como elemento fundamental para compreender o que é Angola hoje. Um país com uma diversidade de culturas e povos não pode ser compreendido como um todo sem considerarmos as especificidades de cada grupo que compõe o imenso território angolano. E isso tem dificultado muitos autores e pesquisadores a distinguir qual é a cultura originada da tradição angolana e qual é a cultura obtida fruto da colonização, bem como a forma de conhecer o homem no meio social na cultura angolana e a forma ou visão europeia imposta e construída, sobretudo, a partir dos séculos XIX e XX da nossa era.

---

<sup>12</sup> O Acordo de Alvor. Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=descon21>>. Acesso 18 nov 2013.

### 1.3 A província de Cabinda

Figura 2 – CABINDA, Angola: Mapa Político-Administrativo



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/>>.

Cabinda, uma das 18 províncias da República de Angola, geograficamente está situada ao norte de Angola. É um território da costa atlântica africana com cerca de 7.270 km<sup>2</sup>.

Tem fronteiras terrestres ao norte com o Congo Brazzaville, numa extensão de 196 km, a nordeste, leste e sul com o Congo Democrático, ao longo de 153 e 100 km, respectivamente, e a oeste com o Oceano Atlântico. Tem o rio Chiloango como rio de maior caudal da província, com uma extensão de 168 km, mas não considerado o maior, por não nascer dentro do enclave, sendo o rio o Luáli o maior da província. A principal atividade do povo, tal como afirma Guma (2005, p. 17), é “a agricultura voltada para a subsistência familiar”.

O seu clima é tropical quente e úmido dada a aproximação com o Equador em toda a sua extensão, com precipitações anuais que rondam em média os 800 mm, e uma umidade relativa de 85 mm. Sua temperatura anual oscila entre os 25° e os 30°C.

Importa salientar, conforme diz Guma (2005, p. 17), que o território de Cabinda encontra-se “completamente separado do resto do território angolano, a norte do rio Zaire por

uma faixa de 60 km, pertencente à República Democrática do Congo”, o que inviabiliza a ligação terrestre deste espaço territorial ao resto do país.

Administrativamente, a Província está dividida em quatro (4) municípios, a saber: Cabinda, Cacongo, Buco Zau e Beliza, e 12 comunas distribuídas em: Município de Cabinda, com as seguintes comunas: Cabinda (Sede), Malembo e Tando Zinze; Municípios de Cacongo, comunas: Lândana (sede), Massabi e Dinge; Município de Buco Zau, comunas: Buco Zau (sede), Inhuca e Necuto; e Município de Belize, comunas: Belize (sede), Luili e Miconge.<sup>13</sup>

O êxodo rural verificado nos últimos 30 anos, face à guerra que o país viveu e de forma especial às guerrilha de Cabinda pelas reivindicações do povo perante a sua soberania, (autonomia e/ou independência de Cabinda), fez despovoar mais da metade da população que habitava nas zonas do interior da província (aldeias/bualas), provocando um aglomerado de pessoas na capital, concentrando cerca de 45% do número de habitantes da província. 17% representam a população economicamente ativa e 37% a população em idade laboral (dados de 2002).

De acordo com Guma (2005) e Pinto (2006), a origem etimológica do termo “Cabinda” começou a aparecer nos escritos mais antigos no relato do inglês Andrew Battel, a partir do século XVI e XVII, época em que este comerciante circundou a região, até então chamada de “Baia das Almadias” pelos portugueses, entre 1589 e 1616 (Pinto, 2006, p. 97). A partir destes escritos e de outros relatos de alguns escritores portugueses que pretenderam fazer derivar o nome “Cabinde”, “Cabenda”, “Kapinda” ou ainda “Kabinda”, nos escritos de Diogo Homem e de Pigafetta (navegadores europeus) para designar a terra e o porto de Cabinda e que os nativos apelidavam então por Kioua (deve ler-se “Tshiowa”) que significava “praça, mercado”.

O nome “Cabinda” derivou de um processo de aglutinação das palavras Mafuka e Binda, (Mafuka – nome que identificava o cargo de intendente do Rei de Ngoyo para o comércio e, como tal, o homem das relações com os europeus - e Binda - nome próprio de um deles -: “KABINDA”). (GUMA, 2005, p.18; PINTO, 2006, p. 98).

---

<sup>13</sup> Estudo de Mercado sobre a Província de Cabinda. Disponível em: <[http://www.ceso.pt/upload/pdf/content\\_intelligence/kxJsY1PK/EstudodeMercado\\_AIP\\_Cabinda.pdf](http://www.ceso.pt/upload/pdf/content_intelligence/kxJsY1PK/EstudodeMercado_AIP_Cabinda.pdf)>. Acesso 20 jan 2014.

O nome Cabinda hoje é utilizado para designar a terra e os povos que habitam a região, diferente da concepção inicial em que esta designação cabia apenas à região comercial e portuária de Cabinda, onde os autóctones designavam de Tchiowa (mercado).

Os habitantes desta parcela de terra tem sua origem no povo Bakongo, que se distingue em sete subgrupos étnicos, conforme frisou Pinto (2006, p. 99): “os Oio (Baoio), os Cacongo (Bacongos), os Vili (Bavili), os Linge (Balingi), os Iombe (Baiombe), os Sundi (Basundi) e os Koki (lê-se Kotchi) (Bakoki/Bakotchi)”.

Este povo já tinha a sua organização política, administrativa e socioeconômica muito antes da colonização portuguesa, iniciada nesta região em 1491, ano em que o navegador português Diogo Cão desembarca na “Baía de Almadias” e estabelece os primeiros contatos com um Mafuka – o intendente do rei para o comércio.

No quesito econômico, a província se destaca pelos recursos naturais que ostenta, tendo como seus principais recursos o petróleo, a madeira (proveniente da densa floresta do Maiombe), o ouro e outros ainda não explorados, como o manganês, o fosfato, e o diamante.

A economia dessa província está em constante crescimento, sendo que, em 2010, o crude (petróleo) extraído em Cabinda representava cerca de 70% do crude exportado por Angola, fazendo de Cabinda a Província que mais contribui para a economia do País.

#### **1.4 A realidade social, política, econômica e cultural de Cabinda**

Parafraseando Pinto (2006), a colonização portuguesa em Cabinda só se efetivou em 1887, dois anos depois da assinatura do Tratado de Simulambuco, em 1º de fevereiro de 1885, entre os autóctones e os representantes da Corte Portuguesa, o qual submete Cabinda a um protetorado português.

No quadro do sistema colonial estabelecido em Angola, Cabinda teve alguma importância econômica que levou a um significativo desenvolvimento da cidade, que chegou a ser dotada de um porto e de um aeroporto.

A Igreja Católica, pilar do sistema colonial, estabeleceu em Cabinda uma diocese e promoveu a cristianização, já iniciada no século XIX, da quase totalidade da população, que se deu junto com a expansão da educação escolar. Ainda assim, o acesso à escola estava muito limitado às camadas populares. Reza a História que só podia ter acesso à escola os filhos de cidadãos que trabalhavam com os colonos como operários ou empregados domésticos, os assimilados.

A situação mudou dramaticamente quando, em 1964, foram descobertos importantes jazidos de petróleo ao largo da costa de Cabinda, o que levou Portugal a promover de imediato a sua exploração. Mas o progresso social esperado da parte do cidadão começou tardiamente, mesmo com a descoberta do petróleo na região.

Porém, ao mesmo tempo, a luta anticolonial tomou corpo também em Cabinda. No fim dos anos 1950 e inícios dos anos 1960, conforme escreve Castro (2011, p. 18), “surgiram no território vários grupos que lutaram contra a dominação colonial e desde o início havia a ideia de uma independência de Cabinda separada de Angola”.

Conforme frisou Castro (2011), em 1962, estes grupos uniram-se, formando a Frente para a Libertação do Enclave de Cabinda (FLEC). Este movimento teve o objetivo de promover para Cabinda uma independência separada da pretendida para Angola, desde os anos 1950, pelos movimentos nacionalistas FNLA e MPLA, e, a partir de 1966, também pelo da UNITA.

Após a Revolução de 25 de Abril de 1974 em Portugal, o MPLA obteve rapidamente o controle militar de Cabinda, defendendo que a região fizesse parte integrante de Angola e procurando neutralizar os militantes da FLEC. Por sua vez, a FLEC, a essa altura dividida em várias correntes, declarou a independência separada de Cabinda e criou uma pequena força militar, que foi rapidamente combatida pelo MPLA.

Os conflitos, que duraram longos anos, sofreram a intervenção de várias forças da sociedade civil de Cabinda, com destaque para a Igreja Católica, com o fim de conseguir a pacificação. Porém, só depois do fim da Guerra Civil, em 1º de julho de 2006, foi assinado um “Memorando de Entendimento para a Paz e a Reconciliação da Província de Cabinda”, entre o Governo de Angola e o Fórum Cabindês para o Diálogo, órgão da sociedade civil que também integrava parte das tendências da FLEC.

Este memorando, tal como frisa BEMBE<sup>14</sup> em sua entrevista, precisa de um reajustamento porque hoje não se cumpre com aquilo que foi acordado entre partes, no que

---

<sup>14</sup> BEMBE, Miguel D. É preciso reajustar o Memorando de Entendimento de Cabinda. Grande Entrevista. *O País - Jornal da Nova Angola*, Edição n.º 248, 24 – 26. 16 ago 2013. Entrevista concedida ao Jornal "O País", no âmbito de Lançamento e Apresentação do Livro “A questão de cabinda - Uma Visão Estratégica (Evolução da situação e cenários de futuro)”, no dia 20.08.2013, no Anfiteatro Principal da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, em Luanda. Disponível em: <http://www.opais.net/pt/opais/?det=33954>. Acesso 28 fev 2014.

diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico da província, tão pouco à aplicação do estatuto especial da província, que visa beneficiar 10% da exploração do petróleo.

Bembe ainda enfatiza que “o Estatuto Especial é chamado estatuto político-administrativo do ponto de vista de apelação, mas no conteúdo não traz nada de política.” Se levados a sério esses instrumentos, não tememos em afirmar que melhorias significativas já se fariam sentir na vida da população de Cabinda.

Portanto, as tendências independentistas em Cabinda não acabaram e estão longe de acabar. Existe ainda no pensamento de muitos cabindas a vontade de “lutar” pela independência, fato que o Governo de Luanda condena veementemente.

Esta tendência que se levanta e cresce, ainda que de forma clandestina, pela independência de Cabinda, tem como foco a melhoria das condições de vida da província enquanto parte integrante de Angola, visto que a população vive em más condições, sem um simples saneamento básico, casa digna, emprego e infraestruturas sociais. Pelo que a província produz e contribui para a economia do país, a população ainda não sente melhorias nas suas condições de vida. Os problemas da região residem em quase todos os setores da vida social da população, com realce na educação, no emprego e na habitação.

Não vamos negar que alguma coisa melhorou. Há, sim, melhorias em alguns setores da vida civil da população, nomeadamente a construção e a reabilitação de inúmeras escolas, a construção de estradas e pontes, e, a par disso, destaca-se a criação, em 2009, da Universidade 11 de Novembro, na cidade de Cabinda, como um dos maiores ganhos.



## **CAPÍTULO II – A REALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA**

### **2.1 A realidade da educação em Angola**

A história da educação de Angola antes da independência, tal como refere Zau (2002) na sua tese de doutorado, está dividida em cinco fases, partindo da educação jesuíta à educação Salazarista. Portanto, importa fazer um recorte para que não fujamos do nosso objeto de estudo.

Desta feita, fazemos algumas observações sobre a educação de Angola, começando no período antes de início da luta da independência, na década de 60, até a segunda reforma, para compreendermos as mudanças que se operaram no ensino angolano.

O ensino em Angola, como em qualquer parte da África, já existia antes da colonização, embora antes desta ele não era letrado, sendo que a transmissão de conhecimentos, valores e princípios marcava o testemunho da educação da geração mais velha para a geração mais nova.

Portanto, a colonização europeia trouxe o elemento novo: aquilo que era simples educação costumeira passou a ser um processo de ensino e aprendizagem, em que as figuras do professor e do aluno passaram a se destacar.

Depois da efetivação do domínio colonial no princípio do século XX, o ensino da língua portuguesa concretizou-se em toda extensão do território angolano. Nessa altura, grande parte da população das regiões norte, centro e sul de Angola não tinham mantido contato com a língua e a cultura portuguesa, já que, segundo René Pélissier apud Zau (2007), “Angola foi no início do século XX o país da África tropical em que as etnias locais mais vigorosamente resistiram ao domínio europeu” (ZAU, 2007, p. 10).

Afirmou Da Silva que:

No início do século XX, delimitado no essencial o território colonial, iniciou-se a construção de um estado colonial e, inclusive, de um incipiente sistema de ensino: ao lado das escolas missionárias, criaram-se nos ambientes urbanos escolas básicas do Estado e, pouco a pouco, alguns liceus (DA SILVA, 2003, p. 51).

No entanto, analisando o curso da colonização, a intenção de criar um ensino em Angola estava muito longe de acontecer, perpetuando a ideia do subjugo e da colonização sucessiva. Este fato fez com que as estruturas escolares do sistema colonial viessem somente a ganhar espaço em meados dos anos 1920. Com o advento do Salazarismo em Portugal, houve uma primeira sistematização deste setor, que durou 30 anos e que, no período do

“colonialismo tardio”, cedeu o lugar a um sistema inteiramente reformulado. “Para o período de ocupação colonial podem, portanto, distinguirem-se duas fases no domínio da educação escolar, uma de 1928 a 1958, e outra de 1958 a 1975” (SILVA, 2003, p. 51-75).

O primeiro período, segundo a autora, foi caracterizado por um ensino separatista em que o complexo da cor de pele (o racismo) se evidenciava, sendo aplicada ao ensino uma política de separação por raças, que chegou a ser apelidada de *apartheid* branca.

Escolas que trabalhavam com o nível primário e secundário geral atendiam os alunos de forma separada de acordo a distinção e separação destes por cor de pele e classes sociais que se estabeleciam no momento. Surgiram, assim, escolas para atender os filhos dos brancos e assimilados e os filhos dos negros das camadas populares, os tidos como "menos assimilados", em seguimento ao modelo introduzido em Portugal no ano de 1927, reservando escolas aos "civilizados" (brancos, a maior parte dos mestiços, uma ínfima parte dos negros) e as escolas para "indígenas", os quais, geralmente, não iam para além da segunda classe.

Nessas categorias estabelecidas para diferenciação dessas escolas, na primeira categoria as escolas eram na sua maioria estatais, privadas e religiosas, essas duas últimas a partir dos anos 1930. Essas escolas atendiam um número de alunos para ensino primário nesta categoria, cerca de 4.000 em 1929/30, chegando a mais de 35.000 em 1959/60, sendo sempre privilegiados os filhos dos brancos, que faziam parte de mais da metade desse número, perto da quarta parte mestiços e mais da quarta parte negros.

O ensino secundário foi de difícil acesso e o seu desenvolvimento foi mais lento e acentuou-se apenas nos anos 1950. Para além de liceus em Luanda e em Lubango (Cidade Capital da província da Huíla), os seminários menores da igreja Católica desempenharam um importante papel em absorver parte dos alunos que terminavam o ensino primário, privilegiando sobretudo, os filhos de catequistas e das famílias assimiladas ou que trabalhavam como servos nas casas dos brancos e nas missões. “Em 1960, o total dos alunos de nível secundário era de cerca de 11.000, na sua grande maioria brancos” (SILVA, 2003, p. 51-75).

Quando a República de Angola conquistou a Independência Nacional, em 11 de Novembro de 1975, a taxa geral de analfabetismo era de 85% da população. Considerando essa taxa, o governo arregaça as mangas para diminuir o mais rápido possível o número de analfabetos no país, mas, sob o nosso ponto de vista, não teve muito cuidado ao fazê-lo,

porque a essa altura a educação foi entregue nas mãos de qualquer um, desde que soubesse ler alguma coisa e escrever, embora isso fosse necessário em parte.

Todavia, a aposta séria na educação em Angola, isto é, na melhoria de condições de trabalho, na formação do professor, foi deixada para trás, visto que os interesses do governo ficaram virados na defesa do país, numa guerra civil perpetuada e premeditada por muitos líderes políticos em busca do poder.

## **2.2 A educação depois da independência**

Conforme os autores Zau (2002), Neto (2012) e Da Silva (2003), ao conquistar o poder e declarar a independência do país, em 1975, o MPLA optou ao mesmo tempo por uma tentativa de combinar a construção nacional com a construção de uma sociedade socialista, tal como definida pelo marxismo-leninismo. Nesta perspectiva, adotou uma política educacional inteiramente subordinada a estes objetivos. Foi elaborado um plano nacional de educação que visava estimular as famílias a participarem das atividades escolares dos seus filhos, na luta pela redução do analfabetismo por meio da organização das salas de aulas, não só nas escolas, mas nas fábricas e em todos espaços necessários.

Durante muito tempo, deu-se prioridade a campanhas de educação de adultos como forma de diminuir a alta taxa de analfabetismo que se registrava nessa faixa etária da população. Mas o modelo de alfabetização adotado não se comparava ao modelo introduzido por Paulo Freire, em que a alfabetização visa libertar o homem da escravidão.

Para além da transmissão de conhecimentos instrumentais básicos, a campanha teve por objetivo a promoção sistemática de uma identidade social “nacional” abrangente e uma mentalidade política destinada a obter a aceitação do regime estabelecido (do MPLA). O partido no poder queria com isso, como quer até hoje, criar um “Estado-Nação”, tal como frisou Kebanguilako<sup>15</sup> (s/d, p. 7),

com recurso ao sistema educativo procurando a homogeneização das diferentes culturas existentes se pode entender também como um processo de “hegemonização cultural” da sociedade. Sem levar em consideração as múltiplas culturas dos diferentes povos que habitam o território que hoje se chama Angola. As diferentes culturas desses povos foram silenciadas de certa forma pelos portugueses ao tentarem acabar com as línguas africanas que os mesmos possuem e as suas manifestações culturais, o que de uma ou de outra maneira o MPLA faz a partir das políticas educacionais do país.

---

<sup>15</sup> KEBANGUILAKO, D. **O sistema educativo e a homogeneização cultural em Angola**: que justiça social pela diversidade étnica? Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_2393\\_eaa3bdf0240099d9491ffeb8d481fbae.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_2393_eaa3bdf0240099d9491ffeb8d481fbae.pdf)>. Acesso 10 mar 2014.

De acordo com Zau (2005, p. 439), com o passar do tempo e de forma paulatina, o governo foi reestruturando o sistema geral de ensino, com a intenção de abranger toda a esfera da população angolana. Esse ensino foi estruturado em dois subsistemas: o regular, destinava-se a crianças e adolescentes com idade escolar, e o ensino de adulto, tal como nas faz perceber o termo, estendia-se à população com idade adulta e que não teve oportunidade de estudar no período normal. O referido sistema de ensino comportava oito anos (quatro de ensino primário, dois de ensino pós-primário e dois complementares), ao passo que o ensino de adultos cumpria um programa reduzido a 6 anos, mas com a equivalência da 8ª classe, a mesma com que os alunos regulares possuíam ao terminarem esse ciclo de formação.

Esse sistema chegou a ser implantado na quase totalidade do território, sendo para isso de suma importância a cooperação cubana que, de certo modo, substituiu a dos luso-angolanos, os quais, durante o período colonial, tinham sido o suporte indispensável de todo o ensino, mas que haviam deixado o país na época da independência.

Zau (2005, p. 456) diz que na continuidade do ensino básico criou-se um ensino médio de quatro anos (9ª a 12ª classes), que visava consolidar e fortalecer os conhecimentos gerais trazidos no básico e preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, que era o principal objetivo deste segmento de ensino naquela época. Boa parte das escolas médias tinha como objetivo uma formação técnico-profissional em diversos ramos, inclusive no da formação de professores. A conclusão da 12ª classe dava acesso ao ensino superior. Criaram-se também a nível médio escolas de ensino pré-universitário (PUNIV), especialmente desenhadas para, em menos tempo, levar os estudantes ao acesso a estudos superiores em letras e ciências naturais.

### **2.3 A primeira reforma do sistema educacional (1976-2000)**

Após o término do processo de independência do país, inúmeros problemas foram verificados no domínio social e na educação, de forma especial. Assim sendo, começou-se em 1976 a pensar no que viria a ser a primeira reforma educativa do país, que acabava de se erguer. Face aos revezes deixados pela colonização na educação, que ainda se faziam sentir desde o acesso à escola, com sua cultura voltada para a realidade do português, o governo procurou adotar um ensino voltado para a realidade do seu povo, abandonando o sistema educacional português, que exaltava seus valores em detrimento dos valores nativos de Angola.

O grande objetivo que essa reforma procurou atingir foi a expansão do ensino para todos, seguido pela redução do analfabetismo e pela formação de quadros nacionais para assegurar a jovem nação que acabava de sair do regime colonial.

Depois de cerca de cinco séculos de colonização portuguesa, e após a conquista da independência, em 11 de Novembro de 1975, a Lei Constitucional Angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Com base neste documento, que é a lei magna do país, houve a aprovação do que viria a ser a primeira reforma educativa na República Popular de Angola, em 1977, dois anos após a independência nacional, cuja implementação iniciou-se em 1978 e que teve os seguintes princípios gerais: (i) Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; (ii) Gratuitade do ensino em todos os níveis; (iii) Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

O Sistema Nacional de Educação e Ensino é constituído por um ensino geral de base com oito classes (das quais as quatro primeiras são obrigatórias), por um ensino pré-universitário com seis semestres, um ensino médio de quatro anos (com dois ramos: técnico e normal) e um ensino superior. Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores, pobremente formados (Ministério da Educação,<sup>16</sup> 1978; ZAU, 2005, p. 455).

O maior impacto do novo Sistema de Educação pode ser percebido na grande afluência da população às escolas, pois, se, em 1974, estudavam cerca de meio milhão de angolanos, já em 1980 esse número cresceu para pouco mais dos 1,8 milhões. Entretanto, o crescente número de alunos não foi acompanhado do crescimento no número de professores, tendo, o que acarretou uma sobrecarga àqueles que já existiam, sendo que muitos deles se viram obrigados a trabalhar com mais de 60 alunos por sala e, em outros casos, assumir mais de uma sala de aula em regime de desdobramento.

Com a guerra que depois viera assolar o país, o número de alunos não seguiu o gráfico crescente, tendo decrescido bastante, pois muitos alunos e professores desde cedo se viram forçados a abandonar as salas de aula e alinham-se no exército, com fim de defender a pátria numa guerra entre irmãos da mesma terra. Pois o país, apesar da conquista da independência, continuou em guerra, com consequências nocivas que se fizeram sentir

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c44.pdf>>. Acesso 16 jul 2014.

principalmente nas zonas rurais, e com efeitos profundamente negativos que se refletiram nas infraestruturas escolares, já que inúmeras escolas foram destruídas.

Ainda com a reforma iniciada em 1976, o Ministério da Educação sentiu a necessidade imperiosa de realizar um diagnóstico do sistema de educação, o que permitiu fazer um levantamento das suas debilidades e necessidades em 1986. Com base nesse diagnóstico, chegou-se à conclusão de que era necessária uma nova reforma educativa, a qual está em curso no país até a data presente.

A guerra forçou muitas mudanças, desde a ordem política, administrativa e governamental. Portanto, havendo necessidades de procurar pôr fim a esse mal que dilacerava tudo e todos, o governo e a “rebelião-oposição” iniciaram conversações que conduziram às eleições frustradas de 1992. Nessa altura, o país sentiu a necessidade profunda de mudança do sistema político e tentou as negociações para pôr fim a guerra civil. Angola, então, envereda por um sistema político multipartidário, superando o monopartidarismo, que havia sido adotado após a independência, o que acarretou mudanças na política educativa.

Conforme Zau (2005), a dura guerra vivida pelo país desde a sua independência parecia terminar com a realização das eleições de 1992, mas devolver à população a paz, a tranquilidade e o progresso social não aconteceu. Pelo contrário, aguçou ainda mais a crise, que abalou todas as estruturas sociais, destruindo mais ainda a débil rede escolar, que há muito já precisava de melhorias. As eleições de 1992, vencidas pelo MPLA, mas contestadas pela UNITA, elevaram o país a uma situação pior, causando grande êxodo rural. Grandes fluxos de população dirigiram-se para as cidades, consideradas mais seguras, o que aumentou a grande concentração de população nas capitais de certas províncias, nomeadamente, no Lubango, Benguela e, principalmente, em Luanda.

Assim, mais da metade da população escolar distribuiu-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huíla (13%). Nas restantes províncias, essa frequência não alcançou os 10% (ANGOLA, 2011, p. 7).

O sistema de educação e ensino em Angola era constituído pelas seguintes instituições educativas: instituições pré-escolares, escolas do ensino de base, institutos de ensino médio, institutos de ensino superior (Institutos Superiores, Academias de Arte), escolas especiais e estabelecimentos para crianças deficientes, instituições para a instrução de adultos e aperfeiçoamento profissional e Centros de Formação de trabalhadores.

O sistema educativo angolano, à luz da primeira reforma educativa efetivada em 1978, estava estruturado em três subsistemas: Subsistema do Ensino de Base, Subsistema do Ensino Técnico-Profissional e Subsistema do Ensino Superior. Cada um desses subsistemas assegurava algumas estruturas.

O ensino de base deveria assegurar duas estruturas paralelas: a) Estrutura da formação regular; b) Estrutura da formação de adultos. O ensino básico era obrigatório para todas as crianças. No entanto, a idade para iniciar a vida escolar era relativa, já que a população angolana, em sua maioria, era composta por camponeses, para os quais a escola não fazia parte das prioridades.

Numa primeira fase, esse ensino de base seria formado por oito classes: o 1º nível, com quatro classes, (1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes); o 2º nível, com duas classes (5ª e 6ª classes); e o 3º nível, também com duas classes (7ª e 8ª Classes). Esse ensino tenderia a ser generalizado em função das possibilidades do país, o que implicava a sua obrigatoriedade e gratuidade. Pensava-se, ainda, poder alarga-lo para dez ou mais classes, num futuro longínquo, o que não se concretizou em detrimento das interrupções provocadas pela guerra e pela mudança do regime político.

O objetivo desse ensino de base era dotar o aluno de ferramentas e conhecimentos necessários para a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, de modo que pudesse se inserir no mercado de trabalho ou no nível subsequente, no caso, o ensino médio.

Do ponto de vista teórico, como afirma Zau (2002, p. 127) como já tivemos oportunidade de dizer anteriormente, a criança ingressaria nele com a idade de 6 anos e terminaria com 14 anos. Mas por questões culturais, muitas crianças acabavam entrando tardiamente, com 10 anos ou mais.

Os alunos que terminassem o ensino de base, com a idade compatível, seriam levados a ingressar num instituto de nível médio e só aqueles que tivessem uma idade que lhes permitisse trabalhar seriam integrados na produção, sendo, no entanto, encorajados a continuar os seus estudos.

A estrutura de ensino de adulto a nível do ensino de base tenderia a desaparecer, no futuro, à medida que todas as crianças fossem escolarizadas e que ela cumprisse os objetivos da sua criação. Esse ensino, como o nome indica, foi destinado à formação dos adultos, com o mesmo objetivo que o anterior, isto é, o de dar ao aluno os instrumentos de

base do conhecimento. Foi organizado em semestres, com um mês de intervalo para se poder intensificar o ensino e assim ganhar tempo. Em aproximadamente 4 semestres, a ser determinado pela prática (alfabetização mais 3 semestres), o adulto deveria adquirir os mesmos conhecimentos fundamentais que a criança nas 4 primeiras classes (1º nível). A partir daí seria necessário adaptar a programação desta estrutura pela intensificação que se tornava necessária nos 2º e 3º níveis do Ensino de Base. Assim, ao fim de aproximadamente 12 semestres (6 anos), o adulto teria o mesmo nível de conhecimentos, embora com programação diferente, da criança que terminou a 8ª classe.

O ensino profissional (ensino médio) estava enfraquecido, eram poucas as instituições de ensino e os quadros profissionais por todo país.

O Ensino Médio deveria seguir-se ao Ensino de Base e tinha como objetivo fundamental o prosseguimento dos conhecimentos gerais, que permitissem ao aluno ingressar no ensino superior, após a sua formação como técnicos médios de ramos do interesse considerado prioritário para o desenvolvimento socioeconômico do país. Esse ensino englobava em geral quatro classes (9ª, 10ª, 11ª, 12ª classes).

O ensino superior seria assegurado pelos institutos superiores, que constituiriam a Universidade de Angola. Os cursos ministrados poderiam ter duração variável, em função do nível de conhecimento a atingir, tendo ainda em conta os pré-requisitos dos alunos para entrada na Universidade. Só entrariam para a Universidade os estudantes que tivessem terminado um Instituto de Ensino Médio. Deste modo, procurava-se aplicar o princípio “prática-teoria-prática” (ZAU, 2002, p. 131).

#### **2.4 A Segunda reforma do sistema educacional (LEI N° 13/2001)**

A lei de bases do Sistema de Educação de Angola (Lei 13/2001) é um instrumento jurídico que regulamenta o processo de educação no país.

Devido às dificuldades de ordem administrativa e pedagógica detectadas no Sistema de Educação, que existiam desde 1978, e considerando as mudanças profundas no sistema socioeconômico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, houve a proposta de uma readaptação do sistema educativo, procurando responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso socioeconômico da sociedade angolana, com a Lei 13/01.

Dentre outros objetivos gerais para a educação definidos na nova lei, temos:



desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do País; formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos, [...] (ANGOLA, 2001, p. 3).

A par dos objetivos mencionados acima, o documento consagra os seguintes princípios: integridade, laicidade, democracia, gratuidade e obrigatoriedade de ensino, princípios esses que ajudaram ou ajudam de alguma forma na redução, ou melhor, na tentativa da redução do nível de analfabetismo no país.

Diferente do primeiro sistema de ensino de 1978, este novo sistema de ensino angolano realiza-se por meio de um sistema unificado (enquanto que o primeiro sistema tinha os seus subsistemas estritamente separados um do outro), constituído pelos seguintes subsistemas de ensino: a) subsistema de educação pré-escolar; b) subsistema de ensino geral; c) subsistema de ensino técnico-profissional; d) subsistema de formação de professores; e) subsistema de educação de adultos; f) subsistema de ensino superior. O sistema de educação estrutura-se tal como o primeiro, em três níveis: a) primário; b) secundário; c) superior.

O subsistema de educação pré-escolar estrutura-se por dois ciclos: creches jardim infantil, e o ensino está a cargo do Ministério de Assistência e Reinserção Social (MINARS).

Terminado este ciclo de formação, que abrange as crianças de 0 aos 5 anos, começa o subsistema de ensino geral com nove classes, dividido em duas estruturas. A primeira com seis classes (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>), que correspondem ao ensino primário obrigatório, e segunda estrutura com três classes (7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, e 9<sup>a</sup>), que correspondem ao ensino secundário. Terminado esse ensino fundamental, o aluno está em condições teóricas para enfrentar o ensino médio geral ou profissional.

Os alunos devem começar o ensino geral com 6 anos, julgado ter conhecimentos preliminares na educação pré-escolar, e terminar o ensino fundamental com 14 anos.

Porém, temos assistido ainda a entrada tardia de muitos alunos na escola por razões até não muito bem conhecidas, mas que decorrem da condição sócio financeira da família, porque, a bem da verdade, o ensino pré-escolar em Angola ainda não abrange um terço das crianças do país, necessariamente por carecer de infraestruturas, condições de trabalho e recursos humanos suficientes. E isto desfavorece as famílias mais carentes, pois as poucas creches e jardins de infância que existem acabam sendo caros em termos de custo.

Também se verifica mais investimento privado neste campo de ensino do que expansão da rede pública.

O subsistema de ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

Os alunos que terminam o ensino fundamental partem para o médio de acordo a sua escolha profissional. Os subsistemas de ensino técnico-profissional, de formação de professores e de educação de adultos são subseções que fazem o ensino médio geral e profissionalizante. Mas, tendo em conta as poucas opções oferecidas neste nível de ensino, muitos acabam fazendo cursos alheios à sua vontade.

Os objetivos traçados para esse nível de ensino visam preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ou no subsistema de ensino superior, desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

Cumpridos na íntegra esses objetivos, arriscaríamos a dizer que a educação no país conheceria outros patamares. Mas para isso não se pode apenas delegar todas as responsabilidades ao professor, percebendo que a educação é um processo complexo que envolve todos os setores da vida do cidadão e da sociedade como um todo.

Para não ficarmos além do nosso objeto de estudo, trazemos alguns elementos que a Lei 13/01 consagra para o subsistema de formação de professores.

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. Esse subsistema realiza-se após a 9ª classe, com duração de quatro anos em escolas normais. Terminado este nível médio, a formação de professores continua em escolas e institutos superiores de ciências de educação.

Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

Esse subsistema estrutura-se em médio normal, realizado nas escolas normais para formar professores que atuam no ensino fundamental, e ensino superior, realizado nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), com duração variada de 4 a 5 anos (ANGOLA, 2001, p. 11).

A lei de bases do sistema de educação de Angola, Lei 13/01, explicita bem no seu 27º artigo, que se refere ao subsistema de formação de professores, os objetivos do subsistema:

a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação; b) formar professores com sólidos conhecimentos científica-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação (ANGOLA, 2001, p. 11).

Esses objetivos fazem uma ponte com um dos objetivos gerais da lei de bases, Lei 13/01, que diz

a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do País; b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos; c) promover o 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 (ANGOLA, 2001, p. 3).

Podemos dizer que, apesar dos preceitos legais que norteiam a formação de professores que têm a missão da formação do cidadão angolano, as evidências ainda mostram que a realidade educacional do país infelizmente está distante da esperada, esses objetivos ainda não têm sido alcançados, embora reconhecemos que todo processo leva tempo necessário para ser consolidado.

Reconhecemos também que a história do país é muito recente e que tudo não muda de um momento para outro, mas novas ações de governo devem ser agilizadas no sentido de garantir melhorias nas condições de trabalho para os professores, bem como na melhoria das condições básicas do cidadão, para melhor refletir nos resultados esperados no processo da educação.

Finalmente, o subsistema de ensino superior tem a responsabilidade de formar quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade econômica e social do país, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana. Para isso, definiu-se como principais objetivos do ensino superior:

a) preparar os quadros de nível superior com formação científica-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento; b) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo

desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia (ANGOLA, 2001, p. 14).

O ensino superior no país está conhecendo um momento de prospecção, desde 2008, com a implementação de uma política de expansão, que teve como consequência a criação de seis universidades públicas, nomeadamente: Universidades 11 de Novembro, José Eduardo dos Santos, Mandume Ya Ndemufayo, Kimpa Vita, Lueji A Nkonda e Katyavala Buila.<sup>17</sup>

A Universidade 11 de Novembro está sediada na província de Cabinda, estendendo-se até a província do Zaire. Já a Universidade José Eduardo dos Santos está sediada no Huambo e abarca ainda as províncias do Bié e Moxico. Apesar da sua denominação, que é uma homenagem ao rei dos kuanhamas Mandume Ya Ndemufayo, essa universidade foi projetada para atender as províncias de Namibe, Kuando Kubango e o Cunene, tendo a sua sede fixada na Huíla. A Universidade Kimpa Vita cobre as províncias do Uíge (sede) e Kuanza Norte, ao passo que a Lueji A'nkonda, com as instalações principais na Lunda – Norte, compreende ainda a Lunda- Sul e Malange. Katyavala Buila é a denominação da universidade sediada em Benguela, com extensão no Kuanza Sul.

Essas universidades funcionaram como centros universitários afeto a Universidade Agostinho Neto, que até então era a única no país, com sede em Luanda. Com a expansão da rede de universidade, contamos com uma cobertura quase total em todas as sedes provinciais e em alguns municípios do país.

## **2.5 O Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP)**

Formar professores não é tarefa fácil, visto que é um processo sério que está ligado a um compromisso da nação. Por isso, as políticas voltadas à educação e em especial à formação de professores são definidas pelo Ministério da Educação como órgão do Estado que tem as responsabilidades na tomada de um conjunto de decisões, que devem ter como base a firme convicção de que o bom funcionamento do Sistema Educativo deve obedecer a princípios de qualidade e de equidade, e que só as escolas podem proporcionar profundas mudanças que contribuem para melhorar essa qualidade e essa equidade que se pretende dar ao Sistema Educativo. (PMFP/ANGOLA, 2007, p. 3).

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.opais.net/pt/dossier/?id=2025&det=27028>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

O Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) procura garantir uma oferta de professores com formação adequada que possam responder às necessidades nacionais, e tem como base as experiências recentes adquiridas e os estudos realizados sobre o setor.

O PMFP – documento técnico – é constituído por um conjunto de informações estruturadas em: metodologia, constituição da equipe e etapas de trabalho, que espelham, de forma detalhada, todo o seu processo de elaboração. Por conseguinte, ele reflete todo o trabalho desenvolvido pela equipe nacional que o elaborou, com o apoio científico e metodológico do BIEF (*Bureau d'Ingénierie en Education et Formation*), sediado na Bélgica, no âmbito da elaboração do Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP) em Angola, durante o ano de 2007. Neste documento, estão engendradas novas políticas de formação de professores, desde a formação inicial, continuada e a distância (PMFP/ANGOLA, 2007p. 3).

Se olharmos as diretrizes do PMFP, elas apontam elementos que refletem uma formação de professores que garanta uma educação de qualidade (PMFP/ANGOLA, 2007, p. 11). Segundo esse documento, o processo da sua elaboração começou a partir de uma constatação geral dos problemas da formação de professores em Angola, objeto do trabalho realizado por técnicos, especialistas e alguns professores que trabalham nas EFP.

A elaboração do PMFP em Angola foi feita com base num trabalho desenvolvido entre os técnicos do Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ), constituídos em equipe nacional do PMFP, e a consultoria técnica e metodológica prestada pelo BIEF ao Ministério da Educação de Angola, obedecendo a diferentes etapas de trabalho acordadas entre as duas partes e firmadas por um contrato de consultoria, suportado financeiramente pelo UNICEF (PMFP/ANGOLA, 2007, p. 3).

É importante notar que o PMFP representa uma etapa no desenvolvimento da formação inicial, contínua e a distância de professores em Angola, sendo por isso importante rever regularmente a sua implementação e introduzir as alterações necessárias em conformidade com as necessidades e circunstâncias em mudança.

## **2.6 A realidade educacional de Cabinda**

Queremos começar a tratar a questão da educação em Cabinda analisando a citação de Jonathas Carvalho:

A educação é um dos mecanismos mais eficazes para a concretização de um desenvolvimento social, político, econômico, cultural e tecnológico, propiciando um

grande teor de igualdade. Talvez seja por isso que os investimentos nesse setor são tão ínfimos (CARVALHO, 2009).

Entendemos que o autor, ao valorizar a educação no seu texto, chama a responsabilidade aos governantes, para que se façam mais investimentos de forma séria na educação.

O grande entrave à educação em Cabinda está, sem dúvida, no baixo nível socioeconômico da população, reproduzindo o círculo de pobreza, marginalização e exclusão social. Ressalta-se, também, a precária formação do professor, com sua adoção de métodos ineficazes de aprendizagem. Se mais investimentos fossem alocados no setor, melhorias significativas não demorariam a surgir.

Numa entrevista dada ao Jornal de Angola, *Angop*, a Secretária provincial de Educação em Cabinda diz que “Cabinda tem na formação de professores como uma das prioridades do sector durante ano letivo de 2014” (*Angop*, 16/01/2014, 16h 43min. Angola). Esse desejo político de priorizar a formação de professores é benéfico e também antigo.

Os esforços empenhados não devem ser dirigidos apenas ao campo didático/metodológico, mas devem se refletir também na melhoria de condições de trabalho dos professores, que ainda enfrentam sérias dificuldades e carências em quase tudo que diz respeito às condições de trabalho.

Tem se observado anualmente, antes do começo do ano letivo, alguns seminários para os professores primários e, em poucos casos, para professores do I ciclo. Em declaração à *Angop*, a responsável da educação em Cabinda adiantou que se pretende dotar os docentes de competências para o exercício das suas atividades. Explicou que para isso o setor da educação tem agendado vários seminários, sendo um deles sobre empreendedorismo e outro sobre metodologias na área do ensino especial. Mas mais do que dar seminários metodológicos, é fundamental que se melhore as condições de trabalho do professor, além de realizar reformas nas infraestruturas escolares e investir mais recursos na educação. Com isso, aliado com as políticas que estão sendo adotadas, poderá existir uma melhoria significativa na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que o ensino pré-escolar em Cabinda ainda é muito recente. Embora desde a 1ª reforma educativa de 1978 já se fale dele, a realidade mostrou-se diferente: primeiro, era por falta de espaços infantis para tal tipo de ensino e depois por falta de professores que pudessem assegurá-la.

Não obstante, o mesmo ensino vem pautado na nova lei de bases do sistema de educação de Angola (ANGOLA, 2001). Porém, algumas escolas em Cabinda só deixaram matricular as classes de iniciação (pré-primária) a partir de 2006.

Isto se explica pelo fato de ainda não ser cultural aos pais deixarem as crianças em creches e jardins infantis. As condições sócio financeiras não permitem que isso ocorra e, aliado a isso, não há infraestrutura suficiente,, o que não absorveria nem 1/3 das crianças. E, para acrescer a essas dificuldades, os preços praticados são considerados altos para as camadas populares.

Cabinda só tem uma creche pública administrada pela MINARS e que agora está estendendo núcleos em alguns bairros e comunas, mas o projeto ainda é muito recente, embora nos últimos 10 anos tenha havido um crescimento significativo de creches privadas/particulares.

Os pais com poder financeiro inscrevem seus filhos em creches particulares, os outros, para não ver a criança em casa, matriculam-nas num colégio particular, estes que ainda administram a educação pré-primária.

Assim, aquelas crianças que não podem passar pela creche nem pelo pré-primário, depois de atingirem os seis anos entram para a 1ª classe sem o mínimo de “conhecimentos escolares”, dificultando muito a tarefa do professor, bem como o processo cognitivo da própria criança.

Os quadros para a educação primária e pré-escolar somente começaram a ser formados em Cabinda em 2007, quando o ISCED cria a variante de saída ensino Primário para os estudantes do curso de Pedagogia e essa promoção começou a sair (terminar o curso) em 2011, a par da variante já existente para esse curso, que é gestão e inspeção escolar. Para o nível médio, a EFP começou com uma turma experimental para formar professores que atuassem no ensino pré-escolar, no ano de 2013.

Todo esse aparato é muito recente para a província e a sua consolidação vai requerer muitas apostas e atenção da parte do governo e dos seus autores.

No entanto, quando falamos de educação, queremos tratar da sua qualidade e quantidade, desde as infraestruturas até os recursos humanos (professores, agentes administrativos, alunos, comissão de pais e encarregados de educação).

Tal como no resto do país, a educação em Cabinda está dividida em três níveis, que são Primário, Médio e Superior, seguindo todos os subsistemas que a Lei 13/03 (Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola) estabelece.

Para o ensino primário, desde a conquista da paz, muitas mudanças aconteceram no setor da educação, como a construção de mais números de salas de aulas, reabilitação e construção de novas escolas em quase toda extensão da província, o que de certo modo tem facilitado a inserção de crianças nas escolas com idade escolar.

Mas o grande aglomerado de pessoas no centro da cidade não tem facilitado o acesso de todas as crianças à escola, o que deixa ainda muitas crianças fora do sistema de ensino, além de gerar a saturação das salas, que se verifica nas classes primárias, com 45 alunos por sala para um único professor.

As escolas primárias em sua maioria não possuem bibliotecas, quadras de jogos, internet (muito longe de pensar) e tantas outras condições que facilitam a trabalho do professor e do próprio aluno. Elas funcionam da 1ª à 6ª classe, ou seja, atendem crianças de 6 a 12 anos, com algumas exceções, sendo comum a presença de jovens de até 15 anos em muitas escolas, sobretudo as que estão nas zonas periurbanas e rurais, justificando-se pelo atraso escolar e reprovações.

O I ciclo, que é também um seguimento da escola primária, compreende as classes 7ª, 8ª e 9ª, é lecionado nas escolas do I ciclo. Estas, em número de infraestruturas, ainda estão longe de atender toda a demanda, visto que o número de alunos que terminam a primeira fase do primário, que é a 6ª classe, é tanto que as escolas do I ciclo não conseguem absorver. Por isso muitas dessas escolas acabam estabelecendo turmas com mais de 50 alunos, sobretudo nos cursos noturnos.

O ensino médio é caracterizado pela falta de muitas opções e de escolas. A cidade de Cabinda possui apenas 6 institutos médios, 5 dos quais são técnico-profissionais e um de Ensino Geral. Esse último, vulgo PUNIV, é o que recebe anualmente um número considerável de alunos, tendo em conta as suas instalações. Os demais, por estarem vocacionados à educação profissionalizante, têm números de vagas muito reduzidos, sendo que em muitos deles nem chegam a 1000 vagas.

O corpo docente para a cobertura desses níveis tem melhorado bastante, seja em quantidade como em qualidade, apesar das condições precárias de trabalho. Até não



gostaríamos muito de usar o termo "condições de trabalho", porque elas quase que não existem, sobretudo para o professor primário.

O ensino superior em Cabinda tem crescido bastante, com realce desde a criação da Universidade 11 de Novembro, com sede na província, o que, de certa forma, minimizou a carência neste nível de ensino, embora o número de vagas oferecidas por curso seja muito baixo para tanta procura.

Todavia, as ofertas das opções de formação de ensino superior em Cabinda ainda não são satisfatórias, sem tirar mérito dos grandes avanços que a educação tem conhecido a esse nível, com a criação das universidades em Cabinda.

A Universidade 11 de Novembro faz parte da região Acadêmica III e conta com algumas unidades orgânicas (faculdades de Direito, Economia, Medicina e institutos como ISCED e Instituto Politécnico) e dois núcleos de Universidades privadas: Lusíadas, polo de Cabinda e a Universidade Privada de Angola (UPRA).

## **2.7 A Escola de Formação de Professores**

A escola de formação de professores (EFP) localiza-se no centro da cidade de Cabinda, na Avenida Duque de Chiazzi. Está ladeada com o posto de comando Provincial de Serviços dos Bombeiros. A estrutura é muito antiga, é da era colonial portuguesa, quando funcionava em regime de internato. Por este motivo, tem recebido obras de reabilitação e restauro e ganhou, anos atrás, mais dois pavilhões, o que possibilitou abrir mais número de vagas para os novos candidatos.

**Figura 3** – Representação da estrutura física da EFP



**Fonte:** pesquisa de campo, 2013.<sup>18</sup>

Conforme as palavras de Lucas Raposo Ramos,<sup>19</sup> a EFP, antes designada Instituto Médio Normal de Educação (IMNE), foi o antigo magistério primário na era colonial, com o objetivo de formar professores para a escola primária. Nessa época, todos os indivíduos que terminassem a 4ª classe, sem condições financeiras para continuar os estudos no liceu, faziam o magistério ou o ensino preparatório docente para as salas de aulas. Na era colonial, funcionou também como escola de formação de professores de posto eventual.

A partir de 1978, com a implementação da primeira reforma educativa, na era pós-independência, começou-se administrar cursos médios de educação, recebendo a designação de IMNE. Funcionando como magistério primário, formava professores primários e do II nível para suprir as necessidades do setor da educação, papel que desempenhou até a data presente.

---

<sup>18</sup> Essa imagem representa a estrutura original do Antigo IMNE, agora EFP. Essa estrutura tem sofrido algumas obras de restauração, bem como a ampliação de mais um pavilhão, com mais 6 salas de aulas.

<sup>19</sup> Dados obtidos da entrevista com Lucas Raposo Ramos, Diretor da EFP.

**Figura 4** – Representação da estrutura física do antigo magistério primário que evoluiu para Instituto Médio Normal da Educação - IMNE (Suka-yata), e hoje EFP



**Fonte:** pesquisa de Campo, 2013.

Conforme a informação passada durante a entrevista com o diretor da escola, a estrutura, depois de evolução do magistério primário para IMNE/EFP, passou a funcionar como Anexa ao IMNE, que servia de oficina para os alunos que frequentavam o curso médio de professores. A partir do ano de 2013, a Anexa ao IMNE ganhou novas instalações. Assim sendo, essas instalações que funcionaram como Magistérios primário e Anexa ao IMNE agora pertencem à EFP.

A formação de professores em Cabinda para a Primária e o I ciclo é feita essencialmente na Escola de Formação de Professores (EFP) e, a partir de 1997, uma ONG dinamarquesa, a ADPP, em seu programa de formação de professores do futuro, assinado com o governo Angolano, criou a Escola de Professores do Futuro (EPF), vocacionada para a formação de professores para atuarem nas zonas rurais a nível primário. Já a EFP forma professores para escolas urbanas e pré-urbanas e a nível médio.

Os dados apresentados a seguir nos mostram a realidade da EFP de Cabinda.

O quadro abaixo traz informações sobre o número de turmas da Escola nos cursos oferecidos:

**QUADRO 1****Turmas constituídas e funcionais**

Classe	Curso				Total
	Instrução Primária	Matemática e Física	Biologia e Química	Geografia e História	
10 <sup>a</sup>	05	02	----	----	07
11 <sup>a</sup>	03	01	01	01	06
12 <sup>a</sup>	01	01	01	01	04
13 <sup>a</sup>	01	01	02	01	05
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>05</b>	<b>04</b>	<b>03</b>	<b>22</b>

Fonte: Direção da Escola de Formação de Professores, 2012.

O quadro 1 explica a constituição de turmas por curso, administradas na EFP. Na 10<sup>a</sup> classe, foram criadas sete (7) turmas, em função do número de alunos admitidos, sendo cinco (5) de Instrução Primária (ensino Primário) e duas (2) de Matemática/Física; na 11<sup>a</sup> classe foram criadas seis (6) turmas, distribuídas em três (3) de Instrução Primária, uma (1) de Matemática/Física; uma (1) de Biologia/Química e uma (1) de Geografia/História. Estas turmas da 11<sup>a</sup> classe foram constituídas pelos alunos que foram aprovados na 10<sup>a</sup>, do ano anterior. Na 12<sup>a</sup> classe, foram criadas 4 turmas, uma turma em todos os cursos lecionados na instituição, e na 13<sup>a</sup> classe foram criadas 5 turmas, sendo duas (2) de Biologia/Química e uma nos demais cursos.

Em relação ao número de professores, temos os seguintes dados:

**QUADRO 2****Pessoal Docente**

Nível de formação	C/Agregado Pedagogo		S/Agregado Pedagogo		Total	
	Total	Feminino	Total	Feminino	Total	Feminino
Médio	01	-	01	-	02	-
Bacharel	11	03	-	-	11	03
Licenciado	27	09	04	01	32	10
Mestrado	03	-	-	-	02	01
<b>Total</b>					<b>47</b>	<b>14</b>

Fonte: Direção da Escola de Formação de Professores, 2012.

Conforme os dados do QUADRO 2, trabalham nessa escola 14 professoras, dos 47 professores totais, destas, 10 já concluíram a sua licenciatura, uma possui o mestrado e 3 são bacharéis. Esse dado é importante de ser ressaltado, uma vez que a emancipação feminina em nossa região é ainda muito recente.

Nos últimos tempos, a representatividade feminina na educação em Cabinda começou a ser bastante evidente em todos os níveis de ensino e na vida social no seu todo. Este fato vem ganhando um significado muito importante no sentido de motivar cada vez mais as mulheres, que durante muito tempo não acreditavam que poderiam ir além de suas funções de donas de casa.

A distribuição de professores por nível de escolarização, com agregação pedagógica (formação pedagógica) é considerada positiva, visto que podemos observar que esta instituição de referência em termos de formação está servida com o quadro de pessoal majoritariamente com curso superior, o que de alguma forma abre perspectiva para uma formação de professores cada vez melhor.

Os dados ilustram que a instituição funciona com 47 docentes. Destes, dois (2) professores têm Ensino Médio concluído, com frequência universitária 3º ano e um deste sem formação pedagógica; onze (11) com o nível de Bacharelato; vinte e sete (27) Licenciados e, destes, quatro (4) sem formação pedagógica e três (3) com Mestrado.

O QUADRO 2 explica, assim, um dado importante sobre os professores com/sem formação pedagógica que trabalham numa instituição de formação de professores, fato que nos remete a uma reflexão em torno do assunto dessa pesquisa.

A TABELA 2 traz dados sobre os estudantes da Escola:

**TABELA 2**  
**Pessoal Discente**

Classe	Matriculados		Desistentes		Chegados no final do I Trimestre	
	Total	Feminino	Total	Feminino	Total	Feminino
<b>10<sup>a</sup></b>	346	213	-	-	346	213
<b>11<sup>a</sup></b>	244	132	13	03	231	129
<b>12<sup>a</sup></b>	157	85	02	01	155	84
<b>13<sup>a</sup></b>	217	131	02	01	215	130
<b>Total</b>	<b>964</b>	<b>561</b>	<b>17</b>	<b>05</b>	<b>947</b>	<b>556</b>

Fonte: Direção da Escola de Formação de Professores, 2012.

A tabela 2 apresenta a distribuição dos alunos em classe e gênero e mostra a frequência dos mesmos, desde a matrícula inicial até a o término do 1º trimestre. A tabela mostra que 58% são do gênero feminino. Destes, 346 (36%) estão frequentando a 10ª classe, 244 (25%) fazem a 11ª classe, 157 (16%) frequentam a 12ª classe e, finalmente, 217 (23%) estão fazendo a 13ª classe, o último ano.

Mais uma vez aqui aparece a questão do gênero. No geral, os números mostraram uma representação feminina superior à dos homens, fato que não se observava antes em Cabinda e, principalmente, na escola de formação de professores.

Dos 346 alunos que ingressaram no ano de 2012, 213 são mulheres, o que ajuda a perceber como elas estão procurando se afirmar socialmente e por isso há a sua afluência massiva nas escolas.

O perfil de entrada para a EFP é o primeiro ciclo concluído, (9ª) Classe, para prosseguir o curso técnico de professorado de duração de quatro (4) anos, com as seguintes opções: Biologia-Química, Matemática-Física, Geografia-História e agora com a reforma educativa implementou-se o curso de ensino primário, desde 2007. O curso tem a duração curricular de 30 meses, repartidos em sete períodos, com prática pedagógica e metodológica, conforme informou o diretor da escola na sua entrevista.

A EFP tem como objetivo formar professores de qualidade, no sentido de assegurar um ensino de qualidade para a futura geração e para desenvolvimento do país.

## 2.8 Desafios da educação em Cabinda

Falar dos desafios da educação em Cabinda é refletir sobre um assunto que se tornou constante em todas as agendas do governo provincial e nacional. Também podemos dizer que a educação é uma preocupação do mundo inteiro, a julgar pelas preocupações que os líderes políticos atribuem a este setor social.

Os desafios da educação em Cabinda são enormes, começando pela preocupação do governo em não querer mais crianças fora do sistema do ensino e pela construção de mais salas de aulas em diversos pontos da cidade e do município, o que, de alguma forma, tem facilitado o acesso dos alunos à escola, diminuindo o elevado abismo que se verificava nestes aspectos.

Entre os diversos desafios, está a formação de novos professores, com objetivo de melhor servir a província e o país em termos educacionais, e preparar o homem para dar respostas aos desafios que o mundo atual nos impõe.

Na educação, é preciso ter um pensamento grande, ainda que as ações venham a ser pequenas, pois são necessários projetos educativos concretos e viáveis, que envolvam os jovens no sentido de torná-los participantes ativos da vida socioeconômica da província e do país.

A par de todos esses elementos que apontamos anteriormente, o grande desafio atual na educação em Cabinda é a garantia da educação de qualidade para todos e a permanência de alunos e de professores nas instituições escolares, no sentido de elevar a qualidade dos alunos que terminam o Ensino Fundamental e Médio, para que possamos contar com um recurso humano à altura das exigências do mercado do trabalho.

Tal como defende Manuel Coelho, no debate “Angola Educação século XXI: A educação/conhecimento e sua importância para o desenvolvimento de Angola, África e o mundo”,<sup>20</sup> há a necessidade de aumentar os recursos financeiros na educação para que se melhore a sua qualidade. O autor enfatiza ainda que “apostar na formação/educação da sociedade angolana atrai investimentos nacionais e estrangeiros para Angola. O mais importante é apostar na reconstrução das estruturas físicas de Angola” (COELHO, 2011, p. 1).

---

<sup>20</sup> Manuel Maria Coelho, primeiro governador da Angola Republicana, defende suas ideias sobre a educação em Angola no debate “Angola Educação século XXI: A educação/conhecimento e sua importância para o desenvolvimento de Angola, África e o mundo”. Disponível em: <<http://angolaideiasinovadoras.blogspot.com.br>>. Acesso 19. jan.. 2014.

O autor supracitado, em sua fala, atribui grande importância aos investimentos que a educação precisa, visto que para se lograr grandes objetivos na educação o governo deve investir na formação de professores, construção de infraestruturas e assegurar os projetos educacionais. O desafio está lançado, alguma coisa tem sido feita por parte do governo, mas ainda estamos muito longe de alcançar os objetivos propostos na Reforma Educativa.



### **CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS**

Neste capítulo, trazemos uma discussão com diferentes autores sobre a formação de professores. Ao longo das nossas abordagens, estaremos em muitos momentos analisando os termos “formação de professores” e “formação docente”, conforme os escritos de vários autores, mas dando um mesmo significado.

Entendemos que discutir o conceito de formação no campo educacional é mergulhar no fundo do oceano, pois a dimensão escritural é muito vasta e competitiva, por esta razão vamos fazê-la tomando por base os pensamentos de Nóvoa (1997), Freire (1996) e Arroyo (2000), tal como apontamos na nossa introdução.

A escolha por autores não foi feita de maneira aleatória, mas porque eles trazem abordagens de uma formação de professores atual, refutando algumas práticas já consideradas arcaicas para o processo de ensino e aprendizagem, que se verificavam na abordagem tradicional.

A formação de professor com qualidade é uma garantia para o desenvolvimento sustentável de qualquer sociedade. Hoje não se pode falar de desenvolvimento social, econômico, político e cultural, sem falar da necessidade imperiosa de se investir numa formação de professores de qualidade, do investimento financeiro mais significativo para a área da educação, da melhoria das condições de trabalho dos professores e de todos os agentes educacionais, melhorando as condições sociais que repercurtem na melhoria de vida dos alunos e das condições materiais da escola. Alcançando todos esses pressupostos, garantiremos uma revolução qualitativa do ensino que se espera em Angola.

Nesta ordem de ideias, ressaltamos a preocupação do governo angolano, ao reconhecer que formar professores de qualidade é construir um alicerce basilar para o desenvolvimento que se espera em Angola, contribuindo desta forma para diminuir as desigualdades sociais e culturais. Conforme sustentado no currículo de formação de professores do 1º ciclo:

A Formação de Professores é uma área do Sistema de Educação que merece uma atenção especial, já que um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo atual, implementado desde 1978, se situa na qualidade e quantidade do corpo docente. A preparação científica-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um fator decisivo para o desenvolvimento de toda política educacional. Assim, a melhoria da qualidade de ensino está associada à qualidade dos programas de

formação e orientação de professores e ao processo da Reforma do Sistema de Educação que se realiza efetivamente nas escolas (ANGOLA, 2003, p. 9).

Se pensarmos a educação como solução prioritária e/ou indispensável para a materialização dos objetivos seculares, que apontam o desenvolvimento multifacético da pessoa, e que de modo geral o governo angolano engendrou para o desenvolvimento do país que hoje é um “canteiro de obras”,<sup>21</sup> é importante que se diga que a educação é vulgarmente conhecida como um importante instrumento impulsionador da transformação social.

Como aponta Arroyo (2011), o trabalho docente é complexo, “o ser professor tornou-se mais tenso” (p. 23) e procuramos entender essas palavras emergindo dentro da nossa própria profissão e pensando na *desvalorização* a que o profissional está sujeito.

Como apontado acima, o governo angolano sabe que para atingir o desenvolvimento humano e social do país precisa formar e formar é tornar a pessoa capaz de refletir sobre a sua própria existência, refletir sobre o processo de ensino. Como afirmou Freire (2011), o “ensino exige uma reflexão, exige um saber fazer” (28) e para isto a formação do professor deve ser aquela que leva o sujeito a uma reflexão sobre a sua própria prática.

No processo de formação do professor, concorrem vários fatores, os quais podem estar implicitamente ligados ao próprio indivíduo ou podem também explicitamente estar ligados ao meio, como afirma Da Silva e Carvalho:<sup>22</sup>

No processo de formação do professor concorrem vários fatores: estão presentes crenças, valores, concepções sobre aspectos que repercutem nas formas de encarar a formação de professores, configurando-se em diversas tendências ou paradigmas, os quais podem ser denominados tradicionais ou atuais. Por isso é preciso repensá-los, buscando caminhos alternativos para o professor superar tendências de reprodução para a produção de conhecimentos com autonomia, criticidade e espírito investigativo (DA SILVA e CARVALHO, s/d, p. 2).

Freire (2011) traz uma boa reflexão sobre a formação de professores, explicitando claramente a necessidade de se formar professores reflexivos e críticos. Fica muito evidente nas suas discussões que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática” (p.24), Esta discussão que o autor faz leva-nos a pensar numa formação de professores voltada à realidade prática, com respaldo na realidade sociocultural. Freire enfatiza que “na prática da formação docente, é indispensável que o formador leve o formando a pensar certo, pois a educação é uma forma de intervenção com o mundo”.

---

<sup>21</sup> Angola é hoje um canteiro de obras, discurso muito emblemático dito pelos políticos angolanos afetos ao regime no poder (MPLA).

<sup>22</sup> SILVA e CARVALHO. **Formação continuada de professores: concepções, saberes e tendências.** Artigo publicado e disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/13\\_Maria%20Reginalda%20Soares%20da%20Silva.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/13_Maria%20Reginalda%20Soares%20da%20Silva.pdf)>. Acesso 18 fev 2014.

Compreender o formando (aluno) como sujeito social, cultural, político, dotado de experiências, deve ser a perspectiva de uma educação voltada à realidade sociocultural. Freire ainda sublinha que “a identidade cultural dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais dos currículos”, o que quer dizer que ao formar o professor é fundamental respeitar o sujeito, os traços da sua identidade, o que lhe faz ser pessoa única e diferente de todos. *É importante a identidade de cada um de nós como sujeitos*, sujeito em formação que precisa apropriar-se de ferramentas necessárias para o exercício da sua função. Logo, os currículos de formação de professores devem adequar-se às realidades sociais e não procurar idealizar o professor.

Arroyo (2011) comunga da mesma ideia quando salienta que “os currículos, o que ensinar, têm marcado nossas identidades profissionais como referente único” (p. 25). Arroyo quer com esta crítica que se perceba que ao formar os professores é importante desconstruir aquilo que ele chama de *aulista*, ou seja, não olharmos a formação desse indivíduo na perspectiva somente da aula, onde o aluno é reduzido ao que Freire chama de *seres programados*.

Os currículos na formação de professores devem considerar as experiências trazidas pelo aluno, dialogando com os conteúdos aprendidos. É assim que Arroyo (2011) reforça a ideia de que “toda experiência social produz conhecimento” (p. 116), e esse conhecimento é demonstrado na prática em sala de aula.

FREIRE (2011, p. 24) defende que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar bases e possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O discurso de Freire critica a perspectiva de considerar o aluno como objeto. E com base nessa ideia, entendemos que quando se criam políticas de formação de professores deve-se considerar outras formas de aprendizagem, descolando-se um pouco da perspectiva tradicional, onde o professor *ensina o outro a ser professor* (grifo nosso) acabando que esse formando, quando for atuar como professor, a única experiência que carregará será a do professor que teve enquanto formando, seja este bom ou mau. Freire (2011) ainda critica esta perspectiva, enfatizando que:

Se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe conhecimento - conteúdos - acumulados pelo sujeito que sabe e que não são por mim transferidos (FREIRE, 2011, p. 24-25).

Com estas palavras queremos perceber que este modelo de formação de professor, cujo paradigma é ainda tradicional, mesmo numa época em que se fala de métodos modernos

para aprendizagem, difícil será podermos atingir a tal qualidade que se quer dos professores e do próprio ensino. Freire, na sua concepção bancária (p.79), relembra as relações que ele chama de *Narrativa e Dissertativa*.

A narrativa a que refere o autor visa explicar a forma categórica e tradicional e converge para o que Arroyo chama de ser *aulista* (como passar a matéria, durante todo o período da aula, sem outras atividades).

Formar é um contínuo formar-se e por isso Freire diz nos seus discursos que *quem forma, se forma*, pois se sabe que o sujeito em formação não é uma vasilha para depósito de conteúdo, mas um ser dotado de valores culturais, princípios e um conhecimento que precisa ser aprimorado na escola. Freire ainda enfatiza que *não existe ensinar sem aprender*, o professor aprende enquanto ensina e o aluno ensina enquanto aprende.

Nesta mesma linha de pensamento de Freire e Arroyo, Vigotski (2003) apresenta a cultura e a prática pedagógica de forma interativa e em plano privilegiado, por atribuir à instrução papel preponderante na constituição da consciência. Em uma visão histórico-cultural do conhecimento, segundo a qual o saber é social e criado nas interações, o professor é responsável por organizar atividades educacionais que possibilitem ao indivíduo criar e, conseqüentemente, internalizar o conhecimento social. Nesta linha de raciocínio de Vigotski (2003, p. 73, apud Sílvia, 2011, p. 220) afirma:

Do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” e “é onipotente em sua influência indireta, através do meio social”. O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca (grifo do autor).

Coincidindo com essa ideia de Vigotski, Freire (2013) fala da *ação cultural e da conscientização*, enfatizando que a “conscientização e a educação são processos exclusivos para o ser humano” (p. 107). A pessoa humana desenvolve-se no circuito social onde adquire a sua personalidade, o que ajuda no seu perfil básico (social e cultural), que vai carregar em sua formação inicial de professores.<sup>23</sup>

Percebemos, assim, que a identidade cultural defendida por Freire e Arroyo busca refletir a singularidade do sujeito e das suas experiências.

Ainda nessa linha de pensamento, afirma Cavaco que:

---

<sup>23</sup> Grifos do autor

A nossa pretensão de tentar compreender o professor como pessoa na estrutura de relações onde produz e se produz, na sua relação com o mundo, com a história e a sua própria história, consigo mesmo (o seu eu oculto, os seus mitos, e fantasmas), pôs-nos problemas de método na construção de um modelo operacional que questiona diferentes ciências e os seus campos de análise. (1999, p. 160)

O professor na perspectiva de Cavaco (1999) é um ser social e sociável que constrói e reconstrói o seu conhecimento nas relações que estabelece com o mundo, como o meio social a sua volta. Por isso não se pode desassociar de forma alguma a construção do conhecimento formal (na escola) e o enriquecimento da herança cultural histórica que o sujeito porta. Sendo assim, não se pode pensar numa formação de professores sem respeitar os valores individuais e culturais que se pode ganhar do aluno. Os valores culturais e sociais que os alunos transportam servem de suporte primário para a sua inserção no mundo de trabalho ou no universo escolar.

Conforme interpretação de Nóvoa (1987), “a construção da profissão docente está relacionada à ideia de educação como um processo que se efetiva nas sociedades humanas para que os indivíduos empreendam tanto sua trajetória pessoal quanto sua participação no projeto coletivo das sociedades”. Integrar-se em um grupo, assimilar e assumir sua cultura é tarefa primordial do ser humano.

Nóvoa (1987), valorizando o cotidiano pedagógico, discute a importância das “histórias de vida”. Fundamentando-se nessas palavras, mostra-nos que a profissão docente e as técnicas de ensino têm procurado despertar os professores sobre as suas práticas e repensar o seu *fazer pedagógico*, o que está também ancorado no discurso de Candau (1983) sobre o distanciamento entre a teoria e a prática. Quando associada essa prática ao cotidiano do professor, os profissionais passam a refletir sobre o seu percurso profissional, sobre a forma como sentem a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira. Nessa mesma perspectiva, Nóvoa sublinha o aspecto da “*descoberta*” no processo da formação do professor, mostrando que é evidente que o professor vai se descobrindo na sua prática cotidiana.

Retomando as palavras de Nóvoa, este enfoque deve-se ao fato de que ser professor obriga a ter escolhas constantes, que cruzam o nosso modo de ser com o nosso modo de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. Suas ideias têm representado uma contribuição valiosa aos estudiosos da área, estimulando inúmeras investigações e estudos.

Para Nascimento (2006, apud ZAU, 2010, p. 1), a abordagem que se faz para a formação de professor visa acautelar o tipo de profissional que queremos formar. Por isso, os currículos de formação de professores devem estar isentos das pedagogias tradicionais, uma vez que estas remetem ao futuro professor o sentido de exposição de conteúdos, colocando-o, assim, no centro das atenções na sala de aulas. Para o autor, é fundamental que os currículos de formação de professores não estejam voltados apenas para as perspectivas teóricas reflexivas, sob pena de formarmos apenas um “bom professor teórico”.

A formação de professores deve estar voltada para a prática e reflexão do dia a dia do educador na sala de aula e para o contexto sociocultural em que vai atuar. Estes aspectos, de forma particular e geral, devem ser trabalhados e refletidos nos cursos de formação de professores, de modo a formarmos professores reflexivos e investigadores.

Concordamos com Day (2001, apud ZAU, 2010, p. 1) quando afirma que “não haverá reforma educativa efetiva sem um desenvolvimento adequado do profissional de ensino.” A reforma educativa só se tornará efetiva quando o processo começar nos recursos humanos, ou seja, é fundamental entender que só podemos reformar um sistema quando os profissionais estiverem suficientemente preparados para atuar com novas regras e aparatos de trabalho. Portanto, a reforma do nosso sistema educativo não pode ser apenas institucional, mas também humana, de forma a tornar os professores mais hábeis para o exercício das suas funções.

Para Filipe Zau<sup>24</sup>:

[...] em cada momento histórico do desenvolvimento de um país há, obrigatoriamente, a necessidade de haver competências adequadas para um papel social e cívico a ser cumprido. Nesta ordem de ideias, “sem uma verdadeira aposta num eficiente paradigma de formação de professores, não há (nem poderá haver) qualidade de ensino, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica” [...] (ZAU, 2010, p. 1, grifo do autor).

Para o autor, é fundamental fazer um investimento sério no setor da educação para a formação dos professores, independentemente da situação recente da guerra que se registrou em Angola, sendo que para que a reforma seja significativa é importante dar primazia às pessoas responsáveis pelo ensino. Concomitantemente, é preciso definir o paradigma de formação de professores, saber sob qual perspectiva se vai atuar. Procurar introduzir

---

<sup>24</sup> ZAU, Filipe. Ph. D em Ciências da Educação e Mestre em Relações Interculturais. **Jornal de Angola**. Num horizonte de expectativas . 24 nov 2010.

elementos neste processo para que os profissionais, por sua vez, possam inovar o processo docente educativo.

Giles Ferry, apud Zau (2010), considera que a formação de professores é diferenciada das outras formações, dada a especificidade que abarca. Para o autor, a formação de professores atende aos seguintes aspectos:

trata-se, em primeiro lugar, de uma formação em duas vertentes, já que inclui uma componente acadêmica e científica (conteúdos das chamadas Ciências da especialidade) e uma outra componente profissional-pedagógica (conteúdos das Ciências da Educação). (*Ibidem*, p. 1)

A formação de professores possui uma especificidade dada a responsabilidade que tem de formar profissionais que vão atuar nas escolas para formar futuras gerações. É um sistema de formação que necessita de maior e melhor acompanhamento e seriedade, de modo a garantir uma docência de qualidade, para formarmos bem as futuras gerações.

Analisando a fala de Serra (2011), em virtude do momento atual que Angola está vivendo no campo de ensino, vemos que se tornou uma preocupação do estado angolano ver e rever as políticas que são pensadas para a formação de professores e olhar essa formação como um recurso principal para os objetivos que o país tem pela frente. É assim que concordamos com Serra (2011), quando diz que:

Hoje, mais do que ontem, a formação dos docentes é considerada alavanca para agir sobre os resultados da escola. Diante de uma sociedade em transformação rápida ela constitui uma prioridade e é objeto de múltiplas reformas em escala internacional [...] (SERRA, 2011, p. 425).

A crença que hoje se atribui à educação, e fundamentalmente olhando a formação do professor como o maestro para colocar em prática os ideais do Estado, fez com que em 2003 fosse elaborado um currículo para formação de professores em Angola.

As políticas pouco incentivadoras que se verificavam até poucos anos atrás, isto é, até o ano 2002, faziam com que muitos professores abandonassem a profissão docente por esta não garantir melhorias sociais. Com a reforma educativa e a carreira especial docente, a afluência de pessoas que procuram a formação docente aumentou. Como consequência disso, as exigências em relação à figura do professor têm aumentado, cobrando uma maior responsabilidade por parte deles.

Mas a responsabilidade para a melhoria da qualidade do ensino no país não pode nem deve ser da exclusiva responsabilidade do professor. Muitas forças vivas da sociedade

devem interferir de forma positiva para o alcance dessa desejada qualidade e para isso os investimentos na educação deveriam ser maiores.

No “Dicionário de Pedagogia” de Mauro Laeng, consta a seguinte afirmação: “deve-se evitar a opinião equívoca de que qualquer indivíduo pode ser professor, desde que saiba o que vai ensinar.”

A realidade referida por Laeng reflete aquilo que até bem pouco tempo se viveu no setor de educação e fruto disto é o fato de que muitos dos professores de Cabinda só têm a 8ª ou 9ª classe, ficando, assim, dependentes dos seminários que ocasionalmente acontecem nos inícios dos anos letivos e ou nos fins de trimestres letivos, o que consideramos insuficiente para se apropriarem de novas formas atuais de atuar como professor. Estas qualificações ainda existem embora já em escala menor, o que muitas vezes leva à desvalorização profissional do professor.

Nóvoa (1999) fala que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

No entanto, a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Pensando nessa perspectiva, sentimos um vazio enorme na valorização do sujeito estudante, pois os discursos de formação de professores centram-se mais nos currículos, estágios e competências, sem considerar que para se atingir tais desideratos é fundamental olhar o sujeito que está intrinsecamente ligado a esse processo.



## **CAPÍTULO IV – O PERFIL DOS ALUNOS**

### **4.1 A Importância de ver o professor como um sujeito sociocultural**

Tratar o professor como sujeito sociocultural é uma abordagem histórica que vislumbra a figura do docente como um sujeito, um ser inacabado, conforme se referiu Freire (1996), e que vai se completando a cada dia. Este inacabamento faz do professor um ser em permanente construção e que carrega consigo as suas experiências de vida no seu meio, o que o torna um sujeito sociocultural. Essas experiências se traduzem na sua sociabilidade, convivência, caráter, personalidade e linguagem, tornando-o um sujeito único e singular, com potencialidades de estabelecer relações com outros indivíduos do seu meio social e outros.

Com base nessas relações sociais que o professor vai estabelecendo com os outros, ele aprende ainda mais, enriquecendo assim a sua cultura social que traz de casa, escola e/ou trabalho, e essa interação fomenta uma aprendizagem, tal como podemos ver nas palavras do professor Nóvoa: “Formar um professor é possível? Formar não, formar-se!” (1997, p. 28). O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e de outras pessoas, e com a interação com coisas e situações em situações de ensino durante toda a sua vida.

O autor, em suas palavras, faz-nos perceber que o professor precisa não somente de conhecimentos escolares, mas, fundamentalmente, de poder olhar para si mesmo, para dentro, e usar o seu conhecimento acumulado em toda sua vivência e os testemunhos que de alguma forma lhe foram passados para servir de modelo e guia para o tipo de professor que virá a ser.

Segundo Arroyo (2012, p. 25), “a escola é um espaço onde outros sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades”. Os outros sujeitos, para autor, e corroborando com a ideia de Freire, são pessoas que vivem no anonimato, pessoas excluídas, não ouvidas nem tidas em conta na elaboração das políticas sociais, educativas, etc.

Falar do professor como sujeito sociocultural nos leva em primeira instância a duas dimensões desse sujeito: a primeira dimensão é a pessoal e a segunda é a social.

Queremos compreender a dimensão pessoal como indissociável da outra, que é a social. O professor, enquanto ser, se vê como pessoa, dotada de inspirações, desejos, anseios,

ambições e vontades que lhe conduzem a determinadas decisões. Essas vontades, desejos, anseios e ambições procuram uma solução no campo social. E a sociedade, junto das instituições sociais e governamentais, tem a responsabilidade de formar essa pessoa como educador.

A necessidade de melhorar condição de ensino em todas as esferas da educação em Cabinda, nos leva a levantar alguns questionamentos: será a idade ou a condição juvenil destes alunos um dos elementos que os caracteriza? Pelo fato de serem mais jovens estariam mais empenhados na formação em que buscam? Essas indagações possivelmente podem ser antecedidas por uma mais ampla, que é: quem são esses alunos que procuram a formação de professores?

Na tentativa de responder algumas dessas perguntas e de procurarmos compreender esses alunos de forma ampla, neste capítulo trazemos alguns elementos referentes ao perfil dos alunos que buscam a formação de professor na EFP, Cabinda, por nós questionados. As informações coletadas nos ajudarão a discutir e apresentar, de forma mais evidente, quem são esses sujeitos/indivíduos que procuram a formação de professor.

**TABELA 3**  
**Dados pessoais, Idade**

<b>Idade</b>	<b>%</b>
17-19	21,6
20-25	55,4
Mais de 30 anos	6,8
Não respondeu	16,2
<b>Total</b>	<b>100</b>

Fonte: dados do campo, 2013

Das turmas pesquisadas, foi possível observar que mais de 77% dos alunos que frequentam o curso de professores têm entre 17 a 25 anos. Essa faixa etária é ainda muito jovem comparada à realidade angolana de alguns anos atrás, embora possam ser um pouco atrasados, se considerarmos a idade ideal para ingresso e término do ensino médio, conforme o organograma do sistema educativo, documento que nasceu com a lei de 13/01. Assim, a nota de destaque nesta análise é o rejuvenescimento dos nossos futuros professores. A porcentagem de alunos jovens que buscam a formação de professores leva-nos a afirmar que há tendências de cada vez mais se rejuvenescer a profissão docente na província de Cabinda.

É preciso considerar essa dimensão da juventude como uma “categoria social”, como denomina Geber (2010). Esta categoria socialmente construída carrega consigo muitas imagens, tal como salientou Dayrell citado por Geber, (2010, p. 27). Estes jovens que vão às escolas em busca de uma formação profissional e oportunidade de emprego são pessoas que mostram vontade de fazer carreira e demonstram compromisso social e vocação própria, como veremos adiante nas respostas aos questionários. Portanto, é oportuno dizer que são necessárias condições de trabalho e oportunidade de primeiro emprego para muitos destes jovens no sentido de contribuir com seu saber na melhoria do nosso processo de ensino.

## 4.2 Sexo

Quanto ao sexo, temos 55,4% de pessoas do sexo masculino e 41,9% do sexo feminino que estão na formação de professores.

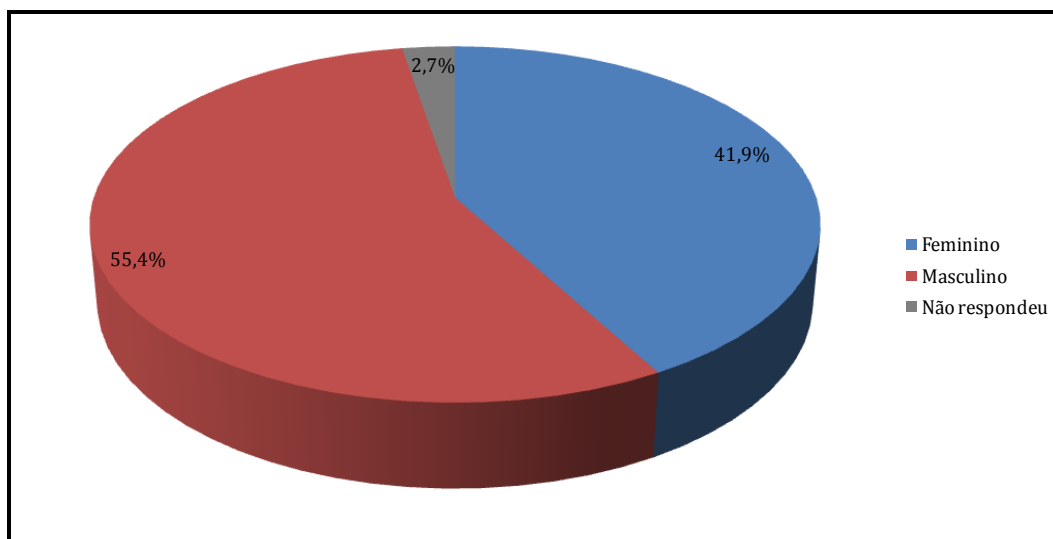


Gráfico 1 – Sexo

Queremos ressaltar aqui a importância que a classe feminina hoje atribui à escola. Foi evidente, nesta pesquisa, um número bastante elevado de mulheres se formando como professoras, com um grande equilíbrio com o gênero masculino, fenômeno que até pouco tempo atrás não se podia pensar, na realidade de Angola. Embora esta seja uma tendência mundial, estes resultados são animadores: observar muitas mulheres na escola numa sociedade como a de Angola, onde a mulher quase já tinha seu lugar definido – cuidar de filhos e da casa – e, em pouco tempo de independência e paz, observar esses avanços é realmente muito animador.

De forma paralela, trazemos algumas considerações que julgamos pertinentes e que, de alguma forma, nos ajudam a compreender este fenômeno da “feminização” da classe

docente” em Cabinda. A história da educação relata que a escola era apenas para os ricos e para os filhos homens, na sua maioria. As mulheres tinham papéis pré-estabelecidos, como ser uma boa dona de casa "doméstica", realidade vivida até bem próxima da década de 1990. Por isso a escola era frequentada majoritariamente pelos homens.

Analisando este processo de forma histórica, a história da educação angolana nos remete à realidade antes e depois da independência, momento em que se foi afirmando uma educação verdadeira e alargada, ou seja, abrangente no país. Na mudança do sistema governamental do regime colonial, a constituição da primeira república, de forma gradual, foi alargando e expandindo o processo de ensino em toda extensão e isto implicou uma procura muito grande de mão de obra para a educação.

Neste momento histórico, associado à guerra civil, não foi possível vislumbrar muita presença feminina nas escolas, já que os professores, muitas vezes, eram colocados em zonas de alto risco, onde a presença de mulheres, naquelas condições e circunstâncias, não era aconselhável. Mas ainda assim, a partir da década de 1990, começou a se observar, de forma tímida, mas paulatina, a presença feminina na educação, com grande incidência no primário.

Este processo em Angola ocorreu por vários fatores, que também são subjacentes à guerra, como é o atraso de salários que se registrava no momento, a má remuneração, a militância obrigatória de homens com idade ativa, a expansão da rede escolar, etc. Paraphrasing Almeida (1998, p. 64), a mão de obra feminina na educação ganhou espaço, sobretudo, com a emancipação feminina que começou mesmo na década de 1990.

E, com o fim da guerra, em 2002, ficou evidente a vontade feminina de buscar o seu espaço, que, por razões históricas, lhes foi negado por muito tempo. Assim sendo, nos últimos recrutamentos que o governo fez para professores, evidencia-se a presença majoritária da classe feminina.

Sem tirar o mérito dos homens, até porque muitas obras já publicadas apontam isso mesmo, a docência feminina acaba sendo mais prestativa, sobretudo na educação fundamental, em que elas se destacam no trabalho com as crianças. E esta realidade aparece em quase todos os pontos onde as mulheres tomam conta do processo de ensino, pois dão continuidade à educação familiar na instrução.

Ainda é presente, no seio da nossa sociedade, famílias que olham a figura da mulher como ser programado para uma instrução simplesmente doméstica. Para estes

indivíduos, as mulheres devem simplesmente merecer uma educação familiar, que lhes permita ser boa dona de casa, carregada de muitos valores, princípios, solidariedade, amor, humildade, respeito, para poder conquistar espaço em qualquer círculo familiar onde for casar.

Porém, importa salientar que o interesse primeiro para esse tipo de educação visa subjugar a mulher e reduzi-la a simples ser incapaz de reagir. Os escritos de Louro (1997; 2001) nos ajudam nesta discussão. Segundo o autor:

na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro (*idem*, p. 446).

Este trecho lembra bem o lugar que era atribuído à mulher até a primeira metade do século XX. Os homens nunca estiveram dispostos a aceitar e discutir a questão de igualdade, fruto dos modelos universais que eram impostos por uma minoria elitista que se preocupava apenas em salvaguardar os seus interesses. Assim, vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam com mais frequência, seja como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – seja como professores, que se estabeleciam por conta própria (LOURO, 2001, p. 449).

Considerando a história de Angola, depois da independência, quem podia ser professor deveria ser filho de senhores que trabalhavam para colono e aqueles considerados assimilados. Nessa época, não convinha aos pais e chefes de família formar as suas filhas, reservando para estas uma educação doméstica que as tornassem excelentes donas de casa. Mas na medida em que os ventos do ocidente foram soprando para Angola, houve necessidade de olhar, ouvir e formar as filhas para servirem a nação. Hoje, os tempos mudaram muito, visto que as mulheres conquistaram e assumem espaços na sociedade, como o da docência.

Para Vianna (2001), a constatação da enorme presença feminina no magistério é um consenso nos debates educacionais. Essa constatação vai se tornando presente em nossa sociedade, onde a conquista feminina, ou seja, a emancipação do gênero feminino, vai ganhando espaço significativos em todos setores. Começa a se notabilizar uma presença

feminina, sobretudo nos cursos de formação de professores, de forma abismal, o que não era comum até 10 anos atrás. Vianna (2001) aponta ainda que:

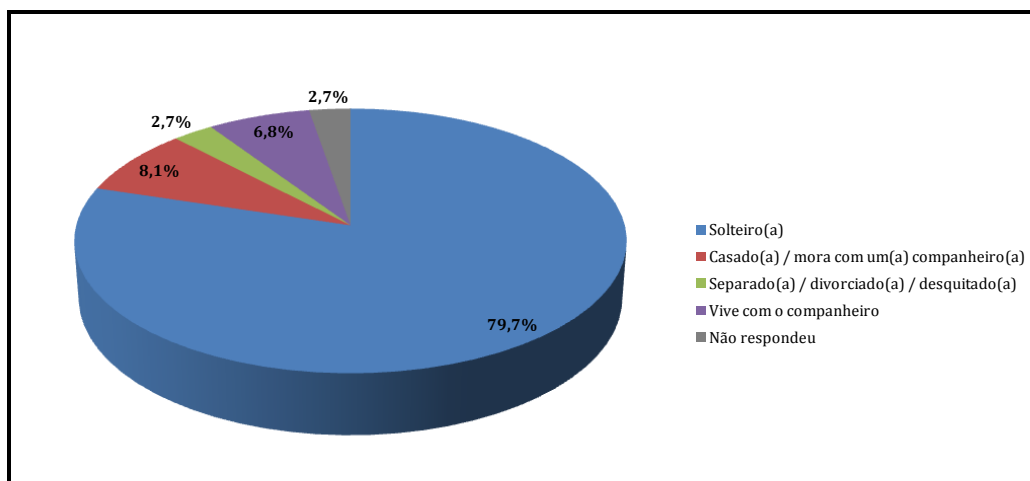
Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério (VIANNA, 2001, p. 83).

Os estudos apresentados pela autora sobre a feminização da docência no Brasil, que data desde o século XIX, nas chamadas escolas domésticas, vai se vivendo também, de forma paulatina, nas escolas angolanas, com o impacto positivo que o movimento emancipatório trouxe ao país, permitindo às mulheres conquistar seus direitos à escola, emprego, cargos de direção - que até então estão em 40% nos órgãos de decisão - e, sobretudo, na educação.

Hoje, podemos afirmar, tal como foi visto no gráfico acima sobre a questão de gênero, que é tendência mundial ver a profissão docente mais feminilizada. Segundo a análise de Almeida (1998), o processo da feminização do magistério no Brasil, “aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos”. Este processo quase se repete em Angola, se observarmos a maneira como isto ocorre.

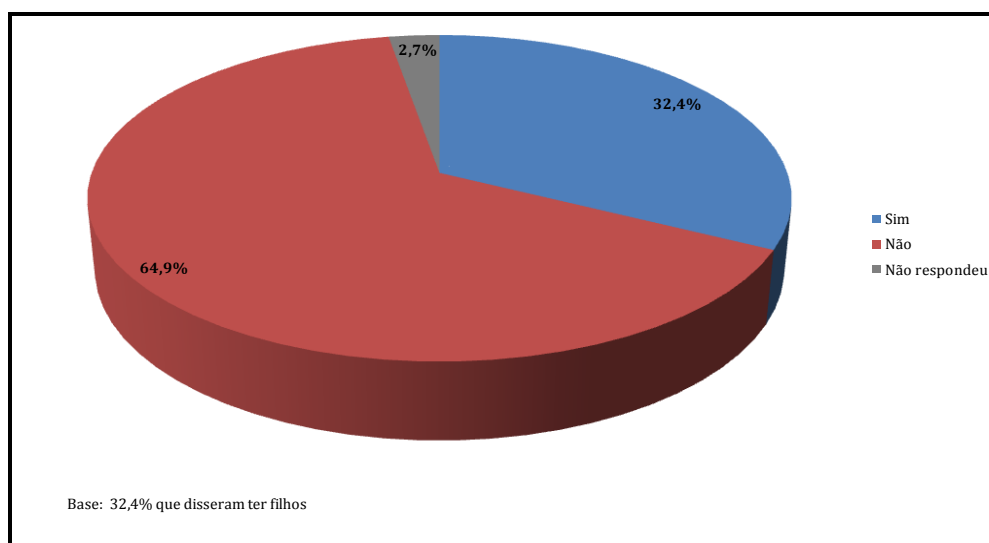
Com o movimento da emancipação feminina, a mulher deixou de ser vista como simples servidora de casa e começou a ocupar o seu lugar na sociedade, que muito merecia. Na nossa realidade, esta luta ainda é muito recente, mas com resultados muito satisfatórios, tal como revelado na tabela anterior: 41,9% de quem frequenta o curso de professores são mulheres.

Os gráfico a seguir mostram o estado civil e número de filhos, respectivamente, dos participantes da pesquisa:



**Gráfico 2 – Estado civil**

Os gráficos acima nos mostra que 79,7% dos inquiridos são solteiros, 8,1% casados ou moram com companheiro e 2,7% são separados. Abaixo temos o gráfico sobre a quantidade de filhos, no qual observamos que 64,9% não têm filhos e 32,4% disseram que têm filhos.



**Gráfico 3 – Filhos**

Acreditamos que na medida em que o nível de desenvolvimento humano for melhorando na sociedade cabindense, vislumbraremos muitas mudanças positivas, as quais já vêm sendo operadas, ainda que de forma paulatina. Ou seja, na medida em que o desenvolvimento humano melhora, diminui substancialmente a dependência da mulher perante o homem ou vice-versa, pois ambos planificam as suas vidas de modo que possam exercer as suas atividades sem prejudicar outrem.

Sentimos a necessidade bastante imperiosa de analisar de forma correlacional estes dois gráficos, que refletem o estado civil dos alunos que buscam a formação de

professores e o número de filhos que possuem. Como podemos observar nos gráficos acima, existe uma tendência dos alunos a começarem a ter compromissos conjugais e filhos mais tarde do que antes, principalmente as mulheres que, até pouco tempo, ainda seguiam muitas tradições. Apoiando-nos na fala de Neto (2012, p. 94) sobre o chicumbi (casa de tinta), cerimônia é de iniciação para as meninas, "uma cerimônia cultural afeto aos grupos etnolinguísticas dos bawoyo, os bakwacondo e os babilis cujo objetivo prepara a menina adolescente para a vida adulta e para casamento". Quando a menina completasse os seus catorze ou quinze anos de idade, a família a preparava para a realização dessa cerimônia.

Depois de cumprida a cerimônia, a menina ficava isolada dentro do quarto num período que variava de três a oito meses, durante esse período a tia responsável ia educando a menina com as regras da conduta social e os ensinamentos ligados à educação moral, cívica e sexual. A menina aprendia como cuidar da casa e participar da vida social na comunidade. Cumprindo essa cerimônia, a menina era considerada apta para o casamento e para manter a vida sexual ativa.

Como a cerimônia do Chicumbi representava a maturação da menina, isso de alguma forma implicava a contração de casamentos e ou compromisso conjugais mais cedo. Nos nossos dias, essa cerimônia ainda existe, mas não com o mesmo rigor de antes: agora, as meninas podem cumprir essa cerimônia com mais idade, de 15 a 18 anos, até em alguns casos excepcionais acabou chegando aos 20 anos, contrariando, de certa forma, o que era quase normal na nossa sociedade: ver jovens na faixa etária dos 17 a 25 anos com filhos e comprometidas, vivendo com companheiro.

O adiamento que a juventude hoje faz quanto à questão de casamento/viver junto reflete na diminuição da taxa de natalidade. Queremos refletir que, quanto mais tarde os jovens decidem se casar ou viver junto com a companheira ou companheiro, menor será o número de filhos a terem e isto, de alguma forma, pode ter reflexos na qualidade de vida da população.

Conforme os dados da pesquisa quanto ao número de filhos, 33,3% têm um filho, 16,7% têm dois filhos, 20,8% têm 3 filhos e 25% alegaram ter mais de três filhos. Portanto, o número de filhos tem condicionado muito os pais a prosseguirem os seus estudos, sobretudo as mulheres, que (na nossa sociedade) têm a maior responsabilidade de cuidar dos filhos, fato que faz com que muitas tenham que abandonar a escola.



A conquista da paz e a necessidade cada vez maior dos jovens procurarem por um emprego melhor faz com que o mercado se torne cada vez mais competitivo, levando as entidades empregadoras a exigirem qualificações melhores na hora de seleção dos candidatos ao emprego e, desta forma, os jovens sentem a necessidade de se formarem mais cedo e adiar para mais tarde o sonho de ter filhos e assumirem um compromisso sério (casar ou viver juntos), sobretudo os homens, que são “os cabeças dos lares”.

### 4.3 Municípios de nascimento

Os alunos que fazem a formação de professores na EFP nasceram majoritariamente no município de Cabinda.

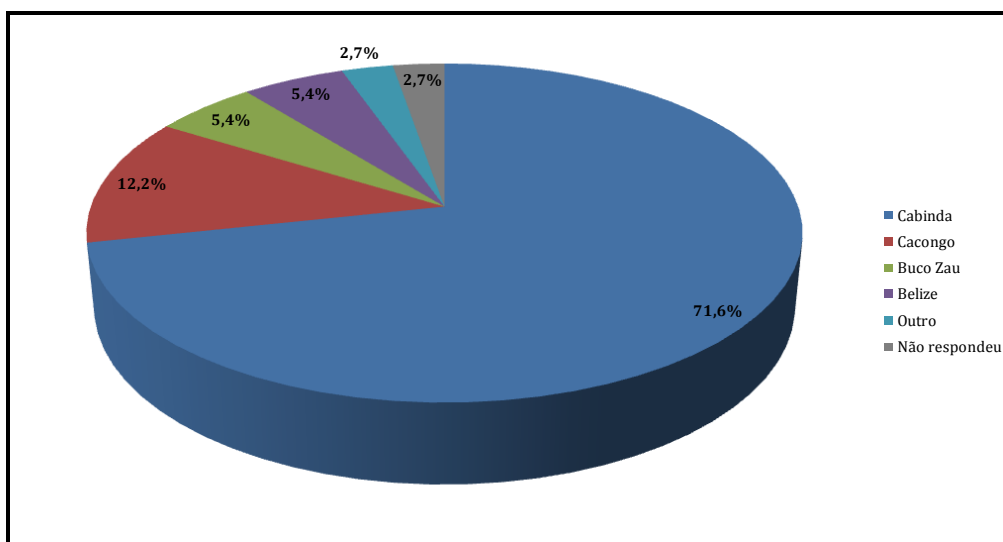
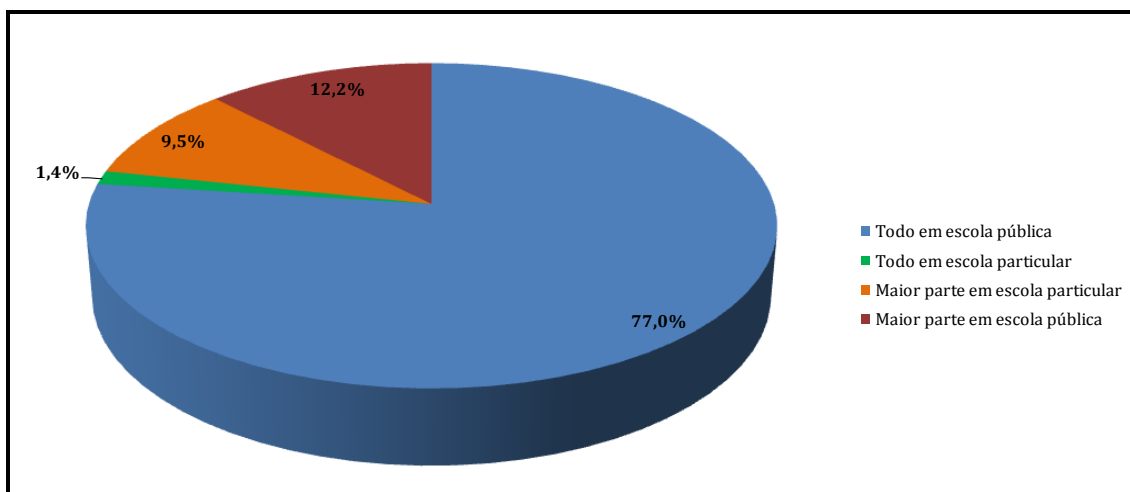


Gráfico 4 – Município em que nasceu

Conforme podemos confirmar na nossa pesquisa, 71,6% de nossos pesquisados responderam ter nascido em Cabinda, o que nos mostra que estes alunos são pouco diversos quanto ao seu local de nascimento e vivência. Além disso, eles conhecem bem o seu meio social, visto que pouco ou nada se deslocam para fora do seu habitat normal.

### 4.4 Trajetória escolar

Quanto à trajetória escolar, foi perguntado aos alunos há quanto tempo eles praticavam as suas religiões e de que religião cada um fosse. Do mesmo modo que lhes foi questionado sobre a sua trajetória escolar.



**Gráfico 5 – Onde frequentou o ensino fundamental**

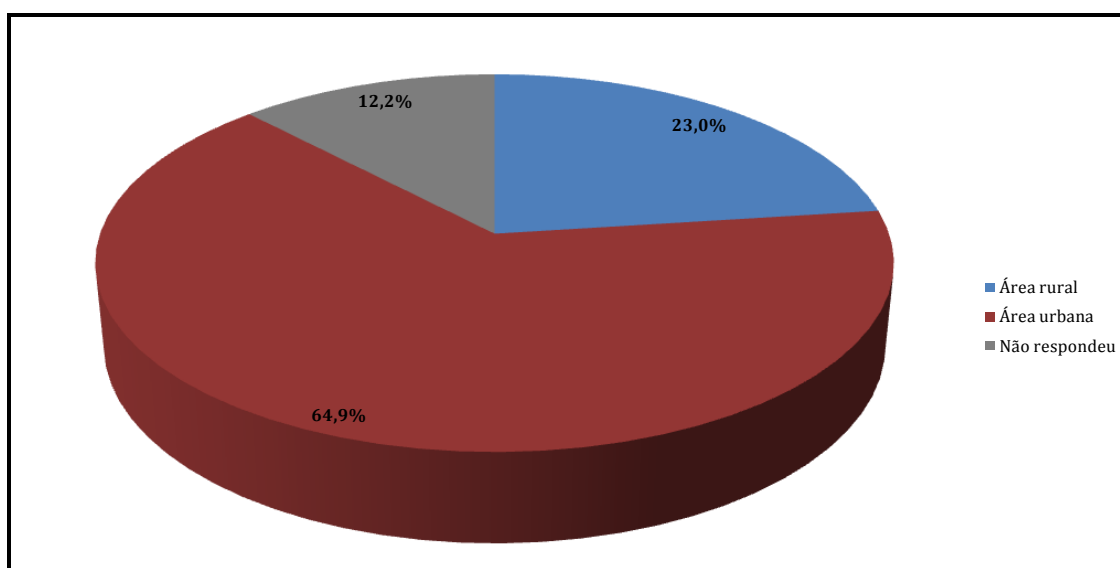
Analisando o gráfico acima, é possível compreendermos o peso e a responsabilidade que ainda é atribuída à escola pública para a formação dos quadros em Angola. Fazendo juz aos dados obtidos, observamos que 77% dos alunos frequentaram o seu ensino fundamental em uma escola pública; 12,2% frequentaram a maior parte dos seus estudos em escolas públicas; ao passo que os alunos que frequentaram as escolas particulares em sua totalidade cifram apenas 1,4% , e 9,5% são aqueles que frequentaram em sua maior parte de tempo. Se somarmos aos alunos que passaram pelo ensino particular, veremos que a porcentagem não está acima de 22%.

O ensino público em Angola, apesar de merecer ainda muitos cuidados, é a opção preferencial dos pais e encarregados da educação, especialmente na província de Cabinda. Esta preferência, em certa medida, se explica também pelas condições sociais: a pobreza quase extrema em que mais da metade da população vive. Ainda que a propina seja considerada de alguma forma ainda atrativa para as escolas particulares em Cabinda, ainda assim muitos pais e encarregados da educação confiam a educação dos seus filhos ao Estado. Os que escolhem as escolas particulares são aqueles encarregados, cuja condição financeira é boa o que lhes permite sustentar as propinas e outros encargos nas escolas particulares onde estudam os seus filhos.

Ora bem, não queremos com esses dados trazer demérito às escolas particulares, até porque não é nosso objeto de estudo. Só queremos deixar claro que, apesar de já existirem muitas escolas particulares e que em muito ajudam o Estado a absorver muitos alunos que estariam fora do sistema de ensino, ainda assim os dados mostram que os alunos que fazem a formação de professores tiveram pouca passagem em escolas particulares.

Por outro lado, queremos compreender se há algum impacto no curso de professorado pelo fato de ser procurado e frequentado por alunos com pouca condição social e financeira, dado este que será melhor trabalhado ao longo desta dissertação.

Quanto à origem social desses alunos, podemos perceber que majoritariamente são oriundos de zonas urbanas e suburbanas, onde frequentaram ensino fundamental. 64,9% dos inquiridos responderam que estudaram sempre em zonas urbanas, 23% em zonas rurais e 12,1% não responderam.



**Gráfico 6 – Maior parte do tempo que frequentou escola**

Ora, se combinarmos esses dados com os do local onde moram atualmente, veremos que 71,6% dos pesquisados moram no perímetro urbano da cidade de Cabinda e 28,4% provêm de outros municípios, comunas e/ou províncias.

Um dado curioso que observamos no gráfico 6, que nos faz pensar, é a porcentagem crescente dos alunos provenientes de escolas rurais e o seu ingresso na formação de professores, fato que, no âmbito social, tem seus reflexos positivos e negativos. Queremos com isso apontar o êxodo rural que esse fenômeno de “imigração escolar” traz. É característico em nossa província a concentração dos serviços e equipamentos sociais públicos nos centros das cidades e das vilas ou sedes municipais, sobretudo as escolas de nível médio. Na cidade de Cabinda, onde está centrada a nossa pesquisa, as escolas do ensino médio só existem dentro cidade e só recentemente foi criado um núcleo da Escola de Ensino Secundário na comuna de Tando Zinze.

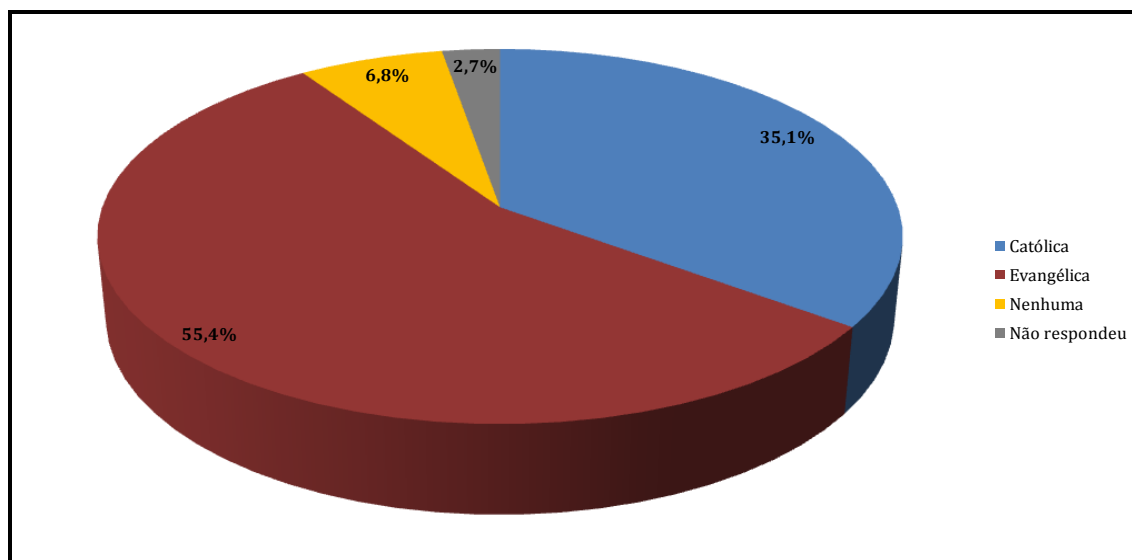
Essa concentração de serviços escolares faz com que muitos abandonem suas terra natal para se formarem na cidade ou vila e depois não queiram voltar para sua área de origem,

o que, de certa forma, tem dificultado a colocação de professores para toda extensão da província. Isso ocorre porque os que saem de zonas rurais geralmente não voltam mais, o que provoca o despovoamento da camada rural, , por outro, a cidade vive muitos problemas de base devido ao aglomerado de pessoas, como falta de saneamento básico, de urbanização e de infra estruturas. Seria oportuno que os serviços sociais básicos fossem descentralizados, para permitir que os professores e outros quadros formados sejam colocados em toda extensão territorial e com dignas condições sociais e de vida.

#### 4.5 Religião

Quanto à religião, foi perguntado aos inquiridos se eram adeptos a alguma religião e se eles eram praticantes.

Os alunos que frequentam o curso de professores mostraram-se muito religiosos e, curiosamente, um dado importante ressaltou a nossa atenção. Sendo Angola um país de colônia portuguesa, cuja população é majoritariamente católica, exceto por algumas igrejas de matrizes africanas, como Simão Kimbango (Kimbaquista) e Simão Toco (Tocuista), as igrejas africanas mais influentes em Angola, assistimos uma nova tendência nessa pesquisa, conforme podemos observar no gráfico abaixo:



**Gráfico 7 – Religião**

O gráfico 7 mostra que 55,4% dos questionados professam a religião evangélica e 35,1% a católica. Ou seja, a religião católica, tradicionalmente caracterizada como a majoritária em países de expressão portuguesa, perde espaço nesta pesquisa e, além disso, há dado curioso: não identificamos ninguém que professa a religião de matriz africana.

A proliferação das igrejas neo evangélicas vem, de certa forma, anulando alguma força que as igrejas de matriz africana carregavam, desacreditando assim a fé de muitos que a praticavam. A doutrina pregada nas igrejas neo evangélicas - como Mundial, Universal e as Assembleias Pentecostais, assim como muitas outras -, reprovava as práticas culturais que antigamente eram aceitas nas igrejas, como a católica e as de matriz africana.

Outro elemento importante a frisarmos nesta análise é a frequência com que os alunos pesquisados praticam a sua religião. Ainda que se possa considerar que eles sejam religiosos, quanto à prática da religião os resultados mostraram-nos que mais de 35% não a praticam ou o fazem de vez em quando, ao passo que 40% praticam semanalmente a sua religião e outros 16,2% o fazem diariamente.

Esses dados nos fazem pensar que a tendência da população em dedicar mais tempo à igreja/religião está decaindo, embora não tenhamos dados percentuais anteriores que pudéssemos comparar com os que apresentamos aqui.

#### **4.6 Família**

A família é considerada, em nossa sociedade, o núcleo básico e agente da socialização primária, que tem a responsabilidade de educar o indivíduo de forma não intencional, tornando o sujeito aprendiz apto para servir a sociedade.

De acordo com Serra (1999), a família, durante um longo período de tempo, era detentora da socialização primária, ou seja, o indivíduo tinha a família como seu modelo de vida, facto que caracterizou até as profissões que os filhos escolhiam, tendendo a seguir a profissão dos pais, e o próprio estilo de vida, comportamentos, hábitos, costumes, forma de pensar e agir. E na nossa sociedade esse conservadorismo ainda pode ser observado em algumas famílias. Já na socialização secundária, apontada pelos autores como a desenvolvida na escola, o aprendizado do indivíduo vai além das atitudes, modelos comportamentais, valores característicos da posição social da família a que ele pertence.

A família, como importante agente da socialização, tem um papel fundamental que influencia diretamente no perfil sociocultural do jovem aluno, sendo responsável pela primeira socialização. Atualmente, porém, vem perdendo a sua importância, canalizando a socialização dos alunos a outros agentes, principalmente a escola. Contudo, não é somente na escola que a criança aprende a distinguir o que é bom do que é mau, o justo do injusto.

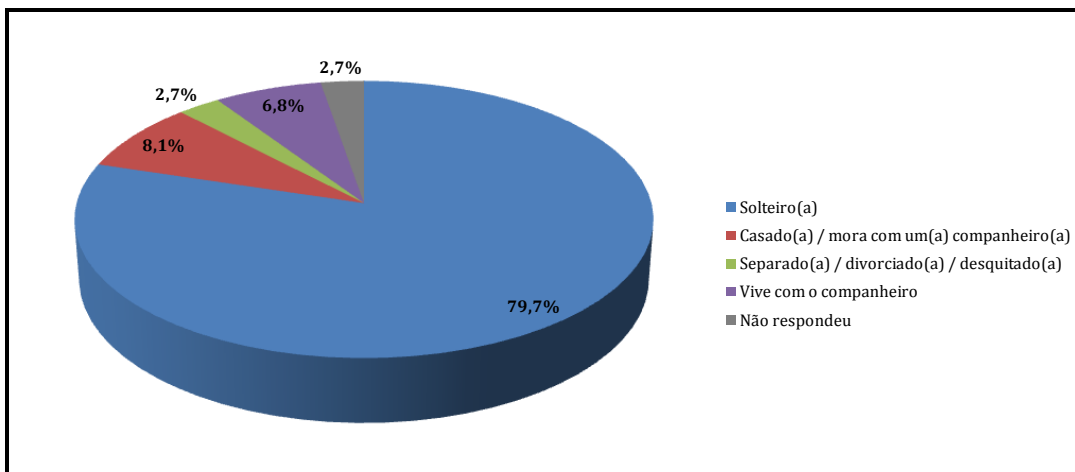
A escola, muitas vezes, tem mostrado uma certa incapacidade em desempenhar o papel até então exercido pela família e isto tem levado a um descrédito com relação às instituições escolares e à própria família, por não poderem desenvolver da melhor forma o seu papel social. Essas duas instituições sociais devem desagregar os seus papéis e cada uma precisa saber ao certo as suas responsabilidades, para, assim, perpetuarem a transmissão de valores correspondendo efetivamente às suas verdadeiras funções.

Para Serra e Capelato apud Saraceno (1997, p. 9), designa-se por família o conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco entre si e vivem na mesma casa, formando um lar. Todavia, há uma representação, em nossa sociedade, de que uma família deve ser constituída por uma matriz tradicional, isto é, formada por elementos fundamentais como pai e mãe, unidos por matrimônio ou união de fato, e por um ou mais filhos, compondo uma família nuclear ou elementar. Mas em nossa sociedade cabindense essa realidade começa a se modificar um pouco, por integrarmos, nas famílias nucleares, outros parentes fora da matriz nuclear.

Para Dessen (2007) a família é a base afetiva do indivíduo, é a ela que se delega a responsabilidade de satisfazer as necessidades básicas da criança logo à nascença; além disto, a transmissão de cultura que envolve todas as práticas e saberes acumulados de geração em geração dá-se também no seio desta instituição. Seguindo o mesmo pensamento, Dessen diz que “a família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo...” (p. 22). A partir destas reflexões, compreende-se a importância que a família e a escola têm como pilares para a formação da identidade e da personalidade do indivíduo, bem como transmissores dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade.

Essa abordagem nos leva à enorme responsabilidade que a família tem e desempenha no indivíduo, já que ela é vista como o núcleo duro e restrito de pessoas que vivem sob o mesmo teto, “partilhando a mesa”, independentemente de terem laços consanguíneos ou não. Falando da partilha do mesmo teto e da mesma mesa, passamos agora a abordar as condições sociais que estas pessoas, que formam uma família, ostentam.

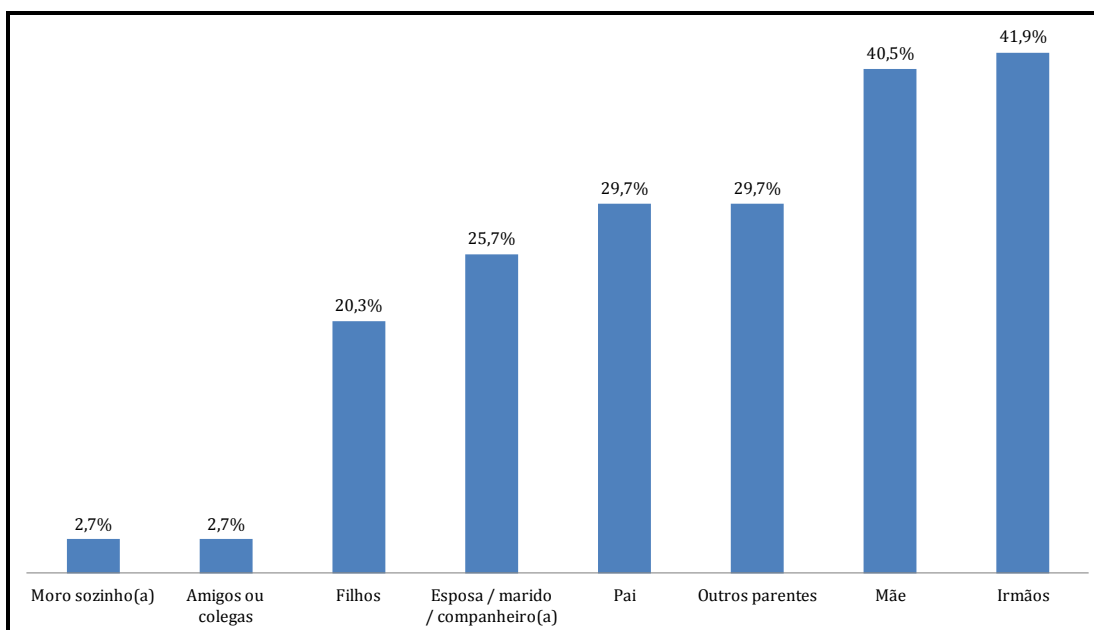
Sendo assim, trazemos os resultados da nossa pesquisa em relação às condições sociais em que os nossos inquiridos vivem, abordando aspectos como número de pessoas que formam a família nuclear, moradia, transporte, saneamento básico, equipamentos públicos, etc.



**Gráfico 8 – Estado civil**

Como podemos observar, no gráfico 8, que a grande maioria dos que responderam o questionário é solteira (79,7%), dado que pode ser melhor compreendido se nos remetermos à idade dos respondentes, em sua maioria jovens.

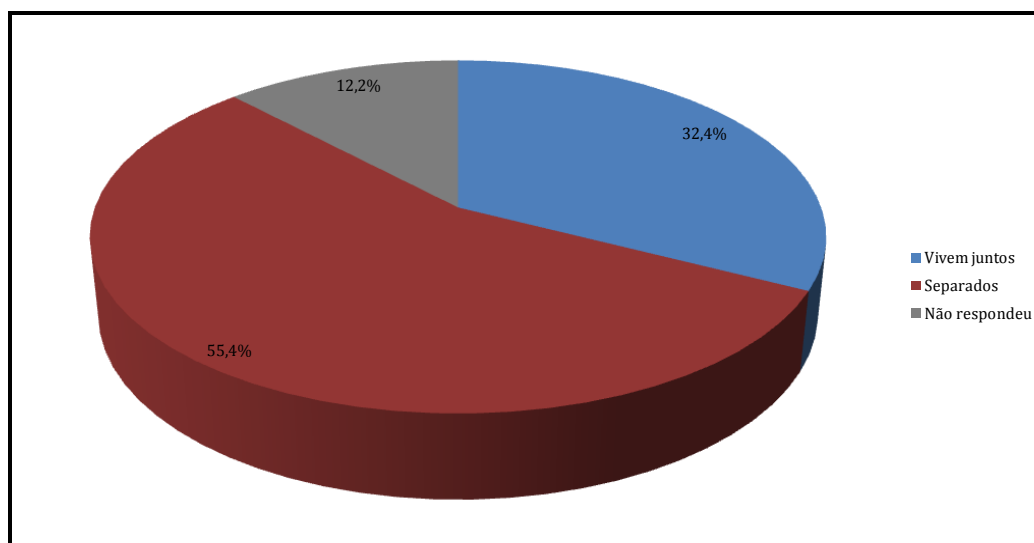
Sendo solteiros, eles vivem com outras pessoas, como nos mostra o gráfico abaixo:



**Gráfico 9 – Com quem mora**

O gráfico 9 mostra com quem vivem os nossos inquiridos e percebemos, com os dados, que, majoritariamente, vivem em famílias desintegradas, pois podemos ver que mais de 41% vivem com os irmãos, sem o pai e a mãe; outros moram apenas com o pai ou a mãe, ou com amigos, ou sozinhos; e uma minoria de 25,5% vivem com os seus cônjuges. Esta

afirmação é reforçada quando analisamos a situação conjugal dos pais destes estudantes pesquisados.



**Gráfico 10 – Situação conjugal dos pais**

Observando o gráfico 10, confirma-se, uma vez mais, a desintegração das famílias cabindenses, fato que não é normal na nossa sociedade, caracterizada como uma sociedade conservadora e com forte respeito aos valores culturais da família e, sobretudo, à preservação e manutenção do matrimônio. No entanto, contrariando esta tradição, os dados mostraram que mais de 55% dos pais dos alunos que frequentam o curso de professorado vivem separados, divorciados ou desquitados. E apenas 32% dos pais e mães vivem juntos.

A desintegração das famílias nucleares acarreta muitas consequências de ordem psicológica, socioafetiva, emocional e econômica. As nossas sociedades são caracterizadas por uma organização familiar centrada na figura do pai e essa desintegração acaba afetando muito a condição dos filhos, já que estes, na sua maioria, acabam vivendo com as mães, como nos revelam os dados da pesquisa (40,5%).

Porém, devido à emancipação feminina em Angola, muitas mães não conseguem dar nem o mínimo que os filhos necessitam, porque não tiveram a oportunidade de se formar e, assim, ficam impossibilitadas de terem um emprego condigno. E como as famílias cabindenses são notabilizadas por um número maior de filhos, muitas mães sustentam sozinhas três ou mais filhos, sem contar muito com o apoio dos pais destes, pois a pensão que os pais dão na maioria das vezes não satisfaz as necessidades primárias das crianças.



#### 4.7 Número de pessoas que moram na mesma casa e renda média mensal

Mesmo com todas as dificuldades já sinalizadas, ainda notamos que há um elevado número de pessoas que constituem uma família e, se comparados com as condições da casa e o salário médio da família, não temeremos em afirmar que a maioria dessas famílias vive em situação de pobreza extrema.

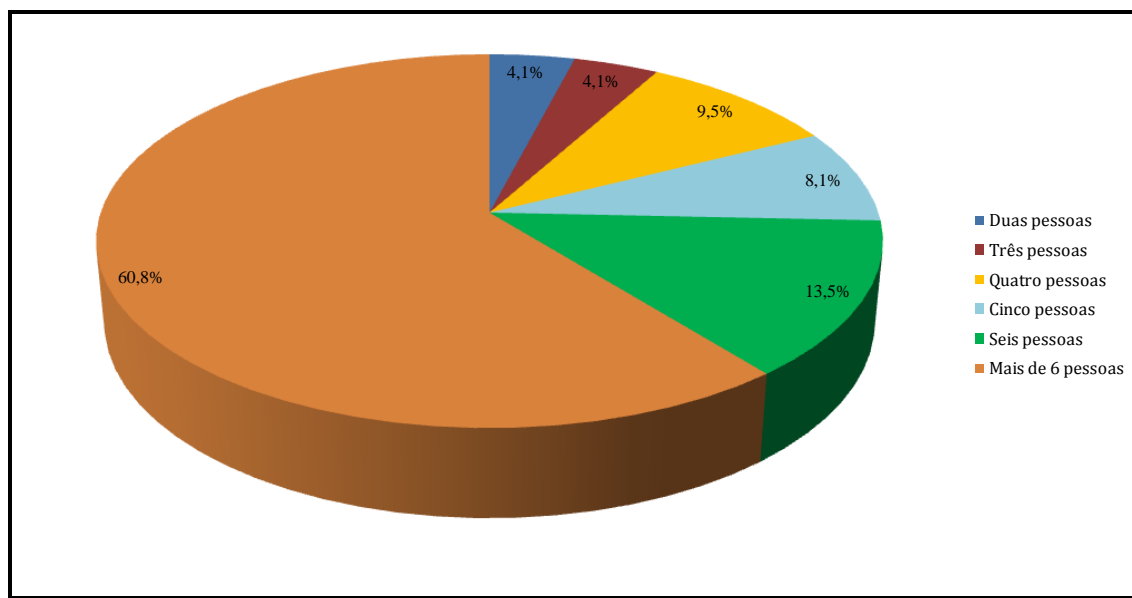


Gráfico 11 – Quantas pessoas moram na casa

Consideramos família numerosa ou alargada nos dias de hoje aquela constituída por quatro ou mais pessoas. De acordo com o gráfico 11, 60,8% dos nossos inquiridos afirmaram que moram com mais de seis (6) pessoas em casa; 13,5% disseram que moram com seis pessoas; 8,5% moram com cinco pessoas; 9,5% moram com quatro pessoas; 4,1% disseram que moram com três pessoas; e 4,1% disseram que moram com duas pessoas. Logo, fazendo jus aos dados, as famílias em Cabinda pode, sim, ser consideradas numerosas.

Poderíamos levantar aqui uma questão importante que nos ajuda a analisar essa informação: quais problemas tem uma família numerosa? Certamente que se nos fosse colocado essa questão há 50 anos atrás, diríamos que nenhum, pois se considerava normal e até cultural em Angola ver famílias muito numerosas e alargadas, nas quais viviam, além do pais e filhos, sobrinhos, netos, primos e até avós, em muito casos.

Em 2003, a taxa de fecundidade em Cabinda e Angola, no geral, era considerada alta: 7,2 natos vivos por cada mulher<sup>25</sup> (ANGOLA, 2006, p. 5). Nos anos mais remotos essa taxa já foi mais alta ainda, com cerca de 9 natos vivos. Atualmente, a taxa continua alta, como

<sup>25</sup> Relatório do Estado Geral do Ambiente em Angola – MINUA 2006.

já foi mostrado nesta pesquisa, embora exista uma redução mínima de 5,49 nativos vivos/mulher em 2013.<sup>26</sup> E essa tendência de diminuir a taxa de natalidade passa por todos, uma vez que isto reflete as condições de vida de cada indivíduo.

Mas, nos nossos dias, atendendo à globalização e à própria dinâmica social, a sociedade mais jovem está cada vez mais empolgada com a formação e atenta ao desenvolvimento das novas tecnologias. E, aliado a isto, está à procura constante da formação superior, fato que antes não era possível sonhar.

A paz e o crescimento do índice do desenvolvimento humano, que, embora ainda baixo, tende a melhorar, são alguns indicadores que vão contribuindo para a redução da taxa da natalidade.

Agora, tentaremos responder à questão levantada sobre as consequências de se ter um elevado número de pessoas numa família.

As famílias cabindenses, de acordo com Dessen (2010), são comparadas com as famílias ocidentais da década de 1930 e, sobretudo, no Brasil, cuja figura do pai era o cabeça principal e o único que cuidava economicamente dos integrantes da casa. Na primeira metade do século XX, este modelo de família recebia o nome de família moderna, cuja constituição era formada pelo pai, mãe e filhos.

Este modelo já começa a emergir na nossa sociedade, embora ainda persistam no seio da nossos famílias outros membros como irmãos, primos, sobrinhos, netos e avôs, em alguns casos.

Já no começo da segunda metade do século XX, precisamente nos meados da década de 1950, houve o chamado novo arranjo familiar no Brasil (GALANO, 2006, citado por DESSEN, 2010, p. 204), período em que os pais na família começaram a se repartir, pois as mulheres começaram a desenvolver atividades remuneradas e passaram a dividir algumas tarefas domésticas mais tarde, quebrando de certa forma alguma autoridade "excessiva" que a figura do pai ostentava.

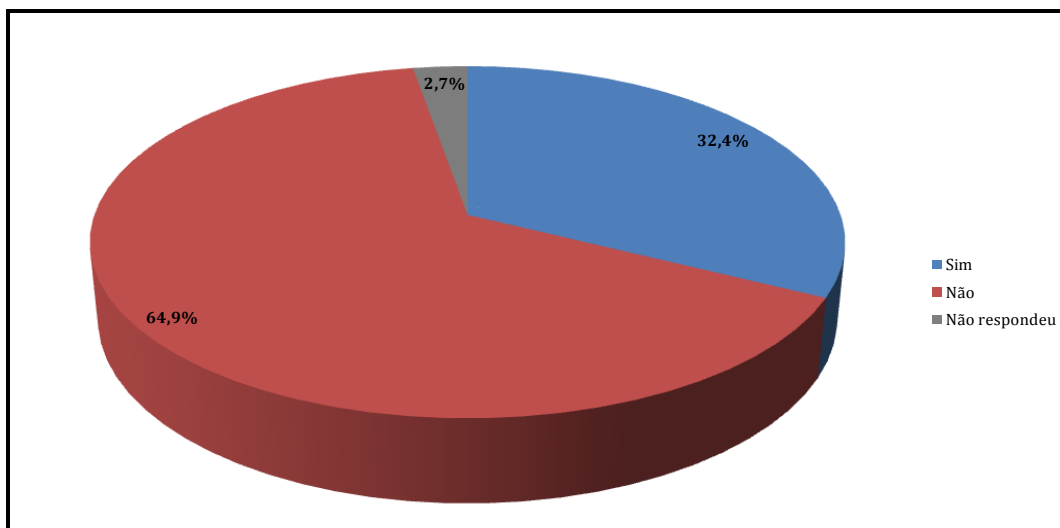
Hoje, na sociedade cabindense, já é notório o movimento impressionante da classe feminina em busca de emprego e, em muitos casos, são elas que assumem o controle e o comando dos seus lares, o que ainda é contestado por vários homens, não muitos esclarecidos e talvez ignorantes.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <[http://www.indexmundi.com/angola/demographics\\_profile.html](http://www.indexmundi.com/angola/demographics_profile.html)>. Acesso 21 jul 2014.

E, em função dessa nova realidade social que o povo está enfrentando, vemos que há uma tendência dos jovens procurarem ter filhos mais tarde, o que tem como consequência a redução do índice da taxa de natalidade por mulher.

Sem muito receio, podemos afirmar que nos próximos tempos esses números serão menores ainda: basta olharmos que, no universo da nossa pesquisa, mais de 64% da população considerada jovem, dos 17 aos 25 anos, ainda não têm filhos.



**Gráfico 12 – Filhos**

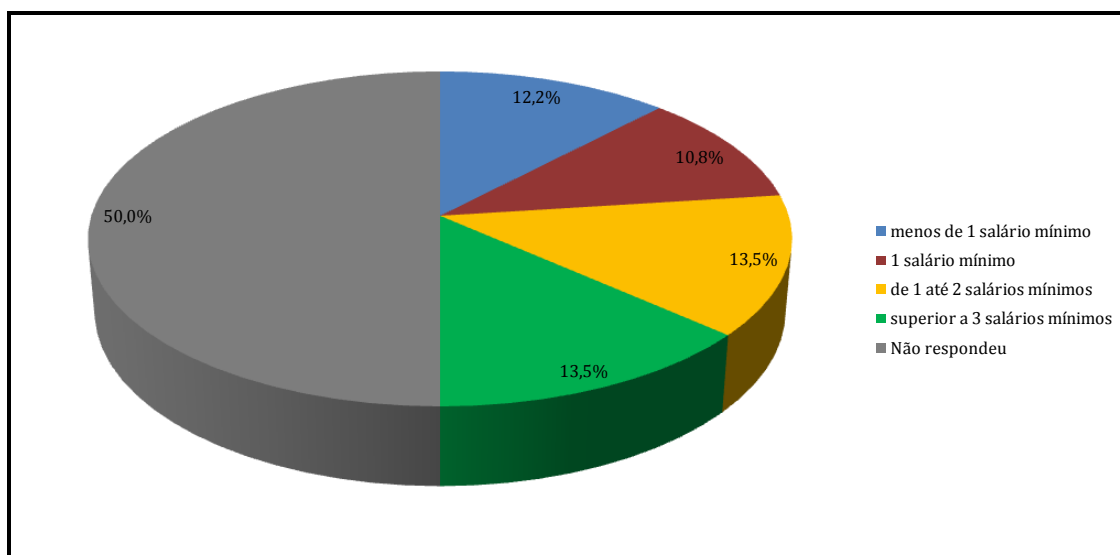
Mas se a taxa de natalidade tem caído, o mesmo não podemos afirmar sobre o nível de dificuldades econômicas das famílias. Para critério de comparação, queremos mostrar algumas diferenças de constituição e organização das famílias em Cabinda em relação às famílias brasileiras. No Brasil, percebemos que as famílias contam com uma importante participação das mulheres, que, muitas vezes, tomam as decisões do lar. E tanto o homem como a mulher desenvolvem atividade remunerada de modo a contribuir na economia do lar.

Já nas famílias cabindenses, na constituição do lar está o homem como “cabeça”, o que decide tudo, aquele que na maioria dos casos é o único que trabalha e sustenta todos na casa. Um aspecto muito curioso é que, ainda que as parceiras desenvolvam atividades remuneradas no mesmo nível que o homem, ainda assim as responsabilidades da sustentabilidade da casa está a cargo do homem, marido/esposo, companheiro. Isto não quer dizer que as mulheres não assumem lares, essa responsabilidade é quase delegada ao homem, a mulher contribui de alguma forma para ajudar o marido.

Já para a realidade brasileira, as despesas do lar são divididas entre o casal e é preocupação de todo integrante da família com maioridade trabalhar para contribuir nas despesas do lar.

#### 4.8 Renda e Trabalho

A pesquisa feita nos mostra que os estudantes fazem parte das camadas populares de Cabinda, sendo que a maioria apresenta uma renda mensal que não supera os 03 salários mínimos. O atual salário mínimo em Angola está fixado em 13.277,00 Kwanza que, em reais, são R\$ 305,90 (U\$ 136,58 dólares),<sup>27</sup> salário aplicado desde junho do ano 2013, o quer dizer que no primeiro trimestre de 2013, quando foi feita a pesquisa, o salário mínimo nacional era de 11.854,30 Kwanza, em real R\$ 273,12 o que em dólares vale U\$ 121,95. Esses números explicam bem aquilo que chamamos de pobreza extrema no seio das famílias de onde vem a maior parte dos alunos que frequenta o curso de professores.

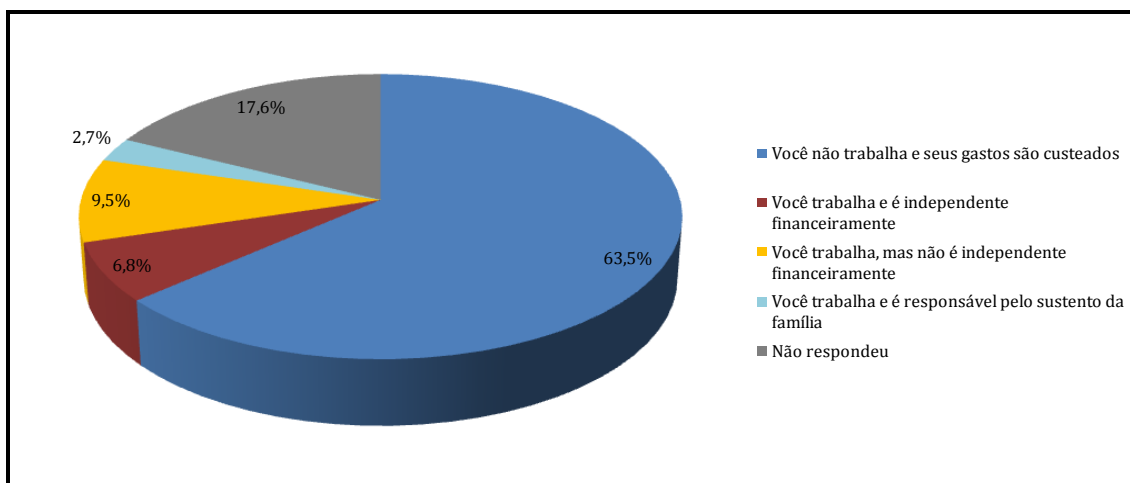


**Gráfico 13 – Renda mensal da família (incluindo todos integrantes)**

Aqui chama a atenção o alto percentual de pessoas que não responderam a questão (50%), o que dificulta a análise dos dados. Este alto índice pode ser explicado por questões culturais, já que, em Cabinda, não é comum as pessoas revelarem seus salários ou falarem sobre isso.

Nossa pesquisa mostra ainda que a maioria dos estudantes que responderam o questionário são dependentes economicamente de algum membro da família.

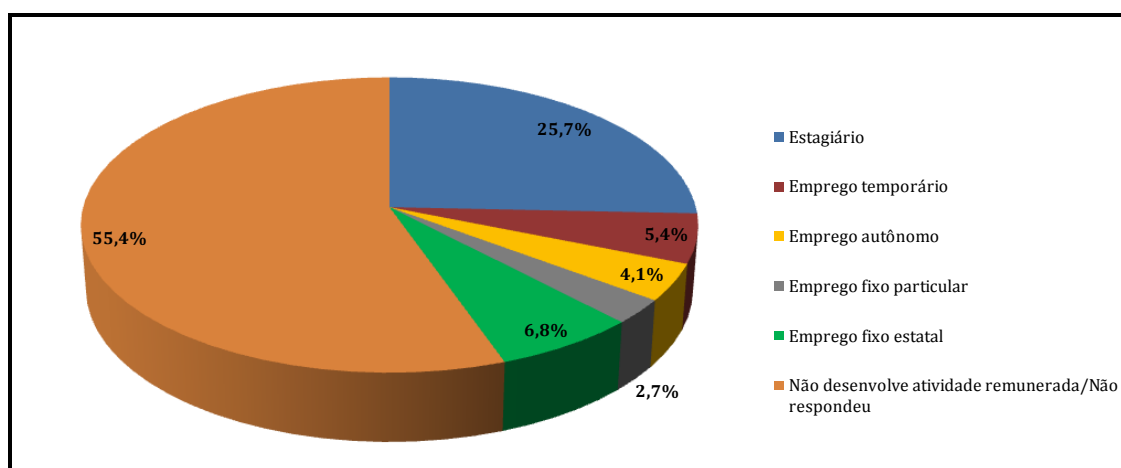
<sup>27</sup> Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social (Angola). Disponível em: <[http://www.mapess.gv.ao/images/DadosEstistico/salario\\_minimo\\_nacional.pdf](http://www.mapess.gv.ao/images/DadosEstistico/salario_minimo_nacional.pdf)>. Acesso 20 jul 2014.



**Gráfico 14 – Participação na vida econômica da família**

O gráfico 14 nos ajuda a compreender a análise que fizemos acima quanto à participação dos membros integrantes da família na economia do lar. Podemos observar que mais de 63% dos nossos inquiridos não trabalham e seus gastos são custeados pelo elemento da família que mora com ele, seja pai, mãe, irmão, tio/a, cunhado ou namorado, em alguns casos. Vimos ainda que 9,5% destes jovens alunos trabalham de alguma forma, mas ainda assim dependem financeiramente dos pais ou do membro familiar direto com quem moram, e apenas pouco mais de 9% disseram que trabalham, são independentes financeiramente e responsáveis pelo sustento das suas famílias. É importante considerar que a participação de todos na economia da casa é fundamental para melhorar a condição de vida das famílias.

Quanto ao trabalho, foi levantada uma questão orientadora ligada ao tipo de vínculo que o aluno tem na atividade que desenvolve.



**Gráfico 15 – Vínculo empregatício**

Em sua maioria, eles responderam que não desenvolvem nenhuma atividade remunerada. Esta resposta foi dada por mais de 55% dos inquiridos e os que trabalham (25,7%) o fazem na condição de estagiários e sem nenhuma remuneração. Somente 9,5% trabalham em empregos autônomos e/ou fixos particulares e apenas 6,8% têm emprego fixo estatal, trabalhando, muitas vezes, como professores na rede pública.

Estes dados nos ajudam bem a esclarecer a situação do primeiro emprego para os jovens, o que de certa forma preocupa não só os jovens, como alvos deste problema, mas a sociedade como um todo. Esta situação ajuda a compreender a necessidade de muitos enveredarem nesta formação, já que a educação é um dos setores que mais tem empregado nos últimos tempos.

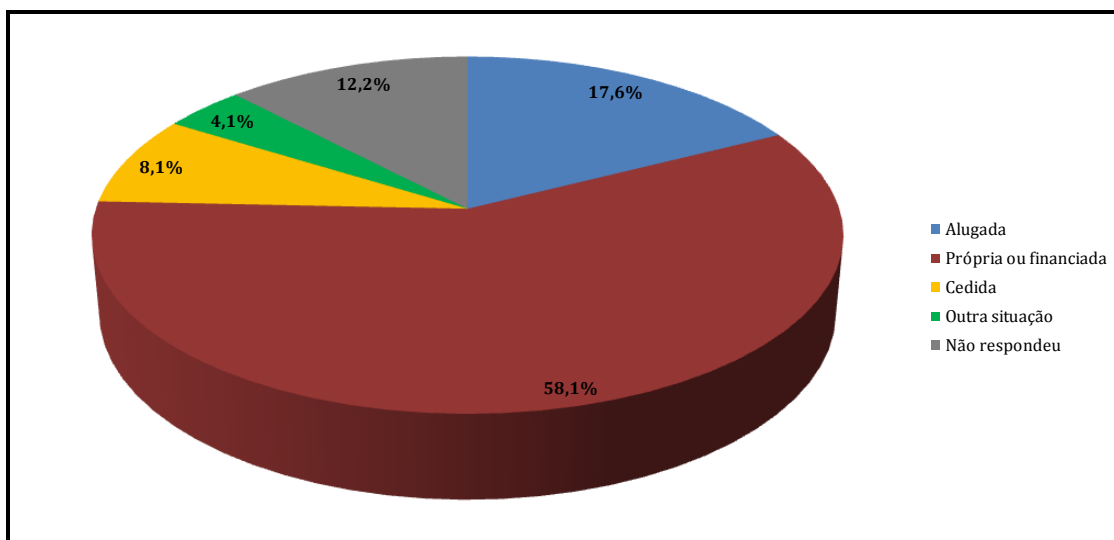
#### **4.9 Condições de moradia, saneamento básico e transporte**

Não se pode de forma alguma procurar compreender a realidade de um sujeito se o descolarmos de sua real situação, que se prende nas condições materiais como moradia, saneamento básico, transporte, entre outras. Os sujeitos aqui estudados são vistos em função das suas condições, tal como frisa Arroyo (2012), os “outros sujeitos”, termo que o autor usa para mostrar como são relegadas as classes sociais mais vulneráveis, sem muita aceitação e credibilidade. São aqueles cujas vozes não são ouvidas e nem têm liberdade e poder de reivindicar os seus direitos (FREIRE, 2011).

Só o pobre pode sentir os efeitos da pobreza, e isto levou com que os movimentos sociais se levantassem para reivindicar seus direitos em sociedades consideradas democráticas, a exemplo do Brasil. Se compararmos com a nossa sociedade angolana, onde a democracia ainda vem “engatinhando”, com uma democracia “miúda”, nova, recente, este movimento ainda é pequeno.

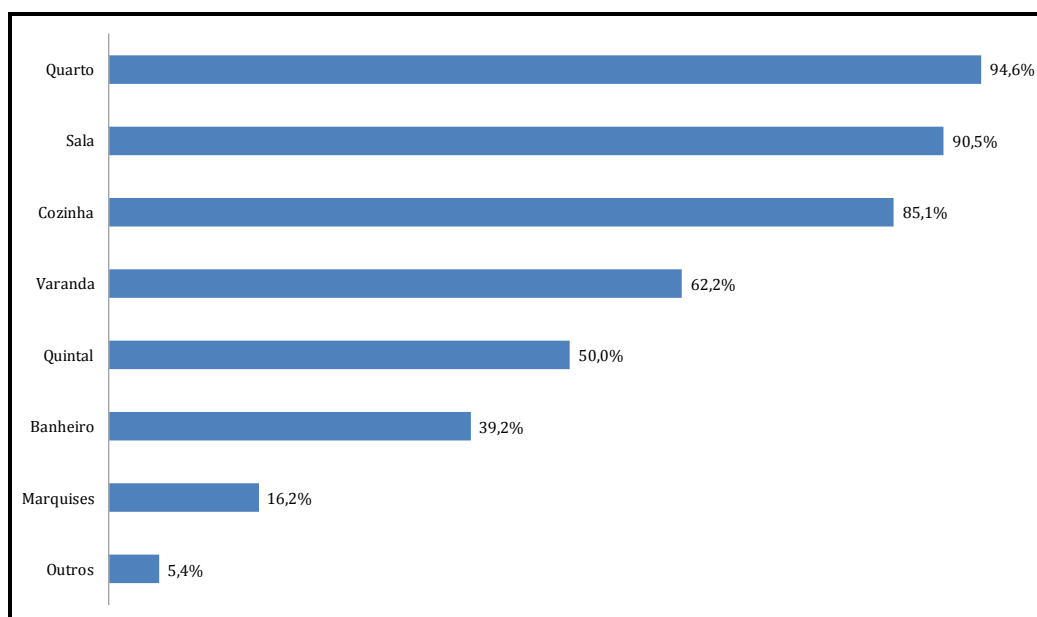
#### **4.10 Moradia**

Em relação à moradia, podemos observar que a maioria dos pesquisados moram em casa própria.



**Gráfico 16 – Condição de moradia**

Mas quando intitulamos esse item como “condições de moradia, saneamento básico e transporte”, tivemos a intenção de espelhar os dados por nós recolhidos na pesquisa de campo e que nos levaram a uma visão conclusiva de que as condições de vida destes sujeitos/alunos que frequentam o curso de professores são precárias, em quase todas as dimensões investigadas.



**Gráfico 17 – Estrutura da moradia**

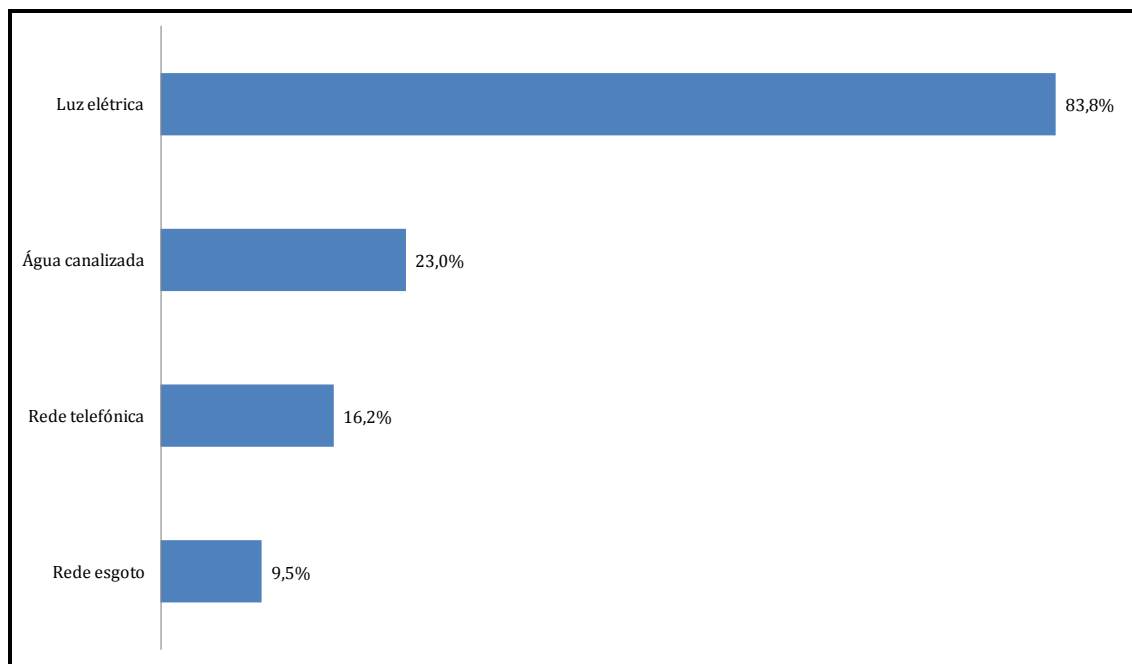
A descrição dos compartimentos existentes nas casas dos nossos inquiridos vem uma vez mais confirmar as precárias condições sociais e de vida dos alunos que procuram o curso de professorado. Os dados mostrados no gráfico 17 ilustram que as casas onde moram os sujeitos com quem trabalhamos como amostras reúnem poucos compartimentos, tendo

como principais compartimentos a sala (94%), os quartos (90%), a cozinha (85%) e a varanda (62%). Apenas 39,2% moram em casas com banheiros.

O número de compartimentos das casas, na maioria dos casos, não reúne condição de acomodação das pessoas, se lembrarmos que as famílias destes inquiridos são formadas majoritariamente por mais de seis (6) pessoas. Ora, reflitamos: como seria a distribuição de pessoas por quarto se a família for constituída por mais de seis pessoas numa casa com três quartos apenas? Uma questão pouco caricata, mas que nos ajuda a refletir as reais dificuldades de desavenças com que nos deparamos ao analisar o perfil sócio familiar destes sujeitos.

Além dessa superlotação, as casas carecem de bens mobiliários, que de alguma forma garantem o bem estar e a acomodação dos seus integrantes, assim como carecem de serviços públicos.

Quanto aos serviços públicos próximos às casas dos nossos inquiridos, destacamos que a rede elétrica é a que mais chega às casas do nosso grupo alvo (83%). A água, a rede esgoto e a telefonia fixa quase não entram nas casas das camadas populares, pois estes serviços destinam-se a um grupo privilegiado, a dos dignos dirigentes. Confirmamos essa informação com o gráfico abaixo.



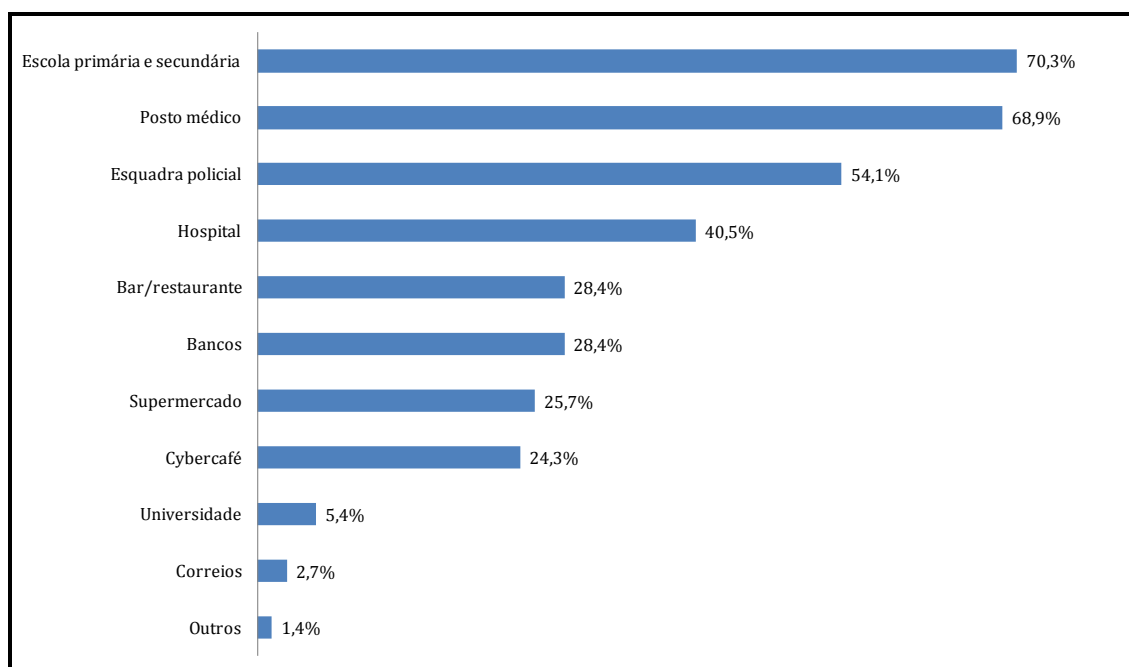
**Gráfico 18 – Acesso a serviços públicos**



É difícil de compreender como, numa região como Cabinda, onde a bacia hidrográfica é bastante rica, o que favorece a captação, o tratamento e a distribuição da água potável para a população sem sobressaltos, apenas 23% da população estudada se beneficia da água potável, um importante serviço, indispensável para a vida da população. E tendo um relevo propício para melhor direcionar as redes de esgoto, é alarmante perceber esses dados, que mostram que apenas 9,5% vivem em áreas onde tem rede de esgoto.

Com exceção da luz elétrica, os serviços públicos que devem beneficiar a população ainda estão muito longe dos seus destinatários, o que tem dificultado muito a vida da população mais pobre, fazendo dela, como dizia Freire (2011), “sombra de gente, mortos em pé”. Podemos compreender essa fala de Freire nos seguintes termos: duro é ver uma população sofrida, sem qualquer chance de pronunciamento, sob pena de ser brutalmente reprimida ou em casos extremos reduzida a cinzas. Freire, quando falava de “sombra de gente, mortos em pé”, trazia à tona a realidade de pessoas excluídas socialmente, sem voz, sem poder de luta, sem serem ouvidas.

Ainda pensando na dificuldade de acesso aos bens públicos, os alunos ainda se veem distanciados de muitos serviços públicos, como podemos ver no gráfico seguinte:



**Gráfico 19 – Serviços públicos próximos da moradia**

Exceto as escolas primárias, os postos de saúde/médicos e as esquadras policiais, a população se vê distanciada de todos os outros serviços públicos. Mais de 68% da

população acessam com maior facilidade as escolas primárias e 54,1% postos de saúde/médico.

Um dos serviços mais procurados pela população da nossa região e talvez do mundo todo são os serviços hospitalares, todavia, como vemos, mais da metade da população têm dificuldade de acessar os serviços hospitalares, ou seja, apenas 40% da população tem acesso fácil e rápido a hospitais, que atendem perto de sua moradia. O mesmo se pode notar em relação ao pouco acesso a bancos (28,4%), supermercados (25,7%) e universidades (5,4%) por parte dos estudantes que responderam o questionário.

#### **4.11 Cultura, desporto e lazer**

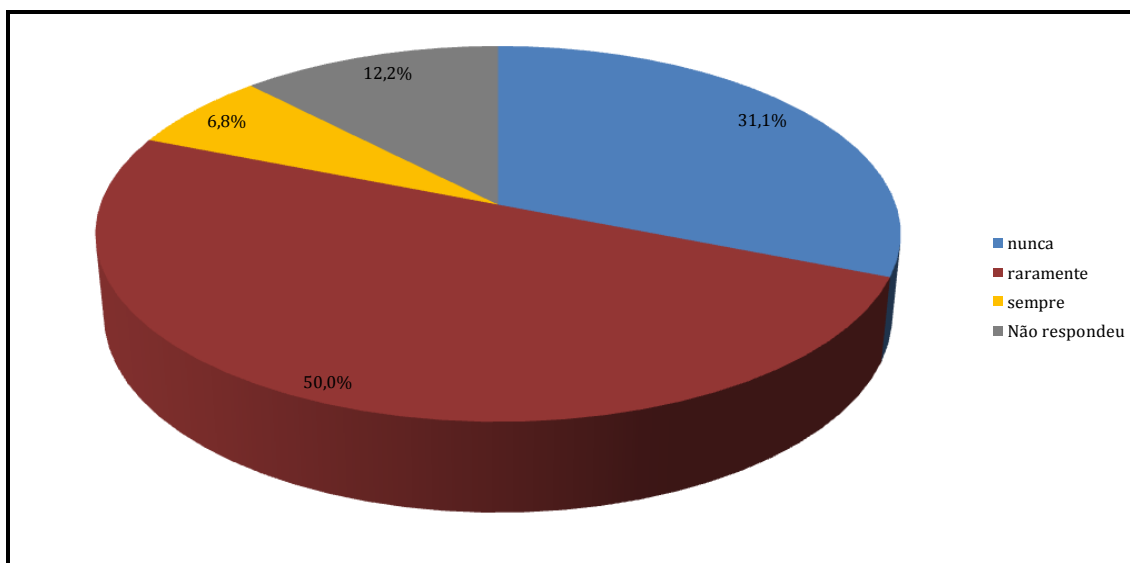
No nosso dia a dia, a vida e a condição humana, de forma genérica, procura sociabilizar-se nos mais diferentes pontos de encontro que permitam um encontro dos sujeitos nos espaços desportivos, públicos nomeadamente praças (parques), escolas, bem como variados locais de lazer e desporto, o que leva a pessoa a ter uma intervenção social ativa.

Nestes espaços, as pessoas criam espírito de camaradagem e de interajuda, permitindo, desta forma, produzir uma série de valores no seu contexto.

Para garantir este espaço de socialização, são necessários vários programas sociais de interesse infantil e juvenil por parte do governo que permitam a construção da cidadania, da criação de oportunidades para crianças e jovens excluídos, criando, assim, uma perspectiva de futuro melhor.

Com isto, urge a necessidade de se criar possibilidades para que as crianças e os jovens vivenciem, de forma contínua e sistemática, atividades como desportos, culturais e lúdicas. Sociabilizar crianças e jovens num ambiente sadio cria condições proeminentes para a construção de uma sociedade mais justa, pois na socialização os indivíduos começam desde cedo a desenvolver o espírito de bom senso, solidariedade, respeito e cidadania.

A pesquisa procurou saber se os estudantes investigados participavam de atividades culturais em Cabinda, sabendo que é uma condição importante para a formação de futuros professores.

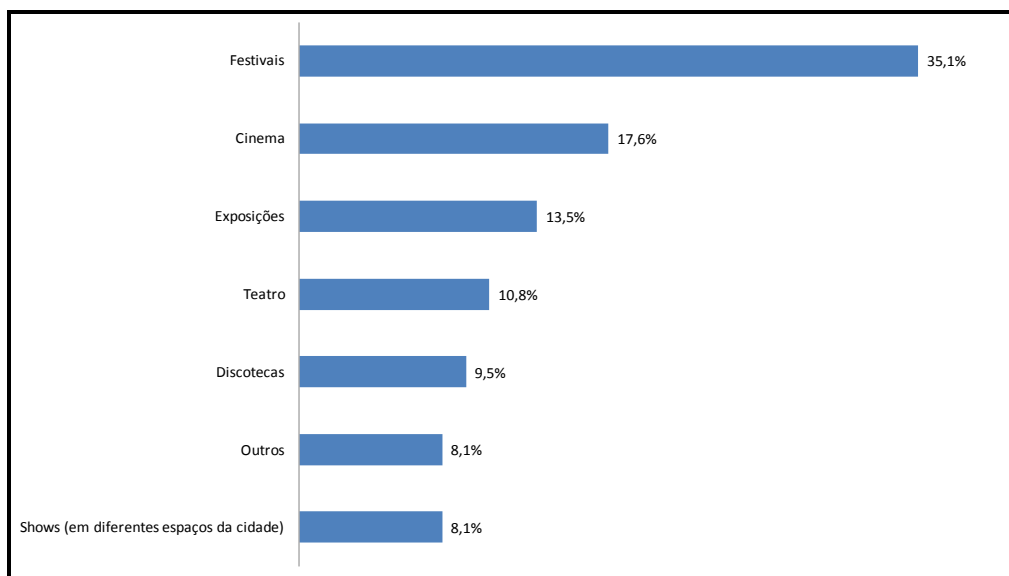


**Gráfico 20 – Participação em Eventos Culturais**

Os nossos inquiridos pouco ou nada participam em eventos culturais do seu bairro ou cidade, visto que 31,1% nunca participam, 50% participam raramente e somente 6,8% disseram sempre participar.

A raridade de participação dos alunos em eventos culturais tem um reflexo na qualidade de vida da população, ou seja, o elevado índice de pobreza que afeta mais da metade dos alunos da EFP dificulta a participação ativa destes em diferentes eventos culturais. Podemos perceber que a participação em eventos culturais envolve alguns custos financeiros, começando pelo deslocamento (transporte, acesso, consumo, etc.), custo este que muitos não têm, nem para o consumo diário na família.

Perguntados sobre que espaços culturais eles frequentam, vimos que também há uma diversidade nas respostas dadas.



**Gráfico 21 – Espaços culturais frequentados**

É possível verificar que 35,1% dos respondentes têm alguma frequência em festivais que ocorrem na cidade e em alguns arredores, tais como maratonas músico culturais, festividades que marcam eventos como a celebração das festas da cidade de Cabinda, e de alguns bairros e aldeias. Já quanto à frequência dos jovens em outros eventos, ela diminui bastante e se localiza em cinemas (17,6%), exposições (13,5%), teatro (10,8%) e shows (8,1%).

A frequência a espaços culturais requer algum gasto financeiro e, confrontando a situação sócio financeira da família, os números mostram que estes jovens estudantes vivem por baixo da linha da pobreza e em situação muito desconfortável, em lares com mais de 6 pessoas.

Assim, as condições sociais e a situação financeira dos estudantes pesquisados, muitas vezes, impossibilita a frequência de muitos deles a espaços culturais e de lazer. Além disso, o alto custo de vida em Cabinda é outro fator que, de alguma forma, dificulta o lazer dos jovens.

Se pensarmos que o salário médio das famílias não passa um salário mínimo e não serve para a cobertura da sexta básica familiar, muito menos servirá para sustentar alguns desejos, como sair para passear, dançar, ver filme no cinema, ir à discoteca (balada), etc. Essa incapacidade financeira que impossibilita os jovens de viver de forma plena a sua juventude leva muitos deles à frustração, fato que pode estar associado ao uso excessivo e abusivo de álcool e drogas, que vem aumentando em Cabinda.

#### **4.12 Construindo o perfil dos estudantes investigados**

Neste capítulo, procuramos traçar um perfil dos alunos que fazem o curso de professores na EFP Cabinda, ingressos no período de 2010-2013. Em função dos dados obtidos na nossa pesquisa do campo, e sem qualquer intenção de homogeneização, consideramos suficientes os dados recolhidos para compreendermos que esses alunos são jovens e pobres, na sua maioria homens, mas com uma grande representatividade feminina, e em sua maioria não possuem vínculo laboral em qualquer instituição.

Esses alunos jovens são na sua maioria religiosos (evangélicos), têm interesse em atividades culturais, mas por questões financeiras, culturais se veem restringidos a participar de forma ativa em alguns espaços culturais.

A imagem que construímos desses alunos nos leva a fazer questionamentos referentes à atuação dos mesmos como profissionais da educação, o significado e a importância que eles atribuem à sua formação, como avaliam o seu curso e que expectativas carregam em relação a ser professor. São essas, dentre outras discussões, que pretendemos aprofundar no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO V – A AVALIAÇÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (EFP) DE CABINDA**

Neste capítulo trazemos a discussão sobre a avaliação na educação com foco voltado para a EFP e o sentido que os alunos atribuem a esta formação. Essa avaliação que se impõe foi feita observando quatro aspectos ou níveis fundamentais do trabalho dos professores: domínio de conteúdo, didática, formação e relações interpessoais.

Neste âmbito, começaremos a apresentar alguns conceitos sobre a avaliação e sobre a sua importância no processo educativo.

A avaliação é um processo que até podemos caracterizar de dimensão social, pois em toda esfera da vida social está presente este elemento, para avaliar o desempenho de tudo que ocorre ou acontece. Na vida particular fazemos mensurações de tudo que acontece durante o dia, semana, mês, ano ou ainda período estabelecido pelo sujeito.

É neste sentido que julgamos importante que se faça esse exercício nas instituições escolares e nos cursos, no sentido de vislumbrar a qualidade do trabalho e, não só, podendo também analisar o nível de cumprimento dos objetivos do próprio estabelecimento e do curso.

Procurando indexar esse discurso no campo educacional, buscamos dialogar com Chatel (2011), problematizando a expressão “*avaliação educativa*”. De acordo com a autora, a avaliação educativa pode ser interna, quando elaborada e implementada pelos docentes/professores. Este modelo de avaliação terá o mesmo cariz da avaliação das aprendizagens, onde o professor procura quase sempre medir o nível de conhecimento aprendido pelo aluno durante o processo e Chatel caracteriza este tipo de avaliação como fraca, pois não avalia todo o processo. Já a avaliação que a autora nomenclatura por “externa” tem a componente diagnóstica, que ajuda o professor a resolver os problemas dos alunos. (p. 67).

Enfatiza a autora que:

a expressão avaliação educativa reenvia, segundo uma primeira concepção, à avaliação dos alunos e à condução da relação pedagógica [...] uma segunda concepção da avaliação educativa expandiu-se mais recentemente como a preocupação pela mestria das despesas públicas e a pesquisa pela a eficácia acentuada na gestão... (CHATEL, 2011, p. 67).

Tal como frisou Sousa (2005):

A avaliação da escola deve ser diferenciada da avaliação da aprendizagem dos alunos, mesmo que ambas estejam bastante relacionadas e sejam, inclusive, interdependentes. A avaliação da aprendizagem, [...] serve tanto para a análise do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, quanto como parâmetro para a avaliação do trabalho do professor (SOUSA, 2005, p. 33).

Nos últimos tempos, a discussão sobre a avaliação no contexto escolar acontece em quase todos segmentos da educação. Dada a complexidade da realidade educacional, a avaliação deve ser considerada e não ser tratada de forma simplista e reducionista. Daí a necessidade de buscar dar um verdadeiro significado à ela, pelo fato de no processo educativo esta ferramenta ser vista como um incômodo, seja para professor ou para o aluno.

Diante desta análise que fazemos do termo "avaliação", comungamos com interpretações dos autores Luckesi (1996) e Moretto (1996), que definem a avaliação como “julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1996, p. 33), ou seja, ela implica um juízo valorativo que expressa qualidade do objeto, obrigando, conseqüentemente, a um posicionamento efetivo sobre o mesmo.

Ainda sobre a avaliação, Moretto (1996, p. 1) entende que ela “tem sido um processo angustiante para muitos professores que utilizam esse instrumento como recurso de repressão e alunos que identificam a avaliação como o “momento de acertos de contas”, “a hora da verdade”, “a hora da tortura””, uma vez que tanto o professor quanto o aluno ora se sentem injustiçados pelo fato de o próprio processo carregar consigo muita subjetividade.

A avaliação tem caráter de mensura, em que o maior sentido que se atribui nela tende a ser um sentido apenas, ou seja, o sentido geral que se atribui à avaliação é o de ver até que ponto os alunos assimilaram um determinado conteúdo, nível ou até uma formação. Poucas vezes se quer ver a avaliação no sentido contrário, em que os alunos se colocam como sujeitos neste processo para avaliar os professores, os cursos e os programas.

Depois de problematizar o conceito e o sentido que muitos atribuem à avaliação como processo, e com vista a restringirmos a nossa discussão, vamos apresentar e analisar a avaliação que os estudantes da EFP fizeram da formação que estão recebendo e do trabalho dos professores.

Os alunos da EFP fizeram uma avaliação dos seus professores e da sua formação, de modo a darem um sentido à avaliação da escola e do curso pelo qual estão buscando. Compreendendo os professores, o curso, a avaliação da escola terá sentido, pois em função

dos resultados que deste processo adquirem, muito poderá contribuir no quadro de uma mudança ou aperfeiçoamento da escola como um todo e para os professores e os cursos.

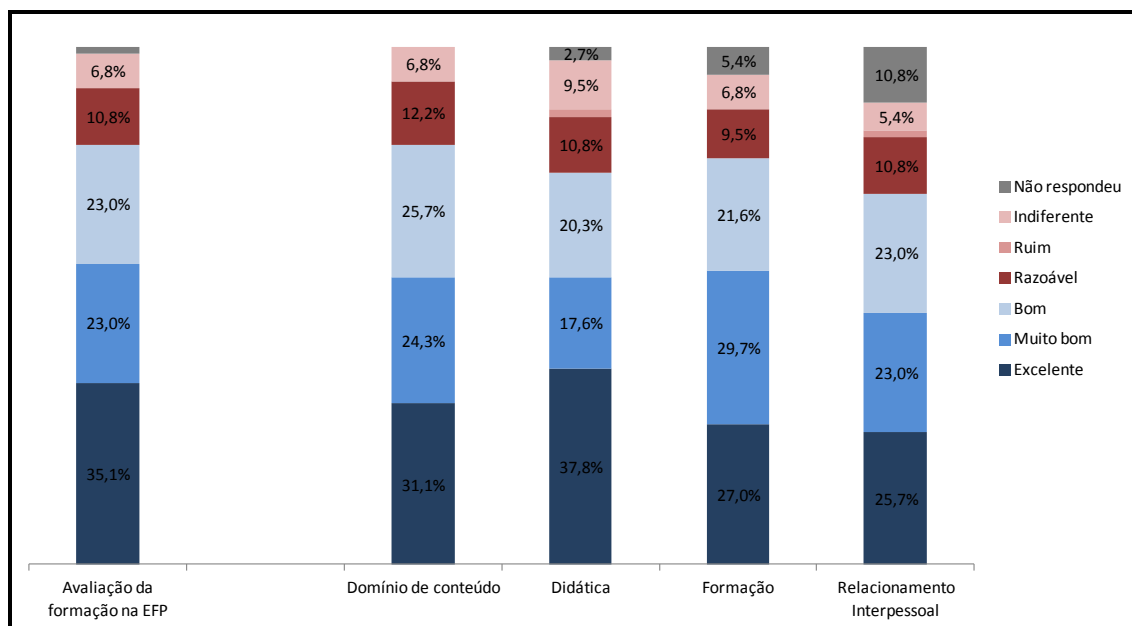
A avaliação das escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis, que permitam uma regulação no decurso dos projetos, e não apenas um balanço posterior.

O ato de avaliar é complexo. Sé já é para com o professor em relação ao aluno, podemos imaginar do aluno para o professor. É necessário que sejam determinadas os tipos de informações que possam ser pertinentes, buscando sempre desenvolver e analisar os critérios a serem tomados como referência, e os instrumentos para o seu uso no cotidiano da atividade avaliativa.

Todavia, importa aqui levantar algumas questões que orientarão o nosso percurso em função dos resultados que adiante apresentamos. Durante o período de pesquisa em campo, algumas questões nos deixaram muito curiosos, como : percebemos que alguns alunos que estão fazendo a formação de professores, tal como veremos mais adiante na discussão dos motivos da escolha do curso, foram para este curso por falta de outras opções e pelo mercado de emprego. Mas que, no entanto, conseguem avaliar o curso de forma positiva, assim como as seus professores, sendo que até houve afirmação do tipo *no princípio não gostava do curso agora já gosto e estou adorando*.

Em função dessas declarações, buscamos perceber: como esses alunos veem a sua formação? Que avaliação fazem dos seus professores? Em relação ao curso, existe interesse e gosto pelo curso? Essas questões e mais outras ajudaram a esmiuçar aquilo que os alunos pensam da formação que escolheram seguir.





**Gráfico 22 – Avaliação da formação na EFP e dos professores**

Quanto à avaliação que os alunos fazem do seu curso e da formação na EFP pode-se considerar positiva, visto que, majoritariamente, fazem uma avaliação positiva, acima da média.

Se olharmos a primeira coluna referente à formação, vemos que 35,1% avaliam a formação como excelente, 23% como muito bom e 23% como bom. Isto por si só representa um percentual na ordem de 81,1% de avaliação positiva. Mas aproximadamente 17% avaliam a formação como razoável, ou são indiferentes. Não houve sequer uma avaliação considerando a formação ruim.

Os alunos também expressaram, no nosso questionário, o que acham de seus professores em diferentes aspectos: domínio de conteúdo, didática, formação e relacionamento interpessoal. Em todos os aspectos, a avaliação dos professores foi bastante positiva. No domínio de conteúdo, por exemplo, 81,1% dos nossos inquiridos deram uma avaliação positiva aos seus professores, considerando-os excelentes, muito bons ou bons, o que pode representar uma garantia da qualidade de professores que se espera para os próximos tempos.

Observando os resultados do gráfico acima, compreendemos que para que haja boa formação são necessários bons professores, isto porque o curso em si não oferece garantias de qualidade, pois a qualidade deve depender dos professores. Não queremos aqui dizer que outros elementos não sejam importantes, mas procurando compreender a colocação

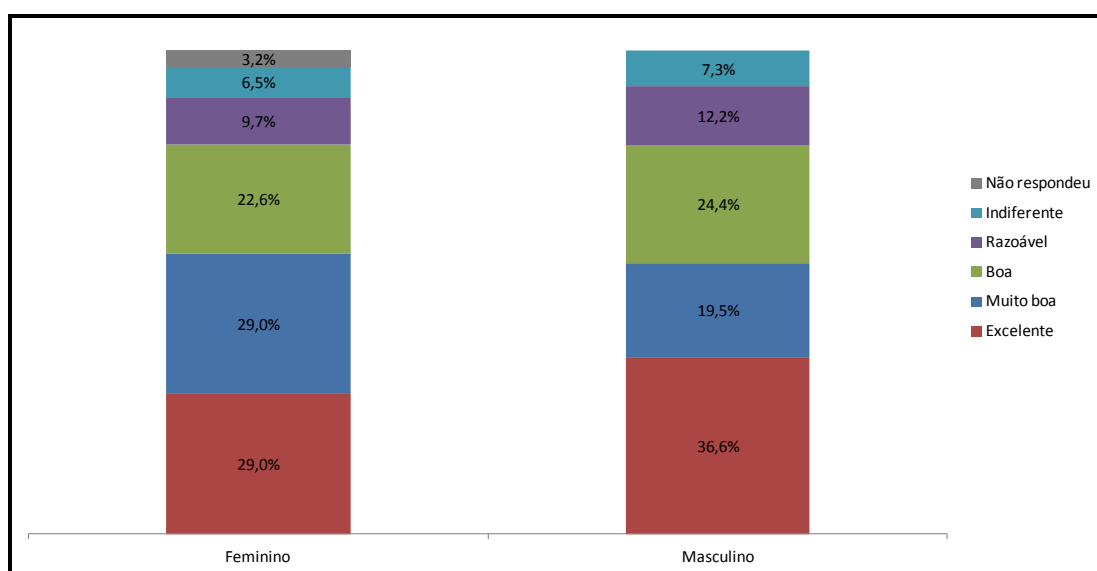
da UNESCO na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, a qualidade em educação superior, depende de vários fatores, mas entre estes se declara que:

para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem (UNESCO, 1998, p. 2).

Vimos que existe um significativo reconhecimento no que se refere ao nível de formação dos professores que trabalham na EFP. A julgar pelos dados colhidos no campo, o quadro de pessoal docente mostra que é dinâmico, com boa formação didática e com bom relacionamento com os estudantes.

De forma a deixar mais claro o volume de informações que trazemos em números, procuramos cruzar os dados obtidos da avaliação que os alunos fazem da sua formação na EFP em relação ao gênero, para podermos perceber os diferentes olhares que os homens e as mulheres têm da sua formação. Em relação ao ano do ingresso, procuramos compreender neste cruzamento como os alunos avaliam a sua formação partindo do ano em que ingressaram na EFP e, finalmente, em relação ao curso trazemos informações de como os alunos do curso da instrução primária e dos da matemática e física olham a sua formação.

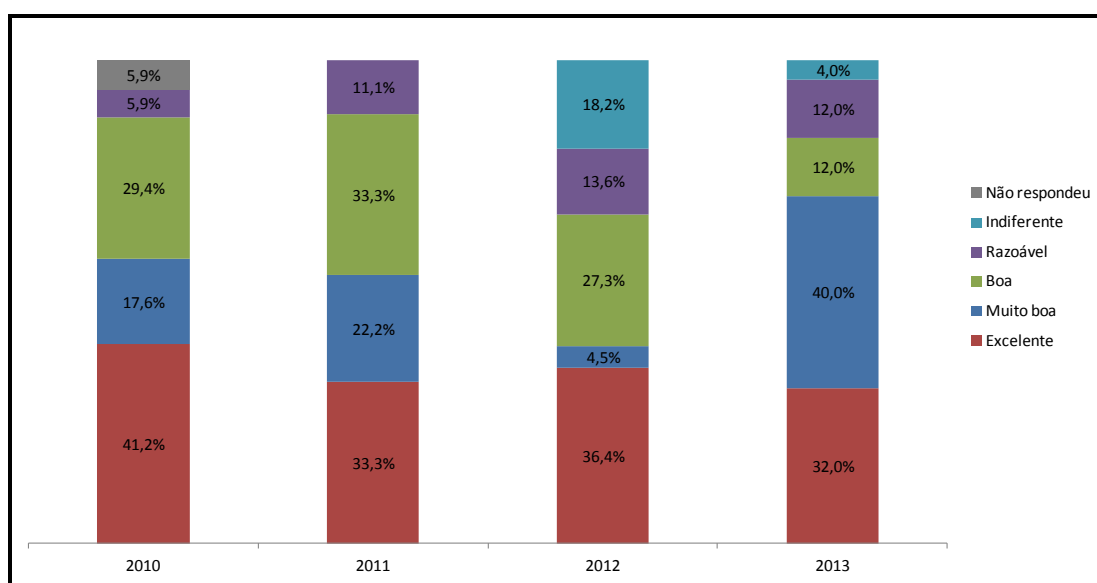
Diante desse olhar, as informações que temos abaixo, nos gráficos 23 e 24, nos ajudam perceber sobre a avaliação dos alunos em relação a sua formação.



**Gráfico 23 – Formação na EFP X Gênero**

A avaliação que os alunos fazem da sua formação na EFP foi analisado neste gráfico com o cruzamento feito em relação ao gênero e os resultados destes dados representam um significativo equilíbrio na avaliação que ambos os gêneros fazem. 36,6% dos estudantes homens avaliaram a formação na EFP como sendo excelente, ao passo que para as estudantes mulheres, 29% tiveram a mesma apreciação. Com esses números podemos afirmar que os alunos que frequentam a formação de professores na EFP consideram-na de muito boa qualidade, independentemente do gênero do entrevistado.

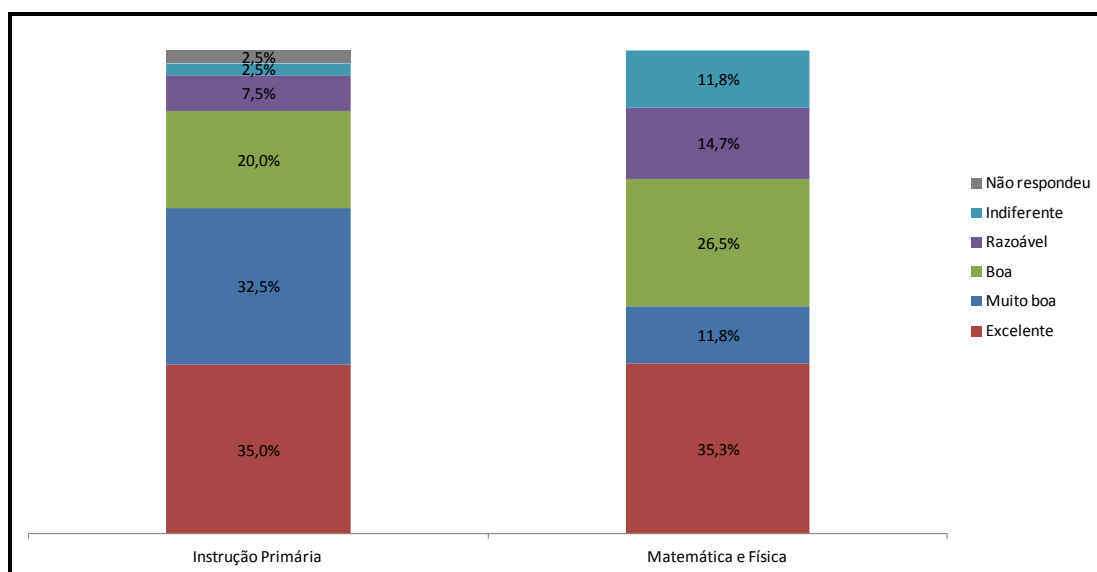
O gráfico 24 mostra avaliação dos estudantes agora com o recorte do ano de ingresso na EFP:



**Gráfico 24 – Formação na EFP X Anos**

A avaliação da formação por ano de ingresso nos ofereceu os seguintes resultados: os alunos que ingressou no ano 2010, alunos de uma turma de instrução primária, já estando para se formar na época da pesquisa, avaliou a formação como excelente (41,6%) muito boa (17,6%) e boa (29,4%). Parece que depois de uma caminhada longa, tiveram mais do que motivos para fazerem uma avaliação mais precisa. Os alunos ingressos nos anos 2011 e 2012 também tiveram uma avaliação positiva: avaliaram a sua formação como excelente (33,3% e 36,4% respectivamente); já 32% dos alunos que ingressaram no ano de 2013 consideram excelente a formação na EFP. A pesar de ser de forma bastante discreta, é possível afirmar que a turma que entrou em 2012 tem uma avaliação mais crítica de sua formação.

O gráfico 25 apresenta dados sobre a avaliação tendo como recorte as seguintes classes: Instrução Primária e Física e Matemática:



**Gráfico 25 – Formação na EFP X Classe**

A avaliação que observamos agora é feita pelos alunos por classe e, conforme os dados, podemos dizer que, apesar de estar equilibrada, consideramos que os alunos da classe de Matemática e Física fazem uma avaliação um pouco mais crítica da formação, já que 73,6% dos estudantes destes cursos consideram a formação excelente, muito boa ou boa, sendo que este percentual sobe para 87,5% se considerarmos a classe de Instrução Primária.

O gráfico 26, que se segue, vai ajudar a perceber as expectativas que os alunos criam em relação à sua formação. Tratando-se de uma pergunta aberta dirigida aos alunos da EFP, entendemos categorizar as respostas expressas pelos alunos em números, de modos a permitir uma análise mais geral.

Vamos começar a análise destes dados do gráfico com a citação do Soares (2002):

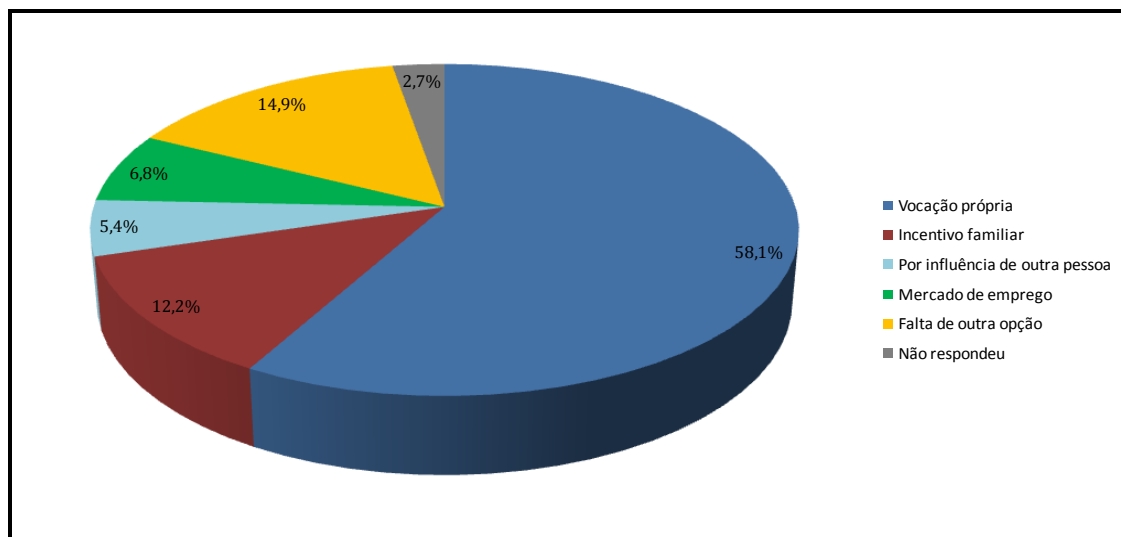
ao falarmos da escolha profissional é fundamental definir o que se entende por escolha, se ela é possível e em quais condições. A escolha de uma profissão ocorre em geral na adolescência e muita das vezes significa a entrada no mundo adulto, mas a vida profissional é recheada de outras escolhas... (SOARES, 2002, p. 39).

Todo indivíduo desde a tenra idade está sujeito a escolhas, começando pela comida, roupa, brinquedos, cor e tipo de cadernos, e mais tarde a escolha profissional. Essas escolhas são motivadas por certas influências internas ou externas ao indivíduo.

Portanto, ninguém se forma numa profissão sem passar por esse processo de escolhas e as perguntas “O que você gostaria ser?”, “Qual é o seu sonho futuro?” são feitas às crianças a partir do momento em que elas começam a perceber as coisas. E na adolescência,

ela começa a definir-se como sujeito, tendo desta forma algumas preferências e decisões pessoais.

Com essas palavras, passamos a interpretar o gráfico 26 para perceber os motivos que levaram esses sujeitos a escolherem o curso de professores e não outro.



**Gráfico 26 – Motivação da escolha do curso**

Os dados do gráfico não deixam margens de dúvidas em relação às expectativas que esses alunos têm em relação à sua formação e os motivos que os levaram a esta escolha. Visto que são jovens que mostram vontade de fazer carreira e com compromisso social e vocação própria, estes poderiam até usar das suas energias joviais para criar outras expectativas em relação à própria vida, mas aceitam de forma natural ser professor.

Conforme nos mostra o gráfico 26, a maioria dos alunos (58,1%) respondeu que escolheu esse curso por vocação própria.

A palavra vocação pode ser entendida com um "dom" que determinado sujeito carrega consigo desde o nascimento e que se desenvolve em função das influências do meio. As predisposições naturais que o sujeito carrega faz-lhe perceber com maior naturalidade qual é a área de atuação em que ele se vê.

Ainda na análise das respostas dos alunos em relação ao motivo de escolha do curso, vemos que cerca de 17,6% estão no curso de professores por incentivo familiar e de outras pessoas.

O processo de escolha é sempre complexo, quer no nosso dia a dia como na profissão. A falta muitas vezes de sentido ou poder de decisão por parte de muitos jovens

adolescentes, a luta de interesses que rondam a sua cabeça fazem com que a família e os amigos tenham uma influência grande na sua escolha profissional.

Segundo Soares (2002) , a influência da família na escolha profissional da criança começa desde o nascimento. Nesse momento, a pessoa “é acompanhada pelos desejos, e pelas fantasias de seus pais e familiares em relação a ela e o seu futuro” (p.73). Essa influência exercida de forma não intencional acaba levando quer os pais/família como a própria criança a descobrir o que acham bom para ela. “A família, ao incentivar certos comportamentos e atitudes das crianças e reprimir outras iniciativas, interfere no processo de apreensão da realidade dessa criança, determinando em parte a formação dos seus hábitos e interesses” (p.73).

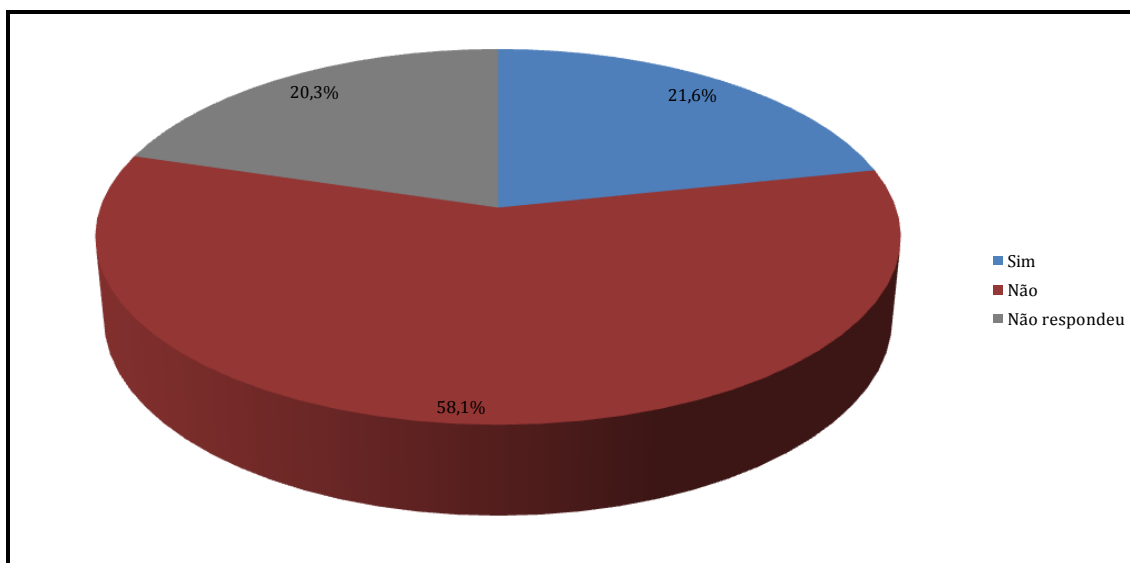
Reconhecendo a grande influência que a família e os amigos exercem na escolha profissional do indivíduo, consideramos importante buscar a fala dos autores Nepomuceno e Witter (2010), que acreditam que:

A escolha da profissão é uma das decisões mais sérias da vida de uma pessoa, pois ela determina, de certo modo, o destino do indivíduo, bem como seu estilo de vida, a educação e até o tipo de pessoas com quem irá conviver no trabalho e na sociedade (NEPOMUCENO e WITTER, 2010, p. 16).

As escolhas profissionais são bastante difíceis e implicam muitas vezes uma análise do mercado, deixando de lado as nossas ligações vocacionais, procurando por vezes inclinar-se em áreas que se sintam mais rentabilizadas. Tanto que as escolhas profissionais não devem ser vistas apenas como uma questão de vocação ou opção do sujeito, a escolha profissional vai além, isto é, depende de outros fatores que podem ser internos ou externos ao indivíduo.

Alguns alunos responderam que escolheram o curso de professores por falta de outras opções (14,9%) e 6,8% pelo mercado de emprego. Apesar de não ser maioria, é preocupante que quase 15% escolham ser professor por não ter outra opção melhor. Este dado merece um cuidado muito especial, em relação à qualidade dos professores que se quer no mercado.

Considerando o mercado de emprego, encontramos no universo de nossa amostra alguns alunos que já atuam como professores, tal como nos mostra o gráfico 27:



**Gráfico 27 – Alunos que trabalham como professores**

Embora os dados pareçam muito desequilibrados em relação ao percentual dos que já atuam como professores em relação àqueles que ainda não o fazem, é importante explicar que este desequilíbrio pode estar relacionado ao fato de muitos deles possuírem idade inferior aos 18 anos, tal como vimos no capítulo 2 (mais de 21% estão na faixa etária dos 17 a 19 anos), estando, assim, impossibilitados de exercer qualquer vínculo laboral antes dos 18 anos,<sup>28</sup> segundo a legislação angolana.

Portanto, podemos concluir que os alunos que fazem a formação de professores na EFP, em sua maioria, fazem-no pela escolha própria. Estes jovens com vontade de fazer carreira manifestaram um compromisso social com o país, como se percebe nas suas respostas à pergunta aberta: **porque você escolheu ser professor?** – “estou na EFP porque é minha vocação, desde pequeno gosto de crianças e quero contribuir com meu saber para melhorar a educação e conseqüentemente o desenvolvimento do país”. Essa fala foi muito comum nas respostas de muitos entrevistados.

É importante ressaltar estes elementos “vocação” e “compromisso social”. Na sociedade atual, vê-se grande desinteresse das pessoas em cursos de professorado por alegar falta de reconhecimento social, baixos salários, etc.

Enquanto em Cabinda ainda existe uma procura massiva pelo curso de professores, o mesmo não podemos falar do Brasil, como nos mostra o Caderno de pesquisa (Tartuce et.

<sup>28</sup> No artigo 24º da constituição angolana, a maioridade é adquirida a partir dos 18 anos. Este artigo conjuga com o Código Civil angolano, no seu artigo 122º sobre a incapacidade dos menores estatuí que os menores carecem de capacidade para o exercício de direitos.

al. 2010, p. 454)<sup>29</sup>. O estudo revela que os estudantes, brasileiros, na sua maioria, não têm intenção de ser professor. Esses alunos justificam a sua resposta pela falta de reconhecimento social, baixos salários, a desprofissionalização da profissão, o desrespeito dos alunos, etc. A rejeição acaba sendo categórica em muito dos casos.

Em função dessas análises que acabamos de fazer, nasce uma pergunta que julgamos importante: há reconhecimento ou valorização da carreira docente em Cabinda e em Angola? Acreditamos que respondendo essa questão ajudará muito a compreender os motivos que levam muitos professores a não serem professores, mas “ficarem professores”.

Segundo o relatório final da reforma educativa em Angola, realizado ainda este ano :

A valorização da carreira docente, outro indicador de interesse que envolve não só a vida profissional deste ator educativo, mas também a sua condição pessoal conheceu, igualmente, uma evolução significativa ao longo dos anos da implementação da 2ª RE. Assim, no período em análise, fruto da implementação das políticas de recrutamento e promoção de quadros e dos aumentos salariais efetuado pelo Executivo angolano nos vários setores da vida pública, os professores conheceram também aumentos salariais decorrentes desta política econômica (ANGOLA, 2014, p.151).

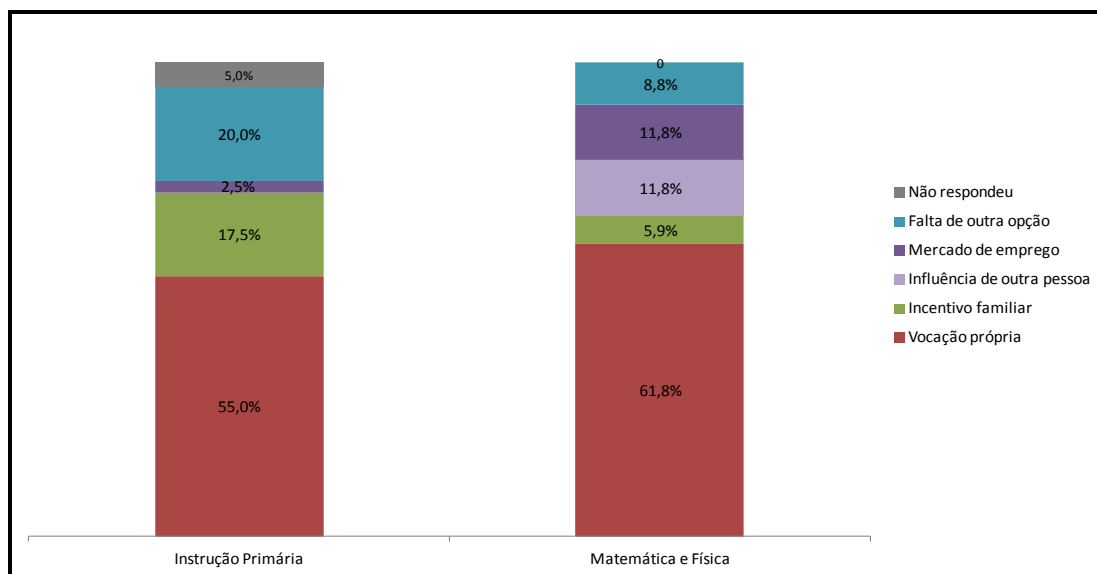
Assim, esse reconhecimento que o setor da educação em Angola, de forma geral, e em Cabinda, de forma particular, tem vindo a conhecer melhorias desde 2004, tem atraído muitas pessoas a procurarem o curso de professores, sobretudo aqueles que não se viam professores, mas que “estão professores”.<sup>30</sup> No entanto, com o tempo, muitas dessas pessoas acabam se tornando profissionais da educação. Fazendo o cruzamento entre a escolha da profissão e a classe dos estudantes, encontramos estes dados:

---

<sup>29</sup> Tartuce [ett al]. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no brasil. *In: Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>.

<sup>30</sup> O termo "estar professor" foi adaptado em conformidade com alguns textos (artigos, livros, questionários) de autoria brasileira que referem à pessoa que não esteve interessada em ser professor, mas acabou sendo por questões de oportunidade, ou seja, fica enquanto aguarda talvez por outra oportunidade.



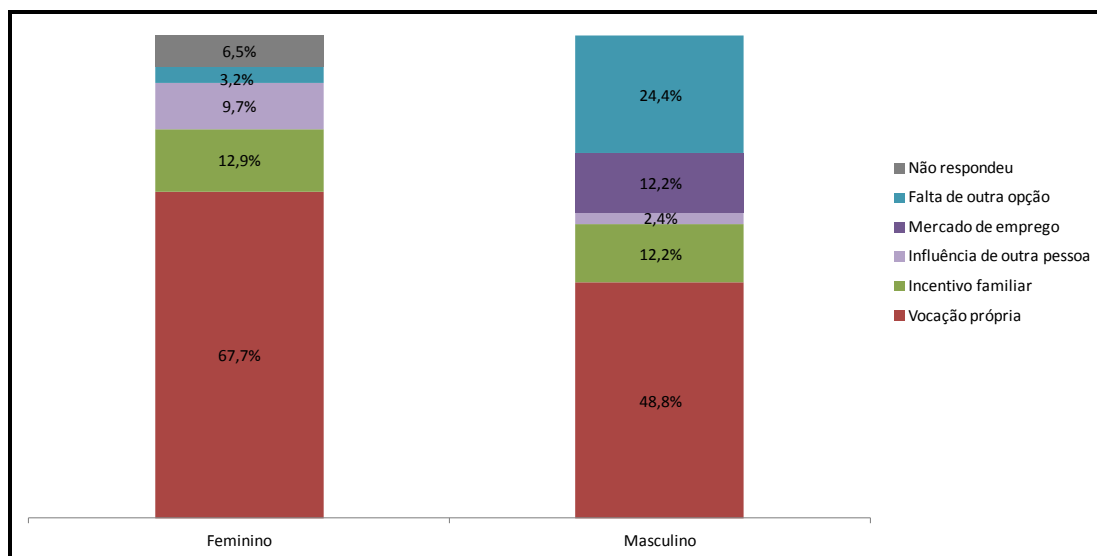


**Gráfico 28 – Motivação da escolha do Curso X Classe**

De acordo com o gráfico 28, os alunos do curso de Matemática e Física são os que mais procuram a formação de professores por vocação (61,8%). Apesar das dificuldades e complexidade do curso, os alunos dizem ter vocação para tal. Para o curso de Instrução Primária também existe procura considerável, visto que 55% procuram esta área de formação por vocação, tal como vimos com os de matemática e física.

Apesar de considerarmos que os alunos que fazem esses cursos na EFP fazem-no majoritariamente por vocação, para o curso de Instrução Primária 17% dos alunos disseram que optaram por ele por influência familiar, ao passo que no curso de Matemática apenas 5,9% foram influenciados pela família e outros 11,8% por outras pessoas ligadas ao sujeito. Dada a aceitação e a importância atribuída à Matemática e à Física, 11% dos alunos que o fazem, fazem-no pelo mercado de emprego. É preocupante também o fato de 20% dos entrevistados afirmarem que escolheram o curso de Instrução Primária por falta de opção.

Os dados do gráfico 29 mostram esta motivação, a partir de um recorte de gênero:



**Gráfico 29 – Motivação da escolha do Curso X Gênero**

A análise do motivo da escolha do curso observada pela vertente do gênero mostra que as mulheres são as que mais procuram o curso de professor por vocação (67,7%), contra 48,8% dos homens.

Estes dados nos fazem de alguma forma perceber que é uma tendência mundial ver mais mulheres no Magistério. Este “fenômeno” da feminização da profissão docente que acontece de forma significativa em Cabinda, deu-se, aqui no Brasil, a título de comparação, no século XX, conforme os autores Schana (2012), Vianna (2001), Almeida (1996) e outros, que evidenciam estas discussões nos seus escritos. Conforme escreveu Vianna:

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério (VIANNA, 2001, p. 83).

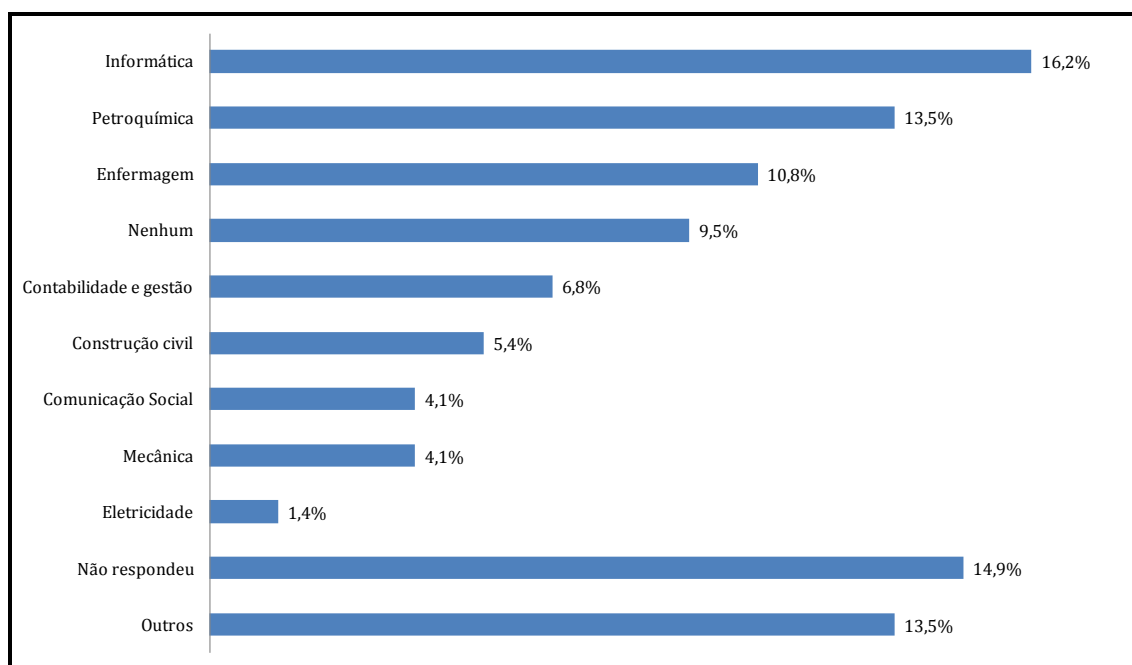
Também diz o referido autor que “no século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina” (VIANNA, 2001, p. 85).

Esta colocação que Vianna faz nos faz pensar que nos próximos anos as escolas serão quase regidas somente pelas professoras, fato que começou a se tornar realidade em algumas escolas de ensino primário em Cabinda. Muitas vezes, pelo fato de a educação da criança em casa ser responsabilidade da mãe, entende-se que essa responsabilidade é continuada nas escolas. Isto quer dizer que as mulheres, pela sua natureza feminina, acabam sendo mais prestativas e cuidadosas para o exercício da docência nas classes iniciais da

escolaridade. Mas é importante desconfiar desta visão e entender os motivos desta vocação, já que a vocação de ser professor, para as mulheres, tal como escreve Assunção (1996, p.10),

se associa com a ideia de que as pessoas possuem dons naturais e uma predisposição para o desempenho de determinadas ocupações, constitui um dos mecanismos mais eficazes para induzir as mulheres a escolher profissões menos valorizadas socialmente. Mas elas não só as desejam e escolhem elas passam acreditar que sua opção é fruto de uma verdadeira vocação e não uma escolha que leva em conta as possibilidades concretas da realização profissional na cadeira que vai ser seguida (ASSUNÇÃO, 1996, p. 14).

Perguntados sobre que outros cursos gostariam de seguir, os estudantes pesquisados deram as seguintes respostas:



**Gráfico 30 – Outro curso além do professorado**

O gráfico 30 mostra que, se não fosse o curso de professores, os jovens gostariam de fazer cursos como Informática (16,2%), Petroquímica (13,5) e Enfermagem (10,8%) Como a nossa lista de opções de curso não foi muito extensa, baseando-se pelos cursos mais praticados no nosso mercado, 13,5% dos alunos responderam que optariam por outros cursos que não aqueles elencados. Ainda houve muitos alunos que não optaram em nenhum curso (9,5%) e um número significativo que não respondeu a questão (14,9%), dificultando a nossa percepção.

A escolha por Informática e Petroquímica, cursos preferidos pelos alunos como a segunda escolha, revela uma influência do mercado de trabalho.

Cabinda é província produtora de petróleo e não há dúvida de que a indústria petrolífera é bastante exigente e competitiva. De forma a dar respostas a esse mercado e, pelo fato de a província apresentar alguma carência de quadros qualificados nessas áreas, provocando desta forma a importação de técnicos, a busca por estes cursos se torna cada vez maior pelos jovens da região.

As exigências da sociedade atual e do próprio mercado de emprego, com maior realce às empresas petrolíferas, a procura cada vez maior pelos serviços informatizados em quase todos os setores da vida social, como acontece em todo mundo, faz com que esses cursos sejam vistos como prioritários para esses alunos.

A informática, hoje em dia, é uma ferramenta fundamental e indispensável para a sociedade, quer seja uma sociedade desenvolvida ou em vias de desenvolvimento. A necessidade de acompanhar o desenvolvimento global, e de forma a dar mais celeridade ao processamento das informações, a busca pelos serviços informáticos se estendem desde os setores de serviços básicos aos mais desenvolvidos.

Atendendo a essa modernidade que perpassa pelo mundo todo, Cabinda por sua vez vem acelerando passos para seguir esse mesmo trilho. É assim que, nos últimos tempos, os jovens buscam um curso de informática, quer seja ele básico ou médio profissional, como requisito que lhe garanta um emprego. Queremos abrir aqui um parêntese para dizer que nos concursos públicos realizados em diferentes empresas, públicas e privadas, a informática tem sido um requisito indispensável. Nas empresas petrolíferas também é frequente a procura de mão de obra qualificada nas áreas de informática e da petroquímica, para o preenchimento do seu quadro de pessoal.

O nosso questionário contava com uma questão aberta, onde procuramos dar espaço aos alunos para que escrevessem sobre os motivos reais que os levaram à escolha do curso. No questionário, pediu-se que os alunos escrevessem em poucas palavras: **porque você escolheu ser professor?** Em função dessa questão, tivemos várias respostas, categorizadas em grupos de acordo com as falas. A primeira categoria da análise refere-se à vocação ou sonho próprio na escolha da profissão.

Falas dos alunos:

“Escolhi ser professor porque é meu sonho desde a infância.”

“Porque gostei sempre de ver os meus professores a ensinar e isso me motivou ser professor para ensinar as gerações vindoras e ajudar a construir um país melhor.”

"Porque foi meu sonho desde infância. E com incentivo dos meus pais e outros familiares decidi vir a EFP Cabinda."

"Escolhi ser professor porque é curso dos meus sonhos."

"Porque sempre sonhava um dia dar aulas, ficar a frente dos alunos. Ser professor para mim é concretizar um sonho."

Observamos na fala dos alunos uma ideia de vocação/sonho pessoal reforçada pelo uso recorrente das seguintes expressões *Sempre ver, sempre sonhava, meus sonho, meu sonho, meu sonho*, reiterando um desejo pessoal, um sentimento próprio na escolha profissional, como sendo seu destino tornando-se em realidade. As respostas desse tipo foram caracterizadas como **sonho pessoal**. Como nos faz pensar Nóvoa (2007, p. 16) sobre as *identidades profissionais*, é importante fazermos determinadas perguntas na hora da escolha para que cada sujeito, conhecendo o seu sonho e a ligação dele com o curso escolhido, possa construir o percurso da sua profissão. Nóvoa (1992, p. 40) afirma que "escolher significa eliminar outras possibilidades". Neste caso, é uma escolha difícil, já que esta é uma profissão em que as pessoas não têm muito reconhecimento social, recebem baixos salários e possuem difíceis condições de trabalho. Ainda diz Nóvoa (2007, p. 17): "como as opções que cada um de nós tem de fazer como professor cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam, na nossa maneira de ensinar, nossa maneira de ser." De acordo com essa análise, as vocações/sonhos pessoais estão atreladas à nossa personalidade, o que faz o sujeito determinar o desejo que tem numa determinada área profissional.

Uma outra categoria construída em função da mesma pergunta foi denominada **incentivo familiar**. Nas falas dos questionados podemos inferir, entre outras respostas, as seguintes:

"Porque gosto muito e enquanto criança gostava de dar aulas as outras crianças vizinhas para além disso o meu pai é diretor de uma escola e eu espero ser também uma diretora."

"Escolhi ser professor por intermédio de meu falecido padrasto, na altura eu frequentava 1ª classe e ele foi exemplar ou modelo para mim, daí, tomei a decisão ser professor."

"Em princípio é vocação própria embora ainda contei com incentivo de outras pessoas."

"Porque gosto dessa profissão e gosto muito trabalhar com crianças é também profissão da família."

Como podemos perceber pelas falas, esse sentimento de se tornar professor foi crescendo e, sobretudo, motivado pelo incentivo da família, conforme alegado pelos sujeitos. As opiniões e pontos de vistas das famílias têm uma carga de influência muito grande na vida de qualquer sujeito. Concordando com Nepomuceno e Witter (2010, p. 16), "a família é a

célula que faz intermediação entre o social e o indivíduo e também é responsável pelos valores morais e pela cultura.”

A fala seguinte relata o **compromisso social** como motivo da escolha do curso, outra categoria estabelecida:

"Como estudante, fiz esta escolha porque gosto muito de ensinar, e ser uma boa educadora para formar as gerações vindoras para bem servir a sociedade."

"Escolhi ser professor porque também gostaria de formar professores e muito mais..."

"É um dos meus maiores sonhos educar os jovens e transformar a sua mentalidade."

"Porque gostei sempre de ver os meus professores a ensinar e isso me motivou ser professor para ensinar as gerações vindoras e ajudar a construir um país melhor."

"Escolhi ser professor porque há muitos analfabetos no país e quero contribuir no combate a este mal e diminuir a taxa de analfabetismo."

Conforme as falas dos alunos, buscando associar a análise de Freire (2011, p. 94), quando fala que “ensinar exige comprometimento”, entendemos que o professor deve estar comprometido consigo mesmo, com a profissão e com a sociedade. E os alunos responderam com consciência, que ser professor é acima de tudo ter um compromisso com a sociedade.

A última categoria da nossa análise reflete as respostas dos alunos relacionadas à **falta de outras opções no mercado de emprego**, conforme se segue:

"Embora eu gostar de ensinar, mas o que me motivou mais é o mercado do emprego."

"Não foi meu sonho, mas por falta de outra oportunidade acabei fazendo este curso."

"Porque não consegui lugar em outras escolas, estou aqui não porque quero é porque foi aqui onde tive vaga e para não perder ano estou aqui, mesmo não sendo minha preferência."

"Escolhi o curso de professor é por ter a maior facilidade no enquadramento do trabalho e facilita os estudos. Não gosto do curso porque a pessoa acaba sempre pobre, sobretudo se for só técnico médio."

"Eu não gostaria de ser professor, mas por falta de outras instituições me levou fazer essa formação."

Tal como podemos ver nas falas dos alunos, o mercado do trabalho exerce, por um lado, uma influência na escolha da profissão do sujeito, por outro, a falta de muitas opções de escolha para o ensino médio na província leva o sujeito a escolher a profissão docente. Atendendo à carência de oportunidade de emprego em outros setores, a educação passa a ser o mercado que mais emprega nos últimos tempos, fator que leva muitos alunos a preferirem o professorado como caminho para conseguir emprego. Citando Freire (2013, p.149), “é possível até que muitos ou alguns cursos de formação de magistério venham sendo irresponsavelmente puros "caça-níqueis"”. Queremos explicar com essa análise que algumas

pessoas fazem do professorado um ganha-pão, ou emprego de transição até que encontrem a sua área vocacionada.

Neste capítulo, fizemos uma análise da avaliação feita pelos estudantes pesquisados dos processos educativos, quer eles voltados para a docência, quer voltados para a instituição. Porém, vimos que os alunos expressaram as suas opiniões sobre aquilo que acham da sua profissão e percebemos que, em sua maioria, esses alunos, independentemente da sua condição sociocultural e financeira, são sujeitos que têm no professorado a sua profissão de sonhos, sua vocação e inspiração.

Também inspirados por essa vocação, por meio do incentivo familiar ou de outras pessoas, eles são sujeitos com um compromisso social que têm consciência das responsabilidades que terão enquanto professores, para ajudar o país, de forma geral, e a província, em particular, a atingir os seus objetivos propostos para a educação, que passam pela redução do índice de analfabetismo e melhoria da nossa qualidade de ensino e aprendizagem.

Percebemos também que o êxito alcançado pelos alunos que buscam esses cursos deve-se à entrega e à dedicação dos seus professores, que, de forma abrangente, foram avaliados como bons professores no exercício das suas funções.

Também se observou que os alunos têm outras opções ou segundas opções em detrimento do curso de professorado, que são os cursos de informática e de petroquímica, cursos concorridos pelo fato de a província ser potencialmente rica em recursos petrolíferos e, por conseguinte, os cursos acompanham a dinâmica do desenvolvimento global.

Portanto, depois de analisadas as questões do questionário referentes à avaliação que os alunos fazem da sua formação na EFP, assim como a questão aberta que lhes permitiu expressar suas opiniões em relação ao motivo de escolha do curso, concluímos que os alunos gostam do curso do professorado e fazem-no por vocação e sonhos próprios, trazidos desde a sua infância, embora também haja uma influência da família/pais, o que consideramos natural, e do mercado de emprego. Os alunos gostam do seu curso, dos seus professores, assim como da sua escola.

Esses alunos, assim, veem a sua formação como um caminho para superarem a condição de pobreza que a maioria vive. E, em função desse significado que atribuem à sua formação, contrariam a nossa visão inicial de que eles procurassem a formação de professores

apenas por questões de emprego, falta de outras oportunidades, mas mostram que a maioria procura o curso por vocação ou sonho próprio e por compromisso social.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mente humana carrega consigo uma série de limitações, e, no processo de construção de conhecimento, essas limitações parecem naturais, dado que a nossa visão, apreciação e compreensão que foram aplicadas nesta dissertação não são conclusivas, visto que este não se propõe como um trabalho acabado, devido à parcialidade que é decorrente em qualquer processo de construção de conhecimento. Considerarmos também, parte dessas limitações, o fator tempo e a escassez de recursos para uma pesquisa de Mestrado.

O problema de pesquisa que nos propusemos a investigar partiu da preocupação em conhecer os futuros professores como sujeitos sociais e culturais, buscando deste modo compreender as suas condições de vida, os motivos que os levaram à escolha do curso, os seus anseios. Esses novos personagens afirmam-se como sujeitos sociais, culturais e éticos, que, mesmo com inúmeras dificuldades, buscam de forma constante uma formação que lhes permita sonhar e divisar um amanhã mais promissor.

O meu interesse por essa pesquisa derivou-se das inúmeras questões que rondavam a minha mente enquanto profissional da educação e ao longo da minha trajetória estudantil. Na tentativa de compreendê-las, em relação à admiração que tive por alguns professores e dúvidas que surgiam com relação aos outros, vi-me tentado a pensar no perfil dos sujeitos que buscam a formação de professores. Com isso surgiu esta pesquisa, que tem como objetivo estudar os alunos da Escola de Formação de Professores de Cabinda. Esses alunos constituíram o universo empírico da nossa pesquisa, com os quais obtivemos dados que nos permitiram construir o perfil dos mesmos.

Na medida em que a pesquisa de campo foi respondendo as minhas dúvidas, de certa forma também foi desmontando a imagem distorcida que construí da figura do professor, pois o meu juízo de valor cegava a minha percepção em relação às condições de trabalho que os professores vivem.

Sem pretensão de generalizar dados, percebi que estes professores são pobres e na sua maioria são homens, mas com uma representatividade feminina bastante significativa. Vivem em condições sociais consideravelmente precárias, em locais onde há falta de quase todos os serviços sociais. Levando em conta essa realidade e, sobretudo olhando para as políticas de formação de professores na nossa urbe, achamos necessário que a formação de

professores não fosse pensada simplesmente dentro das quatro paredes, apenas no ambiente escolar, pois se percebeu que esse futuro professor não possui condições mínimas dignas de vida, não tem uma casa digna, rede esgoto, luz elétrica de forma constante, serviços básicos de saúde, não tem acesso à pesquisa, não tem acesso à biblioteca, e essas condições mínimas de vida são preponderantes para que esse sujeito, futuro professor, pense de forma mais séria e responsável a sua formação. Caso não sejam criadas essas condições, como podemos ter bons professores? Ou seja, com as difíceis condições de vida desses sujeitos, como eles podem ser bons professores? Para pensar na política de formação de professores, julgamos necessário dar condições. Isto quer dizer que é necessário que as condições sociais e as condições do trabalho sejam melhoradas, de maneira que o sujeito possa investir mais tempo na pesquisa e na produção.

Queremos hoje uma sociedade mais esclarecida, uma sociedade que seja capaz de compreender os seus próprios problemas, uma sociedade crítica e consciente. Mas só podemos conseguir isso quando o governo fizer mais apostas e investimentos para a educação.

Uma das garantias de uma sociedade melhor e capaz de trilhar na direção de um desenvolvimento sustentável está na educação. E para conseguirmos esse desiderato precisamos pensar seriamente na maneira como formamos os novos professores. Dinâmicas novas como alocação de mais recursos financeiros para a educação e na formação do profissional da educação, são aplicadas nas sociedades desenvolvidas para a formação de professores e os resultados são evidentes. É assim que pensamos que as nossas políticas educacionais devem ser, adequando-se a tais dinâmicas, de forma a prepararmos cada vez melhor o nosso professor na componente teórico-prático.

É preciso definirmos o desenvolvimento de maneira muito mais clara e rigorosa, tal como frisou Flay Chung (2012), mas ainda assim receamos afirmar que não vamos chegar lá tão depressa, pois se analisarmos o relatório/caderno de estudo do mercado sobre a província de Cabinda, percebe-se que as prioridades do governo não estão na educação. E hoje, mais do que nunca, é importante olharmos para a educação como primeira alavanca para o desenvolvimento e para uma formação de professores que possa garantir um ensino de qualidade.

Trazemos nessas considerações finais as colocações que Delores (2012) faz em relação à África de forma geral e que dialogam com a realidade angolana, que julgamos ser muito importante para ajudarem nas nossas reflexões. Diz o autor que:

Mais do que qualquer outro continente, a África tem a necessidade de repensar seus sistemas educativos, tendo em vista quer a globalização da economia, quer as situações locais concretas. Além disso, os sistemas herdados do período colonial mantiveram-se, em muitos casos, mais ou menos intactos, geralmente com a ideia “preservar as normas”, mais ilusórias, contudo, do que reais, das pequenas elites que recebiam uma formação idêntica à que era dada aos metrópoles, enquanto a grande maioria ficava privada de qualquer forma de educação moderna (DELORES, 2012, p. 183, grifo do autor).

Essas reflexões do autor refletem um pouco daquilo que viemos abordando ao longo do primeiro capítulo, no qual, a partir da localização geográfica, o leitor pode viajar pelo Continente Africano. Mostramos a partir de um olhar histórico o desenrolar do processo educativo angolano, e, com isso, foi possível compreender algumas razões que dificultaram e que continuam dificultando o processo educativo em Angola e Cabinda, de forma particular.

Não queremos com isso desconsiderar todo o esforço que o governo tem vindo a desempenhar até então para a melhoria das condições sociais, do próprio processo de ensino aprendizagem e da formação de professores, de forma particular. Pois ficou muito evidente ao longo do nosso estudo os problemas que afligiram o país e que deixou destruída quase toda estrutura social. Esses esforços desdobrados para melhorar o processo de ensino em Angola passam necessariamente pela formação de professor com qualidade. Julgamos importante que os atores das políticas de formação de professores pensem numa formação mais prática.

Concordando com Duarte (2007), quando diz que é importante que percebamos e reflitamos em como adequar as políticas educativas à formação de professores. Queremos com isso chamar à responsabilidade os atores políticos que desenham as matrizes políticas educacionais em Angola (Cabinda) a primarem por políticas voltadas à realidade concreta do professor, e que se pense no professor real e não no professor imaginário. Formar a imagem do professor que o país realmente precisa e que se encaixa nas nossas realidades contextuais de acordo com as especificidades regionais que o país apresenta, respeitando assim as diferenças culturais.

A formação de professores hoje não pode ser pensada por autores que não estejam dentro do processo docente educativo, tal como realçou Nóvoa, quando fala que deve se *formar o professor a partir de dentro*. O que quer explicar que a formação de professores deve ser pensada pelos próprios professores dentro do ambiente escolar, no cotidiano do

professor. Essa reflexão nos suscita algumas questões, como: quem deve formar professor, onde e como formá-lo? Queremos entender com essa reflexão que essa formação teria que ser feita dentro do convívio dos docentes e não baseada apenas em salas de aulas onde o professor dirige conteúdo para o futuro professor.

Não podemos pensar hoje numa formação de professor que Arroyo considera como aulista, a formação de professores deve ser muito mais que uma aula. Entendemos que a formação de professor passa mais pelo entrosamento, pela troca de experiência acumulada pelo fazer cotidiano do professor. Essas experiências, na nossa perspectiva, deveriam nortear o cunho da formação do professor que hoje se espera.

Quando questionamos onde e como formar professores, não estamos colocando em questão as escolas de formação de professores, mas sim o espaço da sala de aula e os conteúdos demasiado teoricistas. Mas se considerarmos as experiências dos professores como fonte de conhecimento, os professores discutindo aquilo que são as dificuldades na sala de aula, as dificuldades do dia-a-dia da própria formação, assim, talvez, contribuiríamos mais do que com um conteúdo simplista e teórico.

Nas análises que fizemos dos dados dos alunos, foi vislumbrada que há uma tendência maior de rejuvenescimento da carreira docente, pois mais da metade dos nossos pesquisadores são jovens e revelaram ter vocação para o exercício da docência, e isto, de certo, poderá contribuir para a melhoria do processo educativo. Queremos acreditar que, pelo fato de serem mais jovens, estarão mais empenhados na formação que buscam e com isso contribuirão para desenvolver a província de forma particular e o país no geral, sem perder de vista a melhoria das suas condições sociais por meio dos seus ordenados.

Com esse estudo, percebemos quem são esses alunos que procuram a formação de professores em Cabinda e pelas informações por eles prestadas conseguimos construir o perfil sociocultural dos mesmos.

Esta pesquisa mostrou-nos outro olhar com relação à formação de professores. Foi bastante educativa, pois, ensinou-nos a perceber os problemas do professor em Cabinda, as suas preocupações e as suas necessidades.

Por fim, fica a expectativa de que esta pesquisa possa contribuir minimamente com as políticas pensadas para a formação de professores, levando em consideração o perfil sociocultural dos professores que estamos formando.

## REFERÊNCIAS

Acordo do Alvor. *In* Infopedia. Porto. Porto Editora, 2003-2011. Disponível em: [http://www.infopeia.pt/\\$acordo-de-alvor](http://www.infopeia.pt/$acordo-de-alvor). 18/11/2013

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Currículo de formação de professores do ensino primário**. MED/INIDE, 2011.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário**. MED/INIDE, 2003.

ANGOLA. Ministério da Educação. **LEI Nº 13/01, Lei de Bases do sistema de Educação em Angola**. 2001.

ANGOLA. Ministério da Educação. **PMFP - Plano mestre de formação de professores em Angola**. 2007.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Relatório de avaliação Global da reforma educativa. Ministério da educação**. 2014.

ANGOLA. Ministério de Urbanismo e Ambiente . **Relatório do Estado Geral do Ambiente em Angola**. 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Ofício do mestre: imagens e outras imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASSUNÇÃO, M. M. S.. **Magistério primário e o cotidiano escolar: polêmica do nosso tempo**. 1ª edição. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

BEMBE, M. D.. **A questão de cabinda, uma visão estratégica: Evolução da situação e Cenários de futuro**. 1ª ed. Luanda: EAL, 2013.

CANDAU, V. M.; LELIS, M. A.. A relação teoria-prática na formação do educador. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, nº 55, p. 12-18; nov/dez, 1983.

CARVALHO, J. **Uma crítica à realidade educacional brasileira baseada no pensamento de Paulo Freire.** Disponível em: <http://professorjonathascarvalho.blogspot.com.br/2009/07/uma-critica-realidadeeducacional.html>. Acesso 01 mar 2014.

CASTRO, O. **Cabinda: ontem protetorado, hoje colônia, amanhã Nação.** 1ª ed. Vila Nova da Gaia: Letras de Ferro, 2011.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In:* NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor.** 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1999.

CHATEL, E. Avaliação (teoria da). *In:* VAN ZANTEN, Agnès(coord.). **Dicionário de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHOCOLATE, F. A. M e YOBA, C. P. C. **Exercício da Profissão X formação Universitária.** 1ª Edição. Luanda: Capate - Publicações, 2007.

CHUNG, F. Educação na África actual. *In:* J. Delors (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir.** [tradução José Carlos Eufrazio]. - 7ª ed. revisada - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

COELHO, M. M. **Angola educação no século XXI - debater a educação/conhecimento e sua importância para o desenvolvimento de Angola, África e o mundo.** 2011. Disponível em: <http://angolaideiasinovadoras.blogspot.com.br>. Acesso 22 mar 2014.

COSTA, F. A.; MACHADO, F. V.; PRADO, M. A. Participação Política e Experiência Homossexual: dilemas entre o indivíduo e o coletivo. **Revista Interamericana de Psicologia**, V. 42, nº. 2, May-Ago /2008,187-406 ISSN 0034-9690.

DA SILVA, E. M. O papel societal do sistema de ensino na Angola colonial (1926-1974). **Kulonga: Revista de Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares.** Luanda, Nº. Especial, 2003, pag. 51 – 71.

DA SILVA, M. R. S.; CABRAL, C. L. O. **Formação continuada de professores: concepções, saberes e tendências.** Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/13\\_Maria%20Reginalda%20Soares%20da%20Silva.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/13_Maria%20Reginalda%20Soares%20da%20Silva.pdf). Acesso 10 maio 2014.

DA SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a05v16n2.pdf>. Acesso 20 abr 2014.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto, Portugal: Editora Porto, 2001.

DELORES, Jackes (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir/** [tradução José Carlos Eufrázio]. - 7ª ed. revisada - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia, 2007, 21-32 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso 20 jun 2014.

DESSEN, M. A. Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. Brasília. **Psicologia: Ciência E Profissão**, 2010, nº 30 (núm. esp.), 202-219. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca10.pdf>. Acesso 17 maio 2014.

DUARTE, N. **Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** 14ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Professora, Sim; tia, Não.** 24ª Edição. rev. e autorizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GEBER, S. P. **Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUMA, V. **Reflexão sobre a colonização portuguesa em Cabinda**. 1 ed. Luanda: Xá de Caxinde, 2005. 142 pag.

KEBANGUILAKO, D. **O sistema educativo e a homogeneização cultural em Angola: que justiça social pela diversidade étnica?**. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_2393\\_eaa3bdf0240099d9491ffeb8d481fbae.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_2393_eaa3bdf0240099d9491ffeb8d481fbae.pdf). Acesso 10 mar 2014.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LOURO, G. Gênero e magistério: identidade, história e representação. *In*: CATTANI, Denise et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1989.

MARCUM, J. **The Angolan Revolution, Exile Politics and Guerrilla Warfare (1962-1976)**. Cambridge/Mass & Londres: MIT Press, 1978. vol. II.

MORETTO, V. P. **Avaliação da aprendizagem, uma relação ética**. 7ª Edição. VI Congresso Pedagógico da ANEB, Brasília, 1996.

NASCIMENTO, A. **Políticas e Estratégias para o desenvolvimento do Ensino Superior**. Texto adaptado da comunicação apresentada pela primeira vez no Colóquio sobre “O Ensino



Superior e a Investigação Científica: o seu Contributo para a Reconstrução e o Desenvolvimento de Angola”. 2006

NEPOMUCENO, R. F; WITTER, G. P. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP, Volume 14, Número 1, Jan/Jun de 2010, p.15-22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a02.pdf>. Acesso 20 jul 2014.

NETO, T. S. **História da educação e Cultura de Angola**: grupos nativos, colonização e Independência. 2ª ed. Alpiarça: Garidos Artes Gráficas, -. 2012.

NGULUVE, A. K. **Política educacional angolana (1976-2005)**: organização, desenvolvimento e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade de São Paulo - FEUSP São Paulo: s.n., 2006.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. *In*: A. Nóvoa (coord.) . **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 3 ed..

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.

NÓVOA, A. Profissão Professor. *In*: A. Nóvoa (coord.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. 2ª ed.

PERRONOU, P. [et al.];. **As competências de ensinar no século XXI [recursos eletrônico]**: a formação dos professores e os desafios da avaliação. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. disponível em [http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=t\\_nZpaOwj1YC&oi=fnd&pg=PA7&dq=a+avalia%C3%A7%C3%A3o+e+a+sua+import%C3%A2ncia+&ots=VqPXn410E7&sig=2DyBrYyxh2lr32p28PeFXHQIXRs#v=onepage&q=a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20sua%20import%C3%A2ncia&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=t_nZpaOwj1YC&oi=fnd&pg=PA7&dq=a+avalia%C3%A7%C3%A3o+e+a+sua+import%C3%A2ncia+&ots=VqPXn410E7&sig=2DyBrYyxh2lr32p28PeFXHQIXRs#v=onepage&q=a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20sua%20import%C3%A2ncia&f=false) Acesso em 21,dez.2013

PINTO, A. O. **Cabinda e as construções da sua história**. 1ª ed. Lisboa: Dinalivro, 2006. 306 pag.

SARACENO, C. **Sociologia da Família**. Lisboa: Estampa, 1997.

SCHANA, V. A. **Discurso da modernidade no magistério primário**. IX ANPED do SUL, 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2760/29>.

Acesso 20 jul 2014.

SERRA, G. Formação Docente. *In*: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SERRA, J. A diversidade é a maior Riqueza. **Revista Brasileira da saúde da família**. Brasília. v. 1, p. 5-6, nov 1999.

SILVA, E. A. Da; CARVALHO, M. J. **Educação em Angola e (des)igualdades de gênero**: quando a tradição cultural é fator de exclusão. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOUSA, Â. R [et all]. **Gestão e Avaliação da educação escolar**. (Gestão e avaliação da escola pública 4). UFPA. Curitiba : Ed. da UFPR, 2005. Disponível em: [http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao\\_1/caderno\\_4.pdf](http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/caderno_4.pdf). Acesso 7 jul 2014.

TARTUCE, G. L. [et. al.]. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>. Acesso 18 jul 2014.

TRIVIÑIO, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, S.A. 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998**. Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-aEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso 17 jul 2014.

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero da docência**. Uma versão ainda inicial dessas reflexões foi apresentada no Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del

Magisterio, México, fevereiro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso 19 maio 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** . (J. Cipolla Netto et al., Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2003 6ª. ed

ZAU, F. S. P. **Angola - Trilhos para o desenvolvimento**. Universidade Aberta, Lisboa, 2002.

ZAU, F. S. P. Ensaio sobre a educação Angolana. *In: Jornal de Angola*, Luanda, p.10-11, 21 out 2007 .

ZAU, F. S. P. **O professor do ensino primário e o desenvolvimento dos recursos humanos em Angola** (uma visão prospectiva). 2005. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta. Lisboa

## ANEXO 1

### Questionário da Pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**Caro aluno (a) ou aluna,**

Em primeiro lugar, agradecemos a sua participação neste projeto.

Eu sou estudante do curso de Mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), estou levando a cabo uma pesquisa na Escola de Formação de Professores (EFP), cujo objetivo é analisar o perfil sociocultural dos alunos que fazem a formação de professorado nesta Instituição de ensino, ingressos no período de 2010-2013. E busca captar essa realidade em suas especificidades regionais.

O presente questionário contém questões que procuram acerca-se do sujeito que procura a formação de professorado.

Não há necessidades de identificação pessoal neste questionário. Suas informações são de caráter confidencial e o acesso às mesmas é restrito ao pesquisador.

Trata-se de questionário autoexplicativo, a ser respondido individualmente e, contando com a assistência do pesquisador pelo esclarecimento de dúvidas que surjam durante o seu preenchimento.

Contamos com seu interesse e esperamos, com a sua colaboração, poder contribuir para a instauração de políticas educativas mais coerentes na formação de professores.

Atenciosamente,

**Hamilton Pulaco Sulo**

**Obs.: Preencha os dados ou marcar com X a opção que lhe parece adequada, nas questões que se seguem abaixo.**

#### **I PARTE – Perfil sócio demográfico**

**1.1. Idade:** \_\_\_\_\_

**1.2. Seu sexo:**

1. ( ) Feminino.
2. ( ) Masculino.

**1.3. Em que Município você nasceu?**

1. ( ) Cabinda
2. ( ) Cacongo
3. ( ) Buco Zau

4.  Belize
5.  Outro. Qual \_\_\_\_\_

**1.4. Em que Município mora atualmente?**

1.  Cabinda
2.  Cacongo
3.  Buco Zau
4.  Belize
5.  Outro. Qual \_\_\_\_\_

**1.5. Qual seu estado civil?**

1.  Solteiro(a).
2.  Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
3.  Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
4.  Viúvo(a).
5.  Vive com o companheiro

**1.6. Você tem filhos?**

1.  Sim
2.  Não → vá para 1.8

**1.7. Em caso afirmativo, quantos filhos você tem?**

1.  1
2.  2
3.  3
4.  mais de 3

**1.8. Onde você frequentou o Ensino Fundamental?**

1.  Todo em escola pública.
2.  Todo em escola particular
3.  Maior parte em escola particular
4.  Maior parte em escola pública

**1.9. A maior parte do tempo de estudo você frequentou escola da:**

1.  Área rural
2.  Área urbana

**1.10. Você ingressou na EFP no ano:**

1.  2010
2.  2011
3.  2012
4.  2013

**1.11. Você se considera membro de qual religião?**

1.  Católica
2.  Evangélica
3.  Kimbanguista (Simão Kimbango)
4.  Tocuista (Simão Toco)
5.  Nenhuma
6.  Outra. Qual \_\_\_\_\_

**1.12. Você teve outra(s) religião (ões) antes da atual?**

1.  Sim
2.  Não

**1.13. Em caso afirmativo, qual (is)?**

1.  Católica
2.  Evangélica
3.  Kimbanguista
4.  Toquista
5.  Nenhuma
6.  Outra. Qual \_\_\_\_\_

**1.14. Com que frequência você pratica a sua religião atual?**

1.  Diariamente
2.  Semanalmente
3.  Mensalmente
4.  De vez em quando

**1.15. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à escola (EFP)?**

1.  A pé/carona/bicicleta
2.  Transporte coletivo
3.  Transporte escolar
4.  Transporte próprio(carro/moto)

**1.16. Quantas horas você gasta para se deslocar de sua casa até a escola?**

1.  Cerca de 30 minutos
2.  Cerca de 1 hora
3.  Cerca de 2 horas
4.  Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**1.17. Caso você desenvolva alguma atividade remunerada. Qual o vínculo?**

1.  Estagiário
2.  Emprego temporário
3.  Emprego autônomo
4.  Emprego fixo particular
5.  Emprego fixo estatal
6.  Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**1.18. Qual sua renda mensal individual?**

1.  Nenhuma
2.  Menos de 01 salário mínimo
3.  Até 01 salário mínimo
4.  Até 02 salários mínimos
5.  Até 03 salários mínimos
6.  Superior a 3 salários mínimos

**PARTE II - VIDA FAMILIAR**

**2.1. Quem mora com você? (marque mais de uma opção caso necessário)**

1.  Moro sozinho(a)

2.  Pai
3.  Mãe
4.  Esposa / marido / companheiro(a)
5.  Filhos
6.  Irmãos
7.  Outros parentes
8.  Amigos ou colegas
9.  Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**2.2. Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você)**

1.  Moro sozinho
2.  Duas pessoas.
3.  Três pessoas.
4.  Quatro pessoas.
5.  Cinco pessoas.
6.  Seis pessoas.
7.  Mais de 6 pessoas.

**2.3. Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?**

1.  Você não trabalha e seus gastos são custeados.
2.  Você trabalha e é independente financeiramente.
3.  Você trabalha, mas não é independente financeiramente.
4.  Você trabalha e é responsável pelo sustento da família.

**2.4. Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar?**

1.  Você mesmo
2.  Cônjuge /companheiro(a)
3.  Pai
4.  Mãe
5.  Outra pessoa. Qual? \_\_\_\_\_

**2.5. Qual a renda mensal de sua família? (considere a renda de todos os integrantes da família, inclusive você).**

1.  Menos de 01 salário mínimo
2.  01 salário mínimo
3.  De 01 até 02 salários mínimos
4.  Até 03 salários mínimos
5.  Superior a 3 salários mínimos

**2.6. Dentre as pessoas que vivem contigo, quem é empregado na função pública?**

1.  Meu pai
2.  Minha mãe
3.  Meus irmãos
4.  Meus tios
5.  Meus avós
6.  Outras pessoas. Quais? \_\_\_\_\_

**2.7. Dentre as pessoas que vivem contigo, quem é empregado na função privado?**

1.  Meu pai

2.  Minha mãe
3.  Meus irmãos
4.  Meus tios
5.  Meus avós
6.  Outras pessoas. Quais? \_\_\_\_\_

**2.8. A situação conjugal de seus pais é:**

- Vivem juntos  
 Separados

**2.9. Qual é grau acadêmico do seu pai?**

1.  Analfabeto
2.  Nunca foi à escola
3.  Primário incompleto
4.  Primário completo
5.  I Ciclo incompleto
6.  I Ciclo Completo
7.  Médio incompleto
8.  Médio completo
9.  Superior incompleto
10.  Superior completo
11.  Pós-graduação

**2.10. O seu pai depende ou dependeu economicamente de você?**

1.  Sim
2.  Não

**2.11. Qual é o grau acadêmico da sua mãe?**

1.  Analfabeto
2.  Nunca foi à escola
3.  Primário incompleto
4.  Primário completo
5.  I Ciclo incompleto
6.  I Ciclo Completo
7.  Médio incompleto
8.  Médio completo
9.  Superior incompleto
10.  Superior completo
11.  Pós-graduação

**2.12. Caso você tenha companheiro(a), qual é o grau de instrução do seu companheiro(a).**

1.  Analfabeto
2.  Nunca foi à escola
3.  Primário incompleto
4.  Primário completo
5.  I Ciclo incompleto
6.  I Ciclo Completo
7.  Médio incompleto



8. ( ) Médio completo
9. ( ) Superior incompleto
10. ( ) Superior completo
11. ( ) Pós-graduação

### PARTE III – CAMPO SÓCIO – ECONÔMICO

#### 3.1. A casa onde você mora é:

1. ( ) Alugada
2. ( ) Própria ou financiada
3. ( ) Cedida
4. ( ) Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

#### 3.2. Descreva no quadro abaixo quais os compartimentos há na casa em que vive.

Compartimentos	1. Sim 2. Não	Quantidade
Sala		
Quarto		
Cozinha		
Banheiro		
Varanda		
Quintal		
Marquises		
Outros:		

#### 3.3. Cite quais os serviços públicos os quais você tem acesso na casa onde mora.

1. ( ) Água canalizada
2. ( ) Luz elétrica
3. ( ) Rede esgoto
4. ( ) Rede telefônica
5. ( ) Outros. Quais \_\_\_\_\_

#### 3.4. Serviços você tem maior facilidade de acesso, próximos da sua moradia (marque mais de uma opção caso necessário).

1. ( ) Supermercado
2. ( ) Hospital
3. ( ) Posto médico
4. ( ) Esquadra policial
5. ( ) Escola primária e secundária
6. ( ) Universidade
7. ( ) Bancos
8. ( ) Correios
9. ( ) Bar/restaurante
10. ( ) Cybercafé
11. ( ) Outros. Quais \_\_\_\_\_

#### 3.5. Em relação à casa onde você mora, especifique quais dos seguintes bens existem: (marque mais de uma opção caso necessário).

1. ( ) Fogão
2. ( ) Geladeira
3. ( ) Máquina de lavar roupa
4. ( ) TV
5. ( ) Antena parabólica
6. ( ) Computador
7. ( ) Carro/moto/bicicleta
8. ( ) Outro. Quais \_\_\_\_\_

#### **PARTE IV - LAZER E CULTURA**

##### **4.1. Quais os espaços para além da escola que costuma frequentar (marque mais de uma opção caso necessário)**

1. ( ) Quadras de jogos
2. ( ) Biblioteca municipal
3. ( ) Museu regional
4. ( ) Praças públicas (parques)
5. ( ) Praia
6. ( ) Outros. Quais: \_\_\_\_\_

##### **4.2. Você costuma participar de eventos culturais em seu bairro e na cidade?**

1. ( ) Nunca
2. ( ) Raramente
3. ( ) Sempre

##### **4.3. Quais os espaços culturais você costuma frequentar (marque mais de uma opção caso necessário)**

1. ( ) Discotecas
2. ( ) Shows (em diferentes espaços da cidade)
3. ( ) Teatro
4. ( ) Cinema
5. ( ) Exposições
6. ( ) Festivais
7. ( ) Outro. Quais \_\_\_\_\_

##### **4.4. Você pratica alguma atividade desportiva e/ou artística? Qual?**

###### **Desporto**

1. ( ) Futebol
2. ( ) Basquete bol.
3. ( ) Voleibol
4. ( ) Futsal
5. ( ) MotoCross
6. ( ) Outros. Quais \_\_\_\_\_

###### **Artística**

1. ( ) Dança
2. ( ) Teatral

3.  Coral (igreja)
4.  Musical
5.  capoeira

## **PARTE V – CAMPO ACADÊMICO E PROFISSIONAL DO ALUNO**

### **5.1. Você trabalha como professor?**

1.  Sim
2.  Não

**Se você respondeu sim à questão 5, responda à questão 5.1.:**

### **5.2. Há quanto tempo atua como professor?**

1.  Menos de 1 ano
2.  De 1 a 5 anos
3.  De 5 a 10 anos
4.  De 10 a 15 anos
5.  De 15 a 20 anos
6.  Há mais de 20 anos

**Sobre a escola de formação de professores responda:**

### **5.3. Você gosta do curso do professorado?**

1.  Sim
2.  Não
3.  Muito
4.  Pouco

### **5.4. O que te motivou a escolher esse curso e não outro**

1.  Vocação própria
2.  Incentivo familiar
3.  Por influência de outra pessoa
4.  Mercado de emprego
5.  Falta de outra opção
6.  Outros. Quais \_\_\_\_\_

### **5.5. Que outro curso gostaria seguir fora do curso do professorado**

1.  Contabilidade e gestão
2.  Construção civil
3.  Eletricidade
4.  Petroquímica
5.  Produção e Manutenção
6.  Mecânica
7.  Informática
8.  Enfermagem
9.  Comunicação Social
10.  Nenhum
11.  Outros. Quais \_\_\_\_\_

### **5.6. Como você vê a sua formação na EFP?**

1. ( ) Excelente
2. ( ) Muito boa
3. ( ) Boa
4. ( ) Razoável
5. ( ) Ruim
6. ( ) Péssima
7. ( ) Indiferente

**5.7. Como você avalia os seus professores em relação a:**

**a) Domínio de conteúdo:**

1. ( ) Excelente
2. ( ) Muito bom
3. ( ) Bom
4. ( ) Razoável
5. ( ) Ruim
6. ( ) Péssimo
7. ( ) Indiferente

**b) Didática**

1. ( ) Excelente
2. ( ) Muito boa
3. ( ) Boa
4. ( ) Razoável
5. ( ) Ruim
6. ( ) Péssima
7. ( ) Indiferente

**c) Formação**

1. ( ) Excelente
2. ( ) Muito boa
3. ( ) Boa
4. ( ) Razoável
5. ( ) Ruim
6. ( ) Péssima
7. ( ) Indiferente

**d) Relacionamento Interpessoal**

1. ( ) Excelente
2. ( ) Muito bom
3. ( ) Bom
4. ( ) Razoável
5. ( ) Ruim
6. ( ) Péssimo
7. ( ) Indiferente

**5.8. Escreve em poucas palavras: porque você escolheu ser professor?**

Obrigado pela sua colaboração.