

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

**NDOMBELE MAYEMBE**

**REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA: A MONODOCÊNCIA  
NO ENSINO PRIMÁRIO EM CABINDA**

**BELO HORIZONTE**

**2016**

**Ndombele Mayembe**

**REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA: A MONODOCÊNCIA NO ENSINO  
PRIMÁRIO EM CABINDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: instituições, sujeitos e currículos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

**BELO HORIZONTE**

**Faculdade da educação da UFMG**

**2016**

## DICATÓRIA

Aos meus pais a quem dirijo fraternamente este trabalho.

- Não por ter me colocado nesta terra, mas pelo prestimoso cuidado, educação e amor que por eles me foi oferecido.
- Certamente têm o rico sentido e verdadeiro significado da formação do homem, das mudanças do mundo e das futuras exigências.
- Porque é realmente pai pelo fato de saber dar o pão que edificou este corpo e mãe porque teve mama para um filho e não para simples beleza.
- Porque souberam dirigir-me no verdadeiro caminho, na formação, pensando sempre no fundamental, no saber ter e não na facilidade.
- Pelo bom agrado que tomaram conhecimento da continuação dos meus estudos, pelas palavras de encorajamento pela bênção proferida mesmo estando distante.
- Pela coragem, sacrifício e incansavelmente presentes no combate contra as vicissitudes impostas pela vida que, Deus possa-lhes abençoar soberanamente.
- Se existe amor é exatamente aquele que sinto por Deus e por vocês porque entendem e continuam a entender que:

*Quando o filho é pequenininho pode pisar-te no corpo sem criar ferimento, mas, mal-educada ferir-vos-á o coração. O verdadeiro sentido de um pai e duma mãe é preparar um filho para o futuro. Obrigado por esta oferta incondicionada.*

Por isso louvo-te meu Deus por ter escolhido por mim.

## NOTA DE AGRADECIMENTO

Difícil tarefa é de agradecer numa página, a tanta pessoas que tanto contribuíram para tornar possível o percurso da minha formação. Embora correndo o risco de não nomear alguém que devesse constar da lista que se segue, deito mãos à obra, começando por agradecer a Todo Poderoso Deus, dador do dom perfeito em seguida, o meu pastor Luís Manuel Danda pelo apoio espiritual, os amigos e familiares que, embora não nomeados, me ajudaram e incentivaram por variadas formas.

Agradecimento especial a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos pelo profissionalismo, coerência, humanismo. Aos professores Luís Alberto, Maria de Fátima Cardoso, Junia Sales, Ana Galvão, Lucia, Rosmery pelo auxílio nas atividades académicas. Aos colegas do convênio: Miguel Boa Isabel, Miguel Zinga, Eurico Ngunga, António Francisco Macongo Chocolate, Jeremias Guilherme Maria, Manuel Nguvulo, Domingos Sambo, pela colaboração e pelo apoio.

Aos colegas do ISCED– Cabinda: Josefina Pemba Massiala, Emanuel Landu Ludi Pedro, Luzayadio André, Landu Balenda, João André Luemba, Lemos Sambo, Emanuel Nessengue Casimiro, Luís Encoge, Vicente Télica, Marcos Nessengue, Finda, Mendes Ferraz, Helena Ramos, pelo encorajamento.

Aos Diretores administrativos e pedagógicos das escolas (Comandante Gika, Comandante Dangereux, Dom Domingos Franque, Ngoio, Padre Builo) pela disponibilidade, simpatia e o empenho com que corresponderam a todas as solicitações que lhes fizemos.

Aos professores, pela colaboração e disponibilidade que responderam os questionários e as entrevistas. E a todos aqueles que direta ou indiretamente partilharam seu tempo, ajudaram em dinheiro, especialmente os colegas Eugenio Figueiredo e Paulo Tanoeiro, agradeço pela amizade, pela ajuda mútua e pelas recordações que vão ficar para sempre.

## RESUMO

Essa pesquisa analisa as repercussões da reforma educacional em Angola, mas especificamente em Cabinda, procurando compreender e descrever as práticas docentes no contexto da extensão da monodocência. Trata-se de uma pesquisa exploratória que faz recurso à análise documental, aplicação de questionários, assistência de aulas e realização das entrevistas, para a compreensão das mudanças ocorridas no sistema educacional. Busca-se identificar as opiniões dos professores sobre sua atuação nas novas disciplinas e também sobre a reforma educativa. Procura-se ainda conhecer como os docentes estão reagindo a este processo de mudanças dentro e fora das salas de aula e quais são as opiniões da sociedade sobre o novo sistema do ensino. Essas questões foram discutidas com base em estudos e pesquisas sobre políticas educacionais, formação inicial e continuada de professores, modelos de formação de professores, profissionalização docente, atividade docente, reformas educacionais e as condições de trabalho do professorado. Em relação à monodocência, utilizaram-se também situações reais do ensino combinadas com as opiniões da imprensa nacional e da observação em salas de aulas. Os resultados da pesquisa mostraram que, os professores não foram consultados sobre a mudança do sistema educacional; não participaram de uma formação que trabalhou conteúdos novos que não fizeram parte da sua formação; não concordam com a reforma educativa, com a monodocência, com a aprovação automática e sentem dificuldades em lecionar conteúdos novos. Para lecionar as novas disciplinas, alguns docentes procuram colegas e consultam livros, enquanto outros as colocam em segundo plano. Os resultados apontam ainda que, a formação inicial e continuada está em descompasso com as mudanças introduzidas pela reforma, as condições de trabalho são precárias, e há uma intensificação do trabalho docente. Os resultados revelaram também que, muitos professores que lecionam no ensino primário têm baixo nível de escolaridade e outros continuam a trabalhar da mesma forma que vinham trabalhando no sistema antigo.

**Palavras-chave:** Reforma educativa, Monodocência, formação e condições de trabalho.

## **ABSTRACT**

Through this tool we analyse the impact of educational reform in Angola, particularly in Cabinda, looking forward to understand and describe the teaching practices in the context of the extension of a single teacher. This is an exploratory research that makes use of document analysis, questionnaires, school assistance and conducting interviews for understanding the changes in the educational system. Seeks to identify the opinions of teachers on their performance in the new disciplines and also on educational reform. It also looks to know how teachers are reacting to this process of change both inside and outside the classroom and what are the views of society on the new system of education. These issues were accordingly discussed on the basis of studies and research on educational policies, initial and continuing teacher training, teacher training models, professionalization, teaching activity, educational reforms and teachers' working conditions. In relation to the single teacher also used up real situations of combined teaching with the views of the national press and the observation in the classroom. The survey results illustrated that teachers were not brought into the scenario about the change of the educational system; not participated in training who worked new content that were not part of their training; They do not agree with the educational reform, with a single teacher, with automatic approval and have difficulty in teaching new content. To teach new courses, some teachers rely on colleagues and consult books, hands outs while others put them in the background. The results also indicate that the initial and continuing training is in step with the changes introduced by the reform, working conditions are poor, and there is an intensification of teaching. The results also revealed that many teachers who teach in primary education have low levels of education and others continue to work the same way they were working in the old system.

**Key-words:** educational reform, a single teacher, training and working conditions.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	População da pesquisa.	31
Quadro 2.	Característica das escolas objetos da pesquisa.	31
Quadro 3.	Estrutura do ensino angolano na 1ª reforma educacional.	47
Quadro 4.	Progressão de professores nos períodos de 1976 a 1990.	50
Quadro 5.	Rendimento escolar dos alunos (1980 a 1983).	51
Quadro 6.	Evolução do corpo docente no ensino primário na província de Cabinda (2004 a 2014).	67
Quadro 7.	Evolução de alunos no ensino primário em Cabinda.	69
Quadro 8.	Evolução de salas de aula do ensino primário.	71
Quadro 9.	Rendimento interno no sistema vigente e da Reforma de 2004.	75
Quadro 10.	Formação de professores para 1ª a 4ª séries na primeira reforma educativa em Angola.	103
Quadro 11.	Formação de professores para 1ª a 6ª séries na segunda reforma educativa em Angola.	104
Quadro 12.	Formação de professores para 5ª a 6ª séries na primeira reforma educativa.	105
Quadro 13.	Formação de professores para o ensino médio em Angola.	106
Quadro 14.	Caracterização dos professores observados e entrevistados.	182
Quadro 15.	Turmas e disciplinas observadas.	182

## LISTA DE TABELAS

Tabele 1.	Os professores e a manutenção da família	146
Tabele 2.	Área e nível de formação média e superior dos professores.	148
Tabele 3.	Distância entre o bairro de residência e o local de trabalho do professor.	149
Tabela 4.	Tempo de serviço na docência.	150
Tabela 5.	Outros locais onde os professores trabalham.	152
Tabela 6.	Nível de utilização das ideias e sugestões dos docentes no processo da reforma.	154
Tabela 7.	Mudanças no trabalho do professor com a reforma educativa.	155
Tabela 8.	Concordância com a aprovação automática.	158
Tabela 9.	Frequência a cursos que trabalharam os novos conteúdos.	159
Tabela 10.	Duração dos cursos sobre novos conteúdos.	161
Tabela 11.	Formação e o exercício da monodocência.	162
Tabela 12.	Dificuldades de lecionar conteúdos que integram o novo currículo.	162
Tabela 13.	Estratégias utilizadas para o ensino dos novos conteúdos.	163
Tabela 14.	Queixas dos colegas em relação à monodocência	164
Tabela 15.	Razões das queixas sobre a monodocência.	165
Tabela 16.	Competências dos novos professores vindos da escola de formação de professores.	166
Tabela 17.	Número de alunos por sala.	167
Tabela 18.	Estratégias utilizadas pelos professores em salas superlotadas.	167
Tabela 19.	Carga de trabalho do professor na reforma educativa.	168
Tabela 20.	Carga horária no novo sistema de ensino.	169
Tabela 21.	Número de vezes por semana que os docentes levam trabalho escolar para casa.	170
Tabela 22.	Atividades que mais consomem o tempo dos professores.	171



Tabela 23.	Status Social do professor.	173
Tabela 24.	Relações com colegas professores.	173
Tabela 25.	Relações dos professores com os funcionários administrativos.	174
Tabela 26.	Relações entre professores e pais dos alunos.	174
Tabela 27.	Relações dos professores com os diretores escolares.	175
Tabela 28.	Opiniões dos professores sobre o salário.	176
Tabela 29.	Qualidade da formação contínua.	176
Tabela 30.	Qualidade dos Recursos Humanos.	177
Tabela 31.	Estado da infra-estrutura escolar.	178
Tabela 32.	Estado de mobiliário e equipamentos escolares.	178
Tabela 33.	Qualidade dos Materiais didáticos.	179
Tabela 34.	Qualidade dos Restaurantes.	180

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Sexo dos professores pesquisados	145
Gráfico 2	Os professores e o exercício da docência.	151
Gráfico 4.	Participação na elaboração do projeto da reforma educativa.	153
Gráfico 5.	Números de escolas que os professores trabalham.	172

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ORDEM</b>	<b>ABREVIATURA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
1.	AAEM	Associação dos Alunos de Ensino Médio
2.	AAES	Associação dos Alunos de Ensino Superior
3.	ADPP	Ajuda do Desenvolvimento de Povo para Povo
4.	BJL	Brigada Jovem de Literatura
5.	CNCPET	Conselho Nacional para Coordenação permanente da Educação para Todos
6.	DMM	Determinação de Métodos Modernos
7.	EPF	Escola de Professores do Futuro
8.	EUA	Estados Unidos de América
9.	FAP	Forças Armadas Portuguesa
10.	FAPLA	Forças Armadas Populares de Libertação de Angola
11.	FAS	Fundo de Apoio Social
12.	FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
13.	ICRA	Instituto de Ciências Religiosas de Angola
14.	IMNE	Instituto Médio Normal da Educação
15.	INEF	Instituto Normal de Educação Física
16.	INFAC	Instituto Normal de Formação Artística e Compositores
17.	INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento em Educação
18.	JMPLA	Juventude do Movimento Popular de Libertação de Angola
19.	LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
20.	NEPAD	Nova parceria do desenvolvimento da África
21.	MEC	Ministério da Educação e Cultura
22.	MED	Ministério da Educação
23.	MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
24.	MPLA-PT	Movimento Popular de Libertação de Angola Partido do Trabalho
25.	OMA	Organização da Mulher Angolana

<b>26.</b>	ONG	Organização Não Governamental
<b>27.</b>	ONU	Organização das Nações Unidas
<b>28.</b>	OPA	Organização dos Pioneiros Angolanos
<b>29.</b>	OSNAE	Organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação
<b>30.</b>	PAN-EPT	Plano de Ação Nacional da Educação para Todos
<b>31.</b>	PNIRE	Plano Nacional de Implementação da Reforma Educativa
<b>32.</b>	PNUD	O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>33.</b>	RBIRE	Relatório de Balanço da Implementação da Reforma Educativa
<b>34.</b>	RC	República do Congo
<b>35.</b>	RDC	República Democrática do Congo
<b>36.</b>	RPA	República Popular de Angola
<b>37.</b>	SIRE	Sistema de Informação da Reforma Educativa
<b>38.</b>	SMED	Secretaria Municipal da Educação
<b>39.</b>	SNAE	Sistema Nacional de Avaliação da Educação
<b>40.</b>	SPSS	Statistical Package for Social Sciences
<b>41.</b>	TPE	Teacher Emergency Package
<b>42.</b>	UNAC	União Nacional de Artistas e Compositores.
<b>43.</b>	UNICEF	O Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>44.</b>	UNITA	União Nacional para Independência Total de Angola
<b>45.</b>	UNTA	União nacional dos Trabalhadores Angolanos
<b>46.</b>	UPA	União dos Povos Angolanos

## **ÍNDICE**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
Objeto e objetivo da pesquisa .....	21
Metodologia da pesquisa. ....	25
Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	26
Universo e sujeitos da pesquisa.....	29
População da pesquisa.....	31
Caracterização das escolas objeto de pesquisa .....	31
<b>CAPÍTULO I. REFORMAS EDUCACIONAIS NO PÓS INDEPENDÊNCIA .....</b>	<b>34</b>
1.1. Políticas educacionais angolanas.....	34
1.2. Reforma Educativa: Conceitos e definições. ....	42
1.3. Trajetória da primeira reforma educativa (1978).....	44
1.4. Problemas na reforma educacional de 1978 .....	48
1.5. A educação após as eleições de 1992. ....	54
1.6. Segunda reforma educacional (2001) .....	57
1.6.1. Fases de implementação da segunda reformam educativa (2004). ....	61
1.6.2. Financiamento na reforma educacional .....	79
<b>CAP.II. FORMAÇÃO DE PROFESSOR E MONODOCÊNCIA.....</b>	<b>83</b>
2.1. Formação de professores no pós-independência.....	86
2.2. Formação inicial de professores.....	98
<b>2.4. A monodocência no ensino primário em Cabinda.....</b>	<b>110</b>
2.5. A monodocência e as tradições culturais do país.....	118
2.6. Diversificação do currículo e suas consequências. ....	121
2.7. Aprovação automática na monodocência em Cabinda.....	123
<b>CAPITULO III. CONDIÇÕES DE TRABALHO E PERFIL DOCENTE NA REFORMA EDUCATIVA EM CABINDA. ....</b>	<b>126</b>
3.1. Atividade docente na reforma educativa.....	133

3.2. Reestruturação da atividade docente em Angola (2004-2013).....	135
3.3. Satisfação e insatisfação na atividade docente. ....	139
3.4. Perfil dos docentes. ....	143
3.4.1. Gênero dos professores pesquisados.....	144
3.4.2. Os professores e a manutenção da família.....	146
3.4.3. Áreas e nível de formação dos professores. ....	146
3.4.4. Bairro de residência e o local de trabalho do professor. ....	148
3.4.5. Tempo de serviço na docência. ....	149
3.4.6. Os professores e o exercício da docência. ....	150
3.4.7. Outros locais de trabalho. ....	151
3.4.8. Visão Dos Professores Sobre A Reforma Educacional.....	152
3.4.10. Visão Dos Professores Sobre As Condições De Trabalho Dos Professores Na Reforma Educativa.....	166
<b>CAPÍTULO IV. A MONODOCÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES. ....</b>	<b>181</b>
4.1. PROFESSOR ANTÓNIO.....	183
4.1.1. O perfil do professor e da turma ....	183
4.1.2. Dinâmica das aulas.....	183
4.1.3. Análise da Pratica Docente.....	186
4.2. PROFESSOR BENTO.....	190
4.2.1. Perfil do professor e da turma.....	190
4.2.2. Dinâmica das aulas.....	191
4.2.3. Análise da Pratica Docente.....	193
4.3. PROFESSORA MARTA.....	197
4.3.1. Perfil da professora e da turma.....	197
4.3.2. Dinâmica das aulas.....	197
4.3.3. Análise da prática docente.....	200
4.4. PROFESSOR MABIALA.....	204

4.4.1. Perfil do professor e da turma.....	204
4.4.2. Dinâmica das aulas.....	204
4.4.3. Análise da prática docente.....	206
4.5. PROFESSOR BENEDITO.....	209
4.5.1. Perfil do professor e da turma.....	209
4.5.2. Dinâmica das aulas.....	210
4.5.3. Análise da prática docente.....	213
4.6. PROFESSOR AMADEU.....	219
4.6.1. Perfil do professor e da turma.....	219
4.6.2. Dinâmica das aulas.....	220
4.6.3. Análise da prática pedagógica.....	222
4.7. Convergência nas práticas e discursos dos docentes.....	227
4.7.1. Sobre a formação do professor.....	227
4.7.2. Sobre a Reforma educativa.....	229
4.7.3. Sobre os Seminários de capacitação dos professores.....	232
5.7.4. Sobre a Aprovação Automática.....	234
4.7.5. Sobre a Monodocência.....	236
4.7.6. Dificuldades encontradas e estratégias usadas para superá-las.....	238
4.7.7. Sobre as Condições de trabalho.....	242
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>247</b>
Referências.....	252
Apêndice 1. Questionário aplicado aos professores do ensino primário.....	270
Apêndice 2. Roteiro de entrevista feita aos professores.....	277

## INTRODUÇÃO

Em agosto do ano de 2012 matriculei-me na Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em decorrência do convênio com o Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro, convênio este que visava à formação de mestres e doutores que atuam na instituição angolana.

Tendo sido professor da educação básica por quatro anos, uma série de questões sobre a educação em Angola suscitava meu interesse. Ainda como professor, presenciei o desânimo dos colegas sobre as mudanças ocorridas no sistema do ensino. As reclamações e manifestações dos professores criaram em mim interesse em compreender as mudanças operadas pelas reformas educacionais, especialmente as razões das constantes queixas dos docentes sobre o novo sistema do ensino, a questão da extensão da monodocência até a sexta série e suas repercussões no trabalho dos professores. É que, tanto entre os docentes como opiniões públicas, há grupos que defendem a ideia de que nas quintas e sextas séries deveriam trabalhar professores especializados por áreas de conteúdo.

Para melhor contextualizar o objetivo desta pesquisa traçou-se um breve quadro sobre o sistema educacional angolano. A educação em Angola, até o final do ano 2000, estava organizada em três níveis. A formação básica, com duração de oito anos<sup>1</sup>. A formação média com duração de quatro anos e a formação superior com cinco ou seis anos, dependendo da área de formação (DECRETO nº 40/80). A formação básica estava dividida em três etapas, sendo a primeira denominada por ensino primário com duração de quatro anos. Os quinto e sexto anos se constituíam na segunda etapa e os sétimo e oitavo anos correspondiam à

---

<sup>1</sup> Na estrutura original, a educação em Angola obedecia à seguinte organização: O primeiro nível compreendia as quatro [4] primeiras classes (série na linguagem brasileira) com as seguintes disciplinas: Matemática, Ciências Integradas, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e geografia sob regime de monodocência. O segundo nível compreendia a 5ª e 6ª classe ou séries e funcionava sob regime de pluridocência com as seguintes disciplinas: Matemática, Ciências sociais, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza. O terceiro nível correspondia a 7ª e 8ª classes ou série, como as seguintes disciplinas: Matemática, Química, Biologia, Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação física.



terceira etapa. Da mesma forma, o ensino médio também se dividia em duas etapas, sendo a primeira voltada para uma formação geral e a segunda para uma formação específica, de acordo com as opções de continuidade de estudos em nível superior, ou para uma formação profissionalizante para aqueles que não iriam dar continuidade aos estudos.

A legislação promulgada em 31 de dezembro de 2001 designada por Lei de Base do Sistema Educativo nº13/01 trouxe grandes modificações ao sistema de ensino. As modificações aprovadas, incluíram novas divisões dos níveis de ensino, alterações no sistema da avaliação dos alunos, criação de novas disciplinas e reformulação dos conteúdos curriculares. No primeiro ano da implementação, em caráter experimental, a lei abrangeu os alunos que ingressaram pela primeira vez no ensino pré-primário. Ao longo dos anos seguintes, a reforma foi paulatinamente se expandindo, atingindo os demais anos de escolaridade, até abarcar todo o sistema do ensino em 2011. Nesse ano foi dado início aos preparativos para a realização de avaliação global do sistema da reforma.

Para o êxito do projeto da reforma, foram criadas as condições para assegurar o seu funcionamento, com destaque para a adequação do sistema de administração e gestão no nível central e local. O entendimento de que a educação e a formação são indispensáveis para maior igualdade e justiça<sup>2</sup>, levou o Governo a atribuir particular importância à educação primária na medida em que esta fase é importante na formação da personalidade do indivíduo. Dessa maneira, a reforma criou várias modificações.

Em primeiro lugar, a formação básica passou de oito para nove anos. Em segundo lugar, o ensino médio de caráter propedêutico que terminava na décima primeira classe ou terceiro (IIIº ano), passou para décima segunda classe. De igual modo com décima segunda classe, o ensino profissionalizante de caráter terminal passou para décima terceira classe. O professor que lecionava para os quatro anos de ensino primário passou a lecionar até a sexta série. É exatamente

---

<sup>2</sup> Nos documentos das políticas educacionais que orientam a reforma educacional, afirma-se que a igualdade e a justiça social são e foram sempre consequências do nível cultural e intelectual que um povo alcançar. A justiça busca a igualdade entre os cidadãos e cria a harmonia social. Isso só é possível quando o povo for instruído.

o trabalho deste profissional que é focalizado neste estudo. É importante ressaltar que o denominado professor primário é formado em nível secundário e que, apesar da ampliação das séries para as quais passou a lecionar, não houve nenhuma ampliação ou reforma em sua formação. Com isso, estou querendo dizer que, o professor passou a lecionar conteúdos para os quais não teve formação específica<sup>3</sup>. Exemplificando melhor, o professor que antes dava aulas de matemática até a quarta série e que teve os conteúdos dessa matemática estudada durante sua formação, passou a lecionar conteúdos ligados à iniciação à estatística, os quais não fizeram parte de seu currículo de formação, ou seja, esse conteúdo não lhe foi ensinado, nem durante sua formação básica, nem durante sua formação profissional. Outro exemplo pode ser dado pela disciplina Estudo do Meio, Educação Moral e Cívica, Educação Manual e Plástica, Educação Musical, Educação Laboral, conteúdos esses que o professor não teve em sua formação.

Diante deste quadro, este trabalho busca compreender, no contexto das reformas educacionais, as estratégias ou recursos utilizados pelos professores para lecionarem esses conteúdos com os quais não tiveram contato, tanto na formação básica, como na formação profissional nos cursos de magistério. Busca-se também ainda analisar como os professores conseguem trabalhar, sobretudo, os conteúdos existentes nas quintas e sextas séries, uma vez que não foram preparados nem academicamente nem pedagogicamente para lecioná-los.

Do ponto de vista político, o governo de Angola justifica a mudança do sistema do ensino, baseando-se no diagnóstico realizado pela equipe dos técnicos do Ministério da Educação em 1986, que notificara entre outros constrangimentos, o baixo nível dos professores, a precária infra-estrutura escolar, o elevado nível de reprovação e de evasão escolar, bem como a estrutura do ensino diferente da maioria das nações. Com isso ampliou-se o ensino primário sem formar o professor para esta modalidade e, evocou-se fatores psicológicos e emocionais das crianças como justificativa para um único professor lecionar em uma turma desde a primeira série até a sexta série.

---

<sup>3</sup> O atual professor do ensino primário em Angola, não teve uma formação específica em Educação Moral e cívica, Educação Manual e Plástica, Educação Laboral, Educação Musical e Estudo do Meio.

É também meu interesse nesta pesquisa saber como o professor leciona as novas disciplinas do currículo, por exemplo, o Estudo do Meio e Educação Musical, Educação Moral e Cívica e, Educação Manual e Plástica, conteúdos que não fazem parte da grade curricular dos institutos de formação de professores em nível médio e superior. Julgo que, um professor competente deve ter uma série de conhecimentos, sendo fundamental o entendimento do conteúdo a ser lecionado. Podemos dizer que é até mesmo óbvia a necessidade do professor ter, antes de tudo, na atividade docente, conhecimento sobre aquilo que vai ensinar, conforme afirma Shulman (1987).

Com base nisso, levanta-se as seguintes questões: O professor buscou sanar esse problema estudando por conta própria? Frequentou algum curso que focalizou essas áreas? Solicitou auxílio dos colegas? Ou simplesmente secundarizou tais conteúdos em sua prática por não dominá-los? As respostas destas questões são de grande relevância para descobrir as estratégias que estão sendo utilizadas pelos professores para enfrentar as dificuldades do seu ofício. Entretanto, os conhecimentos e as estratégias que os professores utilizam para ultrapassar as dificuldades dos conteúdos que não fizeram parte da sua trajetória estudantil, da formação profissional e, que agora estão nos currículos que lecionam, poderá ajudar muitos professores de Cabinda e de Angola no geral, uma vez que o conhecimento está em frequente evolução e em rápida transformação, assim como está sempre em evolução o campo pedagógico com a introdução de novas formas de abordagem dos conteúdos, colocando para o professor constantes desafios.

A literatura internacional nessas últimas décadas tem vindo a discutir intensamente a questão das reformas educacionais, a formação de professores e as alterações na sua atividade face às novas realidades do mundo contemporâneo. Dentre essas pesquisas, se destacam as de (BALL, 2004; BOWE, 1992, no campo das políticas educacionais, LESSARD & TARDIF, 2001-2004, SHULMAN, 1987 no campo do trabalho docente e da formação de professores). Esses e outros autores trouxeram uma nova visão sobre diferentes aspectos do campo educativo, tanto sobre as políticas educacionais quanto em relação ao trabalho docente. A condição do trabalho docente em Angola e Cabinda, em particular, é tensa e complexa principalmente no que se refere à

constituição de uma nova identidade do professor em decorrência das políticas educacionais em vigor no país e, levantam grandes desafios ao trabalho do professor do ensino primário.

À literatura apresentada somam-se outros que discutem a realidade da educação Angolana, tanto no passado, quanto no presente. Desses, foram identificados os seguintes trabalhos (FILIPE ZAU, 2013 e ISAIAS, 2013 no campo das reformas educacionais; ANDRÉ V. NGABA, 2012 e AZANCOT DE MENEZES, 2010 sobre as políticas educacionais em Angola; PETERSON, 2003 e ESPIRITO SANTO, 2000 sobre a formação de professores e outros). Alguns destes trabalhos referem-se às questões relativas à reestruturação do trabalho do professor, desde a época colonial até o presente, focalizando questões ligadas ao trabalho e a formação do professor. Assim, as pesquisas realizadas por esses autores oferecem um quadro sobre a educação em Angola, envolvendo a formação do professor, a criação das estruturas do ensino, as condições de trabalho e o grau de satisfação docente.

A visão oferecida por esses autores ajuda a entender a realidade da educação em Angola em vários aspectos. Para a descrição da realidade histórica da educação pós-independência, recorreu-se as pesquisas de (MUACA, 1991 e CORREIA e outros, 1996 articulados com os documentos do Movimento Popular de Libertação de Angola 1977; DECRETO, 40/80 e o relatório do MEC, 1986). Para analisar as políticas educacionais, buscou-se como referências as pesquisas realizadas por (BALL, 2004 e BOWE et al., 1992). O conceito de reforma educativa foi sustentado pelas pesquisas de (FERREIRA, 2004; CANÁRIO, 1992; POPKEWITZ, 1997 e BARROSO, 2005). No que concerne a formação de professores buscou-se como referências as pesquisas de (MIZUKAMI, 2003; GÓMEZ, 1995 e GARCIA, 1999). Sobre a atividade docente, foram utilizados os trabalhos de (TARDIFF & LESSARD, 2001-2004; GARCIA & ANADON, 2009 e SHULMAN, 1987). Em relação à questão da monodocência, combinaram-se situações reais do terreno, articulando-as com as pesquisas de (ISAIAS, 2013; FORMOSINHO, 1991; ROLDÃO, 2000 e do Sindicato dos professores). Com esses autores e outros, se construiu a fundamentação desta tese. Essa literatura possibilitou compreender as repercussões da reforma educativa na rede escolar pública e privada na província de Cabinda. Além disso, o trabalho de campo em

discussão com os autores ajudou revelar as principais dificuldades vividas pelos professores no novo sistema educacional.

### **Objeto e objetivo da pesquisa**

As reformas educacionais em Angola que este trabalho discute tiveram início depois da independência nacional em 1975. Naquela época, o recente governo, formado pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), detectou no ensino anomalias, de ordem funcional, estrutural e de conteúdo. No período pós-independência, o Ministério da Educação<sup>4</sup> promoveu uma reforma educativa em 1978, com slogans “*quem sabe ensina e quem não sabe aprende*”. Esse slogan se tornou realidade com a aprovação do decreto de nº 40, do dia 14 de maio de 1980, que intensificou a vinda de professores estrangeiros (cooperantes), das repúblicas de Cuba, Bulgária, Rússia, e Vietnã, para trabalharem ao lado dos poucos professores angolanos formados no regime colonial. Com a tentativa de restaurar uma sociedade que enfrentava vários problemas, advindos de uma dura ditadura colonial de cinco séculos, reformulou-se o sistema do ensino voltando-se para ampliação do acesso e da permanência na escola, alargamento da gratuidade e aperfeiçoamento permanente do pessoal docente. Com esse propósito, acreditava-se estar modificando as finalidades sociais da educação.

Passados sete (7) anos, os técnicos do Ministério da Educação (MED) mostraram inquietações sobre a efetividade da reforma de 1978. Eram constantes as queixas sobre o fraco aproveitamento escolar dos alunos nos diferentes níveis de ensino provocado em primeiro lugar, pela falta de professores com formação capaz de assegurar o ensino de base, pois os professores que ensinavam nas

---

<sup>4</sup> O Ministério da Educação, abreviadamente designado recentemente por MED, em tempos tinha a designação de Ministério da Educação Nacional MEN. Essa designação muda para MEC nos anos de 1996 a 2002. Esse organismo governamental tem por missão definir, coordenar, executar e avaliar as políticas nacionais relativas ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, ensino básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como articular, no âmbito das políticas nacionais de promoção da qualificação da população, a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional.

séries iniciais (quatro primeiros anos) tinham concluído, em sua maioria, apenas a segunda, terceira ou quarta série primária. Em segundo lugar, os professores que lecionavam a quinta, sexta, sétima e oitava séries eram estrangeiros, com língua diferente da dos alunos. Em terceiro lugar, as condições da infra-estrutura eram precárias, pois as escolas funcionavam em locais não apropriados, chegando a utilizar capelas (igrejas), e em muitos casos, funcionando ao relento.

Essas inquietações levaram a direção política do país por meio do Ministério da Educação (MED) como já foi dito, à realização, em 1986, de um diagnóstico sobre o estado da educação nacional<sup>5</sup>. O fraco desempenho do setor educacional trouxe ao país a segunda reforma educativa, aprovada pelo Conselho de Ministros sob Lei de base do Sistema Educativo nº 13/01, de 31 de Dezembro de 2001, cujos objetivos principais foram: “expansão da rede escolar, solidificação e melhoria da qualidade do ensino tanto do reforço da eficácia quanto da equidade do sistema da educação”<sup>6</sup>; a ampliação do ensino primário de quatro para seis anos e a extensão da monodocência nas quinta e sexta séries do ensino primário. Esta reforma trouxe grandes debates que envolveram até a imprensa. A título de exemplo, temos as atuais reclamações expostas nos site e jornais do país com os seguintes dizeres: “*Esta Reforma Educativa no nosso país ainda vai dar que falar. Nossos filhos a passar de classe e muitos deles não aprendem o que deviam; é uma pena, façam algo.* (Jornal de Angola, n.º 42, 2012).

Em relação às reformas educacionais, Ball (2001) chama atenção para o fato de os políticos considerarem a legislação como algo finalizado e pronto. O autor chama ainda atenção para a necessidade de ligar os textos ao tempo e ao local específico da sua aplicação. Enfatiza, também, que os textos políticos são resultados de disputas, acordos e desacordos, em função dos diversos grupos que atuam, com diferentes posições, no campo da produção dos textos. Além disso, segundo o mesmo autor, muitas pessoas envolvidas na produção desses textos não têm contato com o ensino ou mesmo competências para prever as

---

<sup>5</sup> Relatório de Balanço, realizado pelo grupo de Diagnóstico do Ministério da Educação de Angola, em julho de 1986, pag. 43-44.

<sup>6</sup> O novo sistema de educação realiza-se por meio de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino: Educação pré-escolar; Ensino Geral; Ensino Técnico profissional; Formação de professores; Educação dos adultos; e Subsistema de Ensino Superior.

repercussões da política (BOWE e outros, 1992). Portanto, as políticas são intervenções textuais, mas elas carregam limitações materiais e possibilidades na sua concretização. Em função desse problema, podemos dizer que as políticas podem ser interpretadas de diversas maneiras, o que torna vital verificar como foram apropriadas no processo da sua implementação nas escolas.

Em uma de suas falas, o Ministro da Educação da República de Angola, Mpinda Simão (2012), defende a implementação da Reforma Educativa, afirmando que a questão da monodocência não é invenção do Ministério da Educação, mas sim, uma prática corrente em muitos países da África e do mundo. Exemplo disso são os países vizinhos da República Democrática do Congo e República do Congo onde a monodocência é quase secular. Além disso, as informações obtidas em documentos escritos tornaram claro que o formato das políticas educacionais em andamento em Angola e, sobretudo, as relacionadas à monodocência<sup>7</sup> são modelos que outros países do mundo adotam. Com esta visão Simão (2012) afirma que, o acompanhamento dos alunos pelo mesmo professor “da primeira até a sexta série” permite ao professor familiarizar-se com o aluno, descobrindo suas dificuldades e potencialidades, criando dessa forma uma estabilidade psicológica e um laço afetivo entre alunos e professores. Essa afirmativa leva-nos a colocar as seguintes questões: o que será dos alunos que encontrarem um professor pouco qualificado ou desinteressado durante as suas trajetórias escolares? Que resultado se esperará dessa turma? Como corrigir essa situação?

Em nível local, também houve preocupações com essa reforma, o que pode ser visto pela fala de Silva Pinto (2012)<sup>8</sup> quando afirma que:

[...]” E muito complicado falar de reforma educativa. Como é possível implementar um sistema muito bonito na boca e esquecer do princípio fundamental que é a formação de recursos humanos? Obviamente, a

---

<sup>77</sup> As políticas educacionais implementadas em Angola consideram que o professor monodocente seria um sujeito capaz de apropriar-se e articular os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino primário, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar.

<sup>8</sup> Jornal O País, Nº 232. “Professores pedem soluções para a monodocência”, Capas da Educação 2012.

reforma é bem-vinda [...] mas antes da sua implementação dever-se-ia em primeiro lugar formar homem para trabalhar com o sistema. Porque nós Angolanos gostamos fazer plágio nos outros países esquecendo-se a nossa realidade? Pergunta os professores sobre suas opiniões acerca da monodocência. Estou muito preocupado com o produto do nosso ensino, como por exemplo está decorrer o concurso público em todo país, quais são os candidatos para o concurso? [...] existem instituições de formação de professores, porque admitir até os estudantes que não têm a formação do professorado a concorrer na educação” (SILVA PINTO A., 2012).

A visão de Ball & Bowe (1992) é a de que os professores e demais profissionais do campo da educação exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, o que tem implicações para o processo de implementação das estratégias do ensino. Por isso, Ball (1989) afirma ser importante que, os órgãos públicos acompanhem como as políticas propostas são recebidas e quais as dificuldades identificadas no contexto da prática. Indo mais além, é importante verificar como os professores e demais profissionais se relacionam com as políticas elaboradas pelas instâncias superiores. Essas e outras questões que serão levantadas ao longo da tese constituem um problema nas reformas educacionais em Angola e Cabinda em particular. O objetivo geral desta pesquisa no contexto da reforma de 2001 é analisar e compreender as práticas da monodocência, especialmente na 5ª e 6ª série, considerando a relação do professor com as matérias habitualmente lecionadas e as novas unidades implementadas pela reforma educativa. Em consonância com o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as condições de trabalho docente, da carga horária e das novas exigências impostas pela reforma;
- Identificar as opiniões dos professores sobre as transformações ocorridas no sistema educativo angolano;
- Identificar as estratégias utilizadas pelos docentes para lecionarem conteúdos novos com os quais não tiveram nenhum contato, tanto durante suas trajetórias escolares, quanto nos cursos de formação no magistério.



Em função dos objetivos definidos nesse estudo, descreve-se em seguida o percurso metodológico da pesquisa.

### **Metodologia da pesquisa.**

A problemática que este estudo investiga orienta-nos para uma abordagem exploratória, que envolve ao mesmo tempo diferentes recursos como a análise de documentos legais, aplicação de questionário, a observação de aulas e realização de entrevistas. A metodologia utilizada permitiu investigar o fenômeno em toda a sua complexidade e em contexto natural. Esta modalidade de pesquisa permitiu, por um lado «[...] captar as perspectivas dos participantes», isto é, a maneira como os professores encaram as questões da reforma educativa em detrimento da realidade vivida. Por outro lado, «[...] captar os diferentes pontos de vista» que os professores apresentam. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986:12).

Após a aplicação dos questionários foram realizadas as observações em salas de aulas. Esta fase ajudou a identificar os comportamentos e valores dos professores, o que foi determinante para a elaboração do roteiro das entrevistas. Foi também efetuada a análise de documentos, tais como: grades curriculares, legislações e relatórios, buscando identificar e analisar o contexto da reforma educacional em Angola e em Cabinda, em particular, e, o significado que os professores a ela atribuem. Foi ainda preocupação nesta fase considerar a validade e fidedignidade das informações obtidas, procurando analisar e compreender o significado de cada informação, comparando-as com os dados obtidos nos documentos e nos questionários.

Para as entrevistas, foi utilizada a análise do conteúdo orientada na perspectiva de Bardin (1977) que adota conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, visando à inferência por meio da identificação objetiva das características das mensagens. Tendo em vista a diversidade que o processo pode acarretar, optou-se por tomar como balizador as três diferentes fases da análise de conteúdo, conforme Bardin: 1. A pré-análise; 2. A exploração do

material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977:121).

### **Procedimentos e instrumentos de coleta de dados**

Para atingir os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos contemplaram três etapas que se combinam e se completam, a saber: análise documental e aplicação de questionário, observação de aulas e por último, a coleta de opiniões dos professores sobre a reforma educativa.

A primeira (1ª) etapa esteve voltada à análise minuciosa dos documentos (Marconi & Lakatos, 2002) nos quais constam as legislações, os normativos, as resoluções e programas que orientam a reforma educativa, os currículos do ensino primário, os relatórios do Ministério da Educação e os diários da república. Os documentos foram obtidos junto à Secretaria Provincial da Educação, no portal do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento em Educação e do Departamento de Estatística. Com esses documentos procurou-se trazer à tona as principais razões da reformulação do sistema do ensino, bem como à ampliação do ensino primário de quatro anos para seis anos, as condições previstas para sua efetivação, o cumprimento por parte de professores e do governo as orientações da Lei de Base do Sistema Educativo nº 13 de 31 de dezembro de 2001. Este material segundo Lüdke & André (1986), constitui-se em uma valiosa fonte de informação sobre o objeto de estudo, pois revela aspectos ou completa as informações obtidas com a utilização de outras técnicas.

Nessa fase, foram também aplicados os questionários para se obter informações gerais sobre a reforma e suas repercussões no ensino primário. A etapa teve início em dezembro do ano 2013 e terminou em junho do ano de 2014. Foram aplicados questionários a 154 professores dos quatro municípios de Cabinda representando os diversos grupos dos sujeitos da nossa pesquisa, a

saber, os professores do ensino primário das escolas públicas e privadas da província de Cabinda nos municípios Sede, Cacongo, Bucu Zau e Belize.

O questionário foi composto de 30 questões e subdividido em quatro (4) eixos temáticos, a saber:

- Informações pessoais do professor (gênero, responsabilidade familiar, escolaridade, modalidade de realização, bairro vivencial, tempo de serviço e outras atividades desempenhadas pelo professor para além da docência);
- Reforma educacional;
- Monodocência e;
- Condições de trabalho do professor.

Antes da aplicação do questionário, fez-se um pré-teste junto dos professores da escola Comandante Gika. Essa estratégia permitiu fazer alguns ajustes, tanto na linguagem, como na escrita. A aplicação definitiva do questionário na sede do município foi feita através de um contato prévio e presencial com a direção pedagógica das instituições selecionadas. A explicação do objetivo da pesquisa foi dada aos diretores pedagógicos e este a repassou aos professores. O prazo de preenchimento e devolução foi de uma semana, levando em consideração a quantidade de questões. Em relação ao município de Cacongo, contou-se com a colaboração da Administradora Municipal e nos dois outros municípios, contou-se com a participação de estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro, que também são diretores das escolas naqueles municípios. O questionário teve uma boa recepção por se tratar de uma temática ligada a sua profissão e por estar sendo aplicado por alguém que estuda em uma universidade estrangeira.

Foram distribuídos ao todo, 238 questionários em nove escolas das quais seis públicas e três privadas, todas do ensino primário. No entanto, o retorno foi de 64,7%, correspondente a 154 professores. A obtenção desse número deveu-se à colaboração dos diretores das escolas e do meu contato permanente com as instituições escolares. Os dados coletados foram analisados com a utilização do software de análise estatístico designado *Statistical Package for the Social*

*Sciences* (SPSS versão 20). Esse aplicativo permitiu a organização, codificação, tabulação e cruzamento dos dados estatísticos, gerando um banco de dados. Os resultados do banco de dados com codificação (2014) possibilitaram a descrição do perfil de 154 professores e com isso, foram gerados gráficos e tabelas utilizados para análise.

A 2ª etapa centrou-se na observação das aulas. De acordo com Tjora (2006), a entrevista e a observação são técnicas interativas, visto que as observações podem sugerir o aprofundamento necessário para as entrevistas. Nesta etapa buscou-se descrever e analisar a dinâmica das aulas, e da prática pedagógica dos professores, conforme afirma Lüdke & André (1986). Essas autoras afirmam que, para que a observação se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, precisa ser antes de tudo controlada e sistematizada. «Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador» Lüdke & André (1986:25).

A observação das aulas aconteceu no mês de Setembro. As observações foram feitas em seis salas de aulas e em quatro semanas. Em primeira instancia, foi feita uma caracterização dos professores e das turmas onde foram realizadas as observações das aulas. Em segundo lugar definiu-se dois dias de assistência de aula para cada professor nos horários de 7:30h a 12:30h. Para o período da tarde, os horários foram de 13 horas a 18 horas. Os dias de observação foram intercalados. A entrada na sala de aula foi autorizada pelo diretor e a apresentação do professor foi realizada pelo diretor pedagógico. Esse procedimento permitiu a assistência de dez aulas de cada professor. A receptividade por parte dos professores foi boa por. Foi também feito o registro dos relatos, de cada aula observada no diário e finalmente, buscou-se compreender e interpretar as informações obtidas.

Na terceira (3ª) e ultima etapa foram coletadas as opiniões dos professores da rede pública e privada sobre a reforma educativa e, em particular, à monodocência. Nesta etapa foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturado com 18 perguntas que variaram de acordo com as observações de aulas. Assim foram realizadas as entrevistas com os mesmos seis (6) professores que participaram na segunda fase da pesquisa. O registro das informações foi

feito por intermédio de uma gravadora eletrônica de marca Sony, depois transcritos na íntegra. A análise das informações coletadas foi feita simultaneamente com a análise das aulas.

### **Universo e sujeitos da pesquisa**

A rede escolar pública na província de Cabinda é de responsabilidade dos municípios e a matrícula é feita por zoneamento. Do ponto de vista da municipalização as escolas encontram-se distribuídas em quatro municípios, a saber: *Cabinda (sede), Cacongo, Buco Zau e Belize*.

No município sede, as escolas encontram-se distribuídas em quatro comunas<sup>9</sup> e três zonas, isto é, Comuna sede com trinta e nove escolas; comuna do Tando Zinzi com vinte e cinco escolas; Comuna do Malembo com treze escolas e a comuna de Subantando com onze escolas. No município de Cacongo, as escolas encontram-se distribuídas em três comunas, tais como a Comuna do Lândana com vinte e quatro escolas; Comuna do Dinge com onze escolas e Comuna do Massabi com sete escolas. O município do Buco Zau obedece às mesmas regras. As escolas estão distribuídas em Comunas sede com vinte e oito escolas; comuna do Necuto com vinte e sete escolas; e comuna do Inhuca com cinco escolas. No município do Belize as escolas estão distribuídas em: Comuna Sede com dezesseis escolas; Comuna do Miconje com doze escolas e Comuna do Luali com quatro escolas. Em suma, a rede escolar do ensino público na província de Cabinda está constituída por um total de 272 escolas das quais duzentas e trinta e nove (239) são especificamente do ensino público, de nível primário e objeto da nossa pesquisa, enquanto quarenta e oito (48) são privadas, distribuídas geograficamente em quatro municípios, conforme já citado. A rede escolar comporta 1018 salas de aula das quais 1002 são especificamente para

---

<sup>9</sup> A divisão administrativa de Angola é feita por Províncias (conjunto de Município), Municípios (conjunto de Comunas) e Comunas (conjunto de bairros e aldeias).

ensino primário, dois mil seiscentos e vinte e seis (2.626)<sup>10</sup> professores, noventa e três (93) funcionários administrativos, duzentos e trinta e seis (236) diretores gerais e igual número de diretores administrativos e pedagógicos, asseguram o ensino nos quatro municípios mencionados.

Nesse contexto, dos 2.626 professores do ensino primário, 700 atuam na primeira série, 850 na segunda série, 950 na terceira série, 400 na quarta série, 350 na quinta série, 200 na sexta. A definição da amostra esteve estreitamente ligada ao critério de seleção das escolas que constituíram os locais da nossa pesquisa. As escolas foram selecionadas, incluindo três segmentos, a saber:

1. Escolas públicas na sede da província;
2. Escolas públicas no interior da província;
3. Escolas particulares.

Este critério permitiu selecionar três escolas para cada estrato perfazendo um total de nove. O segundo critério consistiu em selecionar uma escola com um número maior de professores, uma com um número médio e uma com um número menor de professores ou simplesmente (Grande, Média e Pequena) par cada estrato. Esse procedimento de seleção amostral segundo Bacelar (1999) denomina-se por Método de Seleção Aleatório Sistemático pelo fato dos elementos da análise estarem organizados de forma seqüencial e ordeira. Assim, foram selecionadas as seguintes escolas: Comandante Gika; Dagereux; Escola primária Simulambuco II; Escola Nº 04; Chinhembo; Colégio Dom Domingos Franque; Colégio Ngoio; Colégio Padre Builo; e Bombe-pene. Essas escolas têm ao todo 238 professores, conforme o quadro seguinte.

---

<sup>10</sup> Dos dois mil seiscentos e vinte seis professores (2.626) do ensino primário, catorze (14) fazem parte do ensino especial, devendo essa feita ser excluída dos sujeitos desta pesquisa.

**Quadro 1.**  
**População da pesquisa.**

Designação da escola	Número de Professores
Escola primária Comandante Giza	49
Escola Primária Dageroux	30
Escola Primária Simulambuco	21
Escola primária Nº 04 do Buco Zau	<b>38</b>
Escola prim.Chinhembo Lândana	<b>18</b>
Escola Primária do Bombe. Belize	06
Colégio Dom Domingos Franque	32
Colégio Ngoio	<b>24</b>
Colégio Padre Builo	<b>20</b>
<b>Total</b>	<b>238</b>

Fonte Relatório estatístico da secretaria provincial da educação ciência e tecnologia

Foi selecionada uma amostra de 238 professores sendo que 64,7% responderam ao questionário. Os questionários foram aplicados aos professores das nove escolas das quais, seis do município de Cabinda por reunir duas modalidades de ensino «público e privado», e nos três restantes municípios. Neste caso selecionou-se 45,5% professores nas escolas públicas da sede da província, 20,7% professores nas escolas públicas do interior da província e 33,8% professores das escolas particulares do centro e interior da província de Cabinda, conforme o quadro seguinte.

**Quadro 2.**  
**Caracterização das escolas objeto de pesquisa**

ESCOLAS PESQUISADAS	ESCOLAS PÚBLICAS NA SEDE DA PROVÍNCIA		TAMANHO	
Escola primária Comandante Giza.	Grande	Pública	35	<b>45,5%</b>
Escola Primária Dageroux.	Média	Pública	23	
Escola Primária Man-Nhampa.	Pequena	Pública	12	
<b>ESCOLAS PÚBLICAS DO INTERIOR DA PROVÍNCIA</b>				

Escola primária do Buco Zau.	Grande	Pública	16	20,7%
Escola primária do Lândana.	Média	Pública	10	
Escola Primária do Belize.	Pequena	Pública	6	
<b>ESCOLAS PARTICULARES<sup>11</sup>.</b>				
Colégio Dom Domingos Franque.	Grande	Privada	23	33,8%
Colégio Ngoio.	Média	Privada	17	
Colégio Padre Builo.	Pequena	Privada	12	
<b>Total</b>			<b>154</b>	

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

O conceito grande, média e pequena utilizado nos critérios de seleção da amostra refere-se ao tamanho do número de professores e alunos que a escola tem. Em geral, fizeram parte da primeira fase da pesquisa, 154 professores que lecionam nas escolas de ensino primário público e privado da província de Cabinda cujas habilitações, gênero, situação familiar encontram-se descritas no quarto capítulo da tese. Importa ainda esclarecer que, a necessidade de incluir na pesquisa escolas do interior da província é sustentada pelo fato de existir no interior um número elevado de professores com ensino básico e em muitos casos com escolaridade igual a da turma para a qual lecionam.

Na segunda fase da pesquisa foram selecionados seis professores, obedecendo ao seguinte critério: dois professores com mais de vinte anos de experiência docente; dois professores com experiência de docência de dez a dezenove anos e; dois professores com experiência de docência inferior a dez anos, ou seja, de um a nove anos. Da mesma forma, foram selecionados dois professores com nível superior; dois professores com nível médio e; dois professores com nível básico. Observou-se as aulas desses docentes e, conseqüentemente, foram realizadas as entrevistas em função da realidade encontrada. As respostas dos questionários foram confrontadas com os resultados das aulas, dos dados dos questionários, das informações extraídas dos documentos e da bibliografia consultada.

<sup>11</sup> Escolas particulares em Cabinda existem apenas no centro da cidade.



Está tese além da parte introdutória, compreende cinco capítulos. O primeiro aborda o *contexto político e educacional de Angola desde a Independência até a segunda reforma educativa*. Esse capítulo faz uma análise da história da educação angolana e descreve aspetos relacionados não somente ao ensino, como também às fases ou momentos que a educação foi passando face a situação político militar. O segundo capítulo intitulado *formação de professores e monodocencia*, inicialmente faz uma abordagem geral sobre a formação de professor. Em seguida descreve os moldes em que os professores são formados, analisa suas práticas, relacionando-as com a monodocência. No terceiro capítulo, são discutidas as condições de trabalho e perfis desses professores. No quarto e último capítulo faz-se uma abordagem sobre a monodocência e a prática pedagógica dos professores.

## **CAPÍTULO I. REFORMAS EDUCACIONAIS NO PÓS INDEPENDÊNCIA**

Este capítulo analisa as reformas educacionais angolanas no contexto sócio-político do país no período subsequente à independência. Para esta análise, foram utilizados como materiais da pesquisa, as informações ou dados históricos de estatística sobre a evolução da educação no país em formatos digitais e impressos incluindo, legislações, relatórios, normativos e resoluções.

O capítulo faz uma pequena incursão histórica sobre os antecedentes educacionais do governo de ultramar de Angola, quanto à educação do povo, culminando com a realização da 1ª e 2ª reformas educacionais, pós independência. A compreensão da primeira reforma educacional ajudou a entender as atuais dificuldades que o sistema do ensino enfrenta, uma vez que, existe na atual política educativa uma continuidade, que apenas mudou a designação de socialista para socialista democrática<sup>12</sup>.

### **1.1. Políticas educacionais angolanas**

Conforme consta nos escritos da história, Angola é um dos países do mundo que sofreu uma longa e bruta colonização (MUACA, 1991). Foram cinco séculos de subjugação, sem direito a educação qualificada e com índices de analfabetismo elevadíssimos. Nesta época era comum o recrutamento de pessoas adultas, crianças e alunos nas escolas para trabalhos dos colonizadores. Isto afetava não apenas as estruturas familiares como também prejudicava a frequência escolar das crianças, conforme assinala Muaca (1991:68).

A imposição de trabalho e a infrequência escolar provocavam desestimulação dos nativos à escolarização. Além disso, a escolarização não despertava o interesse dos colonizadores que muito bem sabiam que, a instrução poderia transformar-se em uma contra ofensiva dos nativos, contrariando seus

---

<sup>12</sup> Segundo o Bureau político do MPLA, a ideologia que governa o país é a de Socialismo Democrático.

interesses (MUACA, 1991). Os portugueses sabiam que a escola poderia despertar os nativos que, uma vez formados, ganhariam a autonomia em organizar-se e convocar os outros para lutar a favor da sua liberdade. Portanto, educar o povo colonizado não se adequava às políticas na época. As repercussões destas políticas resultaram em 1958 em um número de analfabetos negros e mestiços na ordem de 4.009.911, o que correspondia a 96,7% da população total (MUACA, 1991:18).

Os constantes maus tratos, tortura e discriminação, provocaram revoltas que culminaram na organização dos povos nativos e na criação da União dos Povos de Angola (UPA) que no dia 15 de Março de 1961 realizou as primeiras manifestações de luta armada contra o colonialismo português, conforme aponta Imbamba (2003). Anos mais tarde a organização (UPA) transformou-se na Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA). No mesmo período, se organizaram outros movimentos como o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola)<sup>13</sup> e a UNITA (União Nacional para Independência Total de Angola). Essas organizações enfrentaram a FAP (Forças Armadas Portuguesas) em 1974, conforme relata Imbamba (2003).

Na reunião de Alvor no Algarves, de 10 a 15 de Janeiro de 1975 foi finalmente discutido e negociado o calendário e o processo da independência de Angola com a participação dos três movimentos independentistas. A partir dessa data, o poder passou a ser exercido pelo Alto-Comissário português e por um Governo de Transição, presidido e dirigido por um Colégio Presidencial, constituído pelos três movimentos de libertação que haviam assinado os Acordos de Alvor (Lei nº1/75 e Decreto Lei nº2- A/75, CORREIA & BORNITO, 1996:21). Devido a desavenças políticas entre os movimentos de libertação no concernente a proclamação da independência e a constituição do Governo, desencadeou-se uma guerra civil e no meio desta foi proclamada a independência no dia 11 de

---

<sup>13</sup> O MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) foi apoiado pela República revolucionária Cubana, antiga União das Repúblicas Socialistas Soviética, em quanto a UNITA (União Nacional para Independência Total de Angola) era apoiada pela África do Sul e pelos Estados Unidos de América.

Novembro de 1975, pelo então Presidente Dr. António Agostinho Neto (Presidente do MPLA)<sup>14</sup>.

No primeiro discurso dirigido ao povo em Luanda, Agostinho Neto, ressaltou alguns princípios da nova Lei Constitucional da República Popular de Angola que destacavam aspectos sociais e educacionais como mecanismo para a conquista da liberdade e para o progresso (CALEY, 2006). Sob a influência dos Estados socialistas com os quais Angola mantinha relações de amizade e cooperação, o país adotou um modelo de educação inspirado em ideais socialistas. O Movimento Popular de Libertação de Angola constituiu-se como força política e a incorporação dos cidadãos para militância no MPLA era quase obrigatória e abrangia até as autoridades tradicionais.

O sentimento patriótico de formar quadros, eliminar o analfabetismo e a tentativa de construir um país uno e indivisível sob auspícios socialistas, sem miséria, obrigou o então governo do MPLA a criar várias agremiações políticas nas diversas camadas sociais de homens e mulheres, jovens e crianças, tais como: Organização da Mulher Angolana (OMA), Juventude do MPLA (JMPLA) e Organização dos Pioneiros Angolanos (OPA), com finalidade de programar atividades educativas voltadas à escolarização e alfabetização (RELATÓRIO DO CONGRESSO EXTRAORDINÁRIO DO MPLA, 1980). Era uma orientação dos dirigentes superiores do país a necessidade urgente de promover entre a população a aprendizagem da leitura, da tabuada, dos textos de orientação partidária e do hino nacional. Essas organizações, pertencentes ao partido no poder, tinham também funções de sensibilizar o povo para a educação.

O funcionalismo público e os demais trabalhadores eram organizados em associações sindicais, tais como: União Nacional dos Trabalhadores Angolanos (UNTA), que incorporava todos os sindicatos dos diversos ramos laborais, incluindo o da educação; Brigada Jovem de Literatura (BJL) para os poucos intelectuais do país na época e a União Nacional dos Artistas e Compositores (UNAC). Para além dessas organizações, existiam outras organizações de massa

---

<sup>14</sup> António Agostinho Neto, formado na Universidade Coimbra/Portugal e primeiro presidente do Movimento Popular de Libertação de Angola. Tornou-se como primeiro presidente de Angola em 1975. Sua permanência no comando de Angola durou até 1979. Morre em Moscou-Rússia no dia 10 de Setembro de 1979.

ligadas aos estudantes; Associação dos alunos do Ensino Médio (AAEM) e a Associação dos Alunos do Ensino Superior (AAES). Estas associações segundo o relatório do primeiro congresso extraordinário do MPLA (1980), foram criadas com finalidade de ampliar o controlo da sociedade a escolarização já que, se acreditava em mudar o rumo do país com a formação de uma nova mentalidade conjugada com algumas tradições locais.

A crescente necessidade de colocar quadros formados para ocupar determinados cargos com funções especializadas no então Governo da República Popular de Angola alimentou a necessidade de formar quantitativa e qualitativamente as pessoas para dinamizar o setor administrativo do estado e da sociedade em geral, conforme consta do relatório do primeiro congresso extraordinário do MPLA (1980). Naquele momento, a vida política do país era acompanhada por discursos inflamados sobre a educação que era vista como fator importante para o desenvolvimento e como direito de todos. Estes discursos enfatizavam a necessidade de se construir uma sociedade, sem divisão de classes (ricas e pobres), marcada pela igualdade de direitos para todos os seus membros, conforme os ideais do socialismo, considerando as classes operárias e camponesas como a força motriz do desenvolvimento social (ZAU, 2013).

Os relatórios da época são claro de que, a idéia dessas mudanças no sistema educacional já fazia parte do ideário dos movimentos de libertação, logo que o país alcançasse sua Independência. Como exemplo do afirmado, encontramos em documentos dos anos setenta (70) o plano estratégico designado por *Plano Maior do MPLA (1977)*, onde se especifica um conjunto de medidas políticas, sociais e económicas de desenvolvimento da instrução, cultura e educação destinadas à população Angolana. Para o referido Plano, Angola precisava de uma educação voltada para a resolução dos problemas ligados à libertação do povo, do ponto de vista político, económico e intelectual.

Para tal, a liquidação da cultura portuguesa no sistema educacional era imprescindível. Segundo o PM do MPLA (1977)<sup>15</sup>, fazia parte das políticas educacionais dos movimentos independentistas:

[...] Liquidação da cultura e da educação colonial imperialista. Reforma do ensino. Desenvolvimento da instrução, da cultura e da educação ao serviço da liberdade do povo Angolano; Combate vigoroso e rápido o analfabetismo em todo país; Instrução pública e sua ação direta; Tornar efetiva, progressivamente, a instrução primária obrigatória e gratuita; Desenvolver o ensino secundário e o ensino técnico profissional e criar o ensino superior; Estabelecer relações culturais com países estrangeiros. Formar e aperfeiçoar os quadros técnicos necessários a construção do país; Impulsionar o desenvolvimento das ciências, técnica, letras e da arte; Instrução no campo, de meios eficazes e suficientes para assistência médica e sanitária das populações camponesas; Desenvolvimento equilibrado, à escala nacional, dos serviços de assistência médica e sanitária; Liquidação da prostituição e do alcoolismo; Fomento e proteção em todo o país da cultura física. (PLANO MAIOR DO MPLA, 1977:65-71).

Havia uma consciência nos movimentos de libertação de que, a educação era o ponto decisivo para a liberdade e a construção do país das ruínas do analfabetismo cuja faixa era de 97%, renovando a esperança de jovens e adultos nas terras dos seus ancestrais. Três anos depois da independência (1978), o Departamento da Educação e Cultura promoveu políticas educacionais baseadas no rompimento da cultura e da política educacional colonial (que se limitava a exaltar seus valores e sua superioridade), e perspectivou um sistema educacional direcionado à valorização da cultura nacional e do desenvolvimento de uma ciência voltada para as necessidades do país, bem como a promoção da justiça social, conforme assinalado no artigo de número 14 da constituição da República Popular de Angola. Esta orientação, respondia aos ideais da mudança e de desenvolvimento do país através de uma educação para o povo e uma escola a serviço da transformação social, pois, a revolução se solidifica com um povo instruído, conforme assinalado por Pistrak (1981).

---

<sup>15</sup> Para melhor compreensão ler o arquivo original: Angola: Documento do MPLA-PT. Vol. 1, nº 2. Lisboa. ULMEIRO, 1977 p. 65-71

A Lei Constitucional de 11 de Novembro de 1975 declarou entre os princípios essenciais de outras áreas, os princípios básicos sobre a educação e cidadania. O Artigo 13º da mesma constituição enfatizava que:

A República Popular de Angola combate energicamente o analfabetismo e o obscurantismo e, promove o desenvolvimento de uma educação a serviço do povo, e de uma verdadeira cultura nacional, enriquecida pelas conquistas culturais revolucionárias dos outros povos» (CORREIA et al., 1996:179).

No artigo de número 14.º: “A República População de Angola respeita e aplica os princípios da Carta da Organização das Nações Unidas e a Carta da Organização da Unidade Africana”. Segundo o artigo 29º: “A R.P. promove e garante o acesso de todos os cidadãos à instrução e à cultura” (CORREIA et al., 1996:183).

Embora os documentos ofereçam subsídios para implementação de uma proposta de reforma educacional ambiciosa, parecia ainda existir um distanciamento entre o proposto e as práticas escolares, da época (Correia, 1996). Esse distanciamento era causado, entre outras coisas, pela precariedade da formação inicial e continuada de professores; pela pouca produção de materiais didático-pedagógicos, tendo em conta os fundamentos das propostas da reforma e o tipo de sociedade que se pretendia formar; pela estrutura verticalizada dos sistemas de ensino; pela incompreensão dos pressupostos da lei e das Diretrizes (INIDE, 2004). Outras dificuldades consistiam na não participação ativa dos professores nativos na elaboração dos projetos político-pedagógicos da escola, uma vez que sua estrutura era pensada a partir de realidades históricas e geográficas de outros países pelos professores estrangeiros<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Esses professores chegaram em Angola por via do estabelecimento das primeiras relações diplomáticas, consulares, culturais e comerciais onde o setor da educação se consignava como prioridade.

Todavia, o Ministério da Educação e Cultura tinha a responsabilidade de executar as políticas educacionais elaboradas pelo governo com a finalidade de transformar o país em uma sociedade igualitária em que se buscava a recuperação da economia que passava pelos esforços da formação rápida e massiva de quadros, políticos e acadêmicos, tecnicamente capazes, conforme sustenta Vieira (2006). Com base nas primeiras relações diplomáticas, o governo de Angola trouxe para o país técnicos estrangeiros vindos das Repúblicas Socialista de Cuba, Rússia, Bulgária e Vietnam, Hungria<sup>17</sup>. Essa cooperação de Angola com os professores estrangeiros devia-se a questões políticas e ideológicas dos países não alinhados (NGULUVE, 2010). Muitos desses técnicos eram colocados a trabalhar nas empresas da Indústria agrícola, no Turismo, na Educação e nos hospitais. Em outra vertente, o governo Angolano estabeleceu políticas que consistiam no envio de cidadãos angolanos para vários países com ideologia socialista para fazer especialização nos mais variados domínios, segundo as orientações do governo Angolano, sem, considerar as aspirações do aluno, conforme assinala Nguluve (2010).

Com a realização do Primeiro Congresso do Partido (MPLA) no poder em 1977, foi definida e aprovada uma nova Política Educativa. Esse ato transformou o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) em Movimento Popular de Libertação de Angola-Partido do Trabalho (MPLA/PT) como força política dirigente do país, que tinha como objetivo de responder às necessidades enfrentadas na consolidação da Independência Nacional (CORREIA et al., 1996). Desta forma criaram-se as bases regulamentadoras da primeira reforma educativa e de sua implementação. Em virtude de sua programação no ano que seguia o de 1977, foram assinados vários acordos que aumentaram o efetivo de professores estrangeiros, designados como «cooperantes», vindos das repúblicas socialistas. Este período é também de grande instabilidade político-militar, em razão da guerra civil, fator defendido por muitos responsáveis da educação como causa da ausência de um debate público sobre a problemática da educação que seria implementada e o tipo de sociedade que produziria.

---

<sup>17</sup> No decorrer do tempo, o Governo da República Popular de Angola estabeleceu relações com o Governo da Revolucionária República de Cubano, com quem assinou no dia 15 de Novembro de 1975 as primeiras relações diplomáticas, consulares, culturais e comerciais e o setor da educação se consignava como prioridade.



Julgo que havia maior preocupação com a formação política do que a reorientação nas práticas e dos objetivos de ensino. O exemplo do afirmado pode ser encontrado no capítulo Iº, artigo Iº nas alinhas (g e h) do decreto 40/80 que diz:

[...] Criar em todos os alunos e estudantes o amor a pátria, ao partido e ao socialismo bem como ao trabalho produtivo; Elevar constantemente a qualidade do ensino nomeadamente nos aspectos científico técnico e tecnológico de modo que no futuro a RPA tenha quadros bem formados ideologicamente e competente profissionalmente (DECRETO, 40/80: 1).

Em debates não formais com colegas nas escolas, sobretudo, com aqueles que têm uma experiência da docência de mais de trinta anos, observam-se certas falas como «as políticas educacionais na primeira reforma que romperam o sistema educacional português tiveram pouca seriedade» por diversas razões. Em primeiro lugar, o fato de que em tempos de crise, se reduz as informações para que a população não tome conhecimento da realidade e dos problemas é comum. Em segundo lugar, a presença de professores cubanos, russos, vietnamitas, búlgaros, e húngaros para assegurar a formação de professores primários, aperfeiçoamento e preparação dos professores (Acordo Especial, 1976) era tensa, não sendo possível superar os problemas do ensino no país. Além disso, as decisões tomadas não ajudaram trazer mudanças significativas naquilo que Angola esperava da educação, pois, a expectativa era de transformar o país via educação<sup>18</sup> Espírito Santo (2000).

O entusiasmo com as mudanças não alcançou o seu verdadeiro objetivo porque, a guerra civil trouxe dificuldades para educação, para vida social e para a economia do país. Além disso, faltava também consistência nas políticas, sobretudo, na elaboração de manuais escolares, na formação de professores, além da ausência de condições financeiras e do problema de centralização das

---

<sup>18</sup> Faz-se ainda necessário lembrar que, muitos países que programaram reformas no campo educativo, tiveram o mesmo pensamento (Nigel, 2004). No entanto, as políticas educacionais não foram bem sucedidas tendo em conta às condições escassa de recursos humanos e materiais para levar avante as propostas estabelecidas nos documentos e diretrizes. Além disso, como se sabe a educação não tem poder de mudar um país.

escolas, conforme sustenta Ngaba (2012). O sistema político rígido que governava o país, que mantinha um rigoroso controlo, levou muitos professores ao conformismo de produzir discursos de «está indo tudo bem», quando na verdade não era assim.

## **1.2. Reforma Educativa: Conceitos e definições.**

Tendo a anterior ideia como ponto de referência, recorreremos a explicações que fundamentam o que diz respeito às reformas educacionais, que é objeto da nossa pesquisa. Segundo o dicionário Aurélio (2001) «reforma», apresenta os significados de dever de reformar, ato ou efeito de reformar ou reformação. Além disso, atribuem-se também a «reforma» o significado de mudança, modificação, reformação, formar nova expectativa, (FERREIRA, 2004:172).

De acordo com esses conceitos entendeu-se que, a reforma implica uma modificação e uma transformação. No âmbito escolar, a reforma está voltada para mudanças, tanto curriculares, estruturais quanto funcionais. Na visão capitalista, o sentido de reforma transcende os conceitos antes apresentados, ao se considerar que, tudo na natureza é transformado em força produtiva e, em função das necessidades de reprodução do capital (MARX & ENGELS, 2006).

Na perspectiva de Canário (1992), a reforma compreende uma mudança em larga escala que emerge das ações políticas, e que redefinem as finalidades da educação, e as mudanças estruturais no sistema educacional. A discussão sobre a elaboração das políticas educacionais e de sua implementação nas escolas, pode produzir o que Canário designou por inovação. Na mesma trilha Popkewitz (1997), entende que as reformas são partes de importantes transformações e rupturas que ocorrem em nível nacional e internacional e que por intermédio de práticas combinadas de órgãos governamentais, exercem pressão e submissão do sistema educacional às novas necessidades de ordem econômica (POPKEWITZ, 1997).

Barroso (2005) entende que, o termo reforma é possuidor de uma dimensão político-centralizada que em momento de crise torna-se um slogan nos discursos dos políticos em relação à educação. A escola em outros países do mundo, independentemente dos seus sistemas políticos e econômicos, cria mudanças, envolve novas realidades e renova as que fracassaram. É com esse entendimento que o termo reforma educacional ganha o significado de uma política, planejada, liderada por uma autoridade formal, destinada à mudança duradoura na totalidade ou em uma dimensão significativa do processo educativo, conforme assinala Meyer (1987).

Em Angola, onde as mudanças sociais e as reformas educacionais são palavras de ordem na tentativa de ajuste à nova ordem social faz-se necessário considerar as condições históricas da educação no país, uma vez que, as reformas aparecem quase sempre associadas a uma crise do sistema educativo e integram-se em processos mais amplos de transformação política, econômica e social, conforme afirma Barroso, (2005). Ao reformar o ensino, devem-se levar em consideração os pontos que criaram ruptura no antigo sistema e identificar novos elementos que redefinam a realidade atual. Em outras palavras, é preciso buscar na história os projetos de reformas mal ou bem sucedidas e contextualizá-las às necessidades econômicas e sociais do país. Esses outros aspectos acredito serem necessários na implementação de políticas educacionais.

Em meu entender, existem mudanças, quando existir uma reforma que leve à realização das propostas legais, não ficando apenas no papel as novas ideias e ações programadas. Não se deve esquecer que os discursos e as linguagens da reformas incorporam afirmações e princípios para estimular o consenso em torno de determinados ideais políticos (BALL, 2004). Importa ainda considerar que, as políticas educativas são propostas educacionais que não se esgotam nos documentos, devendo alcançar escolas, professores e alunos.

Ao se acreditar que, os aspectos políticos e pedagógicos das reformas educacionais irão ter lugar quando existirem pessoas qualificadas para o exercício das mudanças, também se acredita que o processo da reforma educativa tem um bom desenvolvimento se existir uma estreita ligação entre os autores das políticas reformadoras e os reformadores em ação. A reforma educacional, enquanto

prática social liga-se às práticas que articulam as ações governamentais da sociedade e do indivíduo, em novos padrões de governança, conforme assinala Popkewitz (1998).

### **1.3. Trajetória da primeira reforma educativa (1978)**

A proposta da primeira reforma educativa de 1978 abarca quatro princípios. Esses princípios segundo Marques (2007) são:

1. A lógica da dialética da qualificação;
2. A justificativa pela busca da qualidade;
3. A temática da descentralização, participação e autonomia;
4. O princípio e processo de flexibilização.

Contudo, em tempo de guerra e de um país que acabava de se erguer não foi possível o cumprimento destes pressupostos na primeira reforma educacional de 1978. Acredita-se que, a reforma do ensino implementado era uma resposta às carências educacionais e à necessidade de atualização do ensino exigido pela sociedade na época, orientando-se pelas tendências políticas que governavam o país. Na realidade, a reforma não conseguia superar a prática pedagógica existente. A título de exemplo, continuava a existir o ensino baseado na memorização e, permanecia o uso da vara em salas de aula, quando a resposta não era, conforme os manuais. Não existiam professores em quantidade e qualidade para suprir as necessidades exigidas pela reforma, conforme o relatório do diagnóstico do sistema educativo (MED, 1986:15). As propostas sociais, educacionais e políticas presentes nos documentos da reforma de 1978 não ofereciam orientações aos poucos professores pobremente formados, ensinando-os a agir, diante das mudanças ocorridas na estrutura e nos conteúdos propostos. Essa situação se agudizava a cada dia, pelo fato do país não possuir uma estrutura educativa capaz de solucionar os problemas da época, conforme sustenta o relatório do diagnóstico do sistema educativo do MED (1986).

Concordo com Espírito Santo (2000), quando afirma que, não havia garantia da continuidade das políticas educacionais na reforma educativa de

1978. A razão do afirmado relaciona-se à carência de uma ideia-força ou eixo central da mudança, do ponto de vista pedagógico e político. Essa crise de qualidade apresentava-se em diversos níveis e aspectos, tais como em nível administrativo e pedagógico. Segundo Peterson (2003), os cargos de direção das escolas eram alcançados por via de afiliação partidária. Em decorrência, muitas escolas do Ensino Médio Normal da Educação e Pré-Universitárias eram administradas por um diretor com 8ª série e, as do ensino básico por um diretor com a 6ª série. Assistia-se também professores com formação política a lecionarem nas séries superiores a sua formação acadêmica.

As mudanças que aconteciam na administração e gestão, sobretudo, na definição do poder entre diretor provincial da educação, chefes de seções municipais, diretores e inspetores escolares, abarcam alguns aspectos fundamentais, que Marques (2007) designa por participação redistribuída do poder, pois, a descentralização contribuiria para maior abertura política, criando espaço para participação e, conseqüentemente, para a crítica. A flexibilização das políticas educacionais foi um aspecto importante para analisar as reformas educacionais de Angola. O que torna importante o princípio da flexibilização é o fato de permitir o ajustamento constante das propostas à medida que os erros iam se apresentando.

Marques (2007) enfatiza a necessidade de descrever as fases de desenvolvimento das políticas educacionais, os momentos, lugares e contextos para permitir a compreensão dos efeitos que produzem e apresentar propostas de replanificação ou mudanças, caso seja necessário. Por um lado, em Angola muitas questões relativas ao ensino foram muitas vezes, segundo Nguluve (2010), iniciativa dos políticos governistas como aconteceu na primeira reforma onde questões educacionais foram discutidas em nível do partido e não pelo setor da educação.

Como já visto, a concepção socialista que orientou as políticas educacionais no país considerou o ensino como elemento fundamental e estratégico para mudança (PACHECO, 1995). Razão pela qual as políticas educacionais da época caracterizavam-se pelo aumento de oportunidades educativas, gratuidade do ensino de base da 1ª série à 4ª série. Todavia, os

professores que o país dispunha na época, em sua maioria era fruto da educação colonial e muitos só sabiam ler e escrever (PETERSON, 2003). É no meio dessas dificuldades que o Presidente António Agostinho Neto como já foi dito, cunhou o slogan socialista de «*quem sabe ensina e quem não sabe aprende*», pois, o governo Angolano sabia que, a alfabetização abre as portas para melhores condições de vida, melhoria da saúde e oportunidades de crescimento. Para facilitar o acesso de todas as crianças e adultos à escolarização, firmou-se a obrigatoriedade de frequência ao ensino primário e o aperfeiçoamento pedagógico do corpo docente, conforme assinala Espírito Santo (2000:156).

As dificuldades relativas aos meios materiais (quadros, giz e outros), distribuição de materiais didáticos e programas para formação de professores eram constantes. Além disso, os professores vindos do sistema colonial (os únicos que o país tinha na época), não entendiam os conteúdos do novo sistema educativo e as novas práticas de ensino, pois, eram diferentes do que vinham fazendo até então. A outra questão muito discutida na assembléia do povo em 1976 foi a de criação de estratégias férteis para atrair mais gente à alfabetização. Pretendia-se com as essas políticas, conter os altos índices de analfabetismo presentes na época e efetivar a revisão dos conteúdos que deveriam ser ensinados (RELATÓRIO DO MPLA, 1976). Havia necessidade de se descentralizar as escolas (que estavam concentradas nas cidades), bem como a necessidade de construir novas escolas para assegurar a crescente demanda. Essa demanda advinha da criação do movimento dos pioneiros que congregava crianças e adolescentes de (5 a 15)<sup>19</sup> anos e pelo retorno das famílias angolanas exiladas nas repúblicas do Zaire, Congo Brazavil, Zâmbia e Namíbia. As políticas de gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário levaram a criação de escolas de adultos nas diversas agremiações antes citadas

Segundo Zassala (2003) os princípios da educação formal aprovados no congresso de 1977 e implementados em 1978 produziram um impacto social que se destaca na:

---

<sup>19</sup> Nas lojas de Pioneiro, as crianças e adolescentes do país recebiam uniformes e um cartão que lhes dava o direito de retirar em lojas próprias, calçados, alimentos e todo tipo de material escolar. Esse direito levou muitas crianças e jovens a matricularem nas escolas.

[...] Inclusão escolar, que ocasionou grandes problemas visto que, a falta de capacidade de atendimento em termos de instituições escolares, carências materiais e falta quantitativa e qualitativa de professores e pessoal administrativo. O êxodo rural que trouxe para as cidades crianças e jovens com modo de vida diferente (ZASSALA, 2003:2).

Apesar dos princípios de formação e a escolarização dos cidadãos fazer parte das prioridades do Estado, existiam ainda outras questões da segurança e paz que consumiam toda a atenção do governo. Com o falecimento do primeiro presidente da república (Dr. António Agostinho Neto), o presidente José Eduardo dos Santos o substituiu no poder. Nesse período, os técnicos do governo organizaram o ensino, conforme o quadro seguinte.

### Quadro 3.

#### Estrutura do ensino angolano na 1ª reforma educacional (1978)

Educ. Pré-Escolar	Ensino de Base		Ensino Médio		Ensino Superior	
Creche	Iº nível	1ª, 2ª, 3ª e 4ª série	Normal	Pré-Univ.	Licenc.	Barachar
			9ª classe	Iº Ano	1º Ano	1º Ano
Jardim de infância	IIº Nível	5ª e 6ª série	10ª classe	IIº Ano	2º Ano	2º Ano
			11ª classe		3º Ano	
Iniciação	IIIº Nível	7ª e 8ª série	12ª classe	IIIº Ano	5º Ano	3º Ano

Fonte: Instituto nacional de investigação desenvolvimento da educação (INIDE<sup>20</sup> 2009)

Esta estrutura elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura não deixou de ser uma continuação da estrutura organizacional do ensino deixado pelo colonialismo. As primeiras mudanças reais nesse sistema educacional, na perspectiva de Espírito Santos (2000), se relacionam ao “processo de massificação que se traduz no aumento significativo dos efetivos escolares que

<sup>20</sup> Decreto nº 9/87 de 30 de Maio do Conselho de Ministro, foi criado o atual Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação - INIDE, órgão dependente do Ministério da Educação, Instituto Público, dotado de personalidade jurídica e de autonomia financeira, a quem compete a Investigação Pedagógica, Estudos e Elaboração de Currículos, Programas, Manuais e outros materiais pedagógicos que permitam a realização e o aperfeiçoamento permanente do processo docente educativo.

chegavam atingir em 1980, 1,8 milhões de alunos, num crescimento anual de 10%” (ESPIRITO SANTOS, 2000:157).

Em face da elevada procura de crianças e adultos por escolas, acompanhada pela falta de professores, pela baixa da qualidade do ensino em virtude da superlotação das salas e do número de turmas atendidas por um único professor com qualificação precária, levou o *Iº Congresso Extraordinário do MPLA*, em 1980, a incluir propostas educacionais ao traçar as orientações mestras do desenvolvimento econômico e social da República Popular de Angola para a década de oitenta e para o quinquênio 1981-1985, conforme consta no (DECRETO, 40/80). Neste congresso, ficou definida a tarefa de revisar as políticas educacionais do governo anterior. Os Ministérios e Secretarias de Estado foram orientados a dar prioridade à formação de quadros da educação. Esta orientação tinha como finalidade o desenvolvimento social através da educação e a elevação do nível de vida do povo. Era também da sua responsabilidade a enorme tarefa de promover a alfabetização em todos os níveis da sociedade.

Neste contexto, o papel da escola era de adaptar os futuros cidadãos material e moralmente às necessidades presentes e as vindouras idealizadas pelo partido. Para isso, foram realizadas mudanças e elaborada pelo Ministério da Educação, material de orientação didática metodológica, com a publicação de planos de estudos, currículos, programas, manuais, textos de apoio e outros meios necessários para o exercício da atividade de ensino.

#### **1.4. Problemas na reforma educacional de 1978**

Uma das deficiências marcantes na primeira reforma educacional de 1978 foi a ausência de debates públicos. Segundo Espírito Santo (2000), a falta de debates públicos deve-se ao fato de existirem várias regiões do país vivenciando intensas situações de guerra. Além disso, o partido no poder era o arquiteto uníssono de todas as políticas educacionais traçadas no país. Em outras palavras, reinava o gerenciamento centralizado, cabendo ao Ministério da Educação executar as políticas traçadas pelo MPLA. Essas políticas não



deixavam espaço para os técnicos do Ministério da Educação proporem soluções que consideravam adequadas para os problemas que o ensino apresentava.

As consequências vinda das propostas feitas sem o conhecimento da realidade do ensino no país ficaram mais evidentes nos anos de 1980 a 1985, período em que se registrou a ocorrência de uma evasão escolar massiva e de grande queda no rendimento acadêmico dos alunos. Nos documentos consultados do Ministério da Educação (MED), encontramos que em cada 1000 alunos apenas 142 alunos concluíam o ensino de base, conforme o relatório do diagnóstico do sistema educativo (MED, 1986). Importa ainda assinalar que, nessa época, o país estava mergulhado numa intensa guerra civil protagonizada pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), apoiado pela União Soviética contra a União Nacional de Libertação Total de Angola (UNITA), apoiada pelo regime de Apartheid da África do Sul com anuência dos EUA, conforme afirma Ngaba (2012).

Neste contexto, a prioridade do estado Angolano estava mais direcionada na defesa do território que era invadido, e o recrutamento de jovens, professores e alunos para as fileiras militares eram incessantes. Segundo os dados do relatório da UNICEF-Angola (2010), a evasão escolar nesta época situava-se em 66% e apenas 34% conseguia chegar ao final do ano letivo e destes 10% eram reprovados. Acrescenta-se a isso a saída de muitos jovens para as repúblicas vizinhas como a República Popular do Zaire atual RDC, República do Congo, Namíbia e Zâmbia, por causa da intensa guerra que abalava o país.

Segundo o relatório anual do MED (2004), houve nos anos de 1981 e 1984 um abandono massivo de professores que além do recrutamento para guerra, deixavam o magistério alegando a falta de condições sociais e de remuneração, conforme se pode conferir no quadro seguinte.

**Quadro 4.**  
**Progressão de professores nos período de 1976 a 1990.**

Ano	I Nível	II Nível	III Nível	Total	
1976	26818	1932	930	29680	<b>Crescente</b>
1977	31204	2142	1023	34369	
1978	35990	2477	1057	39524	
1979	40695	2805	1112	44612	
1980	35136	3225	1174	39535	<b>Decrescente</b>
1981	40029	2798	1072	43899	
1982	35369	3471	1003	39843	
1983	33521	2260	859	36640	
1984	29191	3183	1312	33686	
1985	31161	3172	1317	35650	
1986	30310	2974	991	34275	
1987	27322	2863	1182	31367	
1988	31953	3224	1225	36402	
1989	32157	3494	1644	37295	
1990	30704	4336	2117	37157	

Fonte: Relatório do Ministério da Educação e cultura sobre a progressão de professores 1990.

Passado sete anos, da implementação da reforma de 1978 constatou-se a permanência de muitos problemas na área educacional. As causas disso, segundo o relatório anual do MED (2001), foram: (a) à ineficácia dos instrumentos das políticas que reformularam a educação; (b) a guerra; (c) a falta de infra-estruturas escolares<sup>21</sup>; (d) a formação dos professores; (e) as condições sociais dos professores e; (f) a falta de materiais didáticos. Neste contexto, foi realizado um diagnóstico em 1986 sobre o estado da educação e o relatório apontou o seguinte:

<sup>21</sup> Havendo poucas salas para suportar o número de alunos que afluíram as escolas no ano de aprovação da reforma educacional, o Ministério da educação adotou um sistema que ficou conhecido por "sistema de desdobramento". Neste sistema, os alunos do primeiro turno entravam às 7 horas de manhã e saíam às 10 horas. Os do segundo turno entravam as 10 horas e 15 minutos e saíam as 13 horas 15 minutos da tarde. O ultimo grupo entrava das 13 horas e 30 minutos e saía às 17 horas 30 minutos da tarde.

[...] De cada 1.000 alunos matriculados na 1ª classe, apenas 142 concluíram a 4ª classe, dos quais 34 concluíram sem repetição de classe, 43 com uma repetição de classe e 65 com duas ou três repetições. Se se ampliar a análise para a 8ª classe, só 4 alunos concluíram, sendo 1 com uma repetição e 3 alunos com duas repetições de classe (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA DO MED, 2011:5).

Segundo o Ministério da Educação, os esforços direcionados ao ensino primário não conseguiram conter os índices de repetência e de evasão escolar nos períodos de 1980 a 1984. Esta situação estava relacionada tanto com o pouco conhecimento sobre as questões educativas como a disputa no controlo do país e das suas riquezas pelos movimentos de libertação. O quadro seguinte ilustra os dados.

**Quadro Nº 5.**  
**Rendimento escolar dos alunos (1980 a 1983)**

Ano/situação do aluno		1ª s.	2ª s	3ª s	4ª s	5ª s	6ª s	7ª s	8ª s
1980-81	Aprovados	45.4	46.7	53.2	51.0	32.4	35.6	32.1	30.5
	Desistentes	30.9	30.6	24.9	25.7	24.1	24.0	23.7	25.7
	Reprovados	23.7	22.7	21.9	23.3	43.5	40.4	44.2	43.8
1981-82	Aprovados	41.9	42.1	49.0	42.1	31.2	28.9	34.4	36.4
	Desistentes	31.7	33.0	29.5	34.4	28.7	32.0	28.3	23.2
	Reprovados	26.4	24.4	21.5	23.5	40.1	39.1	37.3	40.4
1982-83	Aprovados	37.8	37.3	44.2	42.2	30.0	29.2	36.5	31.8
	Desistentes	23.6	35.1	29.8	32.0	28.2	31.5	28.8	36.7
	Reprovados	28.6	27.5	26.0	25.8	41.8	39.3	34.7	37.5
1983-84	Aprovados	36.6	36.2	39.5	41.0	30.0	27.1	34.3	34.9
	Desistentes	39.9	39.6	32.8	35.8	55.5	54.5	49.6	52.0
	Reprovados	23.5	24.2	27.6	25.2	14.5	18.4	16.1	13.1
Taxas Médias	Aprovados	40.4	40.6	46.5	44.1	30.9	30.2	34.3	33.4
	Desistentes	34.0	34.6	29.3	31.5	34.1	35.5	32.6	34.4
	Reprovados	25.6	24.8	4.2	24.4	35.0	34.3	33.1	32.2

Fonte: Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação

Outros problemas encontrados no relatório anual do Ministério da Educação (2001) relacionam-se com a inexistência de uma determinação precisa sobre o nível de conhecimentos que o aluno teria ao término do ensino de base e com a divergência de horas de aula estipuladas no programa e a realidade das escolas. Além disso, as quinta, sexta, sétima e oitava séries continuavam nas mãos dos docentes estrangeiros, cuja língua materna e a preparação profissional eram diferentes, conforme as suas nacionalidades.

Em nível da pré-escola ou (iniciação) como era vulgarmente conhecido, o ingresso na escola se dava a partir dos quatro anos e era considerada como um nível de preparação para o ensino sistematizado. Importa ainda observar que, 80% das crianças na década de 80 não frequentaram a pré-escola por duas razões: (a) existência de poucas vagas para este nível de ensino; (b) sua concentração em zonas urbanizadas para atender os filhos da elite (ESPÍRITO SANTO, 2000:159). Para a autora, os centros infantis e as creches apresentavam neste período um acesso limitado de crianças em idade pré-escolar e concentravam-se em centros urbanos, pois em outras regiões do país, não existia este nível de ensino. No nível primário especificamente nas 3ª e 4ª séries, houve abandono e repetência de muitos alunos, pois a maior parte que se encontravam a estudar neste nível de ensino era jovem e muito deles eram recrutados para o serviço militar.

Muitos professores que lecionavam no ensino de base, sobretudo nos anos de 1985-2000 tinham concluído apenas a mesma série da dos seus alunos. O relatório anual do MED (2003) sobre a grave situação de ensino afirma que, os fatores que podem explicar esta situação estão ligados ao insuficiente número de professores; o fraco investimento no ensino de base; à limitada prioridade dada a este nível escolar refletida nos elevados níveis de repetência e; às consequências da retração da rede escolar por causa da guerra (MDG/NEPAD-Angola, 2003:36).

No relatório, anual do Ministério da Educação (2003) estimou-se que naquela época, 50% da população Angolana com mais de 15 anos, não sabia ler e escrever. A taxa de escolarização do ensino de base situava-se nos 57% (RELATÓRIO ANUAL DO MED, 2003:10). Estes dados são coerentes com as

estimativas do Banco Mundial e UNICEF que afirmam que, em média 60% da população era analfabeta nos anos de (1997-1998) em Angola.

A educação de jovens e adultos teve início no pós-independência e fazia parte da prioridade das políticas educacionais na primeira reforma educacional de 1978<sup>22</sup>. O Decreto 40/80, criou e dividiu o subsistema de ensino de adultos em alfabetização e pós-Alfabetização. Entretanto, o ensino de adultos enfrentou três problemas, a saber: (a) existia uma exiguidade de vagas que limitavam as ofertas educativas; (b) a baixa qualidade na formação dos docentes e os elevados custos para sua expansão e melhoria da qualidade. Pelas características e objetivos da educação de adultos, especificamente nos domínios da alfabetização era necessário a presença de profissionais nacionais com domínio da língua materna e conhecimento da cultura local. O ensino de adultos era sustentado por «políticas de alianças<sup>23</sup>», consubstanciadas no estabelecimento de parcerias com instituições estatais, empresas privadas e organizações representativas da sociedade civil, isto é, as Igrejas, organizações não governamentais e muitos desses falavam uma língua totalmente diferente ao do aluno. Existia também pouco esforço da parte do estado Angolano em utilizar mecanismos sérios de acompanhamento constante e sistemático, para formação de professores de alfabetização.

A situação era diferente em nível da pós-alfabetização, uma vez que havia pouca concorrência, por existir, naquela época, um número pequeno de alunos que chegavam a essa fase. As aulas eram realizadas no período noturno, em estabelecimentos públicos do ensino regular. Mesmo assim, esses alunos enfrentavam dificuldades, sobretudo a referente à iluminação elétrica. O

---

<sup>22</sup> No decurso da Luta de Libertação Nacional, quer nas áreas libertadas, quer junto das comunidades angolanas no exílio, particularmente nos países vizinhos fronteiriços, foram organizadas e desenvolvidas muitas aulas de alfabetização em língua portuguesa e em algumas línguas nacionais com materiais didáticos (cartilhas) produzidos nas condições concretas da época. (Brito Neto, 2005 158-159).

<sup>23</sup> Além dos dados elencados, existe outro fator muito pouco falado nos discursos políticos relativos aos pouco investimento feito pelo governo para este subsistema de ensino. Como prova disso, pode-se verificar a falta de professores formados para trabalhar com ensino de adultos (alfabetização), a falta de estruturas próprias e de matérias didáticos especializados para essa faixa etária. No entanto, a política de aliança consistia em as Igrejas organizar as atividades de ensino nas capelas. As ONGs contribuía com fundos monetários que muitas vezes não chegavam aos destinatários por causa da guerra que se fazia sentir quase em todo espaço territorial. Para melhor compreensão ler a obra de Azancot de Menezes sobre as políticas educacionais.

abastecimento da corrente elétrica dependia de pequenas fontes geradoras e funcionava com muitas dificuldades, conforme sustenta Espírito Santo (2000). Portanto, as aulas eram intercaladas, ou seja, um dia sim outro não. O ensino de pós-alfabetização sobrevivia pela colaboração de professores do ensino regular da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino fundamental.

Neste nível a escolaridade dos professores nacionais, majoritariamente era de 3ª a 4ª série do ensino fundamental colonial. Nas cidades, poder-se-iam encontrar alguns professores com a 4ª até a 6ª série. Segundo alguns autores com Espírito Santo (2000) e Zassala, (2003), para além das dificuldades já enumeradas, este subsistema de ensino sentiu outras dificuldades relacionadas à inexistência de uma estrutura curricular e, manuais escolares específicos para a sua realização.

### **1.5. A educação após as eleições de 1992.**

Essa seção corresponde ao segundo período do ensino em Angola que compreende o período de 1991 a 2001. É um dos momentos mais duros e mais sangrentos que o país conheceu. Nesse mesmo período ocorreu a reforma do sistema de educação, que terminou com a aprovação da Lei de Base do Sistema Educativo nº13 de 31 de Dezembro de 2001. Fazem parte das características identitárias desta época as seguintes:

1. Regresso a guerra à, pós as eleições de setembro de 1992;
2. Destruição das infra-instrutoras escolares;
3. Redução das instituições escolares em todo país;
4. Fluxo migratório do campo para as cidades consideradas seguras;
5. Superlotação das escolas dos centros da cidade e periferias;
6. Redução significativa do orçamento alocado à educação.

A guerra civil impediu o cumprimento das propostas educacionais idealizadas no período da campanha eleitoral e frustrou as aspirações de um povo que durante um ano e meio viveu um clima de paz, conforme assinala Ngaba (2012). No início dos anos de 1990, o Ministério da Educação e Cultura,

redefiniu e ampliou os princípios de democratização e gratuidade em torno do projeto da Educação para Todos<sup>24</sup>, onde se definiu o quinquênio de 1991-1995 como o da Preparação e Reformulação do Novo Sistema Educativo. Entretanto, a guerra civil despovoou as aldeias e municípios, provocando grandes concentrações populacionais nas cidades, como já foi mencionado. Assim, mais de metade da população escolar distribuiu-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela 11,4% e Huíla 13%. Nas restantes províncias, a frequência não alcançava os 10%. (RELATÓRIO ANUAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001)

Nas províncias e municípios que estavam controlados pela UNITA, os problemas eram ainda maiores, porque a frágil e sobressaturada rede escolar era constantemente sacudida pelos bombardeios. Nas zonas ocupadas pelo governo, a pirâmide da população escolar no ensino de base era bastante larga na base e o topo bastante estreito, havendo segundo o relatório anual do Ministério da Educação (2004), 70,4% no 1º nível (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série), 10,9% no 2º nível (5ª e 6ª série) e, 5,8% no 3º nível (7ª e 8ª série)<sup>25</sup>. Nos anos de 1991 até 1996, a taxa bruta de escolaridade foi reduzida para cerca de 82% no ensino primário no país. Esta redução deve-se ao fato de 75% do território nacional estar ocupado pela UNITA, que não tinha estrutura tanto do ponto de vista financeiro quanto da administração territorial.

A população analfabeta com mais de 15 anos em 1995-96 foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas das quais 2,5 milhões eram mulheres (RELATÓRIO ANUAL DO MED, 2001). Em face desse desastre e do fraco poder de absorção da rede escolar, o Ministério da Educação da Angola retomou as medidas aplicadas na década de 80 no ensino primário. Ampliou as vagas através da aplicação do horário em três turnos e, superlotou as turmas com mais de 80 alunos.

---

<sup>24</sup> A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi realizada em Jomtien, Tailândia, no dia 5 a 9 de março de 1990 e tinha como objetivo universalizar o acesso à educação e promover a equidade concentrando a atenção na aprendizagem na ampliação dos meios e o raio de ação da educação básica, na propiciação de um ambiente adequado à aprendizagem e na (Ministério da Educação, 2001) o fortalecimento das alianças com os vários setores e organizações educativas.

<sup>25</sup> Os dados apresentados expressam a redução na medida em que o nível foi aumentando. Essa diferenciação deve-se a fatores como guerra que retirava os alunos de 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries das escolas para o serviço militar obrigatório e compulsivo.

Em 1994 o governo promulgou o Decreto n.º13/94 de 27 de Maio, que cria o Sistema de Informação Regular das Estatísticas da Educação, denominado (SIRENED). Aprovou também o Decreto 14/94 que cria o Comitê Nacional das Estatísticas da Educação que tinha a função de organizar os dados referentes ao ensino em todo território nacional. Os dois Decretos tinham objetivos comuns de informar a sociedade Angolana sobre os avanços do ensino no país. Além disso, o Ministério da Educação aprovou ainda o Decreto de n.º10/95. Este Decreto criava os Setores Provinciais de Ensino Especial nas províncias de Angola controladas pelo governo e a realização de um estudo profundo sobre a criação de escolas e formação de especialistas para este subsistema de ensino.

Neste período surgiram as primeiras escolas do ensino particular e levantou-se a questão do reconhecimento dos diplomas de alunos de ensino particular (Colégios). Esta questão levou a promulgação do Decreto executivo n.º 22/95 de 06 de Fevereiro, que determinou a administração de exames de final de nível e provas finais, a todos os alunos dos estabelecimentos de ensino particular, constituídos nos termos do Decreto de n.º 21/91, de 22 de Junho e devidamente licenciados.

No âmbito da formação continuada de docentes e de monitoramento dos quadros da educação, aprovou-se o Despacho conjunto de n.º 183/96 que aprovou o Regulamento Interno da Comissão Técnica de Aperfeiçoamento da Formação (CTAF). No ano seguinte de 1997, foi aprovado o Despacho conjunto n.º5-D/97 que criou o curso de formação de professores, opção Iº Nível. A criação dessa área de formação docente previa a reformulação do sistema educacional dos anos seguintes.

Dois anos mais tarde, fundiu-se o Ministério da Educação com o Ministério da Cultura, passando a ser designado por Ministério da Educação e Cultura que aprovou o Despacho de n.º 115/99 de 13 de Agosto que criou a Unidade Técnica do Programa Escolar que veio mais tarde a criar o programa de merenda escolar para as crianças do ensino primário. No mesmo ano criou-se o Comitê Nacional



para Coordenador do Programa Educação para Todos (CNCPET)<sup>26</sup>, conforme o Despacho de n.º116/99.

Além disso, foi criado e aprovado o Despacho n.º9/00 que determinava que, nenhum estabelecimento de ensino particular, pelas atividades curriculares realizadas durante o ano letivo, deveria receber «mensalidades»<sup>27</sup> por período superior a dez meses. Este despacho surge em função das tendências mercantilistas das instituições privadas.

No que diz respeito à remuneração de professores, particularmente os professores estagiários, vindo das escolas de formação de professores, foi aprovado um Despacho conjunto entre o Ministério da Educação e Cultura, das Finanças e da Administração Pública, Emprego e Segurança Social, que recebeu o n.º 13/00. Esse despacho determinou que, os alunos estagiários das Escolas de Professores do Futuro receberiam durante o período de estágio uma gratificação correspondente ao escalão A, índice mais baixo da Tabela salarial da função pública. Esses e outros aspectos aqui elencados ajudaram a identificar os problemas do ensino e prepararam as bases, segundo o Ministério da Educação, para a implementação da segunda reforma educativa.

## **1.6. Segunda reforma educacional (2001)**

A reformulação do sistema de ensino em Angola no início do novo milênio é, de um lado, consequência do diagnóstico realizado pela equipe do Ministério da Educação<sup>28</sup> em 1986 que constatou falhas na organização do sistema do ensino e no rendimento acadêmico dos alunos. Por outro lado é também consequência de acordos ratificados pelo governo de Angola tais como: a declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien de 5 a 9 de março de 1990) Fórum Mundial de Educação para Todos (Dakar, 26 a 28 de Abril do ano

---

<sup>26</sup> Comitê nacional Coordenador do Programa Educação para todos, foi criado em consequência, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990

<sup>27</sup> O termo mensalidade referente ao valor monetário pago pelo aluno em escolas particulares designa-se propina na linguagem Angolana.

<sup>28</sup> Relatório de avaliação realizada pelo grupo de Diagnóstico do Ministério da Educação Nacional de Angola, em julho de 1986, p. 43-44.

2000), que estabelecem metas a serem cumpridas por cada país até o ano de 2015, conforme sustenta Ngaba (2012). Essas metas levaram muitos países do mundo a programarem políticas educacionais que estimulem as matrículas escolares.

Entretanto, reformular o sistema ensino, nem sempre é sinônimo de melhoria da educação, porém é resultado de convicções políticas, conforme assinala Heyneman (2007), pois a melhoria no ensino pode acontecer em todos os momentos. Segundo o autor, existem duas categorias de reforma educacionais. A primeira categoria compreende aquelas mudanças resultantes de forças exógenas sobre as quais o sistema educacional não tem nenhum controle. A segunda categoria busca a melhoria na educação, desafiando as estruturas tradicionais, ou seja, são mudanças provocadas por forças internas.

Ball (2011) chama atenção de que, as mudanças nos sistemas educacionais em diferentes contextos muitas vezes não alcançam os objetivos educacionais da mesma forma. Com isso há uma necessidade de fazer uma análise cuidada dos aspetos locais observando os diferentes níveis de aplicação e do espaço de manobra existente (BALL, 2011:30). O Ministério da Educação (2004)<sup>29</sup> reformulou o sistema do ensino assinalando que:

[...] A débil qualidade do ensino de base constituía-se como impasse do sistema educacional do país, conseqüentemente a permanência de índices elevados de analfabetismo e o aumento da pobreza das populações. O ensino acarretava profundas distorções nos seus principais dispositivos tais como o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, corpos docente e discente, administração e gestão de recursos materiais escolares provocadas por erros de concepção e implementação de mudanças que levaram à extinção do ensino colonial. (LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, 2001).

No âmbito das políticas do bem-estar da população, o relatório anual do Ministério da Educação (2004) identificou o seguinte quadro sobre a educação:

---

<sup>29</sup> Ministério da educação. Cronograma e estratégia de implementação da lei de base do sistema de educação. Luanda, 2004, Vol. 6

[...] No âmbito das políticas de bem-estar social, na vertente da educação, foram identificados questões relativas ao “baixo nível educacional da população, a reduzida escolaridade e o elevado analfabetismo; a desarticulação entre os sistemas de educação e de formação e entre estes e as necessidades de desenvolvimento do país; a necessidade de interligar a procura do acesso à educação com a procura de conhecimentos, competências e qualificações; a articulação entre os diferentes subsistemas de ensino; o baixo nível de rendimento e eficiência com elevadas taxas de repetência e abandono” (RELATÓRIO ANUAL DO MINISTÉRIO EDUCAÇÃO, 2004:6)

Segundo o referido relatório, a reformulação do sistema do ensino esteve fundamentada em um conjunto de decisões estratégicas a serem concretizadas até 2025. Para o referido documento, a concretização dessas decisões está relacionada com fatores como: (a) valores e comportamentos dominantes na sociedade; (b) a recomposição da sociedade civil; (c) atitudes e comportamentos da juventude e; (d) o papel da mulher na sociedade.

Tendo como ponto de partida os resultados do diagnóstico e os quatro fatores citados, reformulou-se e ampliou-se o ensino com finalidade de atingir os objetivos preconizados, isto é, aumentar a taxa bruta de escolaridade, em paralelo com os países em desenvolvimento e elevar o número de professores no ensino primário e secundário, de forma a reduzir o número de alunos por turma (MED, 2004). No âmbito da saúde, foram identificadas elevadas taxas de mortalidade tanto infantil quanto de nadomortos. Essa situação, segundo várias opiniões da imprensa nacional e estrangeira, esteve relacionada com a débil qualidade do sistema educacional do país. Estes e outras situações impulsionaram a realização da segunda reforma educativa em Angola, guiada pelo/a:

1. Perspectiva da expansão da rede escolar;
2. Melhoria da qualidade de ensino;
3. Reforço da eficácia do sistema de educação e;
4. Equidade do sistema de educação. (INIDE, 2009).

No que diz respeito à expansão escolar, o Ministério da Educação tomou as seguintes medidas.

[...] Universalização da classe de iniciação e do ensino primário de seis classes, introdução e generalização da carta escolar do ensino primário

e secundário, integração das crianças com necessidades educativas especiais no sistema nacional de ensino (INIDE, 2009).

É nesse contexto de políticas educativas centradas no estado que o Ministério da Educação (2001) elaborou medidas relativas à melhoria da qualidade de ensino, compreendendo o seguinte:

Reformulação, em profundidade, dos objetivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados à realidade angolana, melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos, formação inicial e em exercício dos professores, modernização e reforço da inspeção escolar, melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares, melhoria do trabalho metodológico e do processo docente-educativo nas escolas, garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, a relação entre a escola e a comunidade” (INIDE, 2009).

O Ministério da Educação em 2004 elaborou um conjunto de ações reforçando a eficácia do sistema de educação que teria como base as avaliações sistemáticas, conforme se vê descrito.

[...] Construção de um sistema de monitoria e avaliação dos resultados do processo ensino-aprendizagem, melhorando o sistema de informação para a gestão educativa. “Formação de gestores escolares, melhoria na circulação de informação dos dados do processo do ensino-aprendizagem” (INIDE, 2009).

Em relação à equidade do sistema de educação o Ministério da Educação definiu determinados princípios que possibilitam:

[...] Garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos através de um ensino primário de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas, redução das disparidades de gênero, atingindo particularmente os portadores de deficiências psicossomáticas e as assimetrias regionais no acesso à educação (INIDE, 2009).

Entretanto, o estudo do macro contexto da educação centrada na estrutura do governo, não permite por si só a compreensão sobre as coisas que acontecem nas escolas do país. Power (1995) demonstra claramente que, enquadrar uma política educacional no contexto macro, ou seja, centrada no estado (governo), é insuficiente para compreender o que acontece nas escolas. Segundo a autora, ocorre muitas vezes uma subversão ao que era previsto pela reforma educacional por motivos de fatores locais, de interação dos sujeitos com as políticas, provocando efeitos diferentes em termos dos objetivos almejados.

### **1.6.1. Fases de implementação da segunda reformam educativa (2004).**

A análise da implementação da segunda reforma educacional em Angola, passa necessariamente pela compreensão de seis [6] marcos importante, a saber: a recuperação e restauração da administração em 98% do território nacional; a aprovação da lei de base do novo sistema educativo; a morte de Jonas Malheiro Sacaita Savimbi presidente da UNITA; a implementação experimental da reforma em 2004; a presença de duas modalidades de ensino no país, a generalização e avaliação da reforma.

Com o abrandamento das ações militares e do enfraquecimento do grupo rebelde (UNITA) e, conseqüentemente a recuperação de 98% do território nacional pelo governo, em 2001 promulgou-se a Lei de Base do Sistema Educativo nº 13/01 de 31 de dezembro que orienta a reforma do sistema educacional no país. Essa reformulação é fruto dos dados fornecidos pelo diagnóstico realizado pelo MED em 1986, que constatou o baixo desempenho do setor da Educação. De acordo com o Relatório de Balanço de Implementação da Reforma Educacional (2011), as políticas para a efetivação do novo sistema educacional obedeceram aos seguintes passos:

[...] Etapa de Diagnóstico do Antigo sistema Educacional, realizado de Março a Junho de 1986; [...] Etapa de Concepção do Novo sistema educacional, realizado entre os anos de 1986 a princípio de 2001; [...] Etapa de Implementação do Sistema Educacional iniciado em 2004 e

continua em curso mediante um plano aprovado pelo Governo no Decreto de número 2/05 de 14 de Janeiro. (RELATÓRIO DE BALANÇO DA REFORMA EDUCATIVA, 2011:24)<sup>30</sup>.

Finalmente em 2002, a guerra civil que durou quase três décadas, conheceu o seu fim. Com a chegada da paz, o país começou a apresentar avanços em todos os setores e a situação em nível político e econômico começou a conhecer melhorias consideráveis (ZAU, 2013). Nesse período, foi aprovado o despacho de nº 67/03 que cria a Comissão Preparatória do Conselho Consultivo Alargado do Ministério da Educação dedicado à Reforma Educativa. Os resultados saídos da comissão permitiram a elaboração e promulgação do Decreto executivo n.º 18/04 de 16 de Janeiro, que extinguiu as escolas dos 1º, 2º e 3º grau do Ensino de Base, que passaram a ser designados por Ensino Primário e Ensino Secundário do Primeiro Ciclo. Também, intensificou-se a reconstrução da infra-estrutura escolar em todas as províncias do território nacional.

Segundo o Ministério da Educação (2004), o plano de implementação progressiva da Reforma Educativa foi cronometrada em cinco fases, conforme o decreto de nº 2/05 de 14 de Janeiro. O artigo de número 2º, apresenta as fases da implementação progressiva do novo sistema de educação, a saber: 1. Preparação, 2. Experimentação, 3. Avaliação e Correção, 4. Generalização e 5. Avaliação Global, conforme as seguintes especificidades:

---

<sup>30</sup> O também abreviada por RBIRE significa: *Relatório de Balanço da Implementação da reforma educativa*. O relatório, o fraco acompanhamento por parte de Diretores, Subdiretores pedagógicos, Coordenadores e Inspetores, ao trabalho dos professores no dia a dia, ou seja, na sala de aula; fraca colaboração entre a escola e os encarregados de educação; fraco acompanhamento dos encarregados de educação aos seus educandos; falta de materiais didáticos para o desenvolvimento das aulas, assim como inadequada utilização dos mesmos quando estes existirem; elevado rácio aluno-professor na fase de generalização; professores que apresentam grandes dificuldades em trabalharem com os métodos participativos que implicam a avaliação formativa; dificuldades na planificação de aulas, principalmente na determinação dos objetivos específicos; dosificação; fraca formação de base, por parte de muitos professores, relativamente a metodologias de ensino de algumas disciplinas como Educação Musical, Educação Física, Educação Manual e Plástica; insuficiente número de exemplares de materiais didáticos editados (Programas, Manuais, Guia do Professor e outros); incumprimento dos Programas de ensino por parte dos Professores por não possuírem conhecimentos básicos sólidos; escolas localizadas em áreas distantes da residência dos alunos e professores; fraco domínio da Língua Portuguesa por parte de professores, favorecendo o elevado índice de reprovações escolares; fraco domínio em matéria de Necessidades Educativas Especiais (NEE) por parte dos professores, desconhecimento de documentos oficiais orientadores do Ministério da Educação, por parte dos professores são entre outras situações que enfermam o ensino primário em Angola.

- **Fase de preparação.** Segundo o relatório anual do MED (2009), a primeira etapa consistiu-se na criação de condições e de realização de atividades para a aplicação do novo sistema da educação. Esta etapa voltou-se para a elaboração de novos planos e programas curriculares; formação do pessoal docente e gestores escolares; aquisição de recursos de ensino e de equipamentos escolares; adequação do sistema de administração e gestão de instituições, em nível central e local (instituições escolares), construção e reforma de estabelecimentos de ensino, conforme expresso no Artigo 3º do decreto 2/05. Esta fase aconteceu no ano de 2003.
- **Fase de experimentação.** A segunda fase consistiu na seleção de escolas modelos e de professores experientes para aplicação experimental dos novos planos e programas curriculares e materiais pedagógicos. Nesse período, a distribuição de materiais didáticos a professores e alunos ocorria pontualmente. As turmas passaram a ter apenas 35 alunos e houve financiamento para a merenda escolar, de acordo com o previsto no Artigo 3º do Decreto 2/05 anterior. Esta fase aconteceu no ano de 2004, dois anos depois de aprovação da Legislação de base.
- **Fase de Avaliação e Correção.** Esta fase visava identificar os problemas dos professores e dos materiais didáticos, conseqüentemente voltava-se para a correção das possíveis falhas. Buscou ainda definir o perfil de saída dos alunos. Esta fase ocorreu em 2005.
- **Fase de Generalização.** Esta fase destinava-se a aplicação dos novos currículos, planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos em toda extensão territorial e em todos os estabelecimentos. Essa fase teve início em 2006 e terminou em 2011.
- **Fase de Avaliação Global.** Nesta fase procedeu-se à avaliação de todo o sistema de ensino, incluindo currículos, processo de ensino e aprendizagem, formação de professores, administração e gestão escolar e recursos materiais. Essa etapa teve seu início dez (10) anos depois de aprovação da Lei de base 13/01, ou seja, em 2011.

De acordo com o relatório do Ministério da Educação de 2005, as atividades de preparação e implementação do Novo Sistema da Educação correram de acordo com o previsto e a realização dos propósitos previstos entre outros aspectos, implicaram na reformulação dos planos curriculares inadequados; na melhoria de condições necessária para o processo de ensino-aprendizagem (salas de aula equipadas, materiais e manuais escolares em qualidade e quantidade); na criação de cursos formação inicial e continuada de professores, gestores e inspetores escolares; na garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, mediante um ensino primário de qualidade e gratuito. Para isso, foi produzida uma legislação específica sobre educação e outros mecanismos de regulação, no sentido de que as escolas promovessem uma melhor gestão curricular. No relatório de balanço de 2011 da reforma educativa afirma-se que, durante os preparativos da implementação da reforma educacional foi elaborado um conjunto de materiais didáticos, a saber:

[...] 200.000 exemplares de manuais da 1ª Série, a saber: Manuais de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Musical e Educação Manual e Plástica. Foram ainda produzidos para 7ª Série 240.000 manuais de 12 títulos nomeadamente; Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Educação Moral e Cívica, Educação Laboral, Educação Visual e Plástica e Inglês. Ao lado disso, foram realizadas palestras nas 18 províncias do país, 12 programas radiofônicos para a divulgação dos documentos reitores da reforma educacional e 6 participações em programas de televisão pública (RELATÓRIO DE BALANÇO DA REFORMA EDUCATIVA, 2011).

Entendo que, geralmente, os relatórios produzidos pelo Ministério da Educação, não retratam fielmente a realidade, pois no período anterior e posterior a aprovação do novo sistema educacional, o país encontrava-se ainda em guerra civil e muitas localidades, até mesmo sedes provinciais, tinham dificuldades em acessar a Televisão Pública de Angola e a Rádio Nacional. Portanto não é consistente a afirmação de que, foram realizadas nas 18 províncias programas radiofônicos e televisivos, pois, na época, não existia conexão televisiva em quase 80% das sedes municipais e comunais do país. Por esta razão, tornam-se



não confiáveis algumas informações apresentadas no relatório de avaliação da reforma do MED (2011) que tentam passar a ideia da existência de divulgação e de debates públicos sobre a reforma educacional no país. É preciso lembrar que, em políticas educacionais o debate público sobre as mudanças é prioridade, porque, permite recolher informações reais sobre as questões educacionais nos diversos locais do país, conforme sustenta Ozga (2000).

Heyneman (2007:4-5) afirma que, promover uma reforma tem o significado de desafiar as estruturas tradicionais, por isso ela deve ser mais séria e densa. O autor continua argumentando que, em países cujos sistemas educacionais foram feridos como o de Angola para se fazer uma reforma educativa genuína é necessário respeitar três pontos, a saber:

- Consenso de todos os partidos políticos em torno da direção da reforma educativa. É possível promover uma verdadeira reforma se esta envolver as opiniões das diversas facetas políticas do país.
- Paciência para aguardar os resultados. As grandes reformas demoram pelo menos uma década. Por isso, os líderes políticos não deveriam enganar o público, divulgando resultados que só poderão ser alcançados a médio ou longo prazo. O sistema muda gradativamente se houver apoio dos vários e diferentes setores. Portanto, é importante que os líderes políticos sejam honestos sobre o tempo necessário para a realização de uma reforma educativa genuína;
- Maiores recursos. Embora os recursos financeiros não sejam, na verdade os únicos determinantes da eficácia educacional, o fato é que há necessidade de um patamar mínimo de recursos se um país pretende competir com as democracias industrializadas. Isso implicará no aumento proporcional dos investimentos em educação em muitos países de renda média.

Esses princípios não foram observados na reformulação do ensino. Além disso, segundo Isaias (2013), as observações empíricas mostram que, o acompanhamento das instâncias decisórias (Secretarias Provinciais, Secções Municipais e Repartições Comuns da Educação) nas escolas estatais e

privadas, é pouco frequente, o que pode explicar o não cumprimento das orientações da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE). A pouca presença dos técnicos do Ministério da Educação nas escolas para ajudar suprir as dificuldades pedagógicas de diferentes ordens, é uma das características de gestão das estruturas centralizadas. Já havia passado seis anos desde a implementação da reforma, porém persistiam sérios problemas no nível da inovação e da qualidade de ensino proposto pela reforma educativa. Até hoje, com mais de uma década da implementação da reforma, a educação vivencia sérios problemas, conforme sustenta Isaias (2013).

A visão positiva fornecida pela reforma educativa na fase de experimentação vem sendo substituída por um sentimento de radical pessimismo por parte dos professores e dos pais de alunos. Os professores queixam-se da falta de materiais didáticos, dificuldades em ensinar conteúdos novos e o sistema de avaliação bastante exigente (ISAIAS, 2013). Os pais reclamam da má preparação dos seus filhos, pelo fato de existir muitos alunos que terminam o ensino primário com sérios problemas de leitura e escrita. Segundo Teixeira (2011:58), certos efeitos e consequências da reforma, especificamente da monodocência, ainda estão por ocorrer, tendo em vista a inobservância de muitos requisitos que sustentam as reformas educacionais bem sucedidas.

Ainda encontramos no sistema de ensino em Cabinda, a existência de professores não capacitados para lecionar no ensino primário, tendo em vista a sua extensão de quatro para seis anos. A falta de professores com formação específica para lecionar as disciplinas de Educação Laboral, Educação Manual e Plástica, Educação Musical e a ampliação de conteúdos em disciplina como matemática e língua portuguesa criam problemas para os professores. A distribuição de materiais pedagógicos como os livros de educação musical não acontece de forma sistemática e a falta de condições para a prática da avaliação contínua, por causa do excesso de alunos nas turmas, prejudicou ainda mais o ensino.

O relatório de balanço da segunda reforma educacional divulgado pelo Ministério da Educação em 2011 mostra que, o desempenho dos alunos melhorou. De acordo com este relatório, avaliação do desempenho estava sendo

realizada pela combinação da avaliação diagnóstica, formativa e somativa de forma contínua e seus resultados estavam sendo registrados nas cadernetas de cada aluno. A aprovação do aluno é determinada pela média do seu desempenho ao longo do ano letivo mais o resultado da prova final da escola. Para as 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, a regra diz que só se pode reprovar 3% do total dos alunos<sup>31</sup>. É de acordo com estas novas normas que se alcançaram os seguintes resultados: taxa de aprovação média de 93%, taxa de reprovação de 5% e, taxa de abandono de 2% (TEIXEIRA, 2011).

Quando a reforma educativa começou a ser implementada na província de Cabinda em 2004, havia 3.508 professores no ensino primário. Esse número foi decrescendo na medida em que a reforma foi se generalizando<sup>32</sup>. Segundo os dados do departamento do ensino geral da Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia, o número saiu de 3.508 para 2.437. O quadro seguinte ilustra com clareza essa redução.

**Quadro 6.**  
**Evolução do corpo docente no ensino primário na província de Cabinda**  
**(2004 a 2014)**

Anos	Professores
2004	3.508
2005	2.063
2006	2.039
2007	2.082
2008	2.090
2009	2.108
2010	1.641
2011	1.181
2012	1.148
2013	2.437
2014	2.626

**Fonte: Departamento de estatísticas da secretaria provincial de Cabinda.**

<sup>31</sup> Nas 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries, a promoção é automática.

<sup>32</sup> Esse decréscimo não foi causado pela queda da taxa de natalidade no país, mas sim, pela política de redução de custo que retirou das salas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries quatro professores que trabalhavam em regime de especialidade nas disciplinas como Matemática, Geografia, Ciências da Natureza, História e Língua Portuguesa. Com a monodocência ampliada para 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, levou a substituição de destes docentes que lecionavam as diferentes disciplinas já citadas por um único professor, que passou a lecioná-las.

Em relação às escolas do ensino primário de Cabinda, observa-se um aumento das matriculas. As estatísticas da Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia apontam para um crescimento progressivo na ardem de mais de 100% de 2002 para 2014. Segundo o relatório do departamento de estatística, em 2002 Cabinda tinha um total de 41.042 alunos de ensino primário distribuídos nos quatro município da província. Este número aumentou no ano de 2003 para 82.085 alunos. Esse aumento é justificado pelo período de paz, pois é nesse ano que o líder da UNITA Jonas Malheiro Sakaita Savimbi morre. A sua morte enfraqueceu o seu exército e Angola começou a viver momentos de paz

A Secretaria Provincial da Educação Ciência e Tecnologia em Cabinda registrou um total de 90.373 alunos no ano de 2004. Este número passou para 96.275 alunos no ano seguinte de 2005. Neste momento, as matriculas atingiram números altos por conta da política de remuneração implementada pelo governo que valoriza o nível de escolaridade. Neste período crianças, jovens e velhos correram às escolas em busca de diploma para garantia de um emprego de prestígio. No ano seguinte, a Secretária Provincial da Educação registrou uma ligeira redução, tendo matriculado um total de 95.908 alunos só no ensino primário. Em 2008 decresceu para 90.150. Em 2009 houve uma redução para 85.493. Essa redução segundo a Secretaria Provincial da Educação Ciência e Tecnologia, deveu-se a aplicação das orientações superiores sobre o número de alunos que deveriam constituir as salas do ensino primário o que deixou fora das salas de aula muitas crianças. Em 2011 o número de matriculados aumentou bastante para 116.614 correspondendo a 17% da população de Cabinda<sup>33</sup>, caindo no ano seguinte e continuando ampliar-se em 2013 e 2014, conforme expresso no quadro seguinte.

---

<sup>33</sup> Segundo os resultados preliminares do recenseamento geral da população e da habitação de Angola em 2014, a província de cabinda tem um total de 688.285 habitantes dos quais, 337.068 do sexo masculino e 351.217 do sexo feminino.

**Quadro 7.**  
**Evolução de alunos no ensino primário em Cabinda**

<b>Anos</b>	<b>Alunos</b>
2002	41.042
2003	82.085
2004	90.373
2005	96.275
2006	95.908
2007	100.708
2008	90.150
2009	85.493
2010	89.414
2011	116.614
2012	96.604
2013	97.378
2014	99.700

**Fonte: Departamento de estatísticas da secretaria provincial de Cabinda.**

Pode se observar que o número de matrículas oscila de ano a ano. Constata-se ainda uma grande elevação da matrícula no ano de 2011, correspondente à chegada dos Angolanos e de suas famílias que foram expulsos das Repúblicas Democrática do Congo (RDC) e da República do Congo Brazavil. Foi também neste período em que o governo angolano realiza ações de sensibilização para retornar ao país todos os Angolanos que estivessem refugiados nos países limítrofes (Zâmbia, Namíbia, RDC e RC) de Angola.

Apesar desta tendência de aumento das matrículas, a infra-estrutura escolar é ainda precária. As informações apresentadas pelo Ministério da Educação no seu relatório de balanço do novo sistema educacional de 2011 mostram que, 80,2% escolas do ensino primário e secundário não possuem biblioteca, 60,6% não têm água canalizada e 58,6 % não possuem luz elétrica. Concorro com os dados do relatório do (MED, 2011), pois, nas escolas do ensino primário que visitei na província de Cabinda pude observar que, não têm cantina, salas de leitura e biblioteca.

Essa situação pode ser compreendida por duas razões. Em primeiro lugar, a atribuição de cargos é muitas vezes alcançada não por mérito, mas sim, por afinidades partidárias e familiares. Em segundo lugar, a legitimação do partido se faz pela propaganda de suas realizações, o que muitas vezes não corresponde à realidade. Marques (2007) faz uma análise crítica das políticas de reformas educacionais no mundo e, sugere uma cautelosa atenção para alguns pressupostos que, de acordo com o autor, serviriam de base para qualquer posicionamento na reformulação do sistema do ensino. Assim, recomenda a observância de seguintes pressupostos, a saber:

- A antevisão de que as reformas educacionais ocorrem no sistema interno (escola, salas de aula) e externo (mudanças sociais no comportamento e atitudes do aluno na produção de bens úteis socialmente);
- Mobilidade da opinião pública. Para o autor, a mobilização da opinião pública nas reformas educacionais, permite notar falhas de concepção, pois, as discussões e opiniões trazem consigo ideias de movimento, de avanço, de progresso e mudança.

Na perspectiva de Sacristán (1996), as mudanças ocorrem a partir de um projeto de reforma-ação. A palavra reforma constantemente utilizada pelos políticos educacionais como já foi dito, apresenta significados diversos e muitas vezes são usadas como sinônimo de desenvolvimento ou progresso. Nesta pesquisa, o termo está voltado para as mudanças no sistema de ensino que o país implementou em 2004.

No âmbito da formação de professores, o Relatório de Balanço da Reforma Educativa, (2011) assinala que:

[...] Realizou-se o treinamento dos professores com os materiais da 1ª, 7ª e 10ª Séries através de círculos de estudo em todo território nacional. Durante uma semana os 272 formadores foram treinados com os novos materiais pedagógicos em sessões de seis [6] horas por dia. As ações de formações repetiram-se nas dezoito (18) províncias tendo sido treinado 2.202 professores experimentadores com uma média de 30 horas de formação. (RELATÓRIO DE BALANÇO DA REFORMA EDUCATIVA, 2011:26).

A formação de professor é um processo que abarca aspectos relativos a saberes científicos, metodológicos e, éticos, o que demanda tempo. Os seminários de capacitação realizados em uma semana, não são suficientes para formar o professor destinado a trabalhar com as nove (9) disciplinas na monodocência (ISAIAS, 2013).

No âmbito da expansão da rede escolar, de 2002 até 2010 houve aumento significativo na construção e reforma das escolas do ensino primário e médio em nível nacional. Em nível da província de Cabinda constata-se, ora um pequeno aumento ora redução<sup>34</sup> das salas de aulas, conforme pode ser visto no quadro seguinte.

**Quadro 8.**  
**Evolução de salas de aulas de ensino primário.**

<b>Evolução de salas de aula no novo sistema educativo</b>		
<b>Anos</b>	<b>Em Nível Nacional</b>	<b>Em nível de Cabinda</b>
2002	17.373	827
2003	25.436	838
2004	33.950	802
2005	35.665	898
2006	37.380	938
2007	41.343	977
2008	45.608	967
2009	46.976	779
2010	48.386	859

Fonte: GEPE/MED 2011/ Departamento do ensino geral da secretaria província da educação Ciência e tecnologia 2015.

Este número cresceu na ordem de 17,5% durante o processo de reforma, isto é, 1.002 salas. Este aumento segundo o relatório de balanço da Reforma Educacional (2011) permitiu uma diminuição relativa do rácio aluno/sala se aula. Esse fato é inegável, pois, num passado não distante, era comum e até

<sup>34</sup> Segundo a Secretária Provincial da Educação Ciência e Tecnologia, o pequeno aumento ora redução das salas de aulas constatadas no quadro, deve-se a ocupação de determinadas escolas do ensino primário por instituições do ensino secundário do primeiro ciclo e médio.

considerado normal na realidade angolana e em Cabinda em particular, ver uma sala de aula com mais de 70 alunos. Entretanto a diminuição de alunos em salas de aula não foi uniforme em todos os municípios de Cabinda, porque encontramos ainda dentro da cidade de Cabinda salas com mais de 60 alunos. Em zonas mais distantes dos centros urbanos, ainda encontramos turmas que continuam a funcionar nas varandas das escolas, capelas e debaixo das árvores, por falta de espaço.

Segundo o Ministério da Educação, a avaliação da segunda fase da implementação da reforma educacional, consistiu na análise dos currículos, e dos materiais pedagógicos e seu impacto no desempenho dos alunos e professores. Os resultados provenientes dessa fase foram bons. Segundo o relatório da implementação da reforma educativa apresentado pelo Ministério da Educação em 2005 afirma ter havido uma perfeita combinação entre as unidades propostas e sua compreensão pelos alunos. Entretanto, esta realidade não é comprovada quando se chega ao terreno.

A terceira fase revelou muitas dificuldades relativas à compreensão dos novos conteúdos. Essa afirmativa é contraditória à fala do Ministério da Educação em relação à segunda fase da implementação da reforma educacional. Essas afirmativas governamentais positivas revelam a existência de vieses nas análises das políticas educacionais. Gewirtz & Cribb (2011), destacam que, no desenvolvimento de uma pesquisa eticamente reflexiva e que busca conhecer a eficácia das políticas educacionais é necessário considerar cinco elementos: ser explícito sobre os pressupostos de valor incorporado; estar preparado para defender seus julgamentos valorativos; reconhecer as tensões entre os diversos valores; levar a sério os dilemas da situação e assumir a responsabilidade pelas implicações éticas e políticas da pesquisa. Estes elementos parecem não serem considerados por aqueles que orientam as políticas educacionais em meu país.

As dificuldades encontradas pelos professores em lecionar conteúdos novos no ano de 2005, levaram a introdução da modalidade de seminários de capacitação, com aumento de tempo de treinamento de 30 para 60 horas. Segundo o relatório do Ministério da educação (2011), essa nova política ocasionou a formação de 272 para 308 formadores e de 2.202 professores a



2.456 professores para trabalhar com as 2<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Séries (RELATÓRIO DE BALANÇO DA REFORMA EDUCATIVA, 2011:26). Buscou-se ainda comparar o nível de conhecimentos básicos dos alunos que terminaram a 1<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> séries, com os objetivos estabelecidos pela Lei de Base do Sistema Educativo nº 13/01. O resultado obtido nesta fase segundo o referido relatório foi satisfatório, sobretudo, em nível do ensino primário onde se notou uma evolução na escrita, na leitura e na realização de operações matemáticas. Todavia, examinando mais detalhadamente o relatório observa-se que, as disciplinas nele referenciadas são as consideradas tradicionais e são aquelas que os professores já vem ensinando, desde o antigo sistema educacional.

A quarta fase começou depois da superação das dificuldades apresentadas na fase de experimentação. Nessa fase, começou-se com a implementação progressiva do novo sistema nas 2<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Séries. A avaliação dos resultados nesta fase foi efetuada através de atividades de supervisão das comissões de acompanhamento da reforma educacional. A fase de avaliação global foi realizada um ano antes do ano previsto isto é, 2011. Nesta fase foram realizadas ações relativas à averiguação da qualidade de infra-estaturas escolares, a qualidade de gestão das escolas e do sistema educacional. A realização destas atividades estava a cargo da Organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (OSNAE). (RELATÓRIO DE BALANÇO DA REFORMA EDUCATIVA, 2011:28).

Conforme o proposto pelo despacho nº 93/07 de 26 de Abril no parágrafo 2º e nas alíneas **a** e **b** e com base no Decreto de número 2/05, foi permitida a realização do primeiro balanço global destacando dois ângulos nomeadamente: avaliação nacional da educação e a avaliação nacional do rendimento Escolar. Em nível de Avaliação Nacional da Educação, foram levados em conta aspectos relativos às condições globais do sistema educacional do país. Na avaliação do rendimento escolar considerou-se o desempenho dos alunos pela combinação das modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e somativa de forma contínua, cujos resultados foram registrados nas cadernetas de cada aluno. Os resultados obtidos mostram que 81% de alunos foram aprovados, 9% reprovados e 10% dos alunos abandonaram as salas de aula (RELATÓRIO DE BALANÇO DA REFORMA EDUCATIVA, 2011).

É com base nesses resultados que foram colocados em marcha os objetivos específicos e as recomendações do Colóquio sobre o Ensino em Angola, onde o Governo destacou a criação de um sistema educativo equitativo, orientado pela igualdade de oportunidades, de acesso à educação, de formação para o exercício de uma cidadania ativa e plena para todos os angolanos. Foi também firmada a garantia da educação pré-escolar e do ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Segundo o relatório de balanço da reforma educativa do MED (2011) afirma que, com a reforma educativa procurou-se criar condições para estimular: o crescimento das taxas de escolaridade em todos os níveis de ensino, a redução de diferenciações de gênero, em particular no ensino de base, a melhoria substancial do desempenho e da eficiência do sistema de ensino bem como a redução da repetência e abandono escolar que prevaleciam no antigo sistema educacional. No âmbito do bem estar, planejou-se políticas que permitiram reduzir as assimetrias sociais e territoriais de acesso ao sistema de ensino.

Para além do exposto, o Ministério da Educação colocou em marcha o Decreto n.º 13/94 de 27 de Maio, que criou o Sistema de Informação Regular das Estatísticas da Educação, denominado (SIREDE). Este sistema tem por finalidade, promover um abrangente e eficaz sistema de informação de orientação profissional e uma adequação entre o sistema escolar e as necessidades do mercado de trabalho. Com este objetivo, buscou-se a promoção e a garantia da formação de recursos humanos qualificados, necessários ao desenvolvimento da economia, inovação, que segundo o governo melhoraria substancialmente a qualidade de vida da população. Com isso, criaram-se mecanismos e estratégias para o cumprimento dos objetivos do desenvolvimento do Milênio, através da Implementação do Plano Nacional da Educação para Todos até 2015.

Entretanto, existe certa demagogia nas políticas educativas em marcha no país. Essa afirmativa sustenta-se no fato de estarmos no ano de 2014 e continuarmos ainda a ouvir reclamações sobre a qualidade de professores, do ensino e dos alunos em formação. Enquanto isto, o Ministério da Educação afirma ter confiança no investimento que está sendo feito, porém, a solução dos problemas que o ensino primário tem vindo a apresentar dia após dia está longe de ser alcançada (ISAIAS, 2013).

Outra situação que chama atenção em nossa análise relaciona-se com os resultados apresentados pelo Ministério da Educação, quando havia no país dois sistemas educacionais a funcionar. O sistema antigo que ficou conhecido como sistema vigente e o novo como sistema da reforma educativa. O relatório do Ministério da Educação (2004), afirma que, a reforma educacional ainda em fase de experimentação, apresentava melhores resultados que o sistema antigo. Essa afirmativa é enviesada ou distorcida uma vez que, a comparação era realizada quando não eram asseguradas condições iguais para ambos os sistemas. A presença de dois sistemas educacionais possibilita a valorização e desvalorização em função daquilo que se pretende destacar em um e em outro sistema (TEIXEIRA, 2011).

O relatório de balanço da reforma educativa do MED (2011) não esconde o fato da existência de merenda escolar nas escolas que estavam na fase de experimentação da reforma educativa, a existência de um subsídio diferenciado e condições de transporte para professores da reforma, direitos à alimentação e materiais didáticos para alunos e professores em salas de experimentação. Entretanto, não ocorreu o mesmo nas salas do sistema antigo. Talvez esteja nesta diferença a explicação para o aumento da taxa de aprovação, conforme expresso no quadro seguinte.

**Quadro 9.**  
**Rendimento interno no sistema vigente e da reforma 2004**

Sistemas de Educação	Reforma Educativa 1978			Reforma Educativa 2001		
	Sistema Vigente			Experimentação		
	Aprov.	Reprov.	Aband.	Aprov.	Reprov.	Aband.
Ensino primário	42%	32%	26%	91,10%	6,08%	2,82%
Iº ciclo E. Secundário	45%	25%	30%	83,90%	12,80%	3,30%
IIº ciclo E. Secundário	44%	30%	26%	77,30%	14,20%	8,50

Fonte: Ministério da Educação, 2004

É possível afirmar que, a educação em Angola ainda não está pronta para formar professores em quantidade exigida para assegurar a monodocência na quinta e sexta séries. É necessário salientar que, os currículos escolares só ganham vida com professores formados e com perfil profissional adequado ao

desenvolvimento de novos currículos, métodos de ensino e de aprendizagem. Para tal, necessita-se antes de tudo buscar caminhos que permitam maior liberdade de expressão dos professores em expor suas preocupações e discutí-las em ambientes formativos, conforme afirma Ozga (2000).

Existem outras questões que precisam ser trabalhadas, sobretudo, aquelas que estão ligadas à transformação da escola não como local de encontro entre professores, entre alunos e entre professores e alunos, mas sim, como centro ou local de aprendizagem, dotado de autonomia, aberto às crianças, jovens e adultos, munido de recursos capazes de facilitar o acesso ao conhecimento e a eliminação das diferenças em termos das aprendizagens. No entanto, o trabalho dos professores no sistema da reforma tornou-se numa tarefa difícil, conforme assinala Isaias (2013). Tornando isso mais claro, as escolas primárias deveriam estar abertas para receber professores de nível médio e superior para debaterem as questões que afligem os docentes. Essa iniciativa deveria ser tomada pela Secretaria Provincial da Educação Ciência e Tecnologia, criando ponte entre o ensino de base e o ensino superior voltada para a solução de problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem.

Reconhece-se que as metas estabelecidas pelo Governo são ambiciosas, sobretudo quando se pretende que até 2025, o número dos alunos do ensino primário se aproxime dos 4,3 milhões. Essa posição é também defendida pelo PANEPT, ao pretender que, a taxa líquida de escolaridade aumentasse de 47% em 2004 para 100% em 2015, a taxa de conclusão progredisse de 24% para 100%, enquanto a taxa de repetência baixasse de 25% para 10% e a de abandono de 22% para 5%. Os dados do GEPE/MED, em 2008 mostram uma matrícula de 3.757.677 alunos no ensino primário, o que é bastante positivo, restando saber se esse aumento de matrículas é da permanência de crianças e jovem estará aliada a uma educação de qualidade.

Quanto ao currículo proposto pela reforma educacional, o Ministério da Educação (2004) afirma que, este foi pensado considerando a diversidade econômica, social e cultural do país. Os currículos elaborados pelo Ministério da Educação refletem os objetivos estabelecidos no plano do desenvolvimento da educação. A reforma curricular, não é algo isolado, conforme assinala carneiro

(2012). Por ser um dos vetores fundamentais de qualquer reforma educativa ou de um sistema educativo, é preciso que suas propostas sejam bem monitoradas e analisadas por vários especialistas da área. Para tal, o Ministério da Educação (2004) estabeleceu a seguinte proposta para a reformulação do currículo:

[...] a. Uma componente nacional uniforme (70 a 75% dos tempos letivos); b. Uma componente territorial específica (currículo local), correspondendo à natureza própria de cada região/província (20 a 25% dos tempos letivos); c. Uma componente aberta (3 a 5% dos tempos letivos) à iniciativa de cada escola, visando à afirmação da sua identidade, nomeadamente, em matéria de formação de competências, atitudes e valores próprios. (PNIRE, 2013:7).<sup>35</sup>

As características presentes nas alíneas (a, b e c), podem ser também explicadas pela ênfase no componente nacional uniforme de 70 a 75% dos tempos letivos e componente local que abrange a região e a escola de 30% a 25% dos tempos letivos. Apesar desses preceitos legais, a orientação sobre a criação de um componente diversificado (currículo local), que corresponda à realidade própria de cada região/província, não é posta em funcionamento nas escolas e não é incentivado pelos órgãos superiores do estado. A reestruturação do currículo deveria apresentar conteúdos e métodos adequados para tornar reais as aspirações presentes nas políticas educacionais, conforme sustentado pelo Ministério da Educação (2004). A inovação só ganha eficácia quando apresentarem “uma série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas” como afirma Pacheco, (1995).

Sendo o Ensino Primário um grande desafio no processo educativo, porque define, em grande parte, o futuro dos alunos, é necessária uma flexibilidade tanto no currículo quanto nas estratégias a serem aplicadas nas salas de aula. Por tratar-se de uma escolaridade obrigatória (LBSE, 13/01, Art. nº 8) confere maior responsabilidade aos órgãos gestores da escola e, conseqüentemente, aos

---

<sup>35</sup> PNIRE: plano nacional de implementação da reforma educativa

professores sobre a aprendizagem das crianças. Por isso, a estrutura curricular, nesse nível de ensino, deve estar em consonância com os interesses e necessidades das crianças. Foram definidas um conjunto de nove disciplinas consideradas que, segundo os peritos do “MED (2004) e do INIDE (2004)”, são fundamentais para o desenvolvimento harmonioso dos alunos nesse nível.

Para além das tradicionais disciplinas, como Língua Portuguesa Matemática, Geografia e História foram introduzidas as disciplinas de Estudo do Meio (no lugar de ciências), Educação Moral e Cívica, Educação Manual e Plástica, Educação Musical e Educação Física no primeiro ano do ensino primário (INEDE, 2004). As mesmas disciplinas foram introduzidas nos segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto anos do ensino primário com igual carga horária. Segundo os documentos oficiais da reforma educacional (Decreto, nº 2/05 e LBSE nº13/01) em pauta, visa-se com estas disciplinas o seguinte:

1. A adoção de um esquema básico do desenvolvimento curricular estruturado nas componentes de formação geral, prevendo a articulação das diferentes componentes tanto do ponto de vista vertical como horizontal;
2. A formação integral do aluno com base no desenvolvimento de atitudes, conscientização de valores, considerando a multiplicidade cultural e as variações etnolinguísticas presentes no país e a aquisição de conhecimentos inter-relacionados com as aptidões e capacidades, que favoreçam a persecução dos estudos.

Para Meyer (1987), muitas estruturas curriculares formais, surgem como reflexos da racionalização de regras institucionais e não das estruturas de conhecimento que se pretende diferenciar. Essas regras funcionam como mitos que muitas vezes se incorporam nos sistemas educativos, ganhando legitimidade, recursos, estabilidade e perspectivas de sobrevivência. Essas afirmações levantam algumas questões como: quais são as razões das novas disciplinas nos planos curriculares e sua diferença ou semelhança com outros países do mundo.

O Ministério da Educação, órgão do estado responsável pela produção das políticas e programas que orientaram a reforma educacional no país, estabeleceu

a disciplina de Educação Moral e Cívica, sem, no entanto descrever em profundidade e clareza a sua área de atuação e os seus verdadeiros objetivos. Segundo Filho (2000), a disciplina da Educação Moral e Cívica consiste em trabalhar um conjunto de regras provenientes da cultura, da educação, da tradição e do cotidiano, para orientar o comportamento humano dentro de uma sociedade. Na perspectiva de Muaca (1991), esse tipo de conteúdo surgiu no século xvii período de grandes conflitos e de instabilidade social e tinha como objetivo de moralizar o povo através de ensinamentos doutrinários que levavam as pessoas aceitarem determinadas coisas sem questioná-las. As mesmas disciplinas são encontradas nas escolas Jesuítas no período colonial que promovia a doutrinação e moralização do povo através do processo de catequização.

Em países como Brasil, Argentina e Chile a ditadura militar colocou nos currículos as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política com objetivo de manter o povo calado, respeitando as ordens dos governantes. No Brasil a disciplina surge nos anos 60 sob decreto lei de nº 869, subscrita pelos ministros militares e foi instituída como disciplina obrigatória em todas as escolas, graus e modalidade de ensino no país. Entretanto, uma escola que espera formar cidadãos dispostos a agir democrática e livremente, conforme os ideais do século XXI a disciplina de educação moral e cívica contraria esse propósito por visar formatar e doutrinar os alunos (TEIXEIRA, 2011).

### **1.6.2. Financiamento na reforma educacional**

O financiamento constitui uma das mais importantes condições para realizar mudanças nas políticas educativas. Em outras palavras, as mudanças em políticas educacionais não acontecem sem gastos. Eles envolvem custos que vão desde a formação de professores, construção de escolas, mobiliário escolar, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, seminários de capacitação, transporte escolar, iluminação elétrica e cantinas escolares.

No ano que precedeu a implementação da reforma educativa, o Governo Provincial de Cabinda promoveu um vasto programa de construção de novas escolas em várias localidades e municípios. Só no município sede, foram edificadas mais de nove escolas com capacidade de 12 a 15 salas de aula cada uma delas. Essas escolas custaram aproximadamente 500.000 USD (quinhentos mil dólares americanos) no cofre do estado. Além dessas escolas, foram também reformadas e ampliadas escolas em toda província de Cabinda.

O governo de Cabinda conta com dois parceiros fundamentais no que refere ao financiamento. A multinacional Americana Chevron e seus associados que comandam a plataforma da exploração de petróleo na bacia de Cabinda e o Fundo de Apoio Social (FAS). A Chevron Oil Company, principal patrocinador do programa de competição educacional entre escolas, tem estado a estender suas atividades a outras províncias. Além de Cabinda, a referida empresa vem promovendo há três anos (2010, 2011 e 2013) um concurso de escrita onde participam aproximadamente 2.779 alunos das três províncias (Cabinda, Luanda e Huambo). Os vencedores recebem computadores, livros, bolsas, bonés e camisas. A empresa financiou ainda programas de olimpíadas de Matemática. Além disso, em 2012, Chevron Oil Company e seus parceiros, financiaram a construção de três (3) escolas primárias com 50 salas de aulas para atender aproximadamente 4.000 alunos. Em 2013, a empresa e seus parceiros do Bloco zero de exploração petrolífera e Bloco quatorze investiram mais de 2.000.000,00 (dois milhões de dólares) destinadas ao apoio de mais de 6.000 alunos (RELATÓRIO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL DA CHEVRON OIL COMPANY, 2013).

O Fundo de Apoio Social (FAS)<sup>36</sup> é uma instituição que tem apoiado a Secretaria Provincial da Educação em Cabinda na construção de escolas nas zonas periférica, nos municípios, nas comunas e nas aldeias da província de

---

<sup>36</sup> O Fundo de Apoio Social (FAS) criado em 28 de Outubro de 1994 ao abrigo do Decreto 44/94 do Conselho de Ministros é uma agência governamental, dotada de personalidade jurídica e autonomia financeira e administrativa, para em coordenação com outros programas de combate a pobreza, contribuir na promoção do Desenvolvimento sustentável e redução da pobreza. Recebe doações da PNUD ANGOLA, CHEVRON TEXACO, USAID ANGOLA, BANCO MUNDIAL, UNICEF ANGOLA, DELEGAÇÃO DA UNIÃO EUROPEIA EM ANGOLA, INSTITUTO DE FORMAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO LOCAL, CARE INTERNACIONAL, ADRA ANGOLA E DEVELOPMENT WORKSHOP.



Cabinda. Em 2003 a instituição gastou mais de 600.000,00 (seiscentos mil dólares) na construção de duas escolas. De 2005 a 2007 foram edificadas cinco escolas que custaram ao Fundo de Apoio Social mais de 900.000,00 (novecentos mil dólares) americanos. De 2010 a 2013 foram financiados cinco projetos de construção de escola. Além disso, no projeto da reforma educativa estava previsto um sistema de bolsas de estudo a serem atribuídas de acordo com as condições de rendimento das famílias, para dar suporte a outros gastos dos alunos relacionados com a compra de manuais escolares, materiais didáticos, alimentação e transporte (PLANO DA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA, 2013). Segundo o documento governamental, esta estratégia permite garantir a equidade no acesso e progressão no sistema educativo e no combate ao insucesso, absentismo e abandono escolar.

Apesar dos financiamentos que possibilitaram a construção de novas escolas, reforma das salas de aulas, seminários de capacitação dos professores, a questão da qualidade do ensino continuou e continua ser um problema tanto na primeira reforma de 1978 como na segunda reforma educativa de 2001. As políticas adotadas pelo Ministério da Educação na primeira reforma educacional relativas ao recrutamento para o magistério de indivíduos que tivessem uma formação acadêmica sem considerar sua área de formação, foram igualmente utilizada na segunda reforma educacional. A triplicação de horários de aula por dia (sistema de desdobramento) aplicada na primeira reforma foi também aplicada na segunda reforma. Além disso, as questões relacionadas à aproximação do nível de escolaridade do professor e do aluno, a falta de materiais didáticos, o desconhecimento dos conteúdos pelos docentes, conforme aconteceu na primeira reforma está sendo observado igualmente na segunda reforma. De acordo com o relatório de balanço da reforma educativa do MED (2011), é insuficiente o número de exemplares de materiais didáticos (Programas, Manuais e Guia do Professor) para o desenvolvimento das aulas (RELATÓRIO DE BALANÇO DA REFORMA EDUCATIVA, 2011:59).

Contudo, é importante ressaltar que, não se considera fácil mudar ou reformular a educação em um país com diferentes problemas como Angola. Uma boa educação exige que as crianças, jovens e adultos tenham uma boa saúde, boa habitação e alimentação, acesso a bens culturais como cinema e teatro.

Melhorar a educação significa investir no campo educacional criar boas estruturas escolares, formar professores competentes, equipar as escolas e melhorar simultaneamente as condições de vida da população.

Em resumo, neste capítulo foi mostrado aspetos da realidade educacional de Angola, com foco na primeira e na segunda reforma, bem como a situação do financiamento da educação. Este quadro serve para mostrar que a questão central dessa pesquisa é apenas um dos inúmeros problemas que Angola tem que enfrentar para melhorar seu desempenho na área educacional. Apesar de se constituir em um dos inúmeros problemas do país, trata-se de uma questão relevante, porque diz respeito ao ensino primário, que é responsável por construir as bases do processo de escolarização. Um aluno com uma boa formação nestes anos iniciais da escolarização terá maiores chances de prosseguir nos estudos e alcançar níveis mais altos de escolarização. Para que isso aconteça é necessário um conjunto de fatores, entre eles, que este aluno tenha um bom professor. Digo um bom professor, porque em Angola, como foi visto, o mesmo professor acompanha o aluno da primeira a sexta série. O bom professor precisa também, entre outros aspectos, estar preparado, em termos de conhecimentos e de metodologias de ensino, para lecionar os conteúdos que constam do currículo desses seis primeiros anos. A reforma introduziu novas disciplinas no currículo e ampliou a monodocência até o sexto ano. É importante, pois, compreender como os professores que não foram preparados para lecionar estes novos conteúdos estão enfrentando esta nova realidade.

## CAP.II. FORMAÇÃO DE PROFESSOR E MONODOCÊNCIA

Este capítulo aborda questões relacionadas à formação de professores em Angola, considerando três aspectos: a formação de professores no pós independência, formação inicial e, formação continuada de professores no contexto angolano. Em seguida será analisada a educação primária em Angola, com foco na monodocência. Para esta discussão serão apresentadas as posições do Ministério da Educação, do Sindicato dos professores e serão levantadas questões de ordem cultural que interferem na educação em Angola

A necessidade de formação professores para o ensino sistemático já se constituía como preocupação desde a época de Comenius, no século XVII. O primeiro estabelecimento de ensino com finalidade de formar professores foi instituído por S. John Baptiste de La Salle em 1684, em Reims, com a designação de *Seminaire de Metres* (DUARTE, 1986:65-66). Para Nóvoa (1991), a formação de professores teve início primeiro que a estatização das escolas como instituições de ensino. Nesta época, eram os leigos e religiosos, que se dedicavam à atividade docente e o professor era aquele que voluntariamente se candidatava à profissão docente e lhe era exigida a professar a fé.

É a partir deste momento que, o termo formação de professor começou a ser usado, cunhado do verbo formar no infinitivo, que tinha origem no latim «formare» com significado de «dar no ser a forma, organizar, estabelecer». Assim, formar professor ganhou o significado de transformar o formando (professor), desenvolvendo nele saberes, saber-fazer e saber ser na escola e na sala de aula, conforme afirma Fabre, (1995:23).

Para Febre essa visão ganhou espaço com a Revolução Francesa, período no qual se criou a ideia de uma Escola Normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos. A partir de então, começaram a serem criadas Escolas Normais destinadas ao preparo específico dos professores. A formação do professor para o ensino primário foi ampliada com a formação do professor para o ensino secundário. A preocupação com a formação docente se intensifica com as reformas educacionais do século XX e, atualmente, é um tema de destaque na

literatura educacional. A partir deste momento a formação de professores ganhou várias definições como se pode constatar nos trechos seguintes.

Para Mizukami (2003), A formação de professor é um processo de desenvolvimento que acontece por toda a vida profissional. Ela é considerada como um conjunto de momentos formais de preparação teórico-prática que compreende o funcionamento das regras e técnicas da realidade da sala de aula. Com isso, a formação do professor passa ser um processo pedagógico, instrumental, responsável, em socializar conhecimentos que permitem a este profissional criar competências ao aluno em sala de aula através do processo do ensino e aprendizagem.

Na visão do Braga (2001), formar professor é uma atividade direcionada para a preparação daqueles que terão a missão de educar e de formar as novas gerações nas diversas áreas do saber e nos diversos níveis de ensino. Entretanto, a formação de professores passa ser considerada como uma atividade abrangente e integradora que compreende não apenas a formação inicial nas instituições formadoras, mas em todas as atividades nas quais, os professores se implicam de forma sistemática e organizada, para adquirir conhecimentos e destrezas e desenvolver competências profissionais.

Para Garcia (1999), a formação de professor é caracterizada como um ato responsável, desenvolvido por pessoas adultas que conduzem ao desenvolvimento de ações destinadas à aquisição de saberes e saber-fazer. Segundo Ponte (2005), a formação de professores é um processo que permite o desenvolvimento pessoal e profissional. Estrela & Estrela (1977) afirmam que, a formação de professores é, ao mesmo tempo, o «alfa e o ômega» de qualquer sistema de ensino e política educacional. Para Sacristán (1982:77) a formação de professores é, «uma das pedras angulares imprescindíveis de qualquer proposta de renovação do sistema educativo».

Em Angola, após a reforma educacional de 2001, o currículo do ensino primário foi ampliado criando várias disciplinas com o intuito de incorporar as exigências da educação do mundo atual (ZAU, 2013). O cumprimento dessas exigências requer o estabelecimento de uma formação docente que propicie ao futuro professor um conhecimento adequado às mudanças do sistema educativo, conforme assinala Isaias (2013). A preparação do professor para essa mudança é

um desafio indispensável para o êxito da reforma e, atrelar o currículo da sua formação ao contexto do sistema educacional é uma condição necessária, conforme assinala Isaias (2013).

Na perspectiva do Zeichner (1993), os formadores de professores em contexto da reforma educacional, têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a sua formação inicial, a disposição e a capacidade de aprender ensinar ao contexto do sistema educacional vigente. Esta lógica torna possível centrar o processo de formação do professor ao contexto da mudança educacional.

Segundo Garcia (1999), é incoerente pensar na formação do professor para mudança educacional, se os envolvidos não tiverem em mente as questões pertinentes a esse processo. Assim, torna-se necessário incluir na formação docente as crenças, as convicções, os sentimentos e atitudes, as motivações, bem como, a compreensão da realidade do sistema educacional. Segundo ainda Garcia (1999), a concretização dessa formação ocorre com a implementação de um currículo que favoreça a compreensão dos conhecimentos gerais e específicos das áreas que o futuro professor irá trabalhar, desenvolvendo o pensamento crítico e conceitual dos conteúdos, fazendo uma integração da teoria à prática, desenvolvendo habilidades didáticas e capacidade oral no professor. Para esse autor:

O contexto histórico e social e o ambiente em que o professor viveu na sua formação profissional são necessários e enriquecedores, pois são eles que preparam e motivam os momentos de progresso. Fundamenta ainda a necessidade de assegurar que a formação de professores em condições de mudanças exija não apenas uma formação pedagógica, mas o binômio entre a pedagógica e a formação científica das matérias que o futuro professor irá encontrar nos níveis de ensino que está sendo preparado (GARCÍA, 1992)

Como já foi dito, na reforma educativa em Angola, o professor do ensino primário assume a turma da primeira série até a sexta série, lecionando todas as disciplinas inclusive da 5ª e 6ª séries, disciplinas que eram lecionados por

professores especialistas por área. Portanto, formar professor nesta modalidade requer um investimento próprio, vinculado às especificidades da modalidade do ensino e da identidade profissional do contexto educacional (NÓVOA, 1992).

A ação formativa do professor para mudança requer um contexto específico, uma organização material e regras de funcionamento específicas, com estrutura formativa e com condições que permitem ao processo formativo «produzir mudanças através de uma intervenção da qual há participação consciente do formando e uma vontade clara deste e do formador em atingir objetivos explícitos» (GARCIA, 1999:21).

### **2.1. Formação de professores no pós-independência.**

A história de formação de professores em Angola tem apenas quatro décadas. Este processo teve início no ano de 1978, três anos depois da Independência Nacional em 1975. Segundo Peterson (2003) as primeiras manifestações relativas à formação de professores neste período classificaram os professores da seguinte forma:

1. Monitores escolares. Eram encarregados de ajudar os professores estrangeiros a lecionarem;
2. Professores de posto. Eram professores formados no regime colonial e com uma preparação em cursos que duravam semanas. Esses professores eram enviados para trabalhar nas comunas ou aldeias;
3. Professores de cursos acelerados. São professores formados em outras áreas de saber e realizavam cursos acelerados de alguns meses ou mesmo um ano;
4. Professores dos cursos de superação. Professores preparados por seminários de capacitação;
5. Professores da Brigada Dangereux (massa juvenil revolucionária, desejosa de dar o seu contributo no desenvolvimento do sistema educativo e na reconstrução nacional) e,

6. Colaboradores docentes. Funcionários do governo que por possuírem certa escolaridade eram convocados a ajudar no sistema educacional.

O modelo de formação desses professores tem traços característicos dos países socialistas uma vez que, são países como Rússia, Cuba, Vietnam e Hungria que participaram na definição dos primeiros currículos angolanos de formação de professores. Esses currículos tinham como objetivo formar professores com perfil necessário para a materialização dos objetivos da educação por meio do desenvolvimento técnico e científico, criando uma profunda consciência patriótica, amor ao partido e ao socialismo, de modo que os professores assumissem, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações, contribuindo para a economia do país (CHIVELA, 2003).

Segundo o Relatório do Departamento para Educação Nacional de 1977, nesta época Angola dispunha apenas de 25 mil professores, pobremente formados na ideologia colonial, que havia cursado apenas a 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries convocados para ensinar a ler e escrever. Neste período, o país acabava de sair da guerra de independência, e as estruturas econômico-financeiras, políticas e educativas estavam em crise. Além disso, a forma como a independência foi conquistada, trouxe uma guerra civil que começou dias antes da proclamação da independência do país. O governo formado pelo Movimento Popular de Libertação de Angola solicitou junto a Organização das Nações Unidas (ONU) um apoio para a formação de quadros nacionais para alavancar o setor da educação que se encontrava em grande atraso. Esse momento ficou conhecido como o início do processo de formação de professores em Angola.

Tendo em conta os momentos históricos e as ocorrências observadas ao longo do tempo, é possível descrever quatro fases que marcaram o processo da formação de professores em Angola.

- A primeira fase está relacionada ao financiamento do Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que teve por finalidade requalificar os professores oriundos do sistema educativo colonial, e qualificar os candidatos com habilitações iguais ou superiores a 5<sup>o</sup> Ano liceal. Este

processo teve lugar no período de 1978 a 1985, conhecido por era da cooperação cubana, vietnamita, búlgaro, russa e húngaro;

- A segunda fase começou em 1985 e terminou em 1995. Neste período, a formação de professores esteve sob a responsabilidade única e exclusiva dos Institutos Médios Normais da Educação (IMNE). Como forma de garantir a formação dos professores, o governo de Angola orientou a abertura de institutos médios em todas as províncias, contratou vários professores Angolanos formados nas Repúblicas Populares do Zaire atual RDC, Cuba, Rússia, Bulgária e quadros Angolanos com habilitações médias formados em outros países da África e do mundo. Esta formação era dada em nível médio e tinha a duração de quatro anos, começando na 9ª série indo até a 12ª. Os formandos nos Institutos Médios da Educação lecionavam a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série até mesmo a 12ª classe do ensino médio normal e geral. Foram abertos também Cursos Básicos de Formação Docente para candidatos com nível de 6ª série. Esta última modalidade de formação durava dois anos e tinha como finalidade de assegurar a docência da 1ª a 4ª séries.
- A terceira fase que começou em 1995 e que continua até hoje, está relacionada ao financiamento da Organização Internacional Humana People to People. Esse organismo internacional trouxe a formação de professores para as áreas rurais assegurado pelo programa Internacional “Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo” (ADPP)<sup>37</sup>. Além disso, apareceram neste período muitos programas de formação de professores para zonas rurais, a saber: Teacher Emergency Package (TEP) da Organização das Nações Unidas; Save the Children de uma organização não governamental criada na Inglaterra.
- A quarta fase teve início em 2004 com a reforma educacional. Nesta última fase foram criados novos curso e novas instituições e, modificadas as que

---

<sup>37</sup> ADPP-Ajuda do desenvolvimento de povo para povo. Organismo internacional que assegurou as escolas de professores do futuro (EPF). A entrada para essas escolas é feita através de uma prova de seleção. O candidato a concorrer a vaga, deve ter no mínimo a 10 classe feita nas escolas de ensino médio normal ou geral. A formação é realizada sob regime integral onde o aluno fica em regime de internato durante dois anos. O terceiro ano o aluno vai a estágio nas escolas do ensino primário nas zonas rurais do país.



já existiam. O Instituto Médio Normal que tinha designação de (IMNE) passou a ser designado por Escola de Formação de Professor (EFP) ou escola secundária do segundo ciclo. Neste processo, emergiram outros programas de apoio à formação de professores tais como: O programa “Saber Mais” (SM) ligado à formação contínua e integrante da cooperação portuguesa com o Ministério da Educação de Angola, atuando na área da formação de formadores do 2º ciclo do Ensino Secundário.

Nos termos do artigo 26.º da Lei de Base do Sistema Educativo (2001), o subsistema de formação de professores destina-se a formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial. Esta formação realiza-se após a 9.ª classe, com a duração de quatro anos em escolas normais, e, após este, em Escolas Superiores e em Institutos Superiores de Ciências de Educação.

Os professores que exercem a atividade docente no ensino primário (1ª a 6ª séries) e primeiro ciclo do ensino secundário (7ª e 8ª séries) têm hoje uma formação que dura quatro anos letivos, isto é, da 10ª a 13ª classes. Neste nível formam-se docentes para as seguintes áreas de especialização: Geografia-História, Matemática-Física, Literatura, Biologia-Química e o curso de magistério primário (para formar o docente do ensino primário) criado recentemente. Além disso, foram também criados os Institutos Normais de Educação Física (INEF) e o Instituto Normal de Formação Artística e Cultural (INFAC) voltada para formar professores nas matérias artísticas e culturais.

Esses diferentes Institutos Médios Normais formam professores no sistema de bi-docência nas disciplinas já citadas e monodocência nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Francesa, Educação Física e Educação Visual e Plástica, sem incluir os novos conteúdos do ensino primário. Os objetivos dessas instituições, segundo o plano de implementação da reforma educativa do Ministério Educação (2004), são de formar professores com perfil necessário e com sólidos conhecimentos científicos e técnicos através do desenvolvimento de ações de permanente atualização e aperfeiçoamento, e com uma profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações.

Segundo Peterson (2003), observa-se nestas instituições de formação de professores o desenvolvimento de uma formação muito geral, teórica e abstrata. Esse modelo de formação de professores adotado por estes cursos contraria a literatura internacional que diz que, os conhecimentos adquiridos pelos professores, tanto aqueles provenientes de sua formação inicial quanto continuada, sejam exercitados e postos à prova no exercício da prática em salas de aula. O que acontece nessas escolas é que, a realização das práticas educativas ocorre apenas no último ano e semestre de formação do professor, conforme aponta Peterson (2003).

[...] Pouca importância se dá à preparação dos alunos para o exercício da docência. Tal fato fundamenta-se, às vezes, também pela presença de turmas numerosas, pela presença de professores sem preparação psicológica e pedagógica, pela falta de professores especializados em áreas de metodologias nos institutos médios normais e nas escolas de aplicação, fundamentalmente nas primeiras classes, ou seja, no 1.º nível do ensino básico, pela falta de escolas de aplicação próprias em número suficiente em localidades próximas, pela falta de rigor e seleção dos formadores experientes, pela falta de protocolo entre as duas instituições interessadas e pela falta de meios de transporte, tanto para os alunos como para os formadores, inviabilizando a realização correta das práticas educativas (PETERSON, 2003:69).

O professor estagiário, acompanhado por um professor (titular da turma) muitas vezes com habilitações inferiores ao do estagiário e, supervisionado, três ou quatro vezes durante o estágio por um professor de práticas docentes, terá no estágio experiências que possam ajudar este aluno a tornar-se um profissional? Concordo com Canário<sup>38</sup> (2001) quando chama atenção para a necessidade de se iniciar o mais cedo possível o contato dos futuros professores com as situações profissionais reais e que o mesmo se faça presente ao longo de todo o percurso de formação.

---

<sup>38</sup> As novas políticas da reforma educacional reservaram um ano nas classes de formação de professores com finalidade de introduzir o estágio curricular, como forma de oferecer aos docentes experiências no campo da prática profissional, de sentir-se membro da classe docente e de ser capaz de usar os recursos próprios da profissão durante a sua formação.

A prática pedagógica representa uma componente fundamental da formação inicial de professores e está destinada a iniciar formalmente os alunos no mundo da prática profissional docente. Ela é desenvolvida através de atividades diferenciadas ao longo do curso e em períodos de duração crescente e de responsabilização progressiva (GARCIA, 1999). Para Pimenta (1994:70), ela tem como finalidade “proporcionar que o aluno tenha uma aproximação à realidade na qual irá atuar”, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá constituir o quadro de referência para uma reflexão sobre e a partir da realidade da escola.

Nóvoa (1995) e Perrenoud (1999) afirmam que a formação do professor deve caracteriza-se como uma linha de ligação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente, ou seja, ela deve operar-se como um elo entre “o que” e o “como” no processo pedagógico escolar.

Por sua vez Luckesi (2000) destaca que:

[...] O profissional da educação básica requer, uma sólida formação teórico-prática, para que ele possa desempenhar satisfatoriamente a sua vocação natural. O domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as cobranças concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para refletir sobre sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu desempenho profissional (LUCKESI, 2000:73).

A promoção de um ensino de qualidade passa necessariamente pela formação de professores de qualidade. Essa formação pressupõe uma considerável transformação da relação deste com o saber e saber fazer, conforme assinala Chivela (2003). Entretanto, a maneira de lecionar, a identidade e a competência profissional adquirida durante a formação têm relevância para o processo de ensino. Se a escola de formação de professores não valoriza o estágio pedagógico e a produção de conhecimentos práticos, os docentes formados nessas escolas poderão se sentir inseguros, em relação ao seu campo de atuação (PETERSON, 2003).

A reforma educacional angolana, atribuí extrema importância à profissionalização do docente numa visão «multidisciplinar» (LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO, 13/01). Contudo, pelo que conheço das instituições de formação de professores, ainda não existe estrutura curricular nas atuais escolas de formação de professores que assegure esta formação. Para preparar o professor em uma dimensão multidisciplinar Moura (2004) assinala que:

[...] A formação inicial deverá estar orientada para o desenvolvimento de competências que permitam ao professor criar situações em que as tarefas, a discussão e o ambiente da sala de aula desempenhem um papel fundamental na compreensão dos conceitos de várias disciplinas relacionadas à classe a ensinar. Com base nestes pressupostos, ganha especial relevo o isomorfismo entre o tipo de ensino que os formadores devem propiciar aos futuros professores durante a formação inicial e o tipo de ensino que se pretende que estes venham a implementar em contextos reais de ensino. (MOURA, 2004:86)

A prática multidisciplinar ou transversal na formação de professor serve para proporcionar ao futuro professor possibilidades de melhorar o desempenho docente, integrando conhecimentos e, tornando o ensino mais significativo.

Imbernón (2006) vai mais além ao afirmar que:

[...] com a formação de professor pretende-se obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo. (IMBERNÓN, 2006:38)

Com esta reflexão, o autor introduz a questão das finalidades da educação. O Ministério da Educação de Angola elaborou em 2001 alguns princípios e ações que considerou prioritários na formação de professores. Esses princípios referem-se:

1. Recentrar a função do professor na atividade de ensino;

2. Transitar de especialista de disciplina para um professor membro de uma equipa responsável pela gestão descentralizada do currículo;
3. Integrar nos currículos e programas, cada vez mais as solicitações feitas à escola nos domínios da saúde, educação sexual, educação cívica, educação ética ou educação ambiental, etc.;
4. Estruturar a formação de professores numa base interdisciplinar ou multidisciplinar, apontando para a aprendizagem de competências transversais integradas e contínuas ao longo da vida profissional;
5. Desenvolver relações de cooperação e parcerias de formação entre os estabelecimentos de ensino superior e as escolas básicas, secundárias e organizar programas especiais de aperfeiçoamento e capacitação para docentes sem habilitação profissional;
6. Estabelecer novas e estimulantes condições de trabalho para os novos tipos de professor.

Diferentemente, dos cursos citados, foi projetada uma escola no Bengo, no quadro da execução do Primeiro Projeto de Educação financiado pelo Banco Mundial, voltada para o Magistério Primário. São as chamadas Escolas de Formação de Professores do Futuro (EPF que começaram a surgir no ano de 1996 nas províncias do Bengo, mais tarde em Luanda, Cabinda, Zaire, Huambo, Uige, e Malanje. A modalidade de formação inicial apresentada por essas escolas serve de modelo para o atual ensino primário. O que faz dessas escolas modelo é a flexibilidade da sua estrutura curricular organizada em seis períodos. No primeiro período os futuros professores aprendem conteúdos relacionados à realidades do mundo no qual vivemos. O segundo período volta-se para a realidade de Angola desde a colonização, incluindo os sistemas políticos e as políticas educacionais em vigor no país. No terceiro período, o futuro professor aprende a construir uma escola, considerando sua localização em relação à estrada, o projeto de jardinagem e até a cor das paredes. No quarto período o aluno inicia as práticas pedagógicas nas escolas. Importa lembrar que, no 1º, 2º e 3º período o futuro professor também aprende como lecionar, realizando aulas simuladas, lecionando temas na sala sob orientação do professor. No quinto período faz-se a consolidação das práticas pedagógicas na escola. Neste momento o futuro professor trabalha apenas com as disciplinas do ensino

primário, tanto do ponto de vista metodológico como do ponto de vista científico. No último período o futuro professor realiza um estágio de um ano. Essa modalidade de ensino oferece aos formandos os mecanismos de ação refletida sobre as práticas da sala de aula, conforme afirma Zeichner (1993). Além disso, cria um espírito de iniciativa que prepara o aluno a enfrentar situações que os manuais escolares não respondem. O crítico é que, existe apenas uma escola de gênero em cada província e a oferta educacional é limitada tendo em conta os custos que arcam. Minha convivência com esta escola me permite afirmar que, os pressupostos teóricos e práticos são valorizados e postos em prática, pois, o futuro professor entra em contato com as salas de aula no primeiro semestre da sua formação.

As políticas de formação de professores adotadas nestas instituições escolares estão guiadas por métodos que trabalham a formação a partir de uma perspectiva interdisciplinar e socializa o formando (futuro professor) com as realidades de ensinar no interior da sala de aula desde o primeiro ano de formação. As estratégias aplicadas na formação de professores nestas escolas estão muito mais voltadas à formação de professores com conhecimento teórico-prático. Nessas escolas, o formando começa aprender com as aulas simuladas no centro de formação durante três meses, depois avança para sala de aula das escolas de aplicação durante dois meses e finalmente há um ano letivo para o estágio curricular.

Para Formosinho (2001), esta modalidade de contato dos futuros professores, desde o início do curso, com a realidade das escolas, proporciona um contexto integrador, conhecimentos científicos metodológicos e conhecimentos práticos. Medeiro (2005) concorda que, esta estratégia na formação do professor torna possível a integração dos conhecimentos e do contexto da prática pedagógica, a planificação, a execução e a reflexão prática fundamentada e refletida na ação. O autor afirma que:

[...] A planificação, execução e reflexão tornam-se pré-requisitos para que o futuro professor se aproprie das suas práticas, de modo a constituir um corpo de conhecimentos dotados de sentido, globalidade e

coerência, integrada num quadro de referência, resultante duma prática pedagógica pessoal, fundamentada e refletida (MEDEIRO, 2005:20).

Para além das instituições de formação de professores já citadas, Angola tem ainda outra instituição de formação de professores em nível superior designadas por (ISCED)<sup>39</sup>. Os professores formados nestas instituições de ensino superior são destinados a lecionar nas instituições de ensino médio de formação de professores e do ensino geral. Essas instituições optam pela formação de professores por especialidade, isto é, Licenciaturas em ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Francesa, ensino de Psicologia, ensino de Química, ensino de Biologia, ensino de Matemática, ensino de História, ensino de Geografia e a Pedagogia que forma para o Ensino Primário e para Inspeção escolar (CADERNO DAS INFORMAÇÕES ACADÉMICAS, 2014).

Muitos professores independentemente do local de formação, consideram ser importante o debate sobre práticas em salas de aula e estágio curricular, discutindo a duração ideal que esse componente formativo deveria ter, quando deve ser introduzido no curso de formação inicial, e a maneira como deve ser efetuado. Além disso, esse debate é relevante uma vez que, a reformulação de ensino requer uma visão objetiva sobre a melhoria do sistema do ensino. Assim Jacinto (2001), Ponte e colaboradores (2000), consideram que, a aquisição do conhecimento prático não acontece de forma brusca na forma (*Insitgh*), mas sim, de forma paulatina e sequencial, começando pela observação, em seguida a assimilação dos modos de atuação, até à realização prática do ensino pelo formando.

Veiga (2002) afirma que, no processo de formação de professores a teoria deve converter-se numa “prática teórica” porque só o saber teórico, não descreve claramente o que fazer e como fazer, mas conduz-nos ao agir com discernimento improvisado. A par disso, a formação deve permitir um exercício permanente da prática e reflexão sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a formação de professores deve ser encarada como “um laboratório

---

<sup>39</sup> ISCED: Instituto Superior de Ciências da Educação. São formados nestas instituições professores nas áreas de Matemática, Física, Biologia, Química, Psicologia, Pedagogia, Língua portuguesa, Inglesa e Francesa.

de experimentação pedagógica, ao invés de um lugar para a implementação de normas externas” onde a reflexão prática se faça sentir como atividade permanente no processo formativo (ALONSO, 2000:63).

A construção de saberes torne-se decisiva na vida do formando, na medida em que vai permitindo o relacionamento entre o ideal ao real, de teoria para prática. Esta combinação facilita a elaboração de elementos “chaves” para a análise e compreensão das práticas (FABER, 1994).

Autores como Raymond & Tardif (2000) partem do princípio de que a experiência modifica o trabalhador, sua identidade e sua forma de trabalhar e esta experiência é adquirida no trabalho (RAYMOND & TARDIFF, 2000: 212). Não basta a simples aplicação de conhecimentos oriundos das ciências da educação, ou de saberes específicos dos conteúdos para tornar professor, mas sim, as experiências cotidianas produzidas em salas de aula são de suma importância para esta formação.

É assim que, Afonso & Canário (2002) sublinham a necessidade de converter as instituições de formação em instituições de formação permanente, numa perspectiva de transformar as situações vividas pelos professores durante a formação inicial em situações de socialização reconstruídas, centradas na reflexão e na análise. O docente necessita de saberes que emergem das suas experiências em articulação com as demais fontes dos saberes docente. Se, por um lado, o professor precisa conhecer profundamente o conteúdo das disciplinas sob sua responsabilidade e os conhecimentos referentes às ciências da educação, por outro, deve aprimorar esses conhecimentos «pelo» e «no» exercício de suas práticas cotidianas tanto na sua formação como no exercício da sua profissão.

Assim, o processo de formação de professores, segundo Nóvoa (2001), deve ser compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, na condição de aluno, até ao final da sua trajetória profissional. Deriva daí a importância dos conhecimentos do percurso escolar do professor como aluno e também de suas experiências profissionais. No entanto, é preciso criar vínculo entre o conhecimento produzido pela academia e o saber da



experiência. Essas e outras reflexões, dificilmente fazem parte das discussões no campo de formação de professores em Angola. O que mais se observa é a preocupação de formar professores com uma gama de conteúdos científicos de saberes gerais, esquecendo-se do grande valor do estágio curricular que aprimora a prática do futuro professor. Como isso se entende que, o principal desafio que as instituições de formação de professor em Angola enfrentam é o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo. Como resultado, os professores em formação geralmente são sufocados de teorias, sendo que estas, muitas vezes, construídas por profissionais que nunca atuaram numa sala de aula.

Para Tardif (2002) os saberes dos professores se baseiam, entre outros aspectos, em suas experiências na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais (TARDIF, 2002:239). Tardif afirma ainda que:

«Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática» (TARDIF, 2002: 234)

Por conseguinte, Tardif (2002) critica a visão dos professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros ou como agentes sociais apenas submetidos a mecanismos de forças sociais. Para esse autor, o professor precisa ser formado nas modalidades teórico-prática e precisa ser visto como um ator que assume a prática a partir dos significados que lhe são oferecidos, ou seja, um sujeito que possui conhecimentos e saber-fazer provenientes de sua própria atividade, os quais estruturam e orientam suas ações (TARDIF, 2002:230).

Concordo com Tardif (2002) quando afirma que:

“Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e deles oriundos, então, a formação de professores deveria,

em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. A competência profissional envolve, dessa forma, o domínio de conteúdos específicos, como o entendimento das relações entre os saberes teóricos e os das atividades da prática” (TARDIF, 2002: 241).

Se os saberes da prática dos professores precisam ser valorizados, é importante que se criem oportunidades para que atuem de forma autônoma, e tenham contato e vivências com a prática profissional, desde a sua formação inicial, permitindo-lhe a construção de saberes de forma integrada. É com esses alicerces que os saberes teóricos são modificados na prática em confronto com a realidade da profissão.

## **2.2. Formação inicial de professores.**

A literatura sobre a formação inicial é vasta e abrange diferentes dimensões e perspectivas. Para Afonso & Canário (2002) a falta de articulação entre as várias componentes de formação e a ausência de uma visão integrada entre a teoria e a prática na formação inicial, têm contribuído para que a integração entre texto e contexto, teoria e a prática e entre a componente disciplinar e a componente pedagógica, sejam deixadas ao cuidado do futuro professor. Os autores são ainda de opinião de que a formação inicial de professores aponta para um ensino não separado para investigação de práticas em salas de aulas, propondo por um lado, um ensino unificado, por outro lado, um treino de competências didáticas centradas na reprodução das práticas profissionais (AFONSO & CANÁRIO, 2002:25).

Campos (2002) considera que, a formação inicial de professores deve ser repensada no sentido de promover o desenvolvimento de uma atitude sistemática, reflexiva, crítica, e investigativa em torno da prática dos formandos e futuros professores. Por este motivo Gómez (2002), volta acentuar no mesmo ponto afirmando que, a formação inicial deve proporcionar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento nos formandos de uma postura investigativa em relação à sua

própria prática, de modo a irem construindo paulatinamente o seu saber e saber fazer, tornando, deste modo, sólido o seu desenvolvimento profissional.

Jacinto (2002) aconselha respeitar determinados princípios na formação inicial de professores apontando o seguinte:

[...] O reconhecimento da natureza complexa e multifacetada da ação dos professores e, conseqüentemente, da natureza complexa e multifacetada da sua formação; a perspectiva integrada do desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional do professor; a valorização da função formativa da prática profissional acompanhada; a promoção de um perfil de professor como profissional, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional, de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas; a defesa da pluralidade de modelos de ação; o desenvolvimento da investigação no campo da formação de professores (JACINTO, 2001).

Pontes & Brunheira (2001) consideram que, na formação inicial de professores, deve-se respeitar os seguintes pressupostos:

1. Os conhecimentos prévios, crenças e concepções dos formandos;
2. A valorização do papel da atividade e da reflexão sobre a atividade;
3. A promoção e valorização das interações professor-formando, formando-formando, formando e prática

A combinação da teórica e prática é essencial na formação inicial. Apesar de a formação de professor proporcionar a aquisição de conhecimentos gerais de ciências que são também importantes para um professor, ela não pode imiscuir-se do necessário para o exercício da profissão. Além disso, a formação inicial de professor deve estar dirigida para uma preparação capaz de implementar com eficiência os currículos proposto pelo sistema escolar não só, como também para a preparação de professores que “podem responder eficazmente à diversidade das necessidades de aprendizagem e aos interesses dos alunos no geral” (UNESCO, 1998:88).

Na perspectiva do Ribeiro (1993), a formação inicial representa um período em que o aluno, o futuro professor, adquire e desenvolve um conjunto de

conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirá exercer a sua profissão de forma independente. Para o autor, o sentido fundamental da formação inicial de professores reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática de ensino (RIBEIRO, 1993:8). Entretanto, ao em vez da formação inicial “atuar somente na perfeição teórica, é importante saber aproveitar as diversas situações práticas para lhe fazer crescer cada vez mais”, conforme assinalado por Gómez (2002:231).

Para Moura (2004) o conhecimento humano não é estático, ele é fruto da produção social e acompanha a evolução das sociedades. Para tal, a formação de professor necessita trilhar o mesmo caminho. A autora refere ainda que:

[...] Se o saber é estruturado, evolutivo, cultural e contextualizado, então o conhecimento não pode ser apresentado ao futuro professor como um produto acabado, mas como algo em desenvolvimento e provisório; futuros professores não devem ser considerados como receptores vazios que se vão enchendo de conhecimentos, mas devem ser incentivados a construir o seu próprio conhecimento; o ensino não se deve processar através da transmissão, mas através da discussão e da reflexão (MOURA, 2004:39).

Tendo em conta a importância da reflexão sobre a prática na vida do futuro profissional Schon (1992), chama atenção, não só dos formadores, mas também das instituições formadoras para a necessidade de se criar condições que favoreçam o desenvolvimento das práticas reflexivas, afirmando o seguinte:

[...] os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível. Estes dois aspectos – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos devem ser olhados como inseparáveis. (SCHON, 1992:87).

Para Serrazina & Oliveira (2002), os modelos didáticos de referência que fundamentam as práticas do professor iniciante são aprendidos consciente ou

inconscientemente, através da prática, ou seja, a prática dos formadores na formação inicial deve incentivar, nos formandos, atividades de análise e reflexão conjunta, através da sua participação em atividades educacionais com profissionais de educação. Esta prática poderá constituir-se num elemento importante para a sua evolução futura enquanto professor. Para Pacheco (1995), esta realidade permite a construção de um conhecimento na ação prática, através do contato com os alunos e a aquisição de conhecimentos contextuais aprendidas na planificação, nos conteúdos, programas e na aplicação das regras de avaliação (PACHECO, 1995:164). O autor vai mais além ao afirmar que, a formação inicial é apenas um ponto de partida que abre as portas para uma formação continuada sendo esta um processo de atualização permanente.

Como afirmamos antes, a formação inicial de professores em Angola realiza-se nas instituições médias e superiores de formação de professores, como rege o estatuto da carreira docente do ministério da educação. A preparação para o exercício da docência é um dos aspectos importantes para um bom ensino. Quando o professor não tem acesso à formação inicial, ele chega à escola para dar aula conhecendo na melhor das hipóteses o conteúdo que deve ensinar, mas não tendo conhecimentos que ajude a garantir a aprendizagem dos alunos.

As informações obtidas do relatório de avaliação da reforma educativa do Ministério da Educação (2011) apontaram o seguinte: apenas 12% do total de professores que dão aulas no ensino primário têm a formação superior, 30% concluíram a formação média, 50% concluíram a formação básica e 8% continuam com a formação básica não concluída.

Até 2004, a formação inicial de professores continuava a ser realizada nos moldes da primeira reforma educacional. Segundo Peterson (2003) a carência de professores que o país tinha naquela altura, obrigou os técnicos do Ministério da Educação a recorrerem a cursos de curta duração, que inicialmente tinham a duração de 24 semanas, mais tarde passaram a ter um (1) ano. Essa modalidade ficou conhecida como Curso Acelerado de Formação Docente (CAFD). Em 1986, essa formação evoluiu para Curso Básico de Formação Docente (CBFD). Tanto na primeira quanto na segunda modalidade de formação ingressavam alunos com a 6ª série. Esta última formação (CBFD) durava dois anos e o graduado recebia o

título de técnico básico. O professor formado neste último curso era destinado para o desempenho da atividade docente onde o governo orientasse.

Segundo Peterson (2003), os professores formados nessas escolas possuíam as seguintes obrigações:

[...] Gerir o ensino na base de inter-relação escola-meio, teoria e prática através da articulação dos conteúdos com os objetivos, estratégias e avaliação, compatibilizando os recursos financeiros. Gerir com eficiência os recursos materiais, infra-estruturais e outros, criando hábitos de trabalho, espírito de responsabilidade, de aprendizagem, superar situações imprevisíveis no processo de ensino-aprendizagem e possuir conhecimento e identificação de fatores perturbadores (PETERSON, 2003:40).

No entanto, muitos professores formados nos Cursos Básicos de Formação Docente permaneceram até hoje com o mesmo nível de escolaridade e continuam trabalhando em escolas de ensino primário mesmo com a sua ampliação e alteração curricular. A estrutura curricular dessas escolas era formada por disciplinas como: Cadeiras gerais (Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Língua Portuguesa, Educação Física e Higiene e Saúde). Cadeiras específicas (Didática geral, Metodologia, Prática Pedagógica e Organização Escolar).

No nível médio, a formação inicial de professores acontecia nos Institutos Médios Normais de Educação designadas por (IMNE) mais tarde, nas Escolas de Professores do Futuro (EPF)<sup>40</sup>. A primeira escola formava professores para trabalhar nas escolas urbanas nos níveis de ensino primário e básico e, em casos extremos, até no nível médio.

Com os adventos da reforma educativa, a Lei de Base do Sistema Educativo nº 13 de 31 de Dezembro de 2001 alterou a designação dos IMNE para Escola de Formação de Professores (EFP) mantendo os seus objetivos. A

---

<sup>40</sup> A Escola de Professores do Futuro (EPF) é de origem Dinamarquesa. Chega em Angola através da cooperação do Ministério da Educação com a ONG ADPP da Humana People to People. As duas escolas tem objetivos diferentes. A EFP forma professores para para o ensino primário no geral. A EPF forma professores do ensino primário para zonas rurais.

inovação considerada importante na formação inicial de professores nessas escolas é o estágio curricular. A importância do estágio curricular é inegável na formação inicial de docentes.

No entanto, segundo trabalho dos estudiosos dessa área, os currículos da escola de formação de professores encontram-se desconectados da realidade atual do ensino primário e básico. As pesquisas de Menezes, 2010; Ngaba, 2012; Zau, 2013 e Isaias, 2013 mostram que, a formação inicial não consegue preparar o professor para sua atividade em salas de aulas porque, a formação oferecida pelas Escolas de Formação de Professores (EFP) não promove uma reflexão no professor sobre o tipo de aluno que vai encontrar e as matérias que vai ensinar.

A ampliação do ensino primário de quatro para seis anos trouxe problemas para o professor que não tem domínio de todas as disciplinas da grade curricular dessas classes. Esse professor tem dificuldades com os conteúdos que não fizeram parte da sua formação inicial e da sua trajetória como aluno. Em outras palavras, o currículo atual do ensino primário, não está atrelado com a formação inicial do professor.

**Quadro 10. Formação de professores para 1ª a 4ª série na primeira reforma educativa em Angola**

<b>PERÍODOS</b>	<b>TIPO DE FORMAÇÃO E NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS INGRESSANTES.</b>
1975 a 1980	Formação acelerada de professores com duração semanal e mais tarde um (1) ano. Os candidatos deveriam ter completado a 6ª série ou o ensino primário feito no tempo colonial. Esta formação tinha um caráter emergencial denominado Curso de Formação Acelerada (CFA).
1980 a 2004	A formação de professores evoluiu de um (1) ano de duração para dois (2) anos. Continuavam a ingressar nesse curso alunos com nível de escolaridade

	<p>correspondente a 6ª série. Apesar de não ter mudado a finalidade da sua existência, o curso passou a ser denominado por Curso Básico de Formação Docente Cbfd.</p> <p>Formação de professores para o ensino primário continuou a ser realizada nas escolas de cursos básicos de formação docente com duração de dois anos. Essa formação foi oficialmente extinta em 2004.</p>
1978 a 2004	Formação de professores em nível médio com duração de quatro anos. O ingressante deveria ter completado a 8ª série.

Fonte: Criação do autor, 2015.

#### Quadro 11. Formação de professores para 1ª a 6ª série na segunda reforma educativa em Angola

PERÍODOS	TIPO DE FORMAÇÃO E NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS INGRESSANTES.
Atualmente	Formação de professores em nível médio continuou a ser realizada nos Institutos Médios Normais de Educação (IMNE) com a duração de quatro anos, mas o ingressante, agora, deverá ter concluído a 9ª série.
	Formação de professores primários, em curso superior de Pedagogia. Ingressar neste curso deverá ter concluído a 13ª classe do ensino médio. Essa modalidade de formação docente começou em 2008 e tem quatro anos de duração.

Fonte: Criação do autor, 2015.



**Quadro 12. Formação de professores para 5ª a 6ª série na primeira reforma**

<b>PERÍODOS</b>	<b>TIPO DE FORMAÇÃO E NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS INGRESSANTES.</b>
1978 a 1980	Formação de professores para o segundo nível como era chamado (5ª e 6ª série) era realizada nos Curso básico de formação docente (CBFD) e, os candidatos para essa formação deveriam ter concluído a 7ª série ou 8ª série. Além disso, era também realizada no Instituto Médio Normal da Educação (IMNE) onde os candidatos ingressavam com a 8ª série concluída.
1980 a 2004	Formação de professores era realizada nos Institutos Médios Normais da Educação (IMNE) e, ingressavam neste instituto alunos com 8ª série concluída. Além disso, era também realizada nas Escolas de Professores do Futuro (EPF) e ingressavam nessas escolas alunos com a 10ª série concluída.
Atualmente	Formação é realizada nas escolas de formação de professores (EFP) e, os ingressantes nessas escolas devem ter a 9ª série concluída. Além disso, essa formação é também realizada nas Escolas de Professores do Futuro (EPF) e, ingressam nessas escolas alunos com a 10ª série concluída.

**Fonte:** Criação do autor, 2015.

**Quadro 13. Formação de professores para o ensino médio em Angola**

<b>PERÍODOS</b>	<b>TIPO DE FORMAÇÃO E NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS INGRESSANTES.</b>
<b>1978 a 1980</b>	Professores cubanos, búlgaros, russos, húngaros e vietnamitas que lecionavam no curso médio.
<b>1980 a 2004</b>	Formação Superior realizada nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED). Ingressavam nesses Institutos Superiores, alunos com 12 <sup>a</sup> classe concluída nos institutos médios da educação e alunos com o III <sup>o</sup> ano concluído nas escolas médias não terminal de caráter propedêutico designado por PUNIV ou Pré Universitário.
<b>Atualmente</b>	Formação Superior realizada nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED). Ingressam nesses Institutos superiores, alunos com 13 <sup>a</sup> classe concluída nos institutos médios da educação e alunos com o III <sup>o</sup> ano concluído nas escolas médias não terminal, de caráter propedêutico, designado PUNIV (Pré Universitário).

**Fonte:** Criação do autor, 2015.

### **2.3. Formação continuada de professores**

Para além do que já foi abordado sobre a formação de professores, a Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano (2001) define a formação continuada de professores como processo que implica a valorização de auto-formação e da reelaboração dos saberes profissionais pela prática vivenciada. Em outras palavras, a formação continuada de professores é um conjunto de ações

formativas que acontecem ao longo da profissão docente com finalidade de elevar o nível técnico, científico e metodológico do professor. Para Rodrigues & Esteves (1993), a formação continuada de professores é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial, privilegiando a ideia de que, a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial. Essa formação independe do momento e do tempo de serviço na docente que o professor já possui, pois, ela acontece por quanto durar a atividade docente em salas de aula, conforme assinala Rodrigues & Esteves (1993:44).

No meu ponto de vista, a formação continuada do professor é uma adaptação ao posto de trabalho, em virtude das alterações de políticas educacionais, da necessidade de aprimoramento e da melhoria da qualificação profissional. Nesta perspectiva, Formosinho (1991) considera que a formação contínua é sequencial à formação inicial. Ela é ofertada a pessoas com experiências de ensino (FORMOSINHO, 1991:237). Em outras palavras, a formação continuada é aquela que é realizada pelo professor dotado de formação inicial, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. Portanto a formação continuada visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar, caso se traduza na melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos.

A formação continuada ou formação em serviço já teve várias denominações. Menezes (2010), por exemplo, utiliza a terminologia formação permanente para designar a formação continuada. Para o autor, esta formação é um processo contínuo que começa nos estabelecimentos de formação inicial e que prossegue através das diversas etapas da vida profissional dos professores.

Antes da aprovação da Lei de Base do Sistema Educacional nº 13 de 31 de dezembro de 2001, a formação continuada de professores em Angola até ao final do ano de 2000 era de responsabilidade do Instituto de Investigação e

Desenvolvimento da Educação (INIDE) e da Direção Nacional do Ensino de Base (DNEB) atual Direção Nacional de Ensino Geral (DNEG). Para além das orientações previstas na reforma educacional sobre a formação continuada e das responsabilidades do Ministério da educação, a formação continuada é também assegurada pelas instituições não governamentais como: Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a OPEN SOCIETY, a Ação para o Desenvolvimento Rural e Agricultura (ADRA), e a Ajuda do Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP).

Em Cabinda esta modalidade de formação de professor enfrenta grandes desafios relacionados à falta de resposta aos vários problemas enfrentados pelos professores na reforma educativa. Esses problemas estão ligados às habilitações acadêmicas dos formadores que muitas vezes são inferiores aos dos professores em formação; inadequação da formação acadêmica dos professores em relação os níveis que lecionam; descontinuidade dos programas ou ações voltadas para formação em serviço.

Na fala da uma professora que dá aulas no ensino primário em Cabinda afirmou que:

[...] o que existe na verdade é passar tempo. Muitos seminários que participamos não ensinam quase nada sobre os problemas que temos nos conteúdos novos e os erros que existem nos manuais muitas vezes somos obrigados a ensiná-los assim. Meu aluno que veio do Congo reprovou um exercício que está no livro matemática. (ENTREVISTA. 2014).

Partindo do pressuposto de que a formação continuada deve contribuir para o melhoramento da atuação do professor, e, conseqüentemente, no melhoramento do sistema educativo, a sua finalidade deve pautar-se na atualização, superação das dificuldades dos professores, desenvolvendo competências pedagógicas e didáticas que possam contribuir no aperfeiçoamento profissional dos professores. É neste sentido que a formação continuada de professores segundo Peterson (2003) melhora os conhecimentos, as praticas e atitudes pedagógicas para o melhor desempenho docente.

No âmbito de modelos de formação de professores, recorremos a Fiorentini (2001) que apresenta dois modelos contrastantes da formação de professores. O primeiro modelo é designado por técnico, centrado na *transmissão de conhecimentos*, por meio de cursos, e o segundo modelo viabiliza estratégias que possibilitam ao professor construir sua autonomia intelectual e profissional. Autonomia que o habilita atuar como agente ativo e reflexivo que participa das discussões, investigações e elaboração das inovações curriculares dentro das políticas educacionais, atendendo aos desafios socioculturais e políticos do seu tempo, conforme assinala Fiorentini (2001:310). O primeiro modelo apresentado por Fiorentini corresponde ao que é aplicado geralmente na formação continuada em Angola que se realiza, sobretudo por meio de cursos.

Resumindo a educação em Angola, cujo investimento é recente, apresenta um quadro complexo e problemático. Problemas como a precária infra-estrutura das escolas, o número excessivo de alunos por classe, a forma de recrutamento dos professores, o currículo dos cursos de formação inicial, a falta de experiência dos formadores e, sobretudo, o déficit de professores que existia nesse campo quando Angola se tornou independente, se aliam às condições de pobreza da maioria da população (Angola apresenta um índice de desenvolvimento humano "IDH" de 0,526 e ocupa o 149º lugar em um total de 185 países). Todos esses fatores mostram que Angola tem grandes desafios a serem superados no campo educacional.

No que diz respeito à formação de professores, a questão central que focaliza este trabalho volta-se para os problemas identificados na formação inicial e continuada dos docentes. De modo geral, a formação inicial dos professores do ensino primário ainda é realizada em cursos cuja articulação teoria e prática é problemática.

Apesar da Escola de Professores do Futuro oferecer uma formação considerada de qualidade, estas escolas são poucas por terem um alto custo, à medida que seus cursos se realizam sob a forma de internato e em horário integral. Assim a grande maioria dos professores têm sido formados nos cursos médios em duas habilitações, uma vez que a habilitação em ensino primário é recente.

Ao lado disso, a formação continuada ainda se enquadra em um modelo que é bastante criticado pela literatura educacional. Em relação ao problema central desta pesquisa que focaliza a questão dos desafios enfrentados pelo professor com a extensão da monodocência, dois problemas principais foram identificados: (1) os currículos dos cursos de formação não abordam os novos conteúdos postos pelo novo currículo do curso primário; (2) os professores não tiveram uma oferta de formação continuada compatível com a nova proposta curricular. No entanto, como salienta a literatura, os professores constroem os seus saberes não apenas a partir de conhecimentos adquiridos em cursos, mas também a partir de sua própria experiência profissional. Assim, é importante investigar como os professores estão enfrentando os desafios postos pela ampliação da monodocência até a sexta série. Esta é a temática que será trabalhada no tópico seguinte.

#### **2.4. A monodocência no ensino primário em Cabinda**

A educação primária que antes da reforma abarcava quatro classes, foi ampliada para seis classes (séries na linguagem brasileira) a partir da Lei de Base do Sistema da Educação de nº 13 promulgada no dia 31 de dezembro de 2001. Essa extensão deveu-se a necessidade de dinamizar e uniformizar o ensino primário, conforme acontece em outros países da África e do mundo. Em consequência a monodocência que ia até a quarta classe foi também ampliada até a sexta classe.

Para o Ministério da Educação (2001), a monodocência é um modelo de docência característico da organização pedagógica do ensino primário em que um só professor leciona todas as áreas ou disciplinas curriculares. Em outros termos, na Monodocência existe apenas um único professor que leciona todas as disciplinas. Isaias (2013) afirma que:

«A monodocência é um regime educativo em que um mesmo educador, monitor, professor ou mestre, se ocupa de um certo grupo de educandos, alunos, estudantes, dando-lhes todas as disciplinas necessárias para a sua formação» (ISAIAS, 2013:45).

Partindo de um ponto de vista sócio-antropológico, é possível observar que, a educação dos saberes tradicionais como: kimbanda, cura, caça, pesca, tecelagem, kimpovi dos filhos de uma determinada família, era confiada a uma pessoa. Tornando isso mais claro, existia na sociedade alguém chamado Nlongi a Nzo (Mestre da Casa) que deveria se ocupar na educação dos filhos dessa ou daquela família.

No antigo Egito e na antiga Grécia, existia o preceptor pedagogo. Na antiga Roma, o Ludi Magister, e nos modernos sistemas educacionais europeus o professor monodocente. Este último ocupa-se em lecionar as primeiras noções elementares do ensino, no nível primário. Os termos monodocência e unidocência têm o mesmo significado e este último, é também utilizado quando o mesmo professor leciona várias séries ao mesmo tempo, como é o caso das escolas multi-seriadas.

Segundo Almeida (1978:482), a primeira escola oficial de ensino primário em Angola foi criada em 1.800 no distrito de Benguela, Província Ultramar de Portugal. Este nível de ensino funcionava sob responsabilidade de um único professor. No período pós-independência (1975), criou-se o ensino primário obedecendo aos mesmos critérios do ensino primário português, mudando apenas alguns conteúdos. O ensino primário continuou com quatro séries sob regime de monodocência. Com a promulgação da nova legislação em 2001, aumentaram-se mais duas séries no ensino primário passando para seis séries.

Para os técnicos do Ministério da Educação (2004), o termo monodocência foi cunhado do grego “mono” significa «um» e “docere” «ensinar». Assim, a monodocência é literalmente o ensino desenvolvido por um único professor conhecedor de todos os conteúdos da classe. Na monodocência, o professor ensina todas as disciplinas de uma determinada série (SINPROF, 2007). O professor assume a responsabilidade integral de todo o processo de ensino da 1ª

até a 6ª série. Essa modalidade de organização do ensino promove uma aproximação afetiva entre o professor e os alunos, conforme assinalado por técnicos do (MED, 2004). Na monodocência o professor acompanha a evolução de cada criança, conhecendo as suas particularidades, o que contribui grandemente para adequação do ensino às necessidades das crianças nesse nível. Portanto, essa modalidade de organização do ensino ajuda o professor efetivar a avaliação do percurso escolar de cada criança, ao mesmo tempo facilita a colaboração entre escola e os responsáveis pela educação do aluno e as famílias (PLANO DE IMPLEMENTALÃO DA REFORMA EDUCATIVA DO MED, 2004).

A sociedade acadêmica angolana encontra-se dividida em dois grupos quanto à percepção da monodocência. Um grupo é a favor a sua implementação e continuação e o outro contra a sua aplicação e pede a sua extinção. Segundo Isaias (2013) no grupo contrário à monodocência está à maioria dos professores formados nas Escolas Normais do país, por uma compreensível razão. Os professores eram e são especializados em duas disciplinas. Quando deixam os Centros de Formação e passam para as salas de aula, contam lecionar estas duas disciplinas da sua especialidade. Isto ocorre com os que lecionam na 7ª e 8ª classes. No entanto, grande parte desses formandos vai para o ensino primário em que a monodocência obriga-os a enfrentar nove disciplinas.

Os que são a favor da monodocência argumentam que as crianças se afeiçoam a um professor, o que facilita o ensino. Pertencem a esse grupo os altos dignitários do Ministério da Educação e os Diretores de Escolas Primárias, predominantemente os do ensino privado.

Mpinda Simão<sup>41</sup> (2004), afirma que os alunos do ensino primário não precisam de um professor especialista em áreas disciplinares. Eles precisam de um professor especialista no ensino dos fundamentos básicos de cada uma dessas disciplinas, das respectivas relações conceptuais e sua aplicação. O mesmo acrescenta que:

---

<sup>41</sup> Mpinda Simão é Ministro da Educação de Angola e percussor da reforma educativa



[...] Associa-se geralmente a monodocência à queda da qualidade do ensino. O fato de ser apenas um docente o responsável pelo currículo da 1ª série não é necessariamente causa da baixa qualidade do ensino. Ao contrário torna o ensino mais eficaz, pois, o aluno conhece um único professor e lhe tem como pai, mãe ou amigo. Já vi professores do 1º. Ciclo funcionarem segmentando. Já vi professores do 2.º Ciclo a funcionarem integradamente no que diz respeito à natureza e à globalidade das aprendizagens. Portanto, estas diferenças têm muito mais haver com o modo de organização e não da qualidade do ensino. (Mpinda Simão, 2004).

Para Isaias (2013:47) a melhoria de qualidade e eficácia de ensino tem como variável independente a "valorização do professor". E para que o professor seja valorizado dentro do contexto da monodocência do ensino primário, a sua formação deve lhe proporcionar uma sólida base para trabalhar esta modalidade do ensino. Nessa modalidade do ensino, o professor tem grandes responsabilidades pelos aspectos de desenvolvimento global da criança, não só a nível afetivo, mas também ao nível emocional, social e moral sendo o desenvolvimento intelectual o centro das suas atenções.

[...] Nestas classes têm nove disciplinas que, em princípio, devem ser asseguradas por um mesmo professor. A ideia é que o mesmo professor leccione a partir da 1.ª classe e depois de se familiarizar, evoluir com os alunos, conhecer as suas dificuldades e potencialidades e prosseguir até ao fim do ciclo primário. Os resultados tirados da fase de experimentação indicam ter havido dificuldades da parte de alguns professores. Estas são, geralmente, de natureza técnico-pedagógica, causada pela carga horária e pelo montante das disciplinas curriculares, e são vividas pela maioria de professores formados nas Escolas nacionais de formação de professores (ISAIAS, 2013:49).

No relatório da avaliação global da reforma educativa (2012), afirma-se que a monodocência está a funcionar com problemas e lacunas dentro das limitações previstas nos documentos legislativos. As lacunas referem-se a:

[...] Debilidade na formação dos professores para esta modalidade de ensino; Escassez de estratégias diversificadas de ensino por parte dos professores; A inexistência de um sistema eficaz e dinâmico de

superação dos docentes; colocação de professores em escolas muito distantes de sua residência; Falta de incentivos e ações de valorização dos docentes; Falta de transporte, residências condignas para professores que moram em localidades distantes da escola (RELATÓRIO DE BALANÇO DA REFORMA EDUCATIVA, 2011).

A promoção de um ensino de qualidade requer investimentos. Esses investimentos estão relacionados com a formação de um corpo docente qualificado e com nível superior, condições salariais adequadas, estruturas escolares de qualidade, bibliotecas equipadas e laboratórios equipados. A qualidade do ensino tem uma estreita relação com essas variáveis e com as variáveis sociais extra-escolares que se referem à habitação, emprego, salário e alimentação etc. Em Cabinda, os professores não foram formados para trabalhar com o novo sistema do ensino. Existem evidências de pesquisas empíricas que indicam que, a extensão da monodocência reduziu a qualidade do ensino. Este afirmativa está também presente nos dizeres do Sindicato Nacional dos Professores.

[...] O fundamento da insatisfação e da redução da qualidade profissional na reforma educativa relaciona-se com o sistema de monodocência, sobretudo, a presença de um único professor para a 5ª e a 6ª classes. “O grande handicap ainda reside na monodocência sendo que em outros aspectos os obstáculos já foram ultrapassados”, existem 70% dos docentes destas classes não têm capacidade para satisfazer as obrigações do sistema de ensino reformado. (SINDICATO NACIONAL DOS PROFESSORES, 2013).

Em Cabinda e em outras regiões da província, a mudança no sistema educacional, sobretudo, no ensino primário, aumentou a preocupação dos professores que viram sua vida profissional perturbada, suas rotinas mudadas e suas competências postas em causa. Embora estes profissionais tenham estudado as matérias ligadas à Matemática, História, Ciências da Natureza, Geografia, Língua Portuguesa e Educação Física durante a sua trajetória escolar, sua preparação como professor para estas disciplinas é insuficiente para responder as novas exigências do ensino. Acrescenta-se a isso as dificuldades

que enfrentam ao lecionar as quatro novas disciplinas do currículo que incluem conteúdos que nunca tiveram contato em sua trajetória escolar. Além disso, muitos destes profissionais possuem um nível de escolaridade equivalente ao nível que irão lecionar, ou seja, há professores de 6ª série que cursaram apenas até a 6ª série. Quando o curso primário era de quatro séries o professor lecionava apenas cinco disciplinas, no novo sistema que vai até a 6ª série, passou-se a lecionar nove disciplinas. O relatório de balanço da 2ª reforma educativa (2011:59) apontou as seguintes dificuldades que persistem na extensão da monodocência:

1. Pouca qualificação dos professores em lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Laboral, Educação Visual e Plástica, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Educação Musical;
2. Falta de espaços para lecionar a disciplina de educação física;
3. Não cumprimento de programas;
4. Deficiente distribuição dos manuais do aluno e guias do professor;
5. Desconhecimento e resistência, por parte de alguns professores, na utilização dos manuais e novos métodos do atual sistema.

As dificuldades apresentadas no relatório de avaliação da reforma educativa levam-nos ao conhecimento de que, os problemas do atual sistema educacional, sobretudo, no ensino primário, não estão relacionados apenas com a monodocência como afirma o Sindicato Nacional dos Professores. Esses outros problemas residem sua origem na falta de professores qualificados, nas deficiências dos cursos de formação de professores, na precária infra-estrutura e na ausência de equipamentos escolares, conforme sustenta Teixeira (2011). No entanto, concordo com o Sindicato (2013) de professores quando afirma que, o novo sistema da extensão da monodocência não está oferecendo estratégias de resolução dos problemas educacionais que o país vem vivendo, desde a independência nacional. Concorro também com Isaias (2013) que, a monodocência está apenas oferecendo uma alternativa educacional que permite que os alunos (as) de uma comunidade rural ou periférica, alcancem uma educação primária completa, conforme acontece em outros países do mundo. Assim, a questão fundamental não está na monodocência, mas sim no preparo de professores que trabalham com a monodocência.

Na Província de Cabinda, esta modalidade de ensino teve início em 2004, período em que o Professor Chissina Mabilia ocupou o cargo de Secretário Provincial da Educação Ciência e Tecnologia. Por intermédio das orientações do Ministério da Educação, criou-se as primeiras turmas de experimentação, conforme o programa de reformulação do sistema ensino. Foram selecionados os melhores professores e melhores escolas para comporem as salas de experimentação. Selecionaram-se as escolas da *Sagrada Esperança*, *Augusto Ngangula*, *Comandante Dangereux* e *Comandante Gika*. Nas informações obtidas na Secretaria Provincial da Educação pude perceber que, faziam parte do grupo de turmas de experimentação professores com nível superior, formados no Instituto Superior de Ciências da Educação. O problema é que enquanto as classes experimentais foram ocupadas por professores com nível superior, muitos professores que lecionam atualmente no ensino primário não possuem o ensino superior, apenas têm uma formação em nível médio e, em alguns casos, nem isso, como já foi citado.

No modelo de ensino em voga, os professores são obrigados a redobrar esforços em múltiplas funções para as quais não estão preparados em assumir. Os professores não têm confiança nos seminários de capacitação docente para superar suas dificuldades uma vez que, parecem existir no meio dos formadores as mesmas dificuldades. O problema está no fato dos professores verem os seus colegas que reclamam das mesmas dificuldades e que reprovam a extensão da monodocência serem selecionados como formadores. Esta situação leva os professores do ensino primário a chamarem os formadores de *criadores de dificuldades*.

Assim, a formação através de seminários de capacitação como resposta aos problemas encontrados nas salas de aulas tem sido problemática. Entretanto, os técnicos do Ministério da Educação (2012) continuam afirmar que, apenas com essas medidas os profissionais do ensino primário se adequariam à realidade do sistema educacional. Além disso, os programas de capacitação são objetos de critica devido ao pouco relacionamento existente entre esta capacitação e o contexto escolar. O apoio sempre presente às necessidades profissionais dos professores monodocentes prevista na legislação, existe, mas formalmente nos dispositivos legais, que na prática. Apesar das políticas educacionais reduzirem

as taxas de evasão escolar e aumentarem as matrículas há ainda muitos professores monodocentes, sobretudo, nas aldeias com nível de preparação profissional baixíssimo para responder com êxito à tarefa que lhes foi incumbida.

A monodocência vem apresentando problemas, sobretudo, para as quintas e sextas series que, no passado, eram lecionadas por professores especializados em áreas de saber. Isto exige maior intervenção da Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia tanto para superar as dificuldades dos professores em lecionar conteúdos que não tiveram contato durante a sua formação, como para lecionarem conteúdos mais complexos das disciplinas que integravam o currículo anterior, mas que ia apenas até a quarta classe.

A Secretaria Provincial da Educação Ciência e Tecnologia em Cabinda criou uma coordenação com diferentes áreas de ação, que vai desde o acompanhamento, formação até ao controle da execução de programa de capacitação dos professores monodocentes e do planejamento didático. Dentro deste programa constam também os critérios e uso de material didático. Todavia, os resultados esperados desse programa de melhoramento segundo os professores, não são os desejados. A *“reflexão sobre a problemática da educação realizada no dia 27 do mês de Novembro do ano de 2014”* pelo Comité Municipal do Cacongo (MPLA, 2014) aponta que:

[...] O novo sistema de reforma educativa, sobretudo a monodocência, carece de reflexão profunda tendo em conta as debilidades de muitos professores que são obrigados a lecionar todas as disciplinas curriculares do ensino primário. Que a Secretaria Provincial da Educação preste maior atenção para com as instituições de formação de professores, dotando-as de melhores quadros em termos de competências didáticas e pedagógicas. Que seja banido o comportamento de alguns professores que se limitam em distribuir matérias aos alunos sem explicação (COMITÉ MUNICIPAL DO MPLA DE CACONGO, 2014)

A capacitação constante dos professores, a adoção de políticas de formação dos professores em nível superior, a distribuição dos materiais didáticos para o ensino, a melhoria das bibliotecas é urgente para o sucesso da extensão

da monodocência. Margarida Barros (2013) afirma que, nas áreas periféricas da província de Cabinda o problema da extensão da monodocência é ainda grave uma vez que, a maior parte dos professores que trabalham nestas escolas não buscaram novas qualificações.

O mesmo problema é apontado por Madalena David (2012) que afirma existirem ainda professores nas sedes comunais e nas aldeias da província de Cabinda com 4ª série do ensino primário colonial e 6ª série a lecionar no ensino primário. Essa autora ainda afirma que, muitos professores foram obrigados a participarem de uma formação promovida pela Secretaria Provincial da Educação Ciência e Tecnologia que lhes ofereceu um nível equivalente a 8ª série. Todavia, a equivalência dada em um curso acelerado de um ano não faz desses bons professores. Segundo Peterson (2013), o nível de escolaridade dos professores que trabalham no ensino primário, sobretudo, nas zonas rurais não passa da 6ª ou da 7ª série.

A sobrecarga de nove disciplinas lecionadas por um único professor e a ideia de o mesmo professor acompanhar os alunos da 1ª série até a 6ª série, está prejudicando, principalmente, aqueles alunos que têm um professor pobremente formado e com enormes dificuldades nos conteúdos. Embora o fato de acompanhar os mesmos alunos ser um aliado do professor por ajudá-lo a descobrir as dificuldades deste ou daquele aluno, o pouco domínio das novas disciplinas pelos professores dificulta a promoção de um ensino de qualidade.

Como foi dito, o problema da frágil qualidade do ensino primário em Cabinda não decorrem da monodocência, mas sim, das condições sobre as quais se organizou essa modalidade de ensino, sobretudo, nas 5ª e 6ª séries. O que se precisa na extensão de monodocência são professores bem preparados para o ensino das diferentes áreas do trabalho docente e nas diferentes disciplinas da grade curricular do ensino primário.

## **2.5. A monodocência e as tradições culturais do país.**

Entendemos que o problema da educação é uma questão cultural. A sociedade africana particularmente a Angolana e especificamente Cabindense,

tem uma cultura educacional diferente da Europa, América e da Ásia. Nas sociedades tribais Bantu, a educação dos filhos não é apenas uma responsabilidade dos pais biológicos. No passado, os filhos poderiam deixar os seus pais em tenra idade e tornarem-se responsabilidade do tio ou tia, primo ou prima ou mesmo avó. É ainda importante mostrar que, a cultura de acompanhar o progresso da educação dos filhos (acompanhamento individualizado) não tem raízes no país uma vez que, as crianças eram entregues em tenra idade aos tutores

Em tempos modernos é ainda comum em África especificamente em Cabinda, filhos e filhas das irmãs (sobrinhos e sobrinhas) serem criados em casa dos tios e terem mais direitos que os filhos do próprio dono da casa. Essa tendência de responsabilização pela educação é cultural e, muitas vezes, choca com as tendências modernas do ensino que, se dirige às famílias mononucleares. Entretanto, a mudança dessa cultura requer tempo e condições para o seu exercício. Outra questão da educação tradicional comum, sobretudo nas áreas do norte e centro do país, é a de existência de um muro virtual ou imaginário entre os pais e filhos, professores e alunos, pais e professores. Esse comportamento (distância social e psicológica) é herança de uma cultura da educação tradicional (bantu). Na entrevista de um professor de ensino primário encontramos os seguintes dizeres:

[...] Os pais colocam os seus alunos nas escolas e pensam que a educação dos seus filhos é inteiramente da responsabilidade apenas dos professores. Este é também um aspecto que devemos melhorar muito. A avaliação da reforma educativa nos deu algumas pistas que, eu posso aqui citar: aproximadamente mais de 50% dos encarregados não acompanha a educação dos seus filhos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Na mesma trilha, a professora do ensino primário que trabalha a mais de 20 anos na educação afirma que:

[...] Os nossos encarregados (pais ou responsáveis) da educação não estão nem aí com os meninos. Nós às vezes retemos assim algo do aluno e dissemos a criança, olha menino diz ao pai para vir buscar, eles

não aparecem. Marcamos encontro em cada fim do trimestre, nos temos encontro com os encarregados da educação, eles não aparecem. Dois três o restante não está nem ai. Nós os professores antigos sentimos. Vimos que, algo não está bem com esses meninos. Para além de nós ensinarmos, os alunos precisão mais de alguma coisa. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Segundo Juhani (1992), o sucesso do ensino está ligado ao modo de pensar da sociedade que é uma questão cultural. Para esse autor, a sociedade finlandesa valoriza muito os critérios de seleção dos professores, tanto no ingresso na faculdade da educação como na carreira docente. Essa seleção obedece a critérios muito duros e apenas os melhores conseguem ocupar as vagas.

Outros países do mundo têm um sistema de ensino primário em que a monodocência vai até a 6ª classe. No entanto, é necessário examinar o contexto mais amplo onde essa educação se desenvolve. Por exemplo, na Finlândia a monodocência vai até a 6ª classe. Naquele país foi criado um sistema unificado de ensino de base com duração de nove anos e um ensino primário de seis anos, da mesma forma em que está organizado o novo sistema de ensino Angolano (LBSE, 13/01). A Finlândia tem escolas do ensino primário bem construídas, bem equipadas com bibliotecas versáteis (digital e física), as salas de aulas são constituídas por apenas 20 alunos, os professores utilizam quadros inteligentes. O mesmo vem ocorrendo na Coreia do Sul (Ásia), país com um crescimento educacional e tecnológico surpreendente. Os pais têm consciência da educação dos seus filhos e, são eles que acompanham os filhos a escola. O governo investe 7% do PIB para a educação e os alunos já chegam à escola primária com a escrita e leitura básica. Os professores que lecionam nas escolas coreanas são os que tiveram um aproveitamento excelente na faculdade da educação, na sua maioria são doutores e mestres em educação e são bem remunerados. Como pode ser visto, são bem distintas as condições em que se realiza a monodocência nesses países e, é bem diferente de Angola a realidade sócio-económica de ambos.

A República popular do Zaire (atual República Democrática do Congo) reestruturou o ensino primário depois que alcançou a independência em 1960. O



ensino primário que era de quatro (4) anos passou para seis anos (RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO DA REPÚBLICA POPULAR DO ZAIRE, 1989:4). A diferença com as políticas de monodocência aplicada em Angola é que a República Popular do Zaire percebeu-se cedo das dificuldades que o modelo enfrentava. Por isso, descentralizam rapidamente a atividade docente isto é, ao invés do professor lecionar da primeira (1ª) série a sexta (6ª) série, dividiram-se os professores por série. Em outras palavras, o professor da quinta série, por exemplo, ficou a lecionar apenas a mesma série, fato que fez este professor melhorar seu desempenho.

Em síntese, a prática da monodocência demonstrou eficiência de um lado e ineficiência de outro lado. É possível ver casos bem sucedidos e outros com fortes dificuldades. Neste trabalho se reconhece as vantagens que esta modelo pode proporcionar ao ensino primário, mas também, as repercussões que pode provocar num sistema educacional novo e com sérios problemas como o de Angola.

## **2.6. Diversificação do currículo e suas consequências.**

Na estrutura curricular do ensino primário foi definida um conjunto de nove disciplinas consideradas, segundo os técnicos do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, como fundamentais para o desenvolvimento harmonioso dos alunos neste nível. Segundo os documentos oficiais da reforma educacional em pauta, visa-se com estas disciplinas:

[...] À adoção de um esquema básico do curricular estruturado nas componentes de formação geral, prevendo a articulação das diferentes componentes tanto do ponto de vista vertical quanto horizontal que orientam a ação pedagógica na formação integral do aluno com base no desenvolvimento de atitudes, consciencialização de valores, considerando a multiplicidade cultural e as variações etnolinguísticas presentes no país e a aquisição de conhecimentos inter-relacionados com as aptidões e capacidades, que favoreçam à persecução dos estudos (LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO Nº 13/01).

Os técnicos do Ministério da Educação afirmam que, a estrutura do ensino de quatro anos, compreendia apenas três aspectos do currículo tais como: «saber, saber ser e saber fazer». Hoje, existe a necessidade de acrescentar ao currículo escolar o «saber estar», em função dos quatro pilares definidos pela UNESCO.

A compreensão do novo currículo nas zonas periféricas é ainda mais grave, pelo fato de não terem sido consideradas as particularidades dos professores, as condições materiais desses locais, as características dos alunos, a interpretação e o significado que atribuem a esta modalidade do currículo. Os novos planos curriculares e a monodocência estão encontrando muita resistência no meio dos professores, pais e encarregados de educação dos alunos. A resistência deve-se segundo o SINPROF (2007) a questões ligadas a:

- Pouca flexibilidade dos currículos da reforma pelo fato das disciplinas terem carga horária definida pelo Ministério da Educação;
- Falta de regularidade na capacitação dos professores monodocentes, por parte do Ministério da Educação em geral, e das Secretarias Provinciais da Educação em particular;
- Baixa formação acadêmica dos professores que trabalham com a monodocência.

Concordamos que as disciplinas como Estudo do Meio, Educação Musical, Educação Manual e Plástica sejam de extrema importância para a educação escolar no nível primário. No entanto, na prática docente, essas disciplinas são muitas vezes secundarizadas por aqueles professores que não foram preparados para ministrá-las. Para o SINPROF (2007), existem ainda problemas relativos a:

- Falta de incentivos para os professores monodocentes;
- Dificuldades de acesso, a merenda escolar tanto para os alunos;
- Sobrecarga das atividades relacionadas às avaliações contínuas;
- Problemas de realização das planificações docente conjuntas;
- Largas distâncias entre a escola e os bairros vivenciais dos professores;
- Fracos recursos econômicos;
- Ausência de materiais didáticos tanto para professores quanto para alunos;

- Problemas de tempo para produzir materiais locais ao contexto do aluno, conforme as orientações do Ministério da Educação;
- Condições sociais inadequadas de muitos alunos que frequentam as escolas.
- Baixo nível cultural dos pais de muitos alunos para ajudar a progressão intelectual dos seus filhos.

O programa que se criou para as escolas monodocentes em 2004 objetivava oferecer um ensino personalizado que promovesse a autonomia e a construção de conhecimento por parte dos alunos. Infelizmente isto não vem acontecendo nas escolas do ensino primário.

### **2.7. Aprovação automática na monodocência em Cabinda.**

Na pesquisa exploratória sobre a aprovação automática realizada nas escolas objeto da pesquisa foi possível ouvir professores afirmando o seguinte:

1. Eu acho que tem de haver retenção, até para aumentar o interesse do aluno.
2. Para que passar o aluno se ele lá na frente vai ser prejudicado? Seria bom uma reprovação porque ele vai pegar aqueles conteúdos nos quais ele teve dificuldades e no próximo ano ele vai progredindo a cada dia.
3. O aluno acabou ficando relaxado nesse sentido. Então ele não tem se esforçado em aprender, não tem se esforçado e se dedicado mais as aulas. Então ele faz de qualquer jeito porque ele sabe que de qualquer forma que ele fizer vai passar de um ciclo para outro. Sem nenhum esforço, sem nenhum aprendizado, isso acaba afetando sua vida profissional.
4. As crianças têm a consciência de que não reprovam. Então não tem interesse nenhum pelo estudo, pela aprendizagem do conhecimento, então eles acabam deixando de lado.

5. Isso desvalorizou o professor, desvalorizou a escola, desvalorizou a família, e desvalorizou o ímpeto das crianças em lutar para estudar, para passar de ano para ser melhor.
6. Eu acredito que deve haver a reprovação. Porque essa historia de não reprovar tira o incentivo do aluno. Vou estudar para que, se eu não sou reprovado?
7. Você agrava o problema do aluno. Se ele não tem capacidade de seguir o seu andamento escolar porque insistir? Eu acho que deve deixar o aluno preparado para dar continuidade numa coisa consistente. Então se ele não está resolvido numa coisa básica imagine nas coisas complexas.

A objeção levantada pelo Sindicato Nacional dos Professores sobre a aprovação automática é que esta deixa o aluno passar de classe, sem cobrança, sem exigência e sem apoio suficiente do professor. Para melhor compreensão do sistema angolano, os alunos passam nas classes ímpares (1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, e 5<sup>a</sup> séries) sem reprovar e sem medidas apropriadas que incentivam a sua aprendizagem.

Além disso, segundo as opiniões dos pais e professores das classes de promoção automática, os professores destas séries tendem a se preocupar pouco com a construção de saber dos alunos, ao mesmo tempo, reduzem o esforço de ensinar porque todos serão aprovados. Esta questão segundo o SINPROF (2010) tende a trazer para os professores do ensino secundário maior responsabilidade de nivelar as lacunas que os alunos trazem do ensino primário. Neste contexto, cresce no atual sistema de ensino um processo de responsabilização sucessiva, onde os professores do ensino superior responsabilizam os professores do ensino médio pela baixa qualidade de conhecimentos dos alunos que chegam à universidade; os de ensino médio responsabilizam os do primeiro ciclo do ensino secundário e, os de ensino secundário do primeiro ciclo atribuem culpa aos professores do ensino primário, pelas dificuldades que os alunos apresentam.

Os pais desses alunos não conseguem auxiliar seus filhos para reduzir o grau de dificuldades que estes trazem porque, na maior parte nasceram e cresceram no período da guerra civil e, muitos não tiveram oportunidade de sentar no banco da escola. Por isso, sentem dificuldades em acompanhar a educação dos seus filhos. As dificuldades que os professores apresentam

contribuem também para o não cumprimento do direito da criança e dos jovens de terem uma educação de qualidade.

Para o SINPROF (2008) a aprovação automática está mudando o comportamento de aprendizagem dos alunos nas escolas do país. O SINPROF (2013) afirma ainda que:

[...] A educação angolana está artificializando o conhecimento dos alunos que não estudam. Existem alunos que saem da casa, vão a escola para brincar, não estudam, muitos outros se dão mal nas provas tirando notas baixas e mesmo assim são promovido?...É uma falta de respeito contra os alunos que estudam. Nós temos que voltar ao princípio de meritocracia a cada um segundo a sua proficiência, a cada um segundo as suas obras. Isto cria confusão ao próprio aluno, sobrecarrega os professores. Mesmo assim, são artificializados os números de educação nas estatísticas (SINDICATO NACIONAL DOS PROFESSORES, 2013)

Há diferenças entre o que os técnicos do Ministério da Educação entendem como valor da monodocência e da promoção automática nas primeiras, terceiras e quintas séries e aquilo que defende o Sindicato dos professores. De um lado, uma postura tradicional por parte dos professores e do Sindicato. Por outro um Ministério da Educação que promove reformas, sem, contudo realizar efetivamente as transformações que assegurem a realização das mudanças propostas que podem ser consideradas pedagogicamente avançadas.

### **CAPITULO III. CONDIÇÕES DE TRABALHO E PERFIL DOCENTE NA REFORMA EDUCATIVA EM CABINDA.**

A reforma educativa que foi implementada em Angola trouxe mudanças no trabalho docente. Essas mudanças levantam questões que vão desde as novas formas de lecionar os conteúdos novos, o tempo gasto em atividades dentro e fora da escola, a remuneração e as infra-estruturas por onde os professores exercem suas atividades. Serão analisadas neste capítulo a atividade docente na reforma educativa, a reestruturação dessa atividade, a satisfação e insatisfação dos docentes. Será também traçado um perfil dos docentes e identificadas suas opiniões sobre a reforma, sobre monodocência e suas condições de trabalho.

Assunção (2008:3) define as condições de trabalho docente como circunstâncias em que o trabalho do professor é realizado. Essas circunstâncias são construídas historicamente e, portanto, passíveis de modificações ou transformações. Estas condições estão relacionadas com a forma de organização do trabalho docente, o clima da escola, o salário, as responsabilidades extras escolares, a carga horária, a localização da moradia do professor em relação ao local de trabalho, o meio utilizado pelo professor para chegar à escola, os materiais didáticos disponíveis para o exercício da profissão, a iluminação nas salas de aula, finalmente, engloba todas as condições ergonômicas que asseguram não somente a atividade didático-pedagógica, mas também a saúde do professor.

A análise desta temática envolve também aspectos psicológicos (fadiga e frustração), condições sociais (salário e status), o bem ou o mal estar do professor. Assunção (2008) ao afirmar que:

[...] O mal estar docente pode ser explicado pela presença de obstáculos relacionados ao volume de trabalho e à precariedade das condições existentes, mas também as altas demandas no trabalho, incluindo as demandas emocionais, junto a uma expectativa social de excelência, cujo limite é exigir do professor uma atuação capaz de reverter a situação na qual se encontra (ASSUNÇÃO, 2008:5).

Partindo desta ideia, pode se perceber que, as condições de trabalho docente não se referem apenas ao conjunto de aspectos tradicionais, observáveis no meio ambiente que são fatores mensuráveis, mas, cobre também todos os processos e disposições que tornam a atividade docente mais saudável.

As condições do trabalho docente, estão cada vez mais distantes de serem realizadas na reforma educacional implementada em Angola. As modificações constantes no cenário do trabalho docente, influenciadas pelas políticas do socialismo democrático, os modelos pedagógicos estimulados pela política de redução de custo com pessoal, empobrece ainda mais as condições do trabalho docente, conforme assinala a UNICEF-Angola (2010). As políticas de movimentação de professores de uma escola a outra, sem levar em conta a sua localização habitacional, as péssimas condições de transporte privado e a inexistência de transporte público, a falta de alimentação, de água, de sanitários em condições de uso e salas para acomodar os professores durante o recreio escolar fazem parte da situação que os professores das escolas do ensino primário de Cabinda enfrenta.

Além do desgaste sofrido pelo tempo de serviço, das dificuldades de planificação e da precariedade dos materiais didáticos, os professores do ensino primário sofrem ainda outras discriminações relacionadas ao seu status social, decorrente do baixo salário que auferem, e da pouca capacidade de compra, sobretudo, no país como Angola que vive de importações. A reforma educacional exigiu desse professor uma maior atualização em conteúdos do novo currículo, porém, a atualização depende inteiramente do seu próprio salário. Esta realidade remete o atual professor do ensino primário à mesma situação dos antigos Jesuítas que deveriam professar a fé e a fidelidade aos princípios da instituição, onde a doação sacerdotal ao ensino, sem reivindicar os seus direitos, é uma obrigação (CARLOTO, 2002).

E possível observar que, não apenas o professor está passando por um momento difícil, mas também o ensino. Desde a reformulação do sistema educacional de 1978, o professor do ensino primário vem atravessando um dos seus piores momentos tanto no exercício da sua profissão quanto ao seu status social. Esta situação ruim está relacionada à reformulação da estrutura do ensino

e da carga horária de trabalho sem, no entanto reformular as condições salariais desse professor. As escolas continuam com salas inadequadas, falta de materiais e equipamentos escolares adequados e o constante uso do tradicional giz que ameaça a saúde de muitos professores de Angola. Concordo com Oliveira (2008), quando afirma que, embora a figura do docente seja considerada essencial no desenvolvimento da sociedade, suas condições de trabalho e remuneração evidenciam a desvalorização do seu trabalho e desqualificação da sua profissão.

Entretanto, os discursos políticos tentam amenizar os ânimos dos professores. O aumento de trabalho trazido pela reforma educativa (planificações conjuntas, avaliações diárias ou contínuas, lançamento de notas nas cadernetas, aulas práticas de educação física, educação musical sem instrumentos) é considerado por vários pesquisadores como condições adversas para o trabalho docente (Oliveira, 2008; Carloto, 2002; Assunção, 2008 e Apple, 1995)

Apple (1995) classifica as condições de trabalho docente em tangíveis e intangíveis. As condições tangíveis são aquelas relacionadas a condições materiais de alcance imediato (salário, materiais didáticos, condições de infra-estruturas, alimentação). As intangíveis são aquelas que se relacionam a (des) motivação, (in) satisfação, (des) ânimo. O autor além de apontar para a precarização do trabalho dos professores, com destaque para a desqualificação da formação profissional dos docentes aponta também a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções do trabalho escolar, como está acontecendo com os professores de 5ª e 6ª série em Angola.

Os docentes suportam ainda os ruídos produzidos pelas conversas paralelas dos alunos, sobretudo, nas salas com mais de 70 alunos e das pessoas vizinhas da escola e dos equipamentos utilizados em construções vizinhas à escola; a falta de muro escolar; o desgaste físico em decorrência do tempo que o professor se mantém de pé na sala de aula (6 horas); o uso constante da fala e em muitas circunstâncias é obrigado (a) a falar com mais intensidade, sobretudo nas salas de sistema de inclusão; a obrigação de circular constantemente na sala para controlar os alunos distraídos; a falta de materiais e equipamentos necessários para ministrar as aulas; a rotatividade em atividades práticas de



educação física; o fluxo de pessoal no ambiente de trabalho; o distanciamento dos colegas; as condições de ventilação das salas de aula; a desproporção entre o número de alunos e a capacidade de dar atenção a todos; a obrigação de participar nas atividades extras escolares; as reuniões de direção da escola e do governo; a pressão relativa ao tempo e prazos no cumprimento das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Provincial da Educação Ciência e Tecnologia, fazem deste professor um “escravo” moderno, se levarmos em conta as condições em que exerce o seu trabalho e o salário que aufer.

Esta situação é também decorrente das mudanças nos conteúdos e programas estabelecidos pela reforma educacional, provocando uma diversificação de tarefas que se acumulam cada vez mais. A degradação das instituições escolares por falta de manutenção, como acontece nas Escolas Saidy Mingas, Cabassango, Povo Grande, Chinga, Comandante Gika, Mbalala e Lombolombo; o calor; o mau estado de uso dos banheiros; a superlotação e o mobiliário escolar inadequado para a atividade de ensino, são outros exemplos da baixa qualidade das condições de trabalho docente. O espaço externo, ou seja, pátios escolares são super aquecidos por falta de arborização e no horário de recreio não é comum, encontrar alunos no recito escolar por causa do desconforto do espaço.

Em outras escolas, vive-se um terror provocado não pelos alunos, mas pela invasão que as instituições escolares sofrem por pessoas que fazem do recinto um caminho e uma passagem. Além disso, os professores sentem fome por existirem poucas cantinas escolares e muitas delas sem condições de uso. Em várias outras escolas do ensino primário, não existem cantinas como também não existe refeitório para professores e alunos. Essa realidade contraria o exposto na legislação do sistema educacional de 2001, que faz da alimentação escolar um direito. É violado ainda o direito estabelecido na mesma legislação que determina como dever do Estado, a garantia, por meio de programas suplementares à educação, o atendimento ao aluno com material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Abreu afirma que, o cérebro humano ou do animal tem dificuldade em operacionalizar funções de pensamento, memória, assimilação, aprendizagem, atenção diante de outras demandas orgânicas que precisam ser satisfeitas. Denomino como demandas orgânicas aquelas relativas à fome, sede, sono, necessidades maiores e menores, calor ou frio. Para Abreu (1996):

[...] Nos Países como Japão, França, Canadá possuem programas de alimentação escolar com objetivos de manter vital o aluno durante as aprendizagens escolares. Tem também o objetivo de atender ao direito da criança. Não se pretende, com os programas, melhorar a distribuição de renda, reduzir a fome ou a desnutrição, mas sim, melhorar o desempenho escolar. Trata-se de uma concepção em que a alimentação escolar reflete um estado de cidadania, regida pelo princípio de direitos (ABREU, 1996:12).

Na perspectiva de Reis e outros (2006), ensinar é um trabalho fortemente estressante que repercute não só no desempenho profissional do docente como também na sua saúde físico-mental. Existem muitos estudos científicos que afirmam que, o pó de giz inalado constantemente pelo professor durante a atividade de ensino, pode provocar irritações e alergias na pele e nas vias respiratórias. O número de alunos a orientar durante a aula, os conflitos a resolver e tarefas a corrigir provocam cansaço mental. Associa-se a isso a necessidade de falar incessantemente na sala de aula e de alterar o tom da voz, repetidas vezes, o que pode provocar calosidade das cordas vocais. Os autores (Barreto, Assunção e Leher, 2006) alertam para a necessidade dos professores terem cuidado pelo fato das escolas não possuírem condições para o pleno exercício profissional, tornando-se num lugar inseguro e desprotegido profissionalmente.

Na reforma educacional, programaram-se muitas atribuições ao professor que ultrapassam muitas vezes suas capacidades físicas, mentais emocionais. Este profissional a quem é atribuída à responsabilidade de formar crianças e jovens, é o primeiro a ser excluído nas decisões institucionais, ocupando somente o papel de executor de propostas elaboradas por outros e muitas vezes não docentes. A reforma do sistema do ensino em Angola diminuiu o tempo do professor para efetuar seu trabalho, atualizar-se profissionalmente e também para

o seu lazer e convívio social, conforme assinalam Carloto & Câmara (2007). Concordo com os autores ao compartilhar a ideia de que, a precarização das condições de trabalho fazem com que muitos professores não vislumbram perspectivas em seu trabalho.

Para Seligmann & Silva (1994), a sobrecarga de trabalho transferida ao docente é constituída por um conjunto de esforços desenvolvidos para atender as exigências das tarefas, abrangendo os esforços físicos, cognitivos e psico-afetivos que produzem desgaste. Este desgaste se manifesta na incapacidade potencial do corpo e na indisposição psicológica do professor. Está confirmado cientificamente que, nos trabalhos físicos ou mentais cansa-se 50% menos quando as condições são favoráveis ao ofício. Neste contexto, Cruz & Ferreira (2005) confirma que, a existência de boas condições de trabalho reduz o desgaste e motiva mais o trabalhador. Muitos professores por motivos de baixos salários passam 10, 14, horas em salas por dia, às vezes em diferentes escolas sem tempo para preparar as aulas.

A sobrecarga na atividade docente, além de provocar desgastes físicos e mentais, pode provocar insônia, irritação e *stress*, conforme assinalam Brito et al. (1999). Em Angola, os professores convivem com a falta de água para beber nas instituições escolares, as péssimas condições dos materiais escolares e didáticos como cadeiras, carteiras, livros, a falta de papel, o barulho, o que faz com que atividades aparentemente simples transformam-se em verdadeiros desafios. Os autores tornam ainda afirmar que, em situações de precarização das condições de trabalho e mudanças na rotina da atividade docente, dificilmente os professores conseguem cumprir o que foi previsto pelas políticas educacionais.

Punch & Tuetteman (1990) afirmam que, os professores apresentam nível de *stress* psicológico duas vezes maior que a população que atua em outros setores, como indústria e comércio. Neto et al (2000) estabelecem uma relação entre saúde dos professores e fatores como salas de aula inadequadas, trabalho repetitivo, exposição ao pó de giz, ambiente de trabalho estressante, ritmo acelerado de trabalho, falta de materiais e equipamentos e posição de trabalho incômoda. O professor enfrenta ainda problemas com alunos que chegam até as

ameaças verbais e físicas como retrata a imprensa brasileira e angolana. A pesquisa realizada por Esteve (2005) demonstrou que:

Uma maior incidência de licenças médicas ocorre entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, há sempre maior deterioração da saúde no grupo que tem piores condições de trabalho e salário. Também foi registrada uma maior incidência de licenças médicas entre as mulheres ao longo dos sete anos estudados. (ESTEVE, 2005:128).

Observa-se uma possível relação entre as condições de trabalho e o aumento no número de afastamento dos professores como resultado da sobrecarga dos professores que trabalham com alunos das classes iniciais e que demandam mais trabalho do professor. Na mesma pesquisa conduzida por Esteve apercebeu-se que as incidências maiores de licenças médicas foram nos meses de novembro, período das provas finais, correção de provas e lançamento de notas em cadernetas. Observou-se ainda o aumento do número de licenças médicas, conforme avançavam os trimestres letivos. A realidade retratada na pesquisa de Esteves (2005) não é diferente ao que está acontecendo na reforma educacional, sobretudo com os professores que atuam na monodocência das quintas e sexta series em Cabinda. O autor aconselha os responsáveis pela educação e os políticos a se pautarem por medidas que venham a resultar em melhorias nas condições de trabalho dos professores, como garantia não só da saúde do professor como também da qualidade do ensino.

De acordo com King (2002), as profissões de natureza empática como a docência exigem um contato prolongado com as pessoas e são mais estressantes que outras. De acordo com este especialista, os profissionais que lidam diretamente com o ser humano são naturalmente mais estressados. Ao lado disso, em sociedade como a de Angola, particularmente em Cabinda, é comum ouvir falar de um professor com problemas de tuberculose ou mesmo problemas de má nutrição.

### 3.1. Atividade docente na reforma educativa

A atividade docente é vista como uma atividade social, de interação humana, que busca integrar saberes cognitivos (conhecimento), vivências e experiências de diferentes naturezas. É uma prática social, histórica e concreta, associada ao processo de relações humanas (professor e aluno) que se configuram como elementos principais das práticas pedagógicas. A atividade docente tem ainda o significado de uma atividade transformadora pelo fato de proporcionar a interação com outros sujeitos cognoscente passíveis de mudança e em fase de formação. É um trabalho rico, porque, forma sujeitos, ou seja, contribui para a formação humana (TARDIFF & LESSARD, 2008).

No contexto de Cabinda, a atividade docente das classes iniciais é exercida predominantemente por professores das escolas do subúrbio, com nível de escolaridade não superior a 6ª série; por professores das escolas das sedes comunais com nível de escolaridade igual ou superior a 8ª série; por professores das sedes municipais com nível de escolaridade não superior a 12ª série; professores do ensino primário das sedes municipais com nível de escolaridade média, sem formação pedagógica e professores de ensino primário na capital da província com curso superior ou em frequência do mesmo. Esses professores trabalham com a monodocência isto é, de 1ª série a 6ª série e as dificuldades vão variando de acordo com o nível das habilitações acadêmicas de cada professor.

O baixo nível acadêmico de quase 60% dos professores que trabalham na sexta (6ª) série, a falta de materiais escolares e didáticos, para professores e alunos baixa qualidade dos seminários de capacitação, vem provocando nos professores deste nível muita insegurança no seu ofício. É comum, hoje, encontrar professores do ensino primário levando situações de aula da sua escola para os colegas e professores da universidade para tirar suas dúvidas.

A formação do professor para a monodocência limitou-se e limita-se em seminários de capacitação, que, na verdade, dificilmente se concretizam. Esta situação obriga os professores que trabalham com as 5ª e 6ª séries a redobram seus esforços para compreenderem as matérias e conteúdos a que não tiveram acesso para depois ensiná-los. Neste contexto vem surgindo várias definições

sobre o ser professor na reforma educativa. Alguns dizem que, ser professor hoje é doar-se e outros ainda dizem que ser professor hoje é ser escravo. Por causa das dificuldades que o professor vem vivendo, a atividade docente tornou-se um ofício muito difícil.

Esses problemas devem-se em parte, ao fato da reforma educacional não ter começado nas escolas de formação de professores, onde os novos currículos seriam trabalhados, tendo em vista o conjunto de alterações propostas pelas novas políticas. É frequente nas escolas do ensino primário encontrar professores que trabalham com a quinta e sexta série em regime de monodocência com uma titulação correspondente a mesma classe que leciona, outros com uma formação média incompleta, ou ainda, professores sem formação pedagógica.

As mudanças observadas no trabalho docente em Angola assemelham-se aos modelos de reformas educacionais onde se combina os discursos de profissionalização docente com práticas de desqualificação e de desprofissionalização. Na perspectiva de Oliveira (2004), a atividade docente não é definida apenas nas atividades em sala de aula, ela compreende também a gestão da escola a dedicação dos professores na planificação das aulas e investigação acadêmica. Na sociedade Cabindense este processo de intensificação do trabalho docente tem sua expressão nas crescentes demandas de novas atribuições ao professor, à falta de tempo para outras atividades da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico.

Em conversas não formais, com professoras do ensino primário da escola Comandante Gika durante a pesquisa pude ouvir algumas reclamações tais como:

«hoje, a minha maior frustração no ensino está relacionada ao tempo gasto fora da sala de aula e da pressão que se dá nas correções de provas, lançamentos de notas nas cadernetas semestrais, preparação de aulas e provas; Já não tenho final de semana e esse tempo não é contabilizado no meu salário».

A mesma realidade é encontrada em uma das entrevistas da pesquisa sobre a atividade docente de Garcia & Anadon (2009):

Nós saímos daqui, nós chegamos em casa é prova para corrigir, é trabalho para corrigir, é aula para preparar, é isso que eu estou dizendo! Nós não temos essa vantagem de sair daqui sem problemas! E isso aí o governo não vê! É isso que nós deveríamos ser valorizadas! Porque nós não trabalhamos só aqui 40 horas, nós trabalhamos em casa também! Então o professor que trabalha 60 ele tem que trabalhar 80, porque ele vai ter que achar (risos) mais 20 horas para trabalhar dentro de casa! Aí ele não acha! Então ele faz um trabalho mecânico! (GARCIA & ANADON 2009:71).

Para além do que foi dito assiste-se ainda docentes a atenderem alunos com dificuldades em suas casas. Faz parte também das responsabilidades do professor o controlo das turmas, preenchimento de múltiplos instrumentos e formulários de controle, enfim, isto tudo aumentou o trabalho do professor. Estas situações de sobrecarga ocupacional contribuem para o cansaço físico, vocal e mental (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009:361).

### **3.2. Reestruturação da atividade docente em Angola (2004-2013).**

Como já foi dito, o professor do ensino primário trabalha com as seis primeiras séries sob regime de monodocência. No passado, a exigência do Ministério da Educação para os professores que trabalhavam com estas séries era de possuírem a 8ª série e uma formação pedagógica básica. Atualmente, a Lei de Base do Sistema Educativo definiu o ensino médio como exigência para o ingresso na profissão docente. Por motivos de carência de quadro, as quatro primeiras séries continuam sendo lecionadas, em alguns locais do território nacional, por professores com nível de 6ª série. Por esta razão, foi divulgado um documento orientador do Ministério da Educação em 2007 que estabelece que, até 2014 todo professor do ensino primário deverá possuir um nível igual ou superior a 8ª série, em razão do acréscimo de mais dois anos ao ensino primário.

A questão da modernização do ensino e de atividade docente em Angola está ainda distante de ser equacionada. Embora a análise sobre a atual configuração do trabalho docente no ensino primário apresente as mesmas dificuldades enfrentadas pelos professores na primeira reforma educacional

(resultados do diagnóstico do sistema educativo 1986), a nova reforma injetou novas disciplinas, sem formar o professor para as novas práticas do ensino. Neste contexto, os professores continuam a trabalhar dentro das perspectivas anteriores tais como: a) uso da abordagem dedutiva na transmissão do conhecimento; b) participação dos alunos na aula somente quando questionados; c) trabalho individual como forma mais frequente de organização dos alunos para a aula e; d) recurso à prova escrita como único instrumento de avaliação usado. Na verdade o que mudou é a intensidade do trabalho do professor, sobretudo os que lidam com a monodocência nas escolas primárias e que reclamam constantemente do cansaço mental e físico, conforme assinalado no jornal (O PAÍS, 2012).

Na Constituição da Primeira República, palavras como: solidariedade, progresso e altruísmo na atividade professoral faziam parte dos discursos educacionais da época. Nesta fase, era comum encontrar uma turma com mais de 100 alunos e um professor com mais de 10 turmas para lecionar. Estes problemas foram diagnosticados pela equipe do Ministério da Educação quando da revisão do sistema educacional implementado em 1978. Com a promulgação da legislação do Sistema Educativo de número 13/01 de 31 de dezembro de 2001 as propostas de mudança foram estabelecidas.

Os documentos reguladores da reforma educativa (LBSE, 13/01 e Decreto 2/05) previam formar turmas do ensino primário com apenas 35 alunos para facilitar e flexibilizar o trabalho do professor e progressivamente iria se reduzir este número para 15 alunos. Esta iniciativa foi louvável, todavia, a maior parte das salas do ensino primário em Cabinda tem mais de 35 alunos. Para a 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, a carga de disciplinas lecionadas anteriormente por oito professores, hoje passou para um único professor, com o agravante de serem acrescentadas as cadeiras de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Manual e Plástica e Educação Musical que se juntaram às tradicionais disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciência da Natureza, Geografia e História.

Na visão dos professores, sobretudo das 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, as quatro primeiras disciplinas são as mais problemáticas uma vez que, não existe quadros formados nessas especialidades e os professores não tiveram essa formação durante a sua carreira estudantil ou mesmo durante a sua formação docente. O Ministério da



Educação ciente da deficiência dos docentes em dominar os conteúdos da reforma educativa, lançou o programa de Zona de Influência Pedagógica dirigido a promover planejamento conjuntas dos professores (quem domina, ensina o outro) das escolas circunvizinhas. Portanto, além da carga de trabalho diário o professor tem de investir um tempo para buscar o aperfeiçoamento da sua carreira, alterando, automaticamente, a sua rotina.

A exigência de polivalência aos professores primários da 5ª e 6ª série por parte das autoridades do Ministério da Educação põe em causa a qualidade do ensino. O fato dos professores possuírem noções gerais sobre essa ou aquela disciplina durante o curso de formação do professor, não os torna automaticamente capacitados para transmitir conhecimentos dessas áreas do saber. Na fala de um professor entrevistado pelo jornal O PAÍS (2012) encontramos o seguinte: [...] *Eu não acredito que haja um só professor da 5ª ou 6ª Classe que esteja satisfeito com a carga deste sistema.*

A reforma promulgou o estatuto da carreira docente, mas, não mudaram as políticas de formação do professor, suas condições de trabalho e formas de associação profissional. Além disso, o trabalho do professor tornou-se difícil, tirou-se o seu tempo de lazer e aumentou-se o trabalho em salas de aula. Essa intensificação provoca forte cansaço físico e mental e, comprometem consequentemente as aulas.

A pesquisa exploratória realizada no local da pesquisa desta tese permitiu nos perceber que, muitos professores (as) voltam à escola no dia seguinte nas mesmas condições em que saíram no dia anterior porque, o tempo que estariam a descansar muitas vezes é reservado para consultar este ou aquele colega ou professor para suprir dúvidas. O pobre salário, carga horária de ensino, o tamanho das turmas, rácio aluno/professor e a rotatividade dos professores fazem parte da realidade do trabalho docente em Angola.

As políticas educacionais implementadas pela reforma buscaram ampliar o nível acadêmico do professor, contudo, os professores não conseguem cumprir os programas curriculares pelo fato de existirem disciplinas cujo conteúdos não dominam. As atividades extra-escolares, a planificação das aulas, correção das

avaliações contínuas dos alunos, as avaliações do professor, são outros problemas decorrentes da reestruturação da atividade docente em Cabinda. Alguns professores procuram alguém para lhes prestarem ajuda nas matérias que não dominam e, em muitos casos, a pessoa que presta ajuda a este professor tem filhos em idade escolar. Esta realidade desqualifica em muitos casos a atividade profissional deste professor e desprestigia a instituição escolar perante a sociedade.

A literatura educacional e os meios de comunicação social no país apontam em quase uníssono que, a atividade docente, sobretudo, no ensino primário está passando por duras transformações. A título de exemplo, estão as mais recentes reclamações do sindicato dos professores (SINPROF, 2014) que aponta as preocupações em torno da formação dos professores e da precária qualidade da educação. O SINPROF (2014) afirma ainda que, as mudanças no trabalho docente, deixaram os professores mais desarmados, mais desequipados do que já estavam antes. Segundo o SINPROF, observam-se cinco principais empecilhos da atividade docente em Cabinda.

1. Aspectos do programa que incide sobre a extensão da monodocência;
2. Lotação das turmas, disciplinas inadequadas tendo em conta o tempo histórico e o lugar do país no contexto das nações;
3. Domínio da monodocência (modelo da educação que existia até a 4<sup>a</sup> série e que se tornou extensivo até a 6.<sup>a</sup> série, obrigando o único professor a lecionar na generalidade todas as disciplinas), essa transformação não foi antecedida pela formação de professores muito menos acompanhados de oportunidade de superação previstos.
4. O nível baixo do professor que trabalha com a monodocência e;
5. A remuneração deste professor que trabalha em tempo integral.

Para Sorrato & Heckler (1999), as mudanças na atividade docente podem melhorar, reduzir, ou precarizar o ensino. Esta visão, raramente é analisada pelos especialistas em políticas educacionais. A questão da reestruturação do trabalho docente envolve não apenas as situações de salas de aula. Ela cria mudanças em todo circuito da vida profissional do professor. Esta realidade põe em causa muitas vezes a concretização, por parte dos professores, dos objetivos das

políticas educacionais. O que existe hoje no sistema de ensino angolano, é exatamente uma tendência de formar o professor do ensino primário nos seminários de nivelamento, como sendo suficientes para que lecionem todas as disciplinas presentes na monodocência.

A aprovação do estatuto da carreira docente não universitária trouxe mudanças. Nessas mudanças, muitos professores viram os seus salários reduzidos a um nível muito baixo, sobretudo, aqueles que trabalhavam com o ensino primário e que haviam cursado até a 8ª série ou abaixo dessa e que já tinham mais de vinte anos de serviço. Queremos recordar que, a política salarial da carreira docente da primeira reforma educacional, obedecia ao critério de antiguidade ou tempo de serviço. Naquela época, era comum professores com oitava série ganharem mais que um técnico médio ou bacharel, dependendo do seu tempo de serviço.

Na nova carreira docente, o salário do professor depende do seu grau acadêmico. Com a redução dos salários muitos professores do ensino primário que tinham baixo nível acadêmico, sentiram-se obrigados a assumirem outra jornada, para além daquela proposta para o funcionalismo público, com finalidade de suprir a perda deixada pela nova política salarial. A necessidade dos profissionais da educação de se engajarem em atividades complementares, intensificou o seu trabalho, principalmente para os professores do ensino primário que têm nível de formação básica e média com um salário não superior a 350 dólares.

### **3.3. Satisfação e insatisfação na atividade docente.**

As análises do conceito satisfação e insatisfação na atividade docente nesta pesquisa basearam-se nas pesquisas não só educacionais como também de recursos humanos e na gestão de produção. Pode-se classificar o nível de satisfação do trabalhador de acordo com duas tendências distintas. Há autores como (Locke, 1976; Muellur & McCloskey, 1990) que conceituam a satisfação enquanto estado emocional, sentimental ou respostas afetivas. Há outros autores

como (Arnold, Robertson e Cooper, 2001; Harpaz, 1983) que a conceituam como atitude generalizada em relação ao trabalho.

Em Angola, os primeiros pronunciamentos públicos sobre esse assunto, apareceram nos anos de 2000 e 2001 períodos em que o professor da escola estatal ficava seis (6) a oito (8) meses sem remuneração. Período que reinou o slogan (amor a camisola) para simbolizar a tamanha insatisfação dos professores que eram proibidos de fazer greve. Dois (2) anos mais tarde, elaborou-se uma política de valorização dos quadros Angolanos. Esta política obrigou todas as empresas estatais ou privadas a colocarem o Angolano no mesmo pé de igualdade que o estrangeiro.

Esta política repercutiu positivamente no setor da educação ao permitir revisar e aprovar um novo teto salarial para o professor no patamar das empresas privadas estrangeiras. Neste momento, o termo satisfação profissional ganhou destaque, uma vez que, direta ou indiretamente sua concretização se fazia presente, como assinala Gonçalves (1995). A satisfação no trabalho é uma parte da satisfação com a vida, isto é, o ambiente fora do trabalho, influencia consideravelmente nos sentimentos e na satisfação do indivíduo no trabalho e vice-versa. Chopra (1991:134), afirma que “as pessoas vivem melhor se estiverem satisfeitas no trabalho” e as pessoas que não gostam do que fazem que não estão satisfeitas com seu trabalho, tendem a apresentar sintomas como dor de cabeça, insônia, ansiedade, obesidade e hipertensão. Portanto, o conceito de satisfação e insatisfação docente é complexo pela sua carga subjetiva, pois, uma pessoa pode sentir-se satisfeita em determinada situação, enquanto outra pode sentir-se insatisfeito.

Na perspectiva de Alves (1991) a satisfação docente é entendida como “um sentimento e forma de estar positivo dos professores perante a profissão, originado por fatores contextuais ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa ou mesmo facilidade face à mesma” (ALVES, 1991:84). A satisfação refere-se ao estado emocional, do ponto de vista positivo e subjetivo, primariamente associado ao fato de receber recompensas intrínsecas do trabalho com os estudantes, ou seja, a combinação de circunstâncias psicológicas e

ambientais que levam uma pessoa a dizer, com franqueza, eu sou feliz com o meu emprego, com a minha profissão (BLASE, 1982:107).

A insatisfação não tem apenas um caráter negativo. A insatisfação pode dar origem a determinados comportamentos criativos originando, assim, mudanças construtivas no seio das organizações e no seio dos professores. Como exemplo do afirmado existe hoje em Cabinda muitos professores insatisfeitos com o salário que auferem. Contudo, estão buscando mais formação em nível superior para melhorar a sua condição salarial. Portanto, esse fato retira o sentido negativo da insatisfação. Mendes (2007), afirma que, em troca do empenho no trabalho, os trabalhadores buscam e esperam gratidão e reconhecimento daquilo que fazem, ou seja, o prestígio, a reputação, o reconhecimento.

A pesquisa quantitativa realizada nas escolas objetos da nossa pesquisa permitiu-nos considerar três níveis sobre os quais os professores manifestam a sua insatisfação.

1. Nível social: baixo *status*, baixo prestígio e baixo salário;
2. Nível institucional: currículo não adequado, falta de tempo para a interação com os colegas, desumanização do sistema pelas cobranças constantes, sistema de transferências de docentes;
3. Nível pessoal: multiplicidade de papéis, falta de repouso suficiente e falta de alimentação no local de trabalho.

Garcia (1995) aponta quatro esferas que originam a insatisfação na atividade docente, a saber:

- **Grau de importância atribuído à profissão**

Na perspectiva de Nunes (1994) o professor era visto tradicionalmente como modelo moral que transmitia de forma missionária aos jovens, os valores da moral predominante e a visão de um mundo bom e condigno. Esta cultura ainda existe em sociedades como no Japão. Apesar da precarização e desvalorização da sua profissão, no Japão o professor continua a ser o único profissional que não se inclina diante do imperador.

- **Nível de especialização do professor**

Na visão do Garcia (1995), existe uma correlação negativa e acentuada de insatisfação dos professores, sobretudo, aqueles que têm pouca qualificação em ministrar determinadas matérias. Em outras palavras, a falta de qualificação profissional destes professores, torna-se uma fonte de insatisfação na medida em que não conseguem dar resposta às situações profissionais. Além disso, as pesquisas de Davis & Newstrom, 1992, mostram claramente que, os indivíduos com níveis de formação mais altos tendem a estar mais realizados com o trabalho porque, gozam de uma imunidade estatutária do grau ocupacional que se expressa em remunerações mais elevadas e melhores condições de trabalho.

- **Absentismo e rotatividade na profissão docente**

O absentismo é um fenômeno social crescente em todos os países do mundo. Na atividade docente, ele manifesta-se na ausência do professor no local de trabalho por estar pouco animado com o que faz ou mesmo com o que recebe em relação ao esforço intelectual empreendido.

- **Saúde mental do professor.**

A sobrecarga ocupacional é considerada como causa primordial de doenças na atividade docente. A saúde mental é em muitos casos resultante da insatisfação do docente e das condições de trabalho.

Para o SINPROF (2014), o ensino de qualidade em Angola só é possível quando o governo valorizar a opinião dos agentes da educação, resolver o problema de salário, dos subsídios, problemas de mudança de categoria e a situação da extensão da monodocência. O sindicato nacional de professores (SINPROF) assinala ainda que:

[...] Não se tem dado valor ao lado principal, o lado humano. As condições em que as escolas funcionam são más: aulas dadas debaixo de árvores, escolas que são ruínas, tudo isto prejudica a prestação do trabalhador. Prometeu-se merenda escolar, mas as crianças ainda continuam a não ter. O setor da educação tinha cerca de oito por cento nos orçamentos anteriores 2013. Este fator já no passado punha os

agentes da educação, nomeadamente o Sindicato Nacional de Professores, apreensivo, pois a seu ver o valor era irrisório. Sobretudo tendo em conta os desafios do setor, tais como a construção de escolas, falta de meios didáticos, entre outras necessidades. Hoje este orçamento é reduzido à 3% para a qualificação de professores e redução da situação de vulnerabilidade das crianças sem acesso a educação (SINDICATO NACIONAL DOS PROFESSORES, 2014)

No relatório do Sindicato Nacional de Professores relativo à 2ª reunião ordinária do conselho nacional do SINPROF realizada no dia 11 de Julho de 2013 os professores reclamaram e disseram:

[...] Queremos a justa recompensa do nosso esforço produtivo e, isto passa pelo salário justo, enquadramento regularizado na carreira, pelos subsídios merecidos, condições no local de trabalho e oportunidades de superação intelectual pelo menos (SINDICATO NACIONAL DOS PROFESSORES, 2013).

Em linhas gerais, os fatores de insatisfação docente mais apontados pelos professores nas entrevistas e nos questionários em Cabinda referem-se a Fatores Institucionais que tem uma enorme influência, tanto positiva quanto negativa, sobre a vida profissional. O segundo está relacionado com Fator Económico ao considerarem insatisfatório o salário que muitos deles auferem. O terceiro refere-se a Fatores Pedagógicos que considera o rendimento do aluno e as condições de trabalho do professor. O quarto está ligado a Fator Relacional que por vezes, criam um clima de insegurança nos professores, sobretudo em momentos de insegurança pessoal, de dúvidas, de vacilações ou críticas. Por último, o *Fator Social* que coloca em causa a questão da imagem ou da representação social do professor na sociedade.

### **3.4. Perfil dos docentes.**

Nesta parte apresentamos os dados do questionário aplicado a 154 professores. A primeira parte do questionário buscou coletar dados sobre situação

pessoal e profissional dos docentes; a segunda parte abordou questões relacionadas às opiniões dos docentes sobre a reforma educacional; a terceira parte levantou questões sobre a monodocência e a quarta parte sobre as condições de trabalho do professorado, como pode ser visto no questionário em anexo. São os dados desses questionários que possibilitaram conhecer não apenas quem são os professores das séries iniciais, mas também identificar suas ideias, posições e queixas sobre o trabalho que realizam.

#### **3.4.1. Gênero dos professores pesquisados.**

A pesquisa empírica realizada nas escolas objeto da nossa pesquisa revelou que, 63% dos professores são mulheres, conforme aponta o gráfico nº 01. É importante observar que em um passado não longínquo, mulher em Angola era sinônima de exclusão social. A estrutura patriarcal da sociedade angolana tem suas raízes na tradição cultural Bantu (símbolo das formas societais e identitária da maior parte da população Angolana, da África subsaariana e central). As mudanças econômicas e políticas, a internacionalização apoiada pelos eventos democráticos e pelas novas políticas educacionais no país, a incorporação de novos conceitos e visões sobre a questão de gênero permitiram um reajuste nas estruturas sociais, modificando assim a posição da mulher Angolana.

Nos últimos anos, a mulher Cabindense deixou de frequentar a escola apenas para saber ler e escrever, mas sim, para buscar conhecimento e igualdade, conforme, sustentado pela Constituição da República e pela Lei de Base do Sistema Educativo Angolano de 2001. Esses instrumentos têm dado ao gênero feminino, majoritário na população, uma voz diante dos problemas prementes da sociedade, sobretudo no campo da educação básica e média.

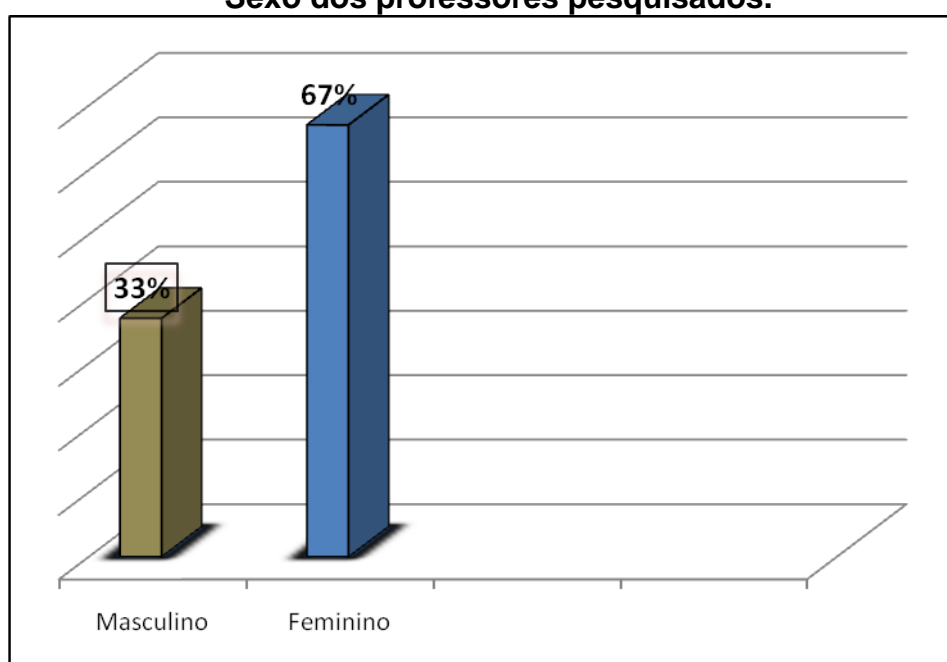
Em Angola no geral, a situação mostrou que, não seria justo os indivíduos de sexo masculino ocuparem todos os cargos e responsabilidades em setores produtivos do país, sem ajuda da outra parte que corresponde ao triplo da população angolana. Uma educação para progresso e bem estar social, considera a questão de gênero como estratégica para o desenvolvimento. No campo



político-partidário e de governo, a mulher está aos poucos ganhando espaço na sociedade Cabindense, uma vez que, 70% dos postos dirigentes vêm sendo controlados pela mulher. A província de Cabinda é uma das duas províncias de Angola governada por uma mulher. Além disso, dos quatro municípios que a província tem, duas são administradas por mulheres e outras duas têm mulheres como vices.

Nas Secretarias Provinciais, as de âmbito social são dirigidas por mulheres tais como: a Secretaria Provincial da Educação dirigida pela Professora Doutora Helena Berta Vando Marciano, a Secretaria da Promoção da Mulher pela Senhora Isabel da Conceição Buca Vicente, a Secretaria Provincial de Reinserção social pela Senhora Mónica Polaco, bem como tantos outros setores da vida social da província. No entanto, a mulher em Cabinda e em nível nacional continua a ocupar um espaço não muito significativo nos cargos sociais de destaque. Em nível ministerial temos apenas seis ministras correspondentes a 17% do total de trinta e cinco ministérios que o país tem. Além disso, das dezoito províncias do país, apenas duas são governadas por mulheres. O gráfico abaixo mostra a percentagem por gênero dos professores inquiridos.

**Gráfico 1.**  
**Sexo dos professores pesquisados.**



**Fonte: Banco de dados do questionário aplicado aos professores 2014.**

### 3.4.2. Os professores e a manutenção da família.

Os resultados obtidos pela aplicação de questionário apontam para um total de 25,3% dos professores que assumem a responsabilidade da manutenção da família na posição de pai, 9,7% de mãe, 12,3% de mãe e tia e, 44,8% que não assumem ainda uma responsabilidade familiar ou não responderem esta questão. O conceito de família na sociedade Angolana tem contornos bastante alargados. A família em Angola e na África em geral, é constituída pelos laços sanguíneos, consanguíneos e tudo que se relaciona a uma pessoa na família envolve toda família. Se recorrermos às pesquisas sócio-antropológicas africanas, veremos que, o cumprimento das orientações de emprego ou de qualquer atividade profissional fica abaixo do relacionamento e responsabilidade familiar.

Os dados sobre a manutenção da família estão expressos no quadro abaixo.

**Tabela 1.**  
**Os professores e a manutenção da família.**

<b>Responsabilidade familiar</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Pai	39	25,3%
Pai e Tio	6	3,9%
Pai e Padrasto	1	0,7%
Pai, Tio e Padrasto.	2	1,3%
Mãe	15	9,7%
Mãe e Tia	19	12,3%
Mãe e Madrasta	3	2%
Mãe, Tia e Madrasta.	0	0%
Outra opção	69	44,8%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários aplicados aos professores. Pesquisa 2014

### 3.4.3. Áreas e nível de formação dos professores.

De acordo com os dados vindos do questionário, sobre as áreas e o nível de formação que os professores sujeitos da nossa pesquisa têm, pode se

observar que 78 professores correspondentes a 50,7% fizeram a sua formação em nível médio na escola de formação de professores de Cabinda (IMNE). Encontramos apenas 12 professores corresponde a 7,8% do total da nossa amostra que fizeram curso na Escola de Formação de Professores do Futuro. Esta modalidade de ensino é tida por muitos como a ideal para o sistema de ensino de monodocência, uma vez que forma o professor não apenas em duas disciplinas, mas em todas as cadeiras do ensino primário e médio.

Encontramos também 29 professores, correspondente a 18,8%, que lecionam no ensino primário (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª séries) com formação não pedagógica, ou seja, fizeram um curso médio de caráter propedêutico na escola do segundo ciclo do ensino secundário antes (PUNIV). O outro grave problema está relacionado com a existência de 35 professores que lecionam no ensino primário sem a formação média. Estes professores são muito mais encontrados nas escolas menores. Muitos desses têm apenas a 8ª série outros ainda com a 6ª e 7ª série. As complexidades que os conteúdos da reforma educativa apresentam hoje tornam o trabalho desses professores mais difícil que na primeira reforma.

Nas informações da pesquisa encontramos ainda 52% correspondente a 80 professores que não buscaram educação em nível superior pelo fato de não ser uma exigência para o exercício da profissão docente neste nível de ensino. 47 professores correspondentes a 30,5% da nossa amostra estão em formação superior pedagógica no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda e, apenas 16,2% correspondente a 25 professores conseguiram concluir a formação superior.

Queremos lembrar que, a formação superior ministrada no instituto superior de ciências da educação, não é a de generalista. No ISCED formam-se professores para o ensino de psicologia, de matemática, de história, de biologia, de língua portuguesa e ensino de língua inglesa. De maneira resumida, os Institutos Superiores de Ciências da Educação em Angola, formam professores uni - disciplinar. Com as necessidades que o setor de ensino apresenta nos dias de hoje, o ISCED começou a formar professores para o ensino primário, a gestão e a inspeção escolar. O grave problema dessas formações é a falta de contato do formando com a escola, ou seja, o professor em formação em nível superior não

lida durante a sua formação com os alunos. Nos Institutos Superiores de Ciências da Educação não existe o estágio curricular. Portanto, os poucos professores do ensino médio que buscam a formação em nível superior, apenas têm contato com as teorias pedagógicas. A tabela abaixo expressa de forma quantitativa as áreas de formação dos professores.

**Tabela 2.**  
**Áreas e nível de formação média e superior dos professores.**

<b>Tipos de formação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Ensino Médio Normal (Escola de formação de professor)	78	50,7%
Ensino Médio (Escola de Professores do Futuro-ADPP)	12	7,8%
Ensino Médio (Pré-Universitário)	29	18,8%
Sem frequência do curso médio	35	22,7%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>
<b>Formação Superior dos Professores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Superior Pedagógico Não concluído	47	30,5%
Superior Pedagógico concluído	25	16,2%
Pós Graduação (Especialização)	0	0%
Pós Graduação (Mestrado)	2	1,3%
Pós Graduação (Doutorado)	0	0%
Sem frequência superior	80	52%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

#### **3.4.4. Bairro de residência e o local de trabalho do professor.**

Muitos professores chegam à escola cansados porque percorrem três ou mais quilômetros a pé, por falta de transporte escolar e o quase inexistente sistema de transporte público. Do total de 154 professores questionados, apenas 13,6%, correspondente a 21 professores, têm casas aos arredores da escola,

35,7% afirmaram ter casas a uma distância (normal), 35,1% vivem distante do local de trabalho e 15,6% não responderam ao questionamento, conforme evidencia a tabela seguinte.

**Tabela 3.**

**Distância entre o bairro de residência e o local de trabalho do professor.**

<b>Distância</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Próximo	21	13,6%
Distante	54	35,1%
Normal	55	35,7%
Não respondeu	24	15,6%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

### 3.4.5. Tempo de serviço na docência.

Neste item do questionário procurou-se saber o tempo que os professores, sujeitos da nossa pesquisa, estão na docência. A razão desta questão centra-se no fato de muitos estudos considerarem a experiência de trabalho como elemento importante e central na análise da prática profissional. Estes estudos elencam que, quanto mais tempo o professor leciona mais acesso tem aos conhecimentos dos conteúdos, ao conhecimento pedagógico, ao conhecimento do currículo, aos materiais e programas de ensino, aos conhecimentos dos fins, propósitos e valores educativos, conforme assinala Garcia (1995). Mas essa experiência precisa refletir-se na busca constante, na inovação, renovação pedagógica e metodológica. Por isso, a questão merece uma discussão mais aprofundada, mais séria uma vez que o tempo de permanência numa dada profissão pode traduzir-se ou não numa experiência profissional mais efetiva.

Nas escolas pesquisadas, notamos que mais de 50% dos pesquisados têm mais de 15 anos na docência. 23,4%, equivalente a 36 professores, estão nas fases iniciais de 1 a 5 anos de trabalho e apenas 10 correspondente a 6,4% que têm menos de um ano na docência, conforme mostra a tabela abaixo. E preciso

compreender que, o momento que estes últimos profissionais estão atravessando se constitui em uma fase crítica designada por “choque de realidades”. A tabela abaixo mostra os dados dos questionários.

**Tabela 4.**

**Respostas dos professores sobre o tempo de serviço na docência.**

<b>Tempo de docência.</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Menos de um (1) ano	10	6,4%
De 1 a 5 anos	36	23,4%
De 5 a 10 anos	14	9,1%
De 10 a 15 anos	14	9,1%
De 15 a 20 anos	21	13,7%
Mais de vinte anos	57	37%
Não respondeu	2	1,3%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

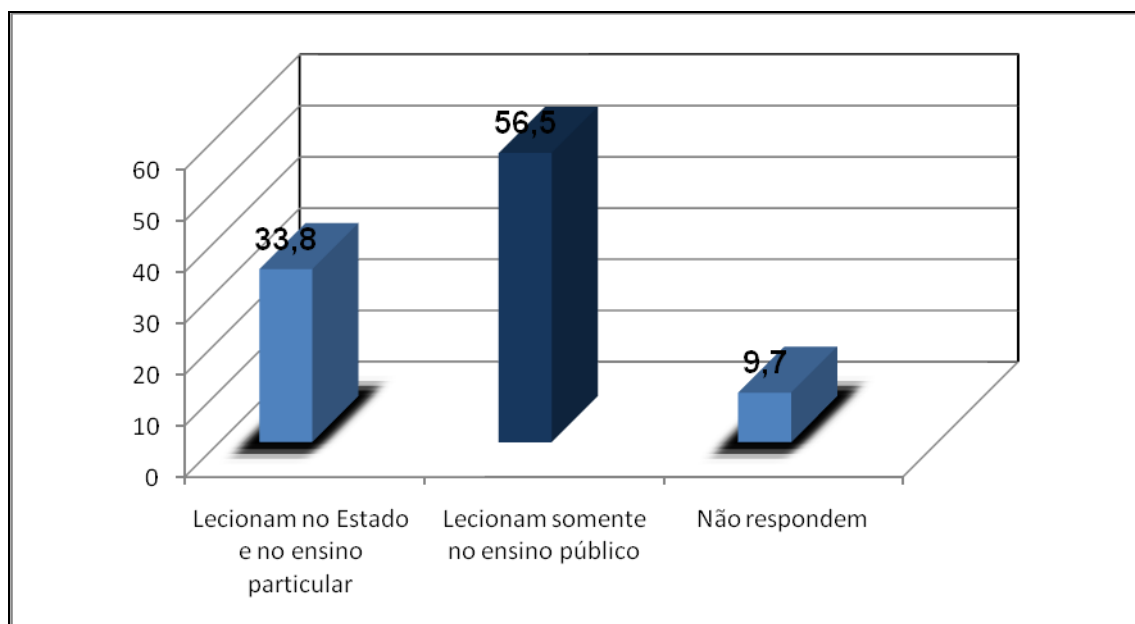
### **3.4.6. Os professores e o exercício da docência.**

Nas maiores cidades de Angola como Luanda, Banguela, Huíla, Cabinda e Huambo vem se estabelecendo uma rede escolar privada bastante competitiva e larga (RELATÓRIO DE BALANÇO DA REFORMA EDUCATIVA DO MED, 2011). Esta situação abriu oportunidades aos professores para além do emprego oferecido como funcionário público. O salário pago aos professores do ensino primário, sobretudo, aqueles que têm um nível de escolaridade média, ou ainda aqueles que têm o ensino básico (7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) motiva-os a buscarem outros empregos para complementarem seus salários. Muitos professores buscam empregos suplementares na área de ensino privado, na área de hotelaria, nas prestadoras de serviços às empresas petrolíferas e no comércio.

Na pesquisa de campo em escolas do ensino primário de Cabinda, encontrou-se 52 professores, equivalente a 33,8% da amostra, a lecionar no ensino privado concomitantemente no ensino público. Além disso, 87 professores

correspondentes 56,5% trabalham apenas na escola pública e 15 professores não responderam ao questionamento, conforme expresso no gráfico seguinte.

**Gráfico 2.**  
**Os professores e o exercício da docência**



**Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014**

### **3.4.7. Outros locais de trabalho.**

Procurou-se também saber os locais onde os professores exercem a segunda ou terceira atividade remuneratória. Em função do gênero masculino, os professores estão mais nas escolas privadas, nas empresas prestadoras de serviços e nos serviço particulares conhecidos como biscates. Esses biscates estão relacionados aos serviços de canalização de água nas construções, eletricista, carpinteiro, pedreiro, pintores, recauchutagem, soldadura e serralheria. Para o gênero feminino, a maioria das professoras trabalha nos colégios, nos postos médicos, no fornecimento de alimentação a empresas de segurança privada, decoração em salões de festa e outras em vendas de produtos alimentícios em mercados informais, conforme a tabela seguinte.

**Tabela 5.**  
**Outros locais onde os professores trabalham.**

<b>Sexo</b>	<b>Local de trabalho</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Masculino</b>	Escolas privadas (colegio)	31	<b>20,1%</b>
	Empresas prestadoras de serviços	12	<b>7,8%</b>
	Biscates	14	<b>9,1%</b>
<b>Feminino</b>	Escolas privadas (colegio)	5	<b>3,3%</b>
	Postos médicos	9	<b>5,8%</b>
	Fornecimento de alimentação a empresas de segurança privada	5	<b>3,3%</b>
	Atividades comerciais informais	78	<b>50,6%</b>
<b>Total</b>		154	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

### **3.4.8. VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL**

#### **3.4.8.1. Participação dos professores na elaboração do projeto da reforma**

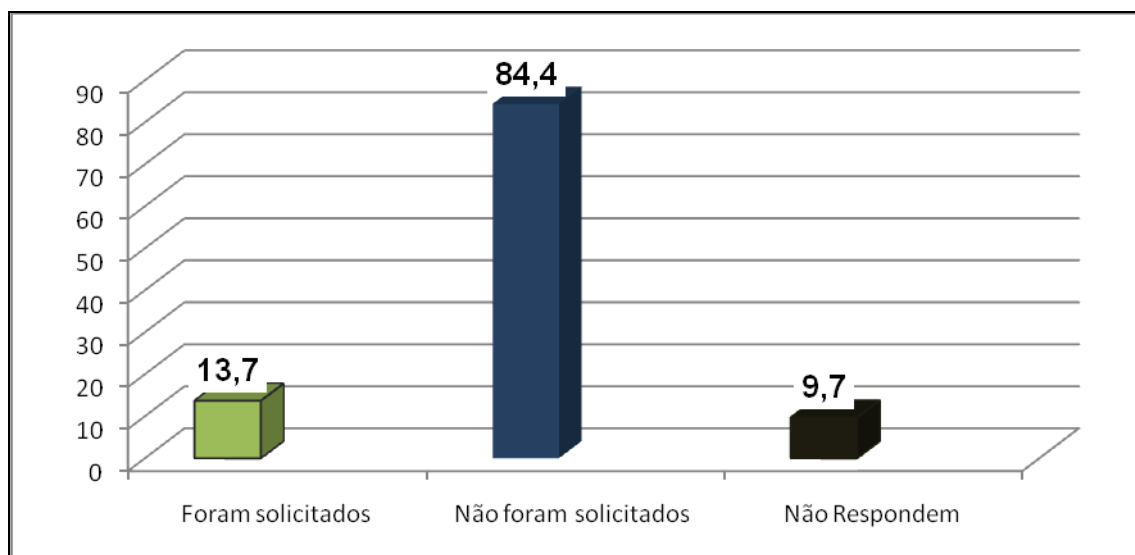
Os resultados da pesquisa apontam que 130 professores (as) do ensino primário, equivalente a 84,4%, afirmaram não ter sido solicitada sua participação no projeto da reforma educativa por parte da Secretaria Provincial da Educação ou mesmo da direção da escola onde lecionam. Encontramos na mesma pesquisa, 21 professores (as) que afirmam terem sido consultados na elaboração desse projeto.

Os professores falam de problemas de falta de abertura para manifestarem os seus sentimentos e visões em relação à educação em nível provincial e nacional. Esta falta de espaço se assenta na tendência das mudanças serem propostas de cima para baixo. Pesquisas mostram que, a participação dos professores nos processos de mudança é elemento fundamental para o êxito dessas mudanças. Para a UNESCO, a parceria com os professores faz parte do leque de elementos que tem impacto sobre o possível êxito das reformas



educativas, visando ao aperfeiçoamento da educação (UNESCO, 2005:29). O gráfico seguinte expressa de forma quantitativa os dados da pesquisa empírica.

**Gráfico 3.**  
**Participação na elaboração do projeto da reforma educativa**



**Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014**

#### **3.4.8.2. Nível de utilização das ideias e sugestões dos professores sobre a reforma.**

Procurou-se saber dos 154 professores se suas ideias e sugestões foram levadas em conta durante a elaboração do projeto da reforma educacional. As respostas a esse item mostram uma contradição com as respostas ao item anterior, uma vez que, quase 30% dos docentes afirmaram que algumas das suas ideias foram levadas em consideração, enquanto apenas 13% responderam «sim» a este item na pergunta anterior. Além disso, 98 professores, equivalente a 63,7%, responderam não ter visto nenhuma de suas propostas serem consideradas, conforme a tabela seguinte.

**Tabela 6.**  
**Nível de utilização das ideias e sugestões dos docentes no processo da reforma.**

<b>Utilização das ideias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Todas	3	1,9%
Algumas	46	29,9%
Nenhuma	98	63,7%
Não respondeu	7	4,5%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

### **3.4.8.3. Mudanças operadas no trabalho do professor com a reforma educativa.**

Enquanto 24,7% dos docentes afirmam terem aumentado as exigências no cumprimento do programa, 24% reprovam os novos modelos de ensino. Apesar de 13% dizerem que houve ampliação da jornada de trabalho, 18,8% disseram não ter havido melhorias na qualidade de ensino. Chama atenção ainda o fato de 15% afirmarem que, os professores estão sendo responsabilizados pelo sucesso da reforma. Todos os docentes negaram o fato da reforma ter aumentado a autonomia docente.

Apesar de existir um processo de perda de autonomia no trabalho docente, é possível encontrar manifestações de ações de resistência. Essa afirmativa se ampara nos resultados da pesquisa de campo onde 24% dos professores afirmam reprovar e resistir às mudanças impostas pelo Ministério da Educação. A tabela que se segue apresenta os dados coletados dos questionários.

**Tabela 7.**  
**Mudanças no trabalho do professor com a reforma educativa.**

<b>Principais mudanças na reforma educacional</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Maior apoio ao trabalho do professor.	1	0,6%
Maior autonomia no trabalho do professor.	0	0%
Aumento de exigências sobre o cumprimento de programa.	38	24,7%
Responsabilização dos professores pelo sucesso da reforma.	24	15,7%
Ampliação da jornada de trabalho.	20	13%
Melhoria na qualidade de ensino e da gestão da escola.	1	0,6%
Não houve mudança na qualidade do ensino.	29	18,8%
Aumentou a participação dos professores na tomada de decisões.	0	0%
Os professores assumem responsabilidade de forma natural sem reclamar.	1	0,6%
Os professores resistem e reprovam os novos modelos de ensino.	37	24%
Os professores estão se adaptando às novas exigências educacionais.	3	2%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

#### **3.4.8.4. Opiniões sobre a aprovação automática.**

A questão de transição automática nas 1ª, 3ª e 5ª séries tem vindo a merecer constantes críticas tanto dos professores, dos responsáveis pela educação dos alunos e da sociedade em geral. Na questão que buscou saber se os professores concordam com os critérios de avaliação adotados pelo Ministério da Educação, que aprova o aluno automaticamente, mesmo com baixo

desempenho nas matérias escolares, 100% correspondente a 154 professores afirmam não concordar com este critério.

Além disso, as diretrizes da reforma educativa sustentam que, nas classes de exame isto é, 2ª, 4ª e 6ª séries só podem ser reprovados 3% em cada turma. Neste contexto, existem alunos que completam a 6ª série, mesmo não sabendo o suficiente ou sabendo menos do que se espera, segundo observam os professores. Como se constata, a visão sobre a repetência entre os professores angolanos é bastante tradicional, pelo fato de não considerarem os problemas que a repetência pode provocar, destacando-se entre eles a questão da baixa auto-estima que o aluno pode vir a ter, o que prejudicaria todo seu percurso escolar.

Os técnicos do Ministério da Educação afirmam que, a repetência não garante melhoria do desempenho dos alunos. Do meu ponto de vista, o correto é procurar intervir quando o aluno apresenta uma dificuldade, de modo que a supere e prossiga seu curso sem maiores problemas. O crítico é que, os professores muitas vezes usam da repetência como arma para melhorar a disciplina e aumentar seu poder sobre os alunos.

Na mesma trilha, foi solicitado ao docente que escrevesse a opinião dos pais e responsáveis pela educação sobre a promoção automática. Segundo os professores, a aprovação automática não é vista com bons olhos por muitos pais e responsáveis da educação dos alunos em Cabinda, em particular, e Angola, no geral. Suas opiniões convergem quase em todos os pontos, com pode ser observado nas respostas abaixo:

- Meus filhos disseram-me que, estudam se quiserem, porque na escola não há mais reprovação.
- Os nossos filhos estão sendo deformados, porque saem do ensino primário sem saber ler e escrever.
- Os nossos filhos não sabem ler e escrever. Com essas dificuldades não podem passar de classe.
- Os alunos devem reprovar, quando não sabem o suficiente
- Como os meus filhos aprovam mesmo não sabendo nada?

- Lamento muito com aprovação automática
- Os alunos não podem passar sem saber escrever.
- Este ensino não vale para nada.
- A reforma veio para estimular a preguiça mental. Acomoda os alunos porque sabem que, devem passar.
- Os filhos estão aprender nada com o aparecimento da reforma.
- Os pais reprovam essa idéia, porque os alunos já não aprendem nada.
- As crianças só podem transitar se tiver capacidade para tal e não desta forma da reforma.
- Não estamos de acordo com esse sistema de ensino principalmente o que está acontecer nas 1ª, 3ª e 4ª classes onde o aluno aprova cegamente.
- A reforma educativa veio para deformar os nossos filhos.
- Os nossos filhos já não estudam para conhecer nem mesmo para aprovar.
- A reforma é uma morte lenta dos nossos filhos.
- Deve existir reprovação na 1ª, 3ª e 5ª classe porque a base de aprendizagem está neste nível.
- Não se pode aceitar uma transição automática.
- Não concordo com a aprovação automática.
- Lamentamos por esse tipo de decisão.
- Lamento. O ensino de ontem é melhor em relação ao de hoje.
- O ensino perdeu a validade. Meu filho não sabe nada, mas está sempre a passar.
- O ensino de hoje é uma brincadeira. Como os nossos filhos passam de classe sem saber nada?
- Os nossos filhos não sabem quase nada. Não sabem ler nem escrever. Não podem passa de classe senão haverá sempre dificuldades na classe posterior.
- Aprovar alunos que não sabem ler? Mesmo os professores deveriam ver isso.
- Isso é um escândalo educativo.
- A qualidade do ensino da reforma está péssima.
- A reforma veio para destruir as crianças.
- Isso se tornou uma deforma ao invés de reforma. Não está correto.

- O aluno deve repetir quando necessário para aperfeiçoar mais.
- Antigamente não havia coisa de transição automática. Só transitava aquele aluno que sabia.
- A reforma só veio destruir e estragar os alunos.
- O aluno que não sabe têm direito de reprovar ou repetir a classe.
- Se o aluno não sabe, deve recuar para aprender melhor. Aprender não tem idade.
- O meu filho tem 10 anos e não sabe ler e escrever, mas está sempre aprovar.
- Futuramente em Angola, teremos muitos problemas.
- A passagem dos alunos não deve ser obrigatória.
- Os alunos deveriam reprovar no caso de não saber.
- A reforma está a piorar o grau de dificuldade dos alunos.
- É mal quando um aluno que não sabe ler passa para sexta classe.
- Com aprovação automática, os alunos não conseguem ler e escrever devidamente, mesmo concluindo o ensino médio.

Os resultados das respostas dos professores sobre a promoção automática estão na tabela seguinte.

**Tabela 8.**

**Concordância com a aprovação automática nas 1ª, 3ª e 5ª séries**

<b>Aprovação automática</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	0	0%
Não	154	100%
Não respondeu	0	0%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

### **3.4.9. VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A MONODOCÊNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO.**

### 3.4.9.1. Frequência a cursos que trabalharam os novos conteúdos

O questionário aplicado aos professores buscou saber se os professores frequentaram cursos que trabalharam conteúdos que não fizeram parte dos currículos nos cursos que realizaram, mas que agora estão presentes nos currículos das classes que lecionam. Os resultados mostraram que 121 professores, equivalentes a 78,6%, responderam não ter frequentado nenhuma formação que trabalhasse assuntos ligados aos novos conteúdos.

Segundo Shulman (1987), o professor precisa possuir conhecimentos dos conteúdos específicos que são aqueles saberes ligados a área ou disciplina que leciona. Precisa também possuir um conhecimento pedagógico dos conteúdos, ou seja, precisa saber como didatizar esses conteúdos de forma a torná-los ensináveis. Finalmente, o conhecimento curricular se caracteriza como conjunto de saberes a serem ensinados nos diversos níveis escolares. A tabela abaixo apresenta os dados da pesquisa empírica sobre essa questão.

**Tabela 9.**

**Frequência a cursos que trabalharam os novos conteúdos**

<b>Frequentou?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	31	20,1%
Não	121	78,6%
Não Respondeu	2	1,3%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

### 3.4.9.2. Duração dos cursos sobre novos conteúdos

Os cursos de capacitação são uma ferramenta importante na formação continuada do professor, porque atuam como estratégia eficiente no desenvolvimento profissional do docente. Pedagogicamente, os seminários de capacitação docente possibilitam aos professores, em primeiro lugar, compreenderem as mudanças nas escolas. Em segundo lugar, permitem traçar

estratégias de ensino e, finalmente, buscam formas de intervir para solucionar os problemas encontrados, valendo-se dos recursos disponíveis para melhoria da qualidade de ensino.

Para a realização de um curso de capacitação eficiente e bem sucedida é necessário a observação de certos padrões de mudanças na conduta pedagógica dos professores participantes. Esses padrões segundo Agustín Navarra (2002) podem ser:

- Observação de aceitação progressiva da proposta de mudança de paradigmas por parte dos participantes.
- Aceitação (sem esforço) do valor de trabalhar em equipes.
- Menor dificuldade dos professores para expressar suas idéias sobre as maneiras mais efetivas de ajudar os alunos.
- Maior vontade de abandonar as rígidas “receitas enlatadas” para favorecer a criatividade e a flexibilidade.
- Reconhecimento progressivo da necessidade de usar materiais adicionais para reforçar o entendimento dos conceitos.
- Aumento do sentimento de segurança no uso de instrumentos e medidas em atividades práticas.
- Maior facilidade dos professores em colher e apresentar informações para usá-las na resolução de problemas em salas de aula.
- Expansão gradativa da ideia do que realmente se constitui uma necessidade mudar os moldes de atual em salas de aula.
- Realização de atividades interdisciplinares envolvendo áreas tradicionais (por exemplo, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências de Natureza) e, promoção da aprendizagem de temas específicos sobre os quais os professores têm mais dificuldades, ao mesmo tempo, que leva à aprendizagem de conceitos específicos.

Os padrões mencionados possibilitam aos formadores, maior controle nos objetivos almejados na capacitação e, aos formandos, maior clareza naquilo que são suas necessidades em salas de aula. Não são padrões predeterminados e fixos, mas eles podem mudar de acordo com as necessidades.



Sete professores, correspondente a 4,6%, disseram terem participado de um curso que durou 20 a 40 horas. Todavia, uma formação de 20 ou 40 horas não é suficiente para trabalhar conteúdos curriculares de um ano letivo ou mesmo de seis anos, conforme a reforma educacional. Além disso, apenas 15 professores equivalentes a 9,7% trabalharam conteúdos novos mais de 120 horas. Os professores que na tabela anterior afirmaram não ter participado em nenhuma formação relativa ao ensino de novos conteúdos, não responderam à questão. Esse grupo de 123 professores corresponde a 79,9%, conforme se pode observar na tabela seguinte.

**Tabela 10.**  
**Duração dos cursos sobre novos conteúdos.**

<b>Duração.</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
De 20 a 40 horas	7	4,6%
De 40 a 60 horas	5	3,2%
De 60 a 80 horas	1	0,6%
De 80 a 120 horas	3	2%
Mais de 120 horas	15	9,7%
Não respondeu	123	79,9%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

### **3.4.9.3. A formação e o exercício da monodocência.**

Os dados da pesquisa revelaram que, dos 154 professores inquiridos, apenas 12, equivalente a 7,8%, afirmaram ser eficiente a formação que tiveram para o exercício da monodocência, ou seja, 12 professores consideram que foram preparados para enfrentarem os desafios impostas pela reforma educacional, conforme a tabela seguinte.

**Tabela 11.**  
**Formação e o exercício da monodocência.**

<b>Formação e o preparo para monodocência</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	12	7,8
Não	16	10,4
Não Respondeu	126	81,8
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

#### **3.4.9.4. Dificuldades em lecionar conteúdos novos.**

Na questão que buscou saber sobre as dificuldades dos professores em lecionar conteúdos que não estudaram durante a sua vida escolar e, que hoje, integram o currículo que lecionam, é possível constatar que, dos 154 professores inquiridos, 69, correspondente a 44,8%, afirmaram sentir dificuldades em lecionar estes conteúdos. Ao lado disso, 66 professores, equivalente a 42,9%, afirmaram sentir dificuldades «algumas vezes». Todavia, apenas 17 professores, correspondente a 11%, afirmaram não sentir dificuldades e dois professores não responderam ao questionamento. Os resultados abaixo mostram a necessidade de maior investimento na formação continuada dos docentes.

**Tabela 12.**  
**Dificuldades em lecionar conteúdos que integram o novo currículo.**

<b>Dificuldades em lecionar novos conteúdos.</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sinto dificuldade	69	44,8%
Não sinto dificuldade	17	11%
Às vezes sinto dificuldade	66	42,9%
Não respondeu	2	1,3%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

### 3.4.9.5. Estratégias docente para o ensino dos novos conteúdos.

O questionário buscou saber que estratégias os professores utilizam para ensinar os novos conteúdos. Os resultados evidenciam que, cerca de 70% dos professores procuraram maneiras de superar suas dificuldades, através de frequência de um curso, da pesquisa em livros ou discussão com os colegas. Essas são formas que os professores utilizam no seu processo do desenvolvimento profissional e que incluem práticas individuais diferentes do investimento do governo para a formação continuada dos docentes. Geralmente a formação continuada organizada pelos órgãos gestores do sistema educacional assume a forma de cursos, mas os professores também se formam a partir de outros tipos de iniciativas.

Trinta e nove professores, equivalente a 25,3%, afirmaram ter grandes dificuldades em ensinar certos conteúdos que não fizeram parte da trajetória escolar. Estes professores trabalham estes assuntos de maneira superficial, privilegiando os conteúdos que dominam. Em outras palavras, os professores só conseguem lecionar os conteúdos que fizeram parte da sua vida estudantil e, as novas disciplinas como Educação Musical, Educação Visual e Plástica, Educação Laboral são geralmente secundarizadas. Isto mostra a necessidade urgente de atendimento a estas dificuldades dos docentes. Além disso, apenas 20,1% correspondente a 31 professores alegam ter frequentado um curso que trabalhou estes assuntos embora de maneira superficial, conforme tabela abaixo.

**Tabela 13.**

#### **Estratégias utilizadas para o ensino dos novos conteúdos.**

<b>Estratégias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Procurou livros para estudar sobre este assunto	33	21,4%
Frequentou curso sobre estes assuntos	31	20,1%
Consultou colegas	50	32,6%
Trabalhou estes assuntos de maneira superficial, privilegiando os conteúdos que domina	39	25,3%
Não respondeu	1	0,6%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

### 3.4.9.6. Queixas dos professores sobre a monodocência.

Na questão que busca saber sobre as queixas dos colegas em relação ao monodocência, 102 professores, equivalente a 66,2%, da nossa amostra responderam ter ouvido constantes queixas dos colegas sobre esta modalidade do ensino, enquanto 43 professores, equivalente a 28% da nossa amostra, responderam existir às vezes reclamações sobre a monodocência, conforme pode ser visto na tabela que se segue.

**Tabela 14.**  
**Queixas dos colegas em relação à monodocência.**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	102	66,2%
Não	8	5,2%
Às vezes	43	28%
Não Respondeu	1	0,6%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014**

Uma das maiores reclamações na monodocência, hoje, se relaciona com o ensino de novos conteúdos e a esse segue a elaboração de atividades sobre os novos conteúdos. Essas dificuldades criam um divórcio entre a proposta da reforma e a que ocorre na prática docente em salas de aula. Enquanto 81 professores, equivalente a 52,6%, responderam ouvir várias queixas por parte dos colegas sobre ensinar conteúdos novos, 48 professores, equivalente a 31,2%, responderam existir dificuldades na elaboração de atividades sobre os novos conteúdos. Além disso, 23 professores, correspondente a 14,9% responderam existir dificuldades em avaliar os novos conteúdos, conforme mostra a tabela abaixo.

**Tabela 15.**  
**Razões das queixas sobre a monodocência**

<b>Razões das queixas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Ensinar os novos conteúdos	81	52,6%
Elaborar atividades sobre novos conteúdos	48	31,2%
Avaliar os novos conteúdos	23	14,9%
Não Respondeu	2	1,3%
<b>Total</b>	154	100%

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

#### **3.4.9.7. Competências dos professores formados nas (EPF) em relação a monodocência.**

Como vimos explicando no texto sobre a formação de professores em Angola, ela acontece nas escolas de formação de professores (EFP) e nas Escolas de Professores do Futuro (EPF). Segundo o Ministério da Educação, estas escolas têm como finalidade formar professores com perfil necessário a materialização integral dos objetivos gerais da educação, com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência de educar as novas gerações e desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes da educação.

Dos 154 professores, 93 correspondente a 60,4%, da amostra responderam que alguns professores vindos da escola de formação de professores são competentes. Ao lado disso, 28 professores, equivalente a 18,2%, responderam que existe muito pouco professor dessas instituições escolares que apresentam competência para lecionar as classes de monodocência. De forma diferente, 19 professores, equivalente a 12,7%, responderam que todos os professores provenientes das escolas de formação de professores são competentes, conforme os dados da tabela seguinte.

**Tabela 16.**  
**Competências dos novos professores vindos da escola de formação de professores.**

<b>Professores vindos da EFP</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Todos são competentes	12	7,8%
Muitos são competentes	19	12,3%
Alguns são competentes	93	60,4%
Muito poucos são competentes	28	18,2%
Não Respondeu	2	1,3%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

### **3.4.10. VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES NA REFORMA EDUCATIVA.**

#### **3.4.10.1. Número de alunos por sala de aula.**

Segundo as orientações da reforma educativa, uma sala é considerada superlotada quando ultrapassa os 35 alunos. Essa orientação foi tomada em função dos dados do diagnóstico da primeira reforma educacional. Segundo o questionário, 44 inquiridos, correspondente a 28,9%, têm turmas constituídas de 35 a 45 alunos. Essas turmas extrapolam ao estabelecido na legislação de nº 13/01 de 31 de Dezembro que define que 35 deve ser o número máximo de alunos por turma. O excesso de alunos tem sido apontado como fator que dificulta a aprendizagem em sala de aula.

Na mesma pesquisa encontramos 48 professores, equivalente a 31% da nossa amostra inicial que têm salas com 45 a 55 alunos. Esse número de alunos é muito para um professor que leciona na primeira, segunda terceira ou quarta série. Enquanto 16,8%, correspondente a 26 professores, trabalham com turmas que têm de 55 a mais de 75 alunos e, apenas 22,7% equivalente, a 35

professores, têm salas com o número recomendado pela legislação, conforme a tabela abaixo.

**Tabela 17.**  
**Número de alunos por sala**

<b>Tamanho da sala</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Menos de 25 alunos	3	2%
De 25 a 35 alunos	32	20,7%
De 35 a 45 alunos	44	28,9%
De 45 a 55 alunos	48	31%
De 55 a 65 alunos	9	5,8%
De 65 a 75 alunos	8	5,2%
Mais de 75 alunos	9	5,8%
Não respondeu	1	0,6%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

A maioria dos professores inquiridos declara que, utilizam a estratégia de trabalho em grupo para lidarem com as salas superlotadas. Esta estratégia foi apontada por 39,6% (61 professores), enquanto 25,3% (39 professores) afirmaram utilizar o mecanismo de trabalho independente, conforme a tabela abaixo.

**Tabela 18.**  
**Estratégias utilizadas pelos professores em salas superlotadas.**

<b>Estratégias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Trabalho em grupo	61	39,6%
Trabalho independente	39	25,3%
Não faço Nada	4	2,6%
Não Respondeu	50	32,5%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

### 3.4.10.2. Carga de trabalho do professor

Segundo os dados do relatório do diagnóstico do sistema educativo, realizado em 1986 por um grupo de especialistas do ministério da educação, constata-se que, os professores trabalhavam em um sistema de desdobramento, onde as escolas funcionavam em quatro turnos (7 a 10horas; 10h 30min a 13:30h; 14horas a 17horas; 17:30h a 20:30h) e o professor trabalhava apenas 3 horas por dia. Essa modalidade foi ainda adotada pela reforma educativa em alguns lugares do país e em Cabinda, em particular, por escassez de salas de aula, especificamente, na Sede Capital da Província. Mais tarde os professores foram obrigados a trabalhar 6 horas por dia, além dos trabalhos de lançamento de notas, explicações extra-escolares e reuniões pedagógicas. Esse fato explica a razão de 73,5%, correspondente a 116 professores, responderem que a reforma, tanto aumentou a carga de trabalho para alguns, como para os outros reduziu seu tempo de lazer, conforme pode ser visto na tabela que segue.

**Tabela 19.**

#### **Carga de trabalho do professor na reforma educativa**

<b>Carga do trabalho do professor</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Reduziu o tempo de Lazer	57	37%
Não mudou nada	35	22,7%
Piorou em relação ao sistema antigo	59	38,3%
Melhorou em relação ao sistema antigo	0	0%
Não Respondeu	3	2%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

### 3.4.10.3. Visão dos professores sobre a carga de trabalho

Devido aos baixos salários auferidos pela maioria, os docentes, muitas vezes, realizam outras atividades estendendo assim sua carga horária. Isto faz com que não tenham tempo para descanso, o que acaba interferindo no bem-



estar psicológico e na qualidade de vida, gerando algumas vezes o adoecimento e desconforto. Este adoecimento pode ser físico, psíquico ou ambos, contribuindo para o baixo desempenho da sua atividade. Nesta pesquisa, a questão pode ser analisada em dois ângulos. Por um lado, encontramos cerca de 50% dos professores que consideram não ser boa ou excelente a carga horária no novo sistema educacional. Por outro lado, 36,13% professores responderam ser boa a atual carga horária e 7,74%, afirmaram ser excelente, conforme mostra a tabela abaixo.

**Tabela 20.**  
**Carga horária no novo sistema do ensino**

<b>Carga horária</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Péssima	60	38,71%
Regular	56	36,13%
Boa	22	14,19%
Excelente	12	07,74%
Não responderam	4	03,23%
Total	155	100

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

#### **3.4.10.4. Carga de trabalho realizada em casa.**

A questão dos professores levarem trabalho de alunos para casa pode ser analisada por duas vertentes. Por um lado, cerca de 65% de professores responderam que levam trabalho para casa, pelo menos duas vezes por semana ou constantemente, ou seja mais de duas vezes por semana. Por outro lado, cerca de 31% dos docentes, que raramente ou nunca levam trabalho para casa. Neste contexto, ficam as seguintes questões: onde estes professores planejam suas aulas, em que horário corrigem trabalhos e provas dos alunos? A tabela seguinte apresenta de forma clara os dados da pesquisa.

**Tabela 21.**  
**Número de vezes por semana que os docentes levam trabalho escolar para casa.**

<b>Número de vezes</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Uma vez	5	3,2%
Duas vezes	11	7,1%
Constantemente	89	57,8%
Raramente	43	28%
Nunca	4	2,6%
Não Respondeu	2	1,3%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

#### **3.4.10.5. Atividades que mais consomem o tempo dos professores**

Os dados da pesquisa revelam que 32,4% dos professores gastam tempo em atividades ligadas a correção e lançamento de notas nas cadernetas dos alunos. A política de lançamento de nota até hoje continua a ser feita da mesma forma. Refiro-me concretamente do lançamento de notas manualmente utilizando a calculadora para encontrar as médias.

A outra questão que mais tempo consome, é a planificação de aulas, o que foi respondido por 44 professores, correspondente a 28,6%. Ao lado disso, 24,7% professores responderam ter gasto mais tempo em atividades de explicação extra-escolares. Em suma, essas são as três atividades que mais consomem tempo dos docentes. A manutenção de disciplina na sala de aula e as reuniões administrativas, segundo os professores são as que menos consomem seu tempo de trabalho, conforme mostra a tabela seguinte.

**Tabela 22.**  
**Atividades que mais consomem o tempo dos professores**

<b>Atividades</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Correção e lançamento de notas	50	32,4%
Atividades em sala de aula	10	6,5%
Planificação de aulas	44	28,6%
Manutenção da disciplina na sala	6	3,9%
Explicações extras aos alunos com dificuldades	38	24,7%
Reuniões administrativas e /ou pedagógicas	6	3,9%
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

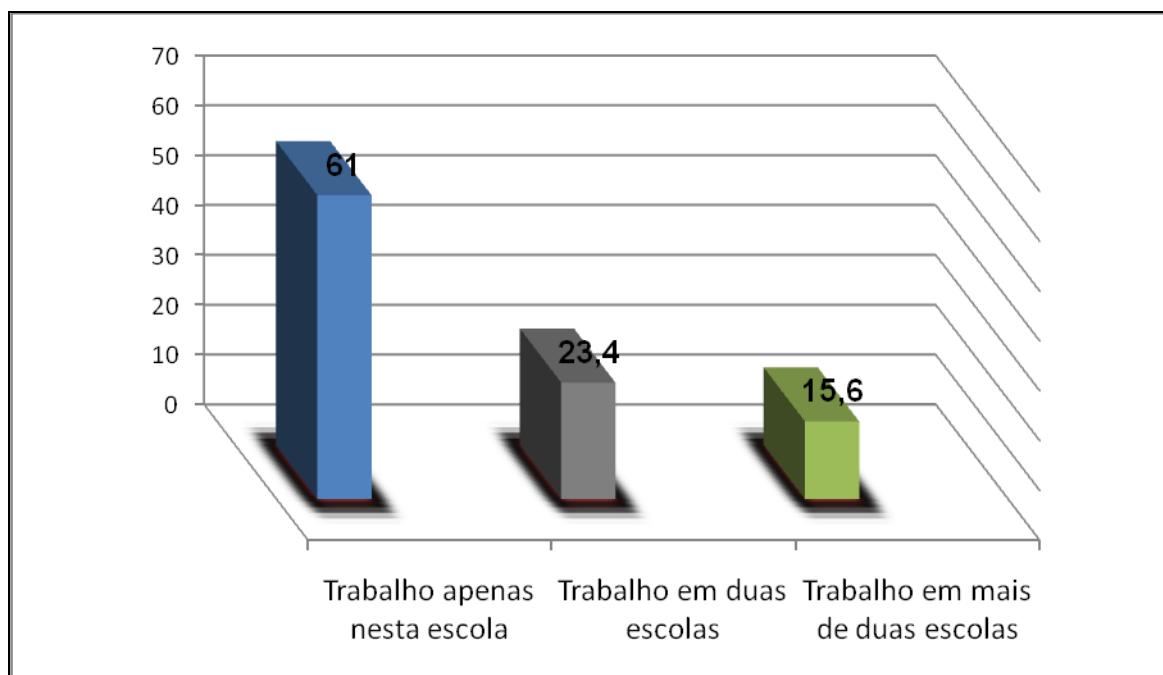
#### **3.4.10.6. Números de escolas que os professores trabalham**

Devido às condições econômica, financeira e o status social do professor em Angola e em Cabinda em particular, o professor tem sido rotulado de diversas maneiras. Por causa de tantas dificuldades relacionadas à baixa remuneração, o professor era obrigado a comprar produtos mais baratos, como um feijão de baixa qualidade que demorava a cozinhar. Por isso, o professor ficou conhecido por fura panela. Muitos professores nessa época abandonaram a atividade docente para buscar outros empregos que oferecessem melhores salários. Por causa das limitações de oportunidades, muitos permaneceram na carreira, mas, buscando outras saídas. Alguns professores recorreram às instituições privadas. Com isso, os professores passaram a ser designados por professores «turbos» e o processo designado por turbo-docência. Esta designação foi mudando de acordo com o tempo. Atualmente, esses professores são rotulados por professores «garimpeiros».

Na pesquisa empírica, 61% dos professores da amostra responderam que trabalham apenas em uma escola. Além disso, muitos desses professores prestam serviços em outras empresas particulares e outros em mercados

informais. 23,4% trabalham em duas escolas e 15,6% trabalham em mais de duas escolas, o gráfico seguinte.

**Gráfico 4.**  
**Números de escolas que os professores trabalham**



Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

#### 3.4.10.7. Status Social do professor

Em Angola e em Cabinda em particular, ser professor (a) na família era algo dignificante e motivo de orgulho. Significava a certeza de um futuro melhor, de uma vida digna e respeitável, além da clara segurança do emprego. Este prestígio foi decaindo até chegar ao preconceito de que, ser professor (a) é apenas um estágio para esperar marido ou mulher. Atualmente, é possível perceber que, o professor vem sofrendo uma terrível crise na sua identidade, isto é, na maneira de ser, e que implica, entre outros problemas, na dificuldade de interação social, dentro e fora da escola, no descontentamento pessoal, na realização das suas atividades e na descrença quanto ao seu papel social.

Os dados da pesquisa apontam que 37,66%, equivalente a 58 professores, responderam ser bom ou excelente o seu status social, enquanto que 62,34%,

correspondente a 96 professores, afirmam ser regular ou péssima, conforme demonstra a tabela seguinte.

**Tabela 23.**  
**Status Social do professor**

Status social	Frequência	Percentagem
Regular	49	31,82
Bom	43	27,92
Excelente	15	9,74
Péssimo	47	30,52
Total	154	100

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014

#### 3.4.10.8. Relações profissionais

Os dados dos questionários apontam para 83,76% boas e excelentes relações entre professores. As boas relações são importantes no ambiente profissional e, sobretudo, entre os professores que estão lecionando conteúdos que não dominam e que por isso a necessidade de trabalharem juntos é fundamental, conforme a tabela seguinte.

**Tabela 24.**  
**Relações com colegas professores**

Relações com professores	Frequência	Percentagem
Excelente	48	31,16
Boa	81	52,60
Regular	23	14,94
Péssima	2	1,30
Não respondem	0	0
Total	154	100

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

Sobre as relações dos professores com os funcionários administrativos das escolas, constatou-se que, existem boas ou excelentes relações, segundo os

dados dos questionários, onde encontramos cerca de 83,76%, equivalente a 129 professores.

**Tabela 25.**  
**Relações dos professores com os funcionários administrativos**

<b>Relações com funcionários administrativos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Excelente	36	23,38
Boa	80	51,95
Regular	35	22,73
Péssimas	3	1,95
Não respondem	0	0
Total	154	100,0

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

No que se refere às relações entre professores e pais dos alunos, 48,70% dos professores responderam existir boas ou excelente relação entre professores e os encarregados da educação. Na entrevista do coordenador nacional da avaliação do novo sistema educacional presente nas redes sociais<sup>42</sup> ele afirma existir cerca de 50% dos pais e responsáveis pela educação dos filhos que não acompanham a vida escolar dos seus filhos. Com isso coloca-se a seguinte questão: se os pais não acompanham a vida acadêmica dos seus filhos, como conseguem estabelecer boa relação com os professores?

**Tabela 26.**  
**Relações entre professores e pais dos alunos**

<b>Relações com pais dos alunos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Excelente	21	13,64
Boa	54	35,06
Regular	63	40,91
Péssima	12	7,79
Não Responde	4	2,60
Total	155	100,0

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

<sup>42</sup> Para melhor compreensão acessar o seguinte link <https://www.youtube.com/watch?v=Wrq6VlwTpUQ>.

As respostas sobre as relações entre professores e diretores foram analisadas sob dois ângulos. Por um lado, cerca de 64% dos professores responderam estabelecer boas relações profissionais com seus diretores. Por outro lado encontrou-se um total de 52 professores correspondente a 33,77%, que responderam existir relações regulares e péssimas com seus os diretores de suas escolas, conforme expresso na tabela seguinte.

**Tabela 27.**

**Relações dos professores com os diretores escolares**

<b>Relações com diretores escolares</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Excelente	24	15,58%
Boa	75	48,70%
Regular	48	31,17%
Péssima	4	2,60%
Não responde	3	1,95%
Total	155	100,0%

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

#### **3.4.10.9. Remuneração salarial**

Cerca de 60%, correspondente 92 professores, responderam auferir um salário péssimo. Além disso, 30,52% responderam ser regular e apenas 5,19% afirmaram auferir um bom salário. Diante destas respostas pode-se afirmar que, o salário auferido pelo professor do ensino primário encontra-se ainda aquém das suas expectativas profissionais, conforma a tabela seguinte.

**Tabela 28.**  
**Opiniões dos professores sobre o salário.**

<b>Salário</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Péssimo	92	59,74%
Regular	47	30,52%
Bom	8	5,19%
Não responde	5	3,25%
Excelente	2	1,30%
Total	155	100,0%

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

### 3.4.11. Formação continuada

A formação continuada é uma questão muito discutida na reforma educativa vigente em Angola. Muitos professores consideram-se incapazes de lecionar matérias novas, outros ainda de lidar com a quantidade de disciplinas e conteúdos modificados. Por um lado, cerca de 33% professores afirmam ser boa a formação continuada dos professores. Por outro lado, 55,1% professores que consideram péssima a formação continuada da reforma educativa, conforme evidencia a tabela seguinte.

**Tabela 29.**  
**Qualidade da formação contínua**

<b>Qualidade da formação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Excelente	5	3,25
Boa	45	29,22
Regular	19	12,34
Péssima	85	55,19
Total	154	100

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

A questão relacionada à qualidade de recursos humanos (professores) pode ser analisada sob duas óticas em função das respostas obtidas nos



questionários. Na primeira, encontramos cerca de 56,5% dos professores que respondem que a qualidade de recursos humanos (professores) é péssima, ou seja, os professores não tem uma formação suficiente para lecionarem o ensino primário, sobretudo a 5ª e 6ª séries. Noutra vertente, encontramos 25,32% dos professores que consideram ser boa a qualidade dos recursos humanos. Apenas 1,30% consideram que a qualidade dos recursos humanos que a escola tem é excelente, conforme apresentado na tabela seguinte.

**Tabela 30.**  
**Qualidade dos Recursos Humanos**

<b>Qualidade da formação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Regular	26	16,88
Boa	39	25,32
Péssima	87	56,50
Excelente	2	1,30
Total	154	100

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

#### **3.4.11.1. Infra-estrutura, equipamentos e material didático**

A maior parte das escolas onde foi realizada a pesquisa foram reformadas e outras foram construídas recentemente. Embora exista ainda problemas relativos à iluminação, posicionamento, arejamento e água potável, 42,21% professores responderam que o estado da infra-estrutura é regular. Ao lado disso, cerca de 39% afirmaram ser bom, 10,39% excelente e apenas 6,49% que responderam ser péssimo o estado das infra-estruturas escolares, conforme a tabela seguinte.

**Tabela 31.**  
**Estado da infra-estrutura escolar**

<b>Estado da infra-estrutura</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Regular	65	42,21
Bom	60	38,96
Excelente	16	10,39
Péssimo	10	6,49
Não Responde	3	1,95
Total	154	100

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

Sobre o mobiliário e equipamentos escolares, os dados coletados no questionário, mostram que 61 professores, correspondente a 39,61%, respondem que, o estado do mobiliário e equipamento escolar é péssimo. Cerca de 29%, dizem que o mobiliário escolar é bom, 24,6% afirmam ser regular e apenas 4,55% que dizem ser excelentes. Esses dados são bastante controversos em comparação com a realidade constatada no terreno. Durante a assistência das aulas pode-se observa a inexistência de secretaria para professores, bebedouro fora de uso, falta de sala dos professores, computadores e maquinas datilográficas em mau estado de conservação. A tabela abaixo mostra os resultados desta questão.

**Tabela 32.**  
**Estado de mobiliário e equipamentos escolares**

<b>Estado de mobiliário e de equipamentos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Regular	61	39,61
Bom	44	28,57
Péssimo	42	27,27
Excelente	7	4,55
Total	154	100

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

Quanto aos dados coletados do questionário sobre a qualidade dos materiais didáticos, 52,6% responderam serem «regulares», 26,62% responderam serem de «boa qualidade» 11,69% afirmaram serem de «péssima qualidade» e

apenas 2,6% que responderam que os materiais didáticos existente na escola são de uma «qualidade excelente». Nas escolas onde fiz observação das aulas não encontrei biblioteca escolar também não encontrei materiais didáticos para os alunos, pois eles trabalhavam com livros fotocopiados e outros ainda sem materiais. A tabela seguinte mostra os resultados desta questão.

**Tabela 33.**  
**Qualidade dos Materiais didáticos.**

<b>Qualidade dos materiais didáticos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Regular	81	52,60
Boa	41	26,62
Péssima	18	11,69
Não Responde	10	6,49
Excelente	4	2,60
Total	155	100,0

Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.

### **3.4.11.2. Restaurantes escolares**

As respostas dos professores acerca da questão que buscou saber a qualidade dos restaurantes existentes nas escolas onde lecionam, cerca de 70% responderam existir péssimas condições. Na verdade, não encontramos restaurantes nas instituições de ensino primário de Cabinda. O que existe são cantinas escolares onde os alunos compram bolachas, rebuçados e outros produtos alimentícios.

**Tabela 34.**  
**Qualidade dos Restaurantes**

<b>Qualidade dos restaurantes</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Péssima	106	68,83
Regular	37	24,02
Boa	5	3,24
Não Responde	4	2,61
Excelente	2	1,30
Total	154	100

**Fonte: Banco de dados dos questionários da pesquisa 2014.**

Como foi visto a maioria dos professores diz trabalhar em apenas uma escola, apesar de muitos deles realizarem serviços extras para complementar sua renda. Também se constata que as condições de trabalho deixam muito a desejar à medida que ainda predominam nas escolas turmas superlotadas, além da falta de equipamento e matérias escolares. Apesar desses problemas, as relações entre os professores, desses com os diretores, funcionários e famílias dos alunos, na visão dos docentes, não é ruim. Também na visão dos docentes, a qualidade dos recursos humanos da escola é baixa e a formação continuada dos professores não foi satisfatória, considerando os desafios que enfrentam, sobretudo, a partir da reforma de 2001, que ampliou a monodocência até a sexta classe.

## **CAPÍTULO IV. A MONODOCÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES.**

Este capítulo tem como finalidade identificar e analisar os procedimentos utilizados pelos professores nas salas de aulas, as manifestações sobre a reforma de 2001 e suas opiniões sobre a monodocência. Foi perguntado aos professores quais eram suas principais dificuldades em lecionar a 5ª e 6ª classes, bem como as formas que utilizam para superar essas dificuldades. Foram utilizados os dados das observações realizadas em sala de aula e das entrevistas com os seis professores que participaram dessa última etapa da pesquisa.

A análise das práticas pedagógicas que apresentamos, não tem a intenção de julgar o trabalho realizado pelos professores se não aprender com suas experiências. O que se pretende na realidade, é fazer uma exposição aproximada do contexto real da docência, buscando refletir sobre seu processo de desenvolvimento no cotidiano da sala de aula.

Foi feita uma caracterização dos professores observados e das turmas em que foram realizadas as observações das aulas. Em seguida, examinadas as formas de desenvolvimento da prática docente de cada um dos professores, com a apresentação dos relatos das aulas observadas, centrando as análises nas relações entre o conhecimento do conteúdo e a prática de ensino. Finalizando o capítulo, busca-se apontar as convergências e singularidades das práticas dos seis professores.

A caracterização dos professores que fizeram parte da segunda fase da pesquisa foi guiada por variáveis relacionadas ao tempo de trabalho no ensino e nível de formação acadêmica, por entender-se que, essa diversidade permitiria ampliar a análise das práticas pedagógicas dos professores. Foram selecionados dois professores com nível superior, dois com nível médio e dois com nível básico<sup>43</sup>. Da mesma forma, foram lecionados dois professores com mais de 20 anos de serviço, ou seja, com mais experiências de trabalho, dois professores

---

<sup>43</sup> O nível básico corresponde ao ensino fundamental brasileiro e o ensino médio corresponde a essa etapa do ensino no Brasil.

com 10 a 20 anos de serviço e dois professores com menos de 10 anos, ou seja, com menos experiência de trabalho, conforme apresentado no quadro seguinte.

**Quadro 14.**  
**Caracterização dos professores observados e entrevistados.**

Nomes <sup>44</sup>	Experiência de trabalho	Idade	Série que leciona	Formação		
				Superior	Médio	Básico
Prof. António	15 anos		6ª Série			
Prof. Bento	14 anos		6ª Série			
Profª Marta	27 anos		6ª Série			
Prof. Mabiala	26 anos		5ª Série			
Prof. Benedito	5 anos		5ª Série			
Prof. Amadeu	9 anos		5ª Série			

Fonte: criação do autor

Todos os professores que foram observados têm uma formação pedagógica cursada em escolas de formação de professores. Os dois professores com formação básica estão cursando a formação média na escola de formação de professores (EFP). As observações das aulas foram feitas em seis salas de aulas nas disciplinas constantes no horário, conforme se especifica no quadro seguinte.

**Quadro 15.**  
**Turmas e disciplinas observadas.**

PROFESSOR	DISCIPLINAS OBSERVADAS	SÉRIES	CALENDÁRIO DA OBSERVAÇÃO
Prof. António	Matemática e Língua Portuguesa.	6ª Série	2ª Feira e 5ª Feira
Prof. Bento	Matemática, Ciências da Natureza, Educação Musical.	6ª Série	3ª Feira e 5ª feira
Profª Marta	Matemática, Língua Portuguesa e Educação laboral.	6ª Série	4ª Feira e 6ª Feira
Prof. Mabiala	Ciências da Natureza,	5ª Série	2ª Feira e

<sup>44</sup> São utilizados nomes fictícios com finalidade de preservar a identidade dos entrevistados.

	Matemática, Educação Moral e Cívica.		5ª Feira
Prof. Benedito	Geografia, Matemática, Educação Musical, História e Língua Portuguesa.	5ª Série	3ª Feira e 6ª Feira
Prof. Amadeu	História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa.	5ª Série	4ª Feira e 2ª Feira

**Fonte: Observação de aula, 2015.**

## 4.1. PROFESSOR ANTÓNIO

### 4.1.1. O perfil do professor e da turma

O professor António trabalha com a sexta série lecionando todas as disciplinas. O professor trabalha também em outra escola particular, onde leciona as mesmas disciplinas na 5ª série. Atua ainda na área administrativa, ocupando a funções de coordenador das quintas séries e coordenador da disciplina de Língua Portuguesa. Tem quinze anos de experiência como professores no ensino primário.

A turma indicada pelo diretor pedagógico para a realização das observações é composta por 49 alunos e, em sua maioria, são adolescentes entre os quais 15 homens e 34 mulheres. Os dois dias de observação de aulas foram diferentes, sendo o primeiro na segunda feira e o segundo na 5ª feira, nos horários compreendidos entre 7h30min a 12h30 minutos.

### 4.1.2. Dinâmica das aulas

No primeiro dia da observação da aula, encontrei o professor na sala. No segundo dia o professor se atrasou. Nos dois dias observados, no horário do início das aulas muitos alunos já estavam na sala de aula e outros chegavam à

medida que o tempo foi passando. O professor perguntava o porquê do atraso e muitos se justificaram alegando a falta de transporte, outros alegavam viver muito distante da escola.

Durante o período da observação das aulas, o professor António organizou as atividades utilizando método expositivo, sem usar materiais didáticos de fabricação local, que segundo o Ministério da Educação (Decreto nº2/05 de 14 de Janeiro) são obrigatórios para as classes primárias. O professor utilizou como recursos didáticos o quadro negro e livros emprestados pela escola. Durante as aulas o professor solicitou que os alunos se mantivessem em silêncio, que prestassem atenção e seguissem as explicações porque os conteúdos ensinados seriam avaliados. Após o término da explicação, o professor pediu que os alunos fizessem as anotações daquilo que estava passando no quadro. Depois das anotações houve questionamentos por parte dos alunos, porque o professor não conseguiu ser claro na sua exposição. Esse comportamento repetiu-se em quase todas as disciplinas. Os relatos abaixo mostram a forma de desenvolvimento das aulas pelo Prof. António.

O diretor pedagógico cumprimenta o professor em seguida apresenta-me a ale e explica a finalidade da minha presença na sala de aula. O professor recebe-me assustadamente e começa a improvisar a aula. Os alunos levantam as mãos e informam ao professor que já haviam visto aquela matéria. O professor continuou com a aula desrespeitando o horário estabelecido para aquele período. A aula começou às 8 horas e 47 minutos. O professor lecionou a disciplina de Matemática de 8 horas e 47 minutos até 10 horas, período que os alunos vão para o recreio. Os alunos comportaram-se bem perguntavam com respeito, utilizando termos como «senhor professor» ou mesmo «não é assim senhor». O professor solicita a definição do eixo de simetria, no entanto, aponta para o eixo contrário. Mesmo assim os alunos dão a definição do eixo de simetria. O professor chama atenção aos alunos com os seguintes dizeres: prestem atenção, não conversem.

O coordenador entra e interrompe a aula sem mesmo solicitar licença ao professor e começa a bater com uma vara nos alunos sem explicar a razão. O professor começa resolver os exercícios com muita insegurança. No cálculo da área do círculo o professor entra em contradição com os alunos sobre a colocação da vírgula e em seguida, tocou-se o sino do recreio (intervalo). Depois do intervalo, os alunos voltaram à sala muito mais agitados. O professor tranqüilizou a turma e começou a aula. «Agora vamos corrigir a tarefa de Língua Portuguesa. Aquele que não fez não vai assistir à aula. Quem não fez levanta a mão. Todos fizeram? Esta bem. Quem responde a primeira pergunta? Ok.



Responde o delegado<sup>45</sup>. O que é o sujeito? R: o sujeito é aquele que pratica a ação. Aplausos para o delegado. Agora é uma menina que vai responder. Ah...ok. O que é o predicado? R: O predicado é em quem recai a ação praticada pelo sujeito. Palmas para Riquinha. Tudo bem. Hoje vamos falar sobre o complemento. Já ouviram falar de complemento direito, pois não». Os alunos responderam «sim». O professor procurou ouvir as opiniões dos alunos sobre a temática e depois escreveu exemplos no quadro, dando explicações sobre a matéria.

### **Diário de observação nº 1. Dia 1 de Setembro de 2015**

#### **Disciplina: Matemática**

Antes de apresentar a nova matéria, o professor retomou a aula anterior e começa por dizer: meninos houve um erro no exercício de ontem por isso vamos repeti-lo está bem? Menina Marta, vai ao quadro repetir o exercício de ontem. A aluna coloca a vírgula no local certo e o professor solicita aplausos dos e das coleguinhas. Depois disso, o professor repetiu novamente o mesmo exercício para sanar a dificuldade criada por ele mesmo. Terminado com a revisão das matérias anteriores, o professor continuou com a disciplina de Matemática, acabando por esgotar o tempo para a aula da Educação Musical.

A terceira aula foi novamente de Língua Portuguesa. O professor pediu aos alunos para pegarem os fascículos, enquanto ele passava os preliminares da aula ao quadro. Em seguida fez o controlo dos alunos, chamando por número. Antes de avançar recapitulou a aula anterior sobre complemento. Daí começou a explicar os conteúdos relacionados ao estudo do texto. Deu uma visão geral do assunto e foi explicando cada parte detalhadamente. Mostrou os diferentes tipos de texto e fez vários questionamentos durante a aula. Durante a explicação o professor foi mostrando as figuras de linguagem e dando noções de textualidade. Pelo jeito de abordar este tema acabei sabendo que o professor tem muita experiência em Língua Portuguesa. Apresentou exemplos práticos e situações reais. O professor respondeu os questionamentos e aproveitou para enfatizar algumas situações apresentadas pelos alunos. Durante as explicações, alguns alunos conversavam baixo, demonstrando estarem desatentos. Vez ou outra, o professor chamava a atenção discretamente. Na segunda parte da aula, o professor continuou com a mesma disciplina, mas começando a falar sobre a divisão silábica. Antes de começar com a explicação ele perguntou "meninos e meninas estão animados?" os alunos responderam sim professor. À medida que foi explicando, ele foi mostrando aos alunos cada tipo de sílaba, apontando as palavras em que elas se encontravam. No decorrer da aula vários alunos participaram com observações e perguntas sobre o conteúdo trabalhado. Finalmente, o professor começou a passar os exercícios no quadro para os alunos fazerem em casa e informou que, a resolução da atividade em casa é condição para participação na próxima aula.

### **Diário de observação nº 2. Dia 4 de Setembro de 2015**

---

<sup>45</sup> O delegado é o aluno ou estudante responsável pela turma. Em outros termos é designado por aluno coordenador da sala.

### 4.1.3. Análise da Prática Docente

Durante a observação da aula do professor, pude constatar dois aspectos em sua prática de ensinar. A primeira está relacionada com o conhecimento científico dos conteúdos e a outra com a competência didática do professor. Na disciplina de *Língua Portuguesa* o professor conseguia apresentar em sua aula, situações reais conhecidas pelos alunos, adequando e modificando os conteúdos do livro para torná-los mais claros para seus alunos. Ele revelou um total domínio dos conteúdos, estando sempre preparado para responder às questões dos alunos. Utilizou explicações claras e detalhadas dos conteúdos, dando o significado dos termos questionados pelos alunos. Fez perguntas durante as explicações, conseguindo prender a atenção dos alunos o tempo todo, usando basicamente a aula expositiva, envolvendo quase sempre os alunos na discussão. O professor tem um tom de voz adequado, isto é, uma voz grossa e clara que permitia prender a atenção dos alunos. Durante a aula, o professor esteve sempre a perguntar se os alunos tinham dúvidas e, ouviu os alunos com atenção, apresentando situações práticas para os alunos analisarem, trazendo situações do dia a dia. Deu muitos exemplos e os aspectos mais importantes eram postos em cores diferenciadas. Outra forma de trabalho utilizada foi a de mandar alunos ao quadro para resolverem os exercícios, explicando aos colegas. Esse mecanismo foi bastante salutar uma vez que, os alunos socializavam seus saberes usando uma linguagem que facilitava a compreensão dos colegas.

Entretanto, este comportamento foi totalmente diferente na disciplina de *Matemática* e de *Educação Manual e Plástica*. Nestas disciplinas, o professor esteve bastante inseguro (a ponto de entrar em conflito com os alunos sobre a colocação de vírgulas), na resolução de alguns exercícios e explicação de alguns conteúdos. Segundo o professor, a matemática lecionada na 6ª série é puxada e precisa-se de uma formação sólida. Ele tem uma formação compatível apenas com alguns dos conteúdos que leciona, como se pode ver no trecho da entrevista que se segue.

[...] Bem eu diria que o ensino primário fiz em Lândana no sistema anterior e não nesse sistema e o médio fiz no Instituto Médio Normal da Educação atualmente escola de formação de professores e fiz a

*especialidade de Geografia e História. No superior estou no Instituto Superior de Ciências da Educação onde faço o curso de Língua Portuguesa e neste momento faço o IIIº ano (ENTREVISTA, 2015).*

De acordo com a área de formação do professor, é possível compreender as dificuldades constatadas nas disciplinas de Matemática e Educação Manual e Plástica. O professor durante a sua formação não viu muitos conteúdos que hoje fazem parte da grade curricular do ensino primário. Quando questionado sobre como consegue lecionar as disciplinas que não fizeram parte do currículo da sua formação inicial, o professor respondeu:

*[...] são nove disciplinas, é muito. [...] e por dia temos seis tempos e é impossível um professor no ensino primário cumprir todos os tempos. Então no máximo, com grande esforço, um professor do ensino primário pode trabalhar com três disciplinas, no máximo, se não duas disciplinas e geralmente tem sido assim. Uma, trabalhamos antes do intervalo e a outra depois do intervalo geralmente. Mas deveria ser seis, o que é impossível. Então é só para relatar que nem a metade conseguimos trabalhar. Se forem seis disciplinas por dia a gente só consegue trabalhar com duas nem a metade que a gente dá (ENTREVISTA, 2015).*

O professor continua ainda afirmando:

*[...] Eu já dizia e repito pela terceira vez que a reforma carrega as suas desvagens e uma delas é a falta de uma preparação adequada. Ela foi concebida faltando à preparação para a sua implementação. Faltou a preparação do quadro docente, porque trabalhar com a Educação Musical, trabalhar com a Educação Manual e Plástica mesmo até com a própria Matemática não é assim tão fácil. A própria Língua portuguesa, Ciências da Natureza e eu lhe confesso que tenho uma disciplina que me complica na quinta classe é a Ciências da Natureza. É uma disciplina ligada à biologia. Então há termos complexos, que na verdade eu tenho tido dificuldades, principalmente das aves. Falamos da estrutura externa da galinha sem problemas, mas quando falamos da estrutura interna já começa a me complicar. E eu devo avaliar esse aluno em função do nível do meu entendimento (ENTREVISTA, 2015).*

Embora concorde com alguns princípios da reforma educacional, António ainda resiste às mudanças.

*[...] a reforma pode até ser melhor pelo fato de existir novidades científicas como Educação Manual e Plástica, Estudo do Meio e outras disciplinas, mas muitas delas nós não as vi durante a minha formação na escola de formação de professores. Por isso eu não concordo com as políticas de reforma educacional. Para mim melhor é continuarmos com o sistema antigo principalmente na primeira classe (ENTREVISTA, 2015).*

A área de Língua Portuguesa, não sofreu grandes mudanças e, além disso, o professor está cursando uma formação superior no Ensino de Língua Portuguesa, fato que possibilita ter maior facilidade de ensinar esta área. O professor organizou a sala de aula colocando nas carteiras homens e mulheres juntos. Colocou as carteiras enfileiradas e a mesa do professor à frente da turma. Este modelo de organização da turma não impediu a interação entre alunos e professor durante as explicações. A própria voz do professor, (firme, pausada), sobretudo, nas disciplinas que o professor tem maior domínio, passou segurança para os alunos. Ainda em relação ao pouco domínio nas outras duas disciplinas que o professor lecionou, o professor disse na entrevista:

*[...] Eu comecei a dar aulas desde 1996. São dezenove anos e no próximo ano faço vinte anos. Só que há diferença, entre o tempo passado e o recente. Alias, diz-se que tudo na vida há desvantagens e vantagens. [...] No sistema anterior vamos encontrar vantagens, mas também desvantagens. Na minha ótica diria que, no sistema antigo o ensino era dividido em níveis. Havia o primeiro nível e o segundo nível e o ensino primário ia apenas até a 4ª classe. Atender o número de disciplinas que a quarta classe tinha era compatível com a formação do professor. Hoje em dia o ensino primário vai até sexta classe e as disciplinas aumentaram e isso é uma das desvantagens e complica a maneira do professor trabalhar com a sexta classe. Ter domínio de todas as disciplinas não é fácil. A sexta classe tem matérias puxadas (ENTREVISTA, 2015).*

O professor durante a entrevista, falou da inadequação dos horários e mostrou que algumas disciplinas são priorizadas no currículo, mesmo afirmando que todas elas são de igual valor, o que pode ser visto no seguinte trecho da entrevista que se segue:

*[...] Os horários são elaborados se calhar, em função do professor do segundo ciclo [...] Então deveria haver um horário específico para o ensino primário. Ora se uma aula é de 45 minutos para o primeiro ciclo em diante, no ensino primário deveria ser no mínimo de uma hora. Um tempo deveria ser no mínimo uma hora. Então, por causa disso não é impossível obedecer ao horário. (ENTREVISTA, 2015).*

*Na minha análise eu já disse aqui que nós estabelecemos prioridades. Quando trabalhamos temos como prioridade a Língua Portuguesa a Matemática, Ciências da Natureza e História. Essas disciplinas são prioridades. A Educação Musical, a Educação Manual e Plástica e a Educação Física têm sido disciplinas complementares. É orientação superior? Não. Nós que é concebemos a coisa assim em função do tempo e do próprio impacto que a disciplina tem na vida social. Eu repito aqui que não há disciplina mais importante que a outra (ENTREVISTA, 2015)*

O professor António, defende um salário diferenciado para os docentes da 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries:

*[...] Quinta e sextas classe são classes ligeiramente puxadas. Razão pela qual no nosso país eu já ouvi um político a defender um subsídio para a Monodocência. Nos colégios, os professores da quinta e sexta classes tem um salário ligeiramente diferente em relação a outros professores do ensino primário. É uma grande responsabilidade trabalhar com a quinta e sexta classe. (ENTREVISTA, 2015).*

Na entrevista, o professor afirma participar em planificações conjuntas onde consegue superar algumas dificuldades de ordem didática e científica.

*[...] No Instituto Médio Normal da Educação fiz a opção Geografia e História e eu tive didáticas de Geografia e História e quem fez química viu as metodologias de química. No IMNE não existe especialidade de Música. Não existe uma opção musical para o aluno que vai lá estudar. Claro que não existe uma didática de música. [...] Nós vamos superando as nossas dúvidas na medida em que vamos trabalhando. [...] Mas há aquela conexão com os colegas, nós conversamos e um supera a dúvida do outro, aliás, nós trabalhamos em equipas. Razão pela qual de vez em quando há meetings. Fazemos planos e no dia de aula a gente se encontra três ou quatro pessoas, conversamos sobre a estratégia traçada para mesma aula e vamos para a sala de aula. Claro que temos tido dificuldades (ENTREVISTA, 2015).*

Finalmente, a prática docente do Professor António evidencia segurança e domínio do conteúdo de Língua Portuguesa traduzido em explicações claras, exemplos e formulações de perguntas aos alunos. O mesmo não ocorreu no ensino de matemática, em que a falta de domínio do conteúdo, prejudicou o ensino dessa disciplina, o que não teve maiores conseqüências porque o professor corrigiu seu erro na aula seguinte. A participação dos alunos, discutindo com o professor o seu erro, mostrou o interesse, autonomia e liberdade dos alunos para se manifestarem em sala de aula.

Do ponto de vista de avaliação, foi possível observar a preocupação do professor, embora de maneira informal, em verificar em algumas disciplinas o nível de aprendizagem dos alunos, através de perguntas sobre a matéria no percurso das aulas. A participação dos alunos é um dos critérios de avaliação contínua, constantes nas orientações da reforma educativa. No que se refere à reflexão, por meio da qual o professor busca rever sua própria prática, esta pode ser observada, quando o professor disse ter cometido um engano durante a aula anterior. Se ele constatou o engano foi porque refletiu, analisando a sua prática e constatando seu erro.

## **4.2. PROFESSOR BENTO.**

### **4.2.1. Perfil do professor e da turma**

O professor Bento trabalha na instituição escolar há 14 anos e é coordenador das sextas classe no turno matinal. No ano de 2015 dava aula para uma classe de 6ª série e ministrava todas as disciplinas. O professor tem 35 anos de idade e formou-se num curso técnico de nível médio em pedagogia na Escola de Professores do Futuro (EPF) onde fez a formação de professor para zonas rurais. É Licenciado em Ensino de Psicologia no Instituto Superior de Ciências da Educação-Cabinda.

A turma do professor é composta por 50 alunos, todos adolescentes, com idade entre 11 a 13 anos. São alunos que estudam no período matinal com um

horário de cinco horas de aula. As aulas começam a partir das 7 horas e 30 minutos e terminam às 12 horas e 30 minutos e são ministradas de segunda a sexta-feira.

#### **4.2.2. Dinâmica das aulas**

Quando o professor chegou ao corredor da escola, notou-se a preocupação dos alunos em entrarem na sala, porque o professor não gosta que entrem quando está a lecionar. No início da aula, o professor começou a fazer o controlo dos alunos, colocando falta nos que estavam ausentes. Durante o controlo observou-se a presença de 48 alunos, tendo faltado apenas 2 alunos. Para o professor não é comum seus alunos atrasarem, segundo ele isso aconteceu poucas vezes.

O professor colocou ao quadro o nome da disciplina a ser lecionada, e faz uma introdução. De acordo com o professor, os alunos têm pouca maturidade, por isso, à necessidade de trabalhar cuidadosamente com eles. Foi possível observar no decorrer de algumas aulas, o esforço do professor para manter os alunos atentos às explicações, pois era perceptível o desinteresse de grande parte deles pela disciplina. Este desinteresse pode ter sido provocado pelo estilo e pela voz do professor que é bastante monótona em algumas disciplinas. As aulas de Matemática e Educação Musical organizaram-se a partir de uma metodologia expositiva onde os conteúdos foram explicados de forma descontextualizada, sem vínculo prático. A seguir são apresentados os relatos da prática docente do Professor Bento

##### **Aulas nº 1, 2 e 3.**

O professor não segue a ordem das disciplinas estipuladas no calendário e leciona a cadeira de Matemática no lugar de Língua Portuguesa. Os alunos chegam tarde e o professor impede a entrada de uma e deixa entrar a outra. O professor pergunta aos alunos o porquê do atraso. Os alunos não respondem. O professor começa a aula de Matemática, passando no quadro exercícios para os alunos resolverem no caderno. O professor começa a perguntar se os alunos já terminaram de resolver os exercícios. O professor circula na sala controlando a maneira como os alunos resolvem os exercícios. O professor ameaça os alunos

prometendo que colocará fora todo aluno que não conseguir resolver os exercícios. Os alunos começam a andar de um lado para outro e começam a sair constantemente para ir ao banheiro. O professor coloca um exercício de multiplicação no quadro e manda um aluno resolver. O aluno resolve. O professor pergunta a uma aluna se o exercício está certo. Ela responde «não sei». O professor começa resolver o exercício no quadro dando explicações. Toca o sino do intervalo. Os alunos trazem seu farnel nas pastas e ficam sentados em grupos de dois ou três a lanchar, pois, a escola não tem restaurante. Os alunos voltam do intervalo correndo em direção a sala. O professor diz aos alunos: vamos abrir os cadernos de Educação Musical. Os alunos tiram das pastas os cadernos da Educação Musical. O professor começa a escrever os conteúdos ao quadro e orienta os alunos a copiar. O professor termina de passar os conteúdos ao quadro. Os alunos continuam escrevendo, mas alguns não escrevem. Bento não explica os conteúdos e nenhum aluno faz pergunta. A seguir manda uma aluna ao quadro para escrever a palavra «clave». A aluna não consegue, porque tem dificuldades na escrita. Outras crianças põem-se a sorrir. Alunos no canto esquerdo da sala começam a dormir e o professor continua a trabalhar com outras que têm dificuldade de escrita. O professor muda de estratégia e começa trabalhar com os que sabem ler e escrever. Em seguida começa a circular na sala e corrigir a escrita dos alunos que escreveram a palavra música sem acento.

O professor muda de disciplina. Continua com a matéria anterior sobre Ciências da Natureza. Deu uma explicação sobre clorofila antes de iniciar, explicando a importância da mesma para a vida da planta e do homem. Explicou pausadamente a matéria. Ao longo das explicações, perguntou se os alunos tinham dúvidas. Eles responderam que não. Os alunos acompanhavam nos livros e os que não tinham juntavam-se ao lado dos outros e faziam anotações, conforme as explicações dadas pelo professor. Dando continuidade, o professor foi explicando os demais tópicos do assunto tais como: as condições sobre as quais as plantas produzem clorofila; ciclo de vida de uma planta e os tipos de plantas clorofilinas. Em seguida, o professor resolveu colocar um conjunto de plantas conhecidas pelos alunos, entre elas a mangueira, a figueira, abacateiro, a bananeira, explicando a razão de portarem a cor verde nas suas folhas. Pediu aos alunos para escreverem no caderno outras plantas que conhecem e, de acordo com as características estudadas dizer se são ou não clorofilinas. Continuou fazendo perguntas aos alunos e utilizou uma situação prática para ser solucionada como se os alunos fossem a uma floresta e fizessem levantamento sobre as plantas clorofilinas. A segunda proposta foi para que os alunos trouxessem 10 ramos de plantas que conhecessem e que não têm a cor verde. Os alunos mostraram-se preocupados com esta questão, mas o professor tentou tranquilizá-los e falou com eles que seria importante eles descobrirem, porque poderia ser uma questão a ser dada na prova. Na segunda parte da aula, os alunos fizeram vários comentários relacionando o tema em estudo com a realidade já conhecidas por eles.

**Diário de observação nº 3. Dia 7 de Setembro de 2015**

**Aula 4, 5 e 6**



No segundo dia, o professor começou a aula fazendo correção das avaliações escritas que foram aplicados ao longo da semana. Disse que a revisão é de suma importância. Explicou os objetivos da matéria, falando detalhadamente sobre cada um deles e sobre o que seria estudado. Iniciou com matéria sobre as aves. Explicou algumas características e a classificação. Mostrou uma gravura a partir do livro sobre os diversos tipos de aves e começou a passar em cada carteira para permitir que todos os alunos contemplem a gravura. Pediu aos alunos que tinham livros para abrirem na página onde o professor estava a mostrar. Fez um desenho da galinha e disse aos alunos que iriam estudar a galinha, seu modo de vida e suas características. Durante a explicação, ia fazendo perguntas aos alunos para que eles participassem. Pediu aos alunos para consultarem no livro as características da galinha. Foi ouvindo e explicando cada uma delas e dando exemplos. A partir do desenho foi ilustrando a anatomia da galinha relacionando com o conteúdo do livro. Lançou questões práticas para os alunos pensarem e responderem, relacionadas com a modalidade que as galinhas se reproduzem. Em seguida explicou os tipos de reprodução que podemos encontrar nas aves. Foi desenhando os tipos de aves para diferenciar a reprodução de cada uma. Passou os conteúdos no quadro e pediu aos alunos para anotar nos cadernos não apenas os conteúdos, mas também a explicação. No final da aula orientou os alunos para desenharem de forma clara, os órgãos internos da galinha.

**Diário de observação nº 4. Dia 10 de Setembro de 2015.**

#### **4.2.3. Análise da Prática Docente**

Nas aulas de Matemáticas e Educação Musical diferiram completamente das aulas de Ciências. Enquanto nas duas primeiras, o professor não contextualizou os conteúdos e não deu exemplos, na última a sua prática foi bem diferente. Durante a observação da aula de Ciências foi constatada que, o professor Bento utilizou estratégias que permitiram manter ordem e disciplina dos alunos durante a aula e procurou didatizar os conteúdos, utilizando diferentes estratégias no processo de transposição didática.

Bento apresentou uma forma muito organizada de lecionar Ciências da Natureza. No começo escreveu a data no canto do quadro e os itens que seriam trabalhados na aula e os explicava para os alunos. Procurava utilizar explicações claras e detalhadas dos conteúdos dando exemplos e usando desenhos ilustrativos no quadro. Conseguia prender a atenção dos alunos o tempo todo,

usando basicamente a aula expositiva com discussão. É um professor muito seguro no ensino de Ciências, manteve um tom de voz firme com os alunos durante as explicações, diferente do que ocorreu na aula de Matemática. Na aula de Ciências, o professor envolveu os alunos a participarem na aula, aplicou exercícios e orientou os alunos a resolverem nos cadernos e no quadro as questões levantadas. O professor se preocupou também em verificar a escrita dos alunos, foi honesto e transmitiu a honestidade aos alunos quando existiam dificuldades utilizando as seguintes frases: «vamos investigar e amanhã vocês e eu traremos a resposta».

Como o professor geralmente utilizava dois ou três tempos para ministrar uma disciplina, para não prejudicar os alunos, deixava entre as disciplinas cinco minutos para os alunos relaxarem. Neste período atendia aos alunos individualmente em sua mesa, conferindo os cálculos e orientando o aluno para as etapas seguintes do exercício. Como pode ser visto a forma de ensinar do professor foi completamente diferente na aula de Ciências, modificando até o tom da sua voz. Nas aulas de Matemática e Educação Musical como já nos referimos, o professor usou um tom de voz monótono, não deu exemplos, não contextualizou os conteúdos trabalhados. Fica claro que o professor tem maior interesse pela Ciência da Natureza. Será que tem pouco domínio da Matemática e da Educação Musical? Será que gosta menos dessas duas disciplinas?

Em sua entrevista o professor afirma que fez sua formação na escola de professores do futuro (EPF). O professor teceu a seguinte opinião sobre a reforma educativa.

*[...] Não concordo, sobretudo, com a transição automática. A primeira e a terceira não deveriam ser uma classe de transição automática, porque há crianças que nunca foram à creche. Saem de casa logo diretamente para a primeira série. [...] E a terceira é a mesma coisa também. Na verdade se o aluno sair bem na primeira, segunda e terceira série, alcançará um bom progresso porque é a base. Acho o sistema antigo melhor, porque o aluno já passa de classe com toda a certeza. Agora o sistema da reforma seria bom se existissem condições de acompanhamento e períodos de explicação nos momentos de férias (ENTREVISTA, 2015).*

Durante a observação da aula de Ciências da Natureza pude notar um determinado conforto da parte do professor, que se traduz no domínio dos conteúdos dessa área e na liberdade que o professor tem em manifestar seu conhecimento na sala de aula, criando um ambiente interativo entre professor e alunos. Na entrevista o professor disse que, sua formação foi adequada, apesar de mostrar dificuldades para o ensino de Matemática e Educação Musical.

*[...] Até aqui ainda não encontrei disciplina que não consiga superar. É mais na Matemática. As dificuldades estão mais na Matemática. A Educação Musical ensino na medida do possível. Tenho mais dificuldade nas disciplinas que exigem prática (ENTREVISTA, 2015).*

Para o professor existem pequenas situações que lhe incomoda principalmente, na disciplina de matemática. Todavia consegue superá-las à medida que vai trabalhando com a mesma.

*[...] Quando encontro dificuldade em alguns exercícios de Matemática, neste caso eu procuro uma pessoa que domina mais esse tipo de conhecimento. Se ele não conseguir me explicar, bem eu tento fazer alguma coisa (ENTREVISTA, 2015).*

Importa ainda observar que, esse professor não participou de uma formação que trabalhasse esses conteúdos, conforme explicita na sua entrevista.

*[...] Bem na reforma eu não passei por uma formação, simplesmente me foi dada uma sala porque eu passei na Escola de Professores do Futuro [...] Eu participei de um seminário no fim do ano, antes do início do novo ano letivo [...] O governo dava pequenos seminário de como poderíamos trabalhar com a reforma educativa, mas não foi em profundidade. Se nós aprofundarmos, veremos que, na reforma educativa o professor é praticamente sobrecarregado. Sobretudo nós que trabalhamos com o ensino primário (ENTREVISTA, 2015).*

O professor trabalhou muito mais com a disciplina de Ciências da Natureza e Matemática do que com outras. Na entrevista o professor disse que, a prioridade dada a estas cadeiras está relacionada com o atraso que teve no trimestre passado. Procurou-se também saber do professor se a monodocência contribui na aprendizagem destes alunos. Em relação a essa questão o professor Bento disse que:

*[...] Muitos dos meus colegas professores que lecionam no ensino primário manifestam-se contra a monodocência e é exatamente pelo fato de não haver professores capazes de darem as áreas curriculares de todo o ensino obrigatório das seis classes. Eu diria, que, muitos desses professores, em situação normal, nem sequer deveriam dar aulas. Contudo, como a reforma educativa é um processo em constante aperfeiçoamento, eles vão trabalhando e vão se superando. [...] Para mim, a monodocência ajuda a conhecer melhor os meus alunos, abrindo um espaço para um trabalho conjugado (ENTREVISTA, 2015).*

O professor Bento é verdadeiramente um profissional que desenvolve sua atividade passando por cima dos obstáculos. Trabalha em uma escola onde as salas são bem pequenas, sem espaço e pouco arejadas, levando os alunos, muitas vezes, a utilizarem os cadernos para se abanar. A escola não tem água canalizada, nem restaurante, e o salário dos professores é baixo como já foi dito. No entanto, esta situação não influencia a atividade docente do Bento:

*[...] Do ponto de vista pedagógico as condições da minha sala não são boas, tem pouca ventilação, é confinada, não tem secretaria, não tenho direito a alimentação, tem bebedouro, mas estragou recentemente, os alunos bebem água na torneira próxima da escola. O meu salário não me dá poder de compra (ENTREVISTA, 2015).*

Todavia, pude constatar durante a observação das aulas, a intensidade da atividade do trabalho deste professor. Muitas vezes o professor não vai ao intervalo porque precisa elaborar mais atividades que facilitem a compreensão da matéria. O professor Bento observou ainda:

*Já não tenho tempo para outras coisas. Trabalho das 7horas e 30 minutos e termino às 12 horas e 30 minutos. Tenho tarefas e avaliações dos alunos para corrigir. Já fiquei tantas vezes doente na sala de aula. [...] E mesmo não ficando doente na sala, nota-se mesmo que, a saúde não é a mesma. Hoje temos problemas de hipertensão prematura. As nossas salas de aula são superlotadas [...] (ENTREVISTA, 2015).*

### **4.3. PROFESSORA MARTA**

#### **4.3.1. Perfil da professora e da turma**

A professora Marta trabalha com a sexta série lecionando todas as disciplinas e trabalha de igual modo em outra escola particular, onde leciona a disciplina de Matemática no primeiro ciclo do ensino secundário. Ela realiza um curso de nível superior na área de Ciências Econômicas, opção «Gestão de Empresas».

A professora leciona no período vespertino, iniciando as aulas às 13 horas da tarde e terminando às 18 horas. A sua classe é composta de 68 alunos, que são em sua maioria adolescentes, entre 11 a 13 anos de idade. A turma tem 45 meninas e 23 rapazes. Os dois dias de observação de aulas foram intercalados, sendo o primeiro dia em uma terça feira e o segundo uma sexta feira.

#### **4.3.2. Dinâmica das aulas**

No primeiro dia, encontrei a professora na sala de aulas a revisar as matérias anteriores. Terminada a revisão começou com a aula que intitulo de noções elementares da geometria. Nesta aula fez uma abordagem geral sobre a geometria, dando destaque às retas. No segundo dia o professor chegou no mesmo horário que eu, isto é, 5 minutos antes da aula. Neste momento, alguns alunos já estavam na sala de aula e outros chegavam à medida que o tempo foi passando.

Durante o período da observação, a professora Marta organizou a sua atividade em três fases. Na primeira fase introduziu a aula, apresentou os conceitos e definições da lição. Na segunda contextualizou os conteúdos, conectando-os com a realidade cotidiana, realizando a transposição didática. Utilizou métodos expositivos sem, no entanto, fazer recurso a materiais didáticos de fabricação local como é recomendado pelo Ministério da educação. A professora utilizou como recursos didáticos o quadro negro, livros emprestados pela escola. Durante as aulas a professora solicitou que os alunos se mantivessem em silêncio, prestassem atenção e seguissem as explicações. Entretanto, não conseguiu manter o silêncio desejado, uma vez que a idade e o número dos alunos não ajuda. Na última fase passou os conteúdos ao quadro, orientou os alunos a fazerem as anotações.

Os relatos abaixo mostram a forma de desenvolvimento das aulas pela professora Marta.

### **Aulas 1, 2 e 3**

A professora cumprimentou os alunos, dirigindo-se da seguinte maneira: «Olá hoje teremos mais uma aula que intitularemos de geometria». A professora começa primeiramente explicando a importância da matéria e depois faz demonstrações relacionadas à reta, ligações de retas e tipos de ângulos que podem ser criados. Durante as primeiras explicações, a professora esteve junto ao quadro escrevendo. Depois começou explicar a vinculação dos temas trabalhados com a vida real. Durante a explicação notei que a professora estava muito insegura na matéria. Um aluno pediu para a professora que repetisse um item e a professora explicou, fazendo anotações no quadro com fórmulas, mostrando certa insegurança. Fez vários desenhos ilustrativos do que disse no início da aula. Informou aos alunos, que consultassem as matérias da 5ª classe porque a compreensão da matéria estava profundamente relacionada com a recapitulação das matérias desta classe. A professora anotou na parte direita do quadro um esquema com os temas que seriam recapitulados e informou aos alunos para estudarem cada uma delas. Falou aos alunos sobre a necessidade de perguntarem e participarem, pois só assim conseguem dar conta daquilo que não entenderam. Orientou também os alunos sobre a necessidade de trazerem o estojo (lapiseira, régua, borracha calculadora) nas aulas de matemática, pois é preciso desenhar durante a aula.

Na segunda fase, depois do intervalo os alunos apareceram correndo para entrar na sala. Outros chegaram tarde, a professora ameaçou deixar todos fora da sala, se isso acontecesse na próxima aula. A aula teve início com 13 alunos, e os outros chegaram bem atrasados. A professora perguntou a razão do atraso. Os alunos responderam que,

foram comprar lanche na cantina. A professora tornou pedir aos alunos para evitarem atrasos, para não perderem informações importantes e continuou com a disciplina de matemática, introduzindo conceito de vetor. «Vamos conhecer conceitos de vetores e começar a fazer as operações. Não “vai dar para usar a calculadora, vamos fazer as operações, utilizando a cachimônia». Fez vários desenhos de retas (vetores), explicou o que é reta, sempre relacionando com a explicação inicial, anotada no canto do quadro e questionando os alunos se estavam entendendo. Explicou o que uma reta indica e a regra para calcular o comprimento de uma reta, anotando e desenhando no quadro. Exemplificou, usando uma régua transparente para conferir as medidas com os alunos. No final, a professora deixou um trabalho para casa. Faz o controle dos alunos chamando-os pelo número de ordem, contido na lista de presença.

#### **Diário de observação nº 5. Dia 8 de Setembro de 2015.**

##### **Aulas 4, 5 e 6**

Marta iniciou a próxima aula fazendo a chamada e orientando os alunos para que respondessem em voz alta. Pediu aos alunos que pegassem o livro de Língua Portuguesa para colocá-lo sobre a carteira. Começou a aula fazendo correção de exercícios da aula anterior sobre sintaxe. Depois disso, escreveu no cantinho no quadro a data, o mês e o ano. No canto esquerdo colocou a unidade, o número da lição e o tema. Depois começou a passar os conteúdos no quadro e orientou os alunos para copiarem. Depois que os alunos terminaram a professora começou a explicar dizendo que a sintaxe é a parte da gramática que se dedica ao estudo da posição das palavras na frase e das frases no discurso. «Hoje conforme está escrito no quadro, vamos falar sobre o sujeito e predicado». A professora começou com um exemplo e fez confusão sobre qual seria o predicado. Preferiu parar e chamar um aluno que participou muito nas primeiras aulas que observei. Foi questionando os alunos para irem resolvendo o exercício. Quando o aluno que foi ao quadro terminou, a professora perguntou aos outros se estava certa a resolução do exercício. Os alunos responderam «sim». A professora solicitou aplausos para aquele aluno. A seguir a professora solicitou a uma menina que fizesse o exercício seguinte. Uma menina levantou resolveu o exercício e a professora tornou a perguntar se estava certo e pediu aplausos para menina. A professora continuou explicando a diferença entre sujeito e predicado. Também mostrou como identificar o sujeito quando a ordem da frase é direita e quando é inversa Depois dessas explicações, tocou o sino do intervalo.

A quarta aula começou às 10 horas e 40 minutos. Começou com o tema que intitulou por “multiplicação de frações”. A professora solicitou a atenção dos alunos. Definiu o termo fração. Em seguida começou a ensinar a distinguirem frações simples de frações compostas. Colocou exercícios no quadro e começou a mostrar aos alunos as estratégias de resolução. Chamou alunos para irem ao quadro e perguntava a turma se estava certo os exercícios resolvidos pelos colegas. Solicitou aplausos para aqueles que acertaram. “Passou outros exercícios no quadro e chamou voluntários para irem ao quadro resolverem e falou: «Podem

tentar, se errar não tem problema». Esperou um pouco e disse: «como vamos resolver?» Um aluno falou: «vou multiplicar numerador com numerador e denominador com denominador». A professora disse: «ok é mesmo assim». Pelos vistos estão mesmo a compreender. Perguntou se todos entenderam. A turma respondeu em coro que sim. A professora começou a passar os conteúdos no quadro e disse aos alunos que copiassem no caderno de anotações. A seguir a professora passou no quadro a atividade para fazerem em casa. Na quinta aula a professora continuou com a mesma disciplina e disse aos alunos que prestassem atenção porque iria entrar numa matéria um pouco mais complexa, ou seja, a divisão de fração.

Deu explicações sobre a divisão de frações e foi resolvendo os exercícios no quadro, sempre questionando os alunos. “Estão a ver como estou a fazer o exercício. Vamos continuar. o que esta faltando, por favor?” Em constante diálogo com os alunos, resolveu alguns exercícios. Agradeceu a participação dos alunos que estavam mais ativos. Em seguida, a professora foi fazendo outros exercícios juntamente com os alunos, com a finalidade de consolidar a aprendizagem. Disse aos alunos que eles eram inteligentes. A professora passou pelas carteiras a corrigir os exercícios e terminou a aula após todos os alunos acabarem de resolver o exercício.

Quando eram 16 horas e 30 minutos a professora começou com a última aula sobre Educação Laboral. A professora disse aos alunos que iria passar apenas os conteúdos no quadro e a explicação seria dada no dia seguinte. A professora passou uma hora inteira a passar os conteúdos no quadro e os alunos a copiar. No final se despediu dos alunos, recomendando que chegassem cedo no dia seguinte.

**Diário de observação nº 6. Dia 15 de Setembro de 2015.**

### **4.3.3. Análise da prática docente**

Durante a observação das primeiras aulas pude notar que, há um desnível grande entre os alunos. Em relação a classificação que Marta faz dos seus alunos ela afirma que:

*[...] Talvez tenha dificuldades em classificá-los porque não são todos que estão nessa sala são meus alunos desde o primeiro ano. Alguns vieram de outras salas com seus problemas. Fica difícil controlar sua evolução. A minha sala tinha 45 alunos e hoje 60 alunos. É difícil trabalhar com todos esses alunos. [...] não tenho certeza se todos sabem ler. Estou começando com o trabalho da leitura individual agora e como ainda não terminei toda sala não tenho assim um dado certo. Aqueles alunos que têm dificuldades eu dou explicações adicionais. Eu faço isso. E*



*geralmente opto pelo trabalho independente para ajudá-los (ENTREVISTA, 2015).*

A professora mostrou dificuldades quando lecionou a disciplina de Educação Laboral, pois não conseguiu aproveitar a hora que lhe faltava, limitando-se a passar os conteúdos no quadro, prometendo aos alunos que iria explicá-los no outro dia. Em entrevista com a professora ela falou sobre a monodocência:

*[...] Apesar de existirem pontos positivos, eu não concordo que um professor trabalhe com a primeira até a sexta classe, porque esse professor não viu as disciplinas de Educação Física, Manual e Plástica, Musica, Estudo do Meio, Educação Laboral. [...] O que acontece com essas disciplinas, na verdade é que saltamos essas matérias porque não dominamos esses conteúdos [...] nós saltamos essas disciplinas, porque é impossível, é impossível mesmo, é impossível (ENTREVISTA, 2015).*

Observa-se que a professora tem um maior domínio na disciplina de Matemática e há certa coerência entre o que faz com o objetivo final que quer alcançar. Conseguiu dosar os conteúdos, conseguiu também selecionar bons exemplos e articulá-los aos conteúdos. Observa-se também que a professora se preocupou em graduar as dificuldades de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos. Questionada sobre sua preparação para ensinar as diferentes disciplinas, a professora diz que:

*[...] Eu tenho a formação média em matemática. Faço o curso superior em Ciências Econômicas. Estou acostumada a trabalhar com a área prática. A Matemática que leciono não mudou muito com da que vi quando aluno. As disciplinas como Educação Física eu vi, mas de uma forma parcial, que não me permite lecioná-la da mesma forma que leciono a Matemática. Outras que não vi tais como, Educação Manual e Plástica e outras, tenho muitas dificuldades e geralmente salto elas. Isso não acontece apenas comigo. [...] Existem muitos dos meus colegas que também fazem o mesmo (ENTREVISTA, 2015).*

Nas aulas de matemática a professora utilizou formas de trabalho que permitiram envolver constantemente os alunos na aula e facilitam a aprendizagem. Ao lado disso, quando a professora lecionou frações usou

exemplos simples para explicar os casos complexos, como a divisão de frações. Questionada sobre como aprendeu estes novos conteúdos que estão na disciplina de Matemática.

*[...] Para dar as aulas de matemática vou me superando, por exemplo, tenho aqui um meu colega que é meu vizinho que também fez curso de Matemática e Física no tempo da reforma é a ele que eu tenho estado a recorrer (ENTREVISTA, 2015).*

Nas aulas de matemática e de língua portuguesa, a resolução dos exercícios foi constante. A professora fazia um exercício no quadro, explicando pausadamente, questionando os alunos para que participassem da aula e solicitando sua atenção no momento das explicações. Após as explicações do exercício no quadro, a professora dava tempo para os alunos fazerem anotações, situação que toma muito tempo:

*Na verdade é difícil trabalhar com todos eles. Sobretudo quando se dá um exercício leva muito tempo para corrigir. Acabo gastando todo tempo em corrigir um exercício nos cadernos dos alunos. Ha certas disciplinas que não consegui mesmo dar por causa do tempo que é escasso. São muitas disciplinas por dia e, sobretudo quando se seguem as disciplinas de geografia e história é muita matéria para escrever ao quadro e os alunos também são muito lentos em escrever e tenho que esperar até quando acabam de escrever. É mesmo difícil (ENTREVISTA, 2015).*

Em outros momentos, os alunos faziam os exercícios que a professora indicava, tanto em grupo quanto individualmente. Nestes momentos pude assistir os alunos conversando com os colegas do lado, discutindo as formas de resolver os exercícios e assisti também alguns alunos abandonando as atividades. As condições de trabalho que a escola tem, não possibilitam que o professor exerça adequadamente sua atividade, como pode ser visto nesse trecho da entrevista:

*[...] As condições de trabalho não são boas. As salas estão mal posicionadas, não são arejadas, muito calor, sobretudo quando há sol. Eu sinto pena das crianças eles começam a se abanar. Eu como*

*professora as vezes fico ai no corredor para apanhar ar e voltar de novo para vir escrever. Pelo menos hoje é um dia que está arejado. Não tenho secretaria para fazer melhor o meu trabalho como professora. A direção da escola colabora quando há dificuldades na nossa atividade de ensinar. [...] Infelizmente não temos restaurante, apenas temos cantinas. Esse ano não houve merenda escolar. O ano passado foi dada a merenda apenas aos alunos da 4ª classe e davam merenda duas ou três vezes por semana. Não temos bebedouro, mas temos uma torneira ai fora onde às crianças vão beber e os professores tinham bebedouro, mas estragou. Estamos à espera se podem comprar outro. Não temos biblioteca, não temos livros para os alunos. Em outros momentos eu tiro copias dos livros para entregar aos alunos, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa (ENTREVISTA, 2015).*

Durante as aulas, foi igualmente possível perceber que, a professora procurou respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos e que ao final dos exercícios avaliava o grau de compreensão dos alunos. No entanto, muitos alunos conversavam, buscando as respostas dos outros, situação que estava constantemente fora do controlo da professora. Na entrevista ela reconheceu que o tamanho da sala impossibilita o controlo da disciplina.

*[...] Este comportamento é quase constante na minha sala e na sala da minha colega. Nós temos salas que têm entre 60 a 70 alunos e cada criança tem seu comportamento que trazem das suas casas, sendo muito difícil controlar todos. É claro que incomoda bastante, mas o que fazer? Essas são as condições que temos. Lutamos e fazemos o que podemos. Eu esperei sempre que reduzissem o número de alunos porque não vamos ensinar bem, enquanto as salas de aulas continuarem deste jeito. Mas este problema está longe de ser resolvidos. Com a crise e sem concurso públicos, a reforma vai perecer (ENTREVISTA, 2015).*

Sobre a reforma educativa e a monodocência, Marta diz que:

*[...] Já não tenho tempo livre. Porque para além de ser professora, sou também dona de casa. E o tempo que a atividade académica me ocupa em planificar as aulas, dar aulas corrigir as provas, as tarefas para casa é muito. Imagine que a minha sala tem 68 alunos e levo mais ou menos 15 minutos para corrigir um exercício quanto tempo irei gastar para corrigir exercícios de 68 alunos e que tempo me restaria? É difícil. Dá para perceber que a Reforma e a Monodocencia existem para massacrar a vida do professor. [...] Nas escolas particulares embora não possuam*

*um salário superior ao do estado conseguem valorizar o professor monodocente. Ele ganha mais do que um professor que trabalha em sistema de pluridocência (ENTREVISTA, 2015).*

Marta faz curso de Ciências Econômicas que tem disciplinas que utilizam conhecimentos matemáticos. Atribuo a este fato, o domínio do conhecimento matemático e sua maior facilidade em ensinar essa disciplina. Além disso, evidenciou que em Geografia e História passa os conteúdos no quadro para os alunos copiarem, como fez com a Educação Laboral. Se os alunos não têm os livros das disciplinas estudadas, o professor pode oferecer um texto fotocopiado sobre o assunto ou depois de explicá-lo, elaborar um texto resumido com os alunos sobre os principais pontos abordados ou mesmo um esquema sobre os pontos trabalhados.

#### **4.4. PROFESSOR MABIALA**

##### **4.4.1. Perfil do professor e da turma.**

O professor Mabilia trabalha com a quinta série lecionando todas as disciplinas curriculares em regime de Monodocencia. Trabalha de igual modo em outra escola particular, onde leciona a disciplina Língua Portuguesa no primeiro ciclo do ensino secundário. Este professor está se formando em geografia e história na Escola de Formação de Professores (EFP) antes (IMNE). Mabilia trabalha há mais de 20 anos como professor do ensino primário. A turma do professor onde realizei as observações é composta por 47 alunos, que são em sua maioria adolescentes, com idades compreendidas entre 11 a 13 anos. A sala tem um total de 27 meninas e 20 meninos. Os dois dias de assistência de aulas foram intercalas, sendo o primeiro na quarta feira e o segundo na sexta feira, nos horários compreendidos entre 13 horas a 18 horas.

##### **4.4.2. Dinâmica das aulas**

No primeiro dia cheguei primeiro que o professor. Neste dia o professor deu uma aula de revisão. No segundo tempo continuou com a mesma disciplina introduzindo conteúdos relacionados a «tipos de plantas». Na terceira aula falou sobre os «tipos de respiração das plantas». Na quarta aula abordou a revolução do reino do Kongo e continuou com o mesmo tema até as 18 horas. No segundo dia, o professor chegou antes da hora e os alunos foram chegando gradativamente, à medida que se aproximava o horário da aula. Antes da aula começar os alunos apresentaram-se ordeiramente e em filas onde foram receber orientações sobre como se comportar nas salas de aula e sobre a limpeza escolar. Três minutos antes do horário da aula os alunos foram liberados para entrarem nas salas de aula.

O professor começou a aula cumprimentando os alunos. E durante observação da aula, o professor Mabilia organizou a sua atividade utilizando métodos expositivos, fazendo-se acompanhar de materiais didáticos. O professor também utilizou como recurso didático o quadro preto e livros emprestados pela escola. Durante as aulas o professor solicitou aos alunos que se mantivessem em silêncio, prestassem atenção e seguissem as explicações. Após o término das explicações, o professor orientou os alunos para que fizessem as anotações passadas no quadro.

Os relatos abaixo mostram a forma de desenvolvimento das aulas do professor Mabilia.

### **Aulas 1, 2 e 3**

O professor fez a chamada e relacionou o conteúdo dessa aula com o da aula anterior. Em seguida fez comentários sobre a avaliação realizada anteriormente. Perguntou aos alunos se havia alguém que ainda tinha dúvida? Deu início à nova matéria: Tipos de plantas. A professora diz aos alunos que a planta estabelece também o equilíbrio dinâmico do sistema ecológico. Disse ainda que, lhes interessa nessa aula é estudar os tipos de planta que existem e também a importância que cada grupo tem na vida e no equilíbrio ecológico. Explicou o objetivo do conteúdo. Pediu exemplos de plantas que os alunos conhecem. Ouviu os alunos e mostrou no quadro os tipos e grupos de plantas. «aéreo, aquáticos e terrestres». Explicou aos alunos o que caracterizava cada um desses grupos, deu exemplos e pediu exemplos aos alunos. Além dos exemplos desenhou no quadro para tornar mais claro o que explicava. A partir desta discussão o professor faz uma introdução sobre a fotossíntese. Daí começou a falar sobre respiração autotrófica e heterotrófica,

respondendo as perguntas dos alunos. Exemplificou desenhando os dois tipos de grupo de planta e as duas modalidades de respiração. Enfim chegou à definição. Chamou atenção dos alunos para revisarem bem estes conteúdos. No último tempo passou os conteúdos ao quadro e orientou os alunos que passassem no caderno.

#### **Diário de observação nº 7. Dia 14 de Setembro de 2015.**

##### **Aula 4, 5 e 6**

Na quarta aula o professor retomou as matérias anteriores e começou aprofundar suas explicações. Foi questionando os alunos e depois de algum tempo achou por bem mudar de disciplina para retomar este conteúdo num outro dia. Começou com a aula de Matemática. Iniciou a falar sobre divisão de frações. O professor começou fazer as demonstrações mas com muitas falhas. Apresentou dificuldades na divisão das frações. Os alunos perguntaram o professor o porquê de inverter a ordem da segunda fração. O professor disse «faz-se assim. Está assim no livro». Orientou os alunos a observarem os exercícios no livro. Manda os alunos ao quadro para resolverem os exercícios. O professor se assenta na carteira e manda o aluno fazer a inversão da segunda fração. Pergunta aos outros se estão a entender. Os alunos respondem «não». Começou a explicar sentado na carteira junto dos alunos. Continuou com as explicações acompanhando o exercício nas folhas de resumo. O professor pergunta aos alunos se o exercício que estava sendo resolvido pelo aluno está certo ou não. Os alunos não respondem. Ele continua dando orientações, olhando a folha de resumo. O professor colocou muitos exercícios no quadro e orientou os alunos a resolverem nos cadernos organizando pequenos grupos para discutirem e acharem as respostas. Acompanhou os alunos, mas não faz a correção dos exercícios. Orientou os alunos para continuarem a fazer os exercícios em casa e trazerem no dia seguinte.

O professor muda de aula. Manda os alunos colocarem os livros de Educação Moral e Cívica sobre a mesa. Muitos alunos não tinham o livro. O professor começou a fazer apontamentos no quadro e orienta os alunos a passarem as matérias no caderno. A aula termina e os alunos vão para casa.

#### **Diário de observação nº 8. Dia 18 de Setembro de 2015.**

##### **4.4.3. Análise da prática docente**

A estratégia de ensino utilizada pelo professor Mabiala foi à de aula expositiva. Nas suas aulas o professor não conseguiu envolver de forma positiva os seus alunos nas atividades propostas. Após apresentar o tema da aula, ele dava explicações fazendo da aula um ato informativo. Além disso, ao escrever no

quadro, cometia vários erros. O professor Mabiala também apresentou dificuldades em elaborar os trabalhos para casa. Durante a observação da aula de Matemática pude notar que, as mesmas questões que o professor formula durante a aula e, que são respondidas por alguns alunos, são as mesmas que coloca para serem respondidas pelos alunos em casa.

Estes problemas ocorreram, sobretudo, na aula de Matemática. Na aula de Ciências da Natureza, o professor pareceu dominar melhor o conteúdo e soube como transmiti-los, contextualizando os temas trabalhados, com ilustrações presentes na vida dos alunos. Fez perguntas e deu bons exemplos, antes de avançar para definições. Diferentemente, o professor Mabiala se perdeu na aula de divisão de frações. Julgo que facilitaria a compreensão se inicialmente mostrasse a diferença entre frações próprias e impróprias, mistas e aparentes e de trabalhar em como transformar frações impróprias em frações mistas. Além disso, se confundiu no ensino da divisão, não sabendo explicar a razão da inversão do segundo termo. Esta falta de domínio do conteúdo tornou a aula confusa criando desordem e desinteresse por parte dos alunos. Enfim, a falta do domínio do conteúdo, prejudicou a sua prática.

Na entrevista, quando interrogado sobre a reforma, o professor disse que:

*[...] Em minha opinião a reforma educativa não veio para melhorar o ensino, praticamente veio para deixar cair o ensino. Imagina um professor com nove disciplinas e nem todas as disciplinas esse professor domina. Então eu acho que a reforma educativa é uma forma que o governo viu para estragar o ensino. Valia apenas recuarmos no sistema anterior. Imagine que o aluno da primeira classe, ele não sabe ler não sabe escrever e transita automaticamente. Nenhum pai idôneo vai aceitar que o aluno transite. Praticamente o pai sabe lá em casa que, matriculei o meu filho para segunda classe se essa criança não sabe ler. [...] Já tentamos dar subsídio no sentido de que vamos supor que somos sete professores na quinta classe. Por que não se poderia atribuir aos professores uma ou duas disciplinas? [...] Eu, por exemplo, fico com Língua Portuguesa, se calhar, é à disciplina que eu domino. E outro colega vão pegando outras disciplinas. Acho que iria diminuir a sobrecarga e facilitaria para o professor (ENTREVISTA, 2015).*

Ainda sobre a reforma, o professor argumenta que:

*[...] Temos muitas dificuldades com os conteúdos atuais em relação aos do passado. Os do passado embora não estivessem mais avançados, davam uma formação sólida em relação aos do presente. As matérias atuais não as dominamos. [...] Nós não temos uma formação avançada. Hoje temos alunos podemos dizer que saem de casa diretamente para 7ª classe porque os alunos aprovam diretamente na 1ª, 3ª e 5ª classe e nas classes de exame apenas 3% reprovam segundo as orientações da reforma educativa. De fato não concordo com essa política. No passado eu só dava aulas até a 4ª classe (ENTREVISTA, 2015).*

Pelos problemas manifestados pelo professor, buscamos saber as dificuldades nos conteúdos que o professor ensina.

*[...] No passado eu ensinava os alunos com a paciência a disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, eu estava na altura de enfrentar as disciplinas que lecionava porque dominava muitíssimo bem os conteúdos daquela disciplina. Hoje faço um grande esforço para ensinar porque muita coisa é nova para mim. [...] Seria mesmo melhor se houvesse um professor especialista na área dessas disciplinas. [...] Tento na medida do possível, mas não daquela forma profissional (ENTREVISTA, 2015).*

Com o sucedido na aula, buscamos saber junto do professor se nunca participou de um seminário que trabalhasse esses novos conteúdos.

*Particpei em seminários de refrescamento no primeiro ano que comecei a trabalhar [...] Só foi mesmo naquele ano. No seminário não se falou nada sobre os conteúdos a ensinar, apenas se abordou questões relativas em como calcular as notas (ENTREVISTA, 2015).*

Foi ainda possível constatar as reclamações pela falta de materiais que orientasse as atividades dos alunos e professores e sobre as condições de trabalho no geral.

*[...] As condições não são boas. Desanimam o trabalhador. Temos muita sobrecarga e as próprias condições, como o número de alunos por turma e a isenção de subsídios de contágio, cria desânimo. O giz contamina. Tudo que é disciplina escreve-se ao quadro. Então imagine quanto tempo gastamos e, todo giz vai às narinas e depois as próprias condições habitacionais que temos. O salário atrasa e depois não se*



*consegue comprar uma lata de leite para purificar os pulmões. (ENTREVISTA, 2015).*

Para o professor Mabiala, os alunos ainda não têm um nível avançado de compreensão, por isso, às repetições constantes. Na entrevista ele afirma que:

*[...] As crianças não têm ainda capacidade de um raciocínio forte por isso, aliás, no livro já vem elaboradas as questões a serem aplicadas e, formulo outras atendendo o conteúdo que lecionei e algumas perguntas do conteúdo que vou lecionar a seguir e que serão o ponto de partida da próxima aula (ENTREVISTA, 2015).*

#### **4.5. PROFESSOR BENEDITO.**

##### **4.5.1. Perfil do professor e da turma**

O professor Benedito trabalha com a quinta série lecionando todas as disciplinas que fazem parte do plano curricular desta série. É formado em Ciências da Educação na EFP de Cabinda e frequenta o 4º ano do curso de Pedagogia, opção Ensino Primário, no Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade 11 de Novembro. Trabalha há cinco (5) anos na educação auferindo um salário de 60 mil kuanzas correspondente a 200 dólares americanos. Está realizando uma formação superior, na opção de ensino de Língua Portuguesa no Instituto Superior de Ciências da Educação. O professor vem trabalhando com a turma desde a primeira classe, embora existam alunos novos que vieram de outras turmas.

A turma do professor Benedito é composta por 45 alunos, que são em sua maioria adolescentes, com idades compreendidas entre 11 a 13 anos de idade dos quais 28 são meninas e 17 rapazes. Os alunos na sua maioria têm o Fiole<sup>46</sup> como primeira língua e a língua portuguesa como segunda. Além disso, nenhum

---

<sup>46</sup> Fiole é uma variante do «dialeto» Kicongo, falado em Cabinda e algumas regiões do Baixo Congo.

desses alunos passou por creche ou jardim de infância e a maioria vive em bairros de baixíssima renda. Muitos desses alunos chegam à escola a pé. Não existe transporte escolar, restaurante ou cantina e merenda escolar. As aulas iniciam as 7horas e 30 minutos e terminam as 12horas e 30 minutos.

#### **4.5.2. Dinâmica das aulas**

No primeiro dia o professor lecionou as disciplinas de Ciências da Natureza, Educação Moral e Cívica, Língua Portuguesa e História. No segundo dia lecionou as disciplinas de Matemática, Geografia, Educação Musical e Língua Portuguesa. No primeiro dia da observação encontrei o professor na sala de aula e no segundo dia chegou no horário das aulas. Entretanto, a maior parte dos alunos chegou tarde. À medida que o tempo foi passando muitos alunos chegavam à sala correndo. O professor perguntava o porquê do atraso, muitos justificavam alegando a falta de taxi<sup>47</sup>, outros ainda se justificavam dizendo viver muito distante da escola.

Durante o período da observação da primeira aula, o professor Abreu organizou a sua prática utilizando métodos expositivos, dialogando com os alunos. Fez ainda uso de materiais didáticos e apresentou gravuras contidas no livro didático. Utilizou como meios didáticos o quadro negro e livros emprestados pela escola. Durante as aulas o professor esteve atento à aprendizagem dos alunos procurando envolvê-los, embora pese a sua pouca experiência nos conteúdos que leciona. Solicitava aos alunos para seguirem as explicações e informava a importância daquelas matérias para a sua formação. Após o término das explicações, o professor orientou os alunos a fazerem as anotações. Os relatos abaixo mostram a forma de desenvolvimento das aulas pelo professor Benedito.

---

<sup>47</sup> Em cabinda e em outras províncias de Angola não existem um sistema de transporte público como no Brasil. Os alunos utilizam taxi não personalizado que fazem rotas semelhantes as de transporte público no Brasil mas, a preço fixo e não diferente ao que seria pago no transporte público.

### Aulas 1, 2 e 3

O professor fez a chamada de controlo dos alunos e em seguida iniciou a correção da prova. Começou escolhendo os alunos para responderem as questões. Em seguida mandou ao quadro os alunos para resolverem as questões da prova. O professor fala baixo, mas de forma compreensível. No segundo tempo colocou um exercício ao quadro e mandou um aluno para resolvê-lo enquanto os outros o resolviam nos cadernos. Os alunos apresentaram muitas dificuldades. O professor começa a utilizar estratégias de reforço, pedindo aplausos à turma a favor do aluno que acertasse o exercício ou que respondesse adequadamente à questão. A seguir passou algumas questões no quadro, em que perguntava: o que é a música? quais as características da música? Definições da música clássica. O professor colocou essas questões no quadro, mas não as respondeu. Os alunos terminaram de passar os conteúdos nos cadernos e a aula terminou sem o professor explicar as matérias. O sino toca e os alunos foram para o intervalo. No quarto tempo os alunos voltaram correndo para entrar na sala. O professor começou com a aula de matemática. Uma aluna atrasa e o professor não a deixa entrar. A aluna começou a discutir com o professor e o chamou de mau e ele disse não gostar dela. O professor orientou os alunos para colocarem os livros sobre a carteira. Os alunos começaram a se agrupar para acompanharem a aula no livro, porque muitos não os tinham. A aula lecionada pelo professor foi sobre **Números e Operações** (Multiplicação de decimais por números inteiros). O professor começou a falar, mas como falava muito baixo, os alunos reclamaram. O professor colocou um exemplo ao quadro  $[4 \times 0,3]$ . Gastou mais de 10 minutos para achar a resposta do exercício e teve dificuldades em dar explicações. Fez o exercício sem dar explicação e os alunos começaram a conversar. A seguir orientou os alunos a resolverem nos cadernos o restante dos exercícios sem dar uma explicação clara. Perguntou aos alunos se estavam a entender e os alunos respondem «não». O professor recorreu ao seu manual e repetiu o mesmo exercício. Escreveu as tarefas para casa os alunos passaram nos cadernos e a aula terminou. O último tempo, começou com a aula de Língua portuguesa. Nessa aula falou sobre a «frase». Fez a recapitulação da aula anterior, fazendo perguntas para os alunos. O professor começou a aula nova, colocando ao quadro as seguintes frases «os patos; os gatos; as galinhas, esses são nomes dos animais». Foi explicando pacientemente, falando como se formam as frases e com uma voz não muito audível, mas clara. Pediu aos alunos que escrevessem algumas frases no seu caderno. O professor começa a utilizar algumas frases escritas pelos alunos para explicar a formação das frases. Começa a passar nas carteiras para corrigir a escrita dos alunos e em seguida escreve no quadro as palavras que os alunos mais erram. Os alunos ficam bastante atentos e questionam a escrita do professor. O professor manda os alunos e alunas ao quadro para formarem frases com as seguintes palavras: escola, sapatos, marca, comportamento, sino e escravos. Os alunos ficam bastante animados. Em seguida, o professor dá palmadas em um aluno que estava a fazer barulho. Os alunos começaram a levantar a mão para irem resolver os exercícios ao quadro. O professor escolheu alunos que não levantaram as mãos. Ao final da aula o professor passou o trabalho para os alunos resolver em casa. Fez a chamada de controlo e encerrou a aula.

**Diário de observação nº 9. Dia 22 de Setembro de 2015.****Aulas 4, 5 e 6**

A aula começou com a chamada para controlar a presença, utilizando o critério de ordem numérica. Em seguida, o professor deu início à revisão das matérias anteriores sobre a multiplicação de números inteiros com números decimais. Mostra aos alunos a regra de transformação e colocou outros exercícios no quadro, orientando os alunos a resolverem no caderno, discutindo cada questão, comentando a resposta correta depois disso. Começou a falar sobre a «reta, área e círculo» e foi passando os conteúdos no quadro orientando os alunos a escreverem nos cadernos. Os alunos não entendiam a letra do professor. Ele explicou e continuou escrevendo. Terminou e perguntou aos alunos se já ouviram falar do eixo de simetria. Eles respondem «não» e ele começou a explicar o que é eixo de simetria. Neste momento, entra um professor questionando sobre o pagamento das mensalidades dos alunos e ameaça colocar fora todos os alunos que não pagaram. Os alunos começam a murmurar, outros conversam sobre a questão do pagamento das mensalidades. O professor retoma a aula colocando um exercício no quadro. Apesar de resolver o exercício dando explicações sobre como fazê-lo, alguns alunos continuaram dizendo que não entenderam. O professor mandou um aluno ao quadro e começou a explicar enquanto os alunos iam resolvendo o exercício. O professor reclama a existência de poucos alunos a prestar atenção na aula. Prosseguindo, deu cinco exemplos e orientou que cada aluno os escrevesse e em caso de dúvida perguntasse ao colega ao seu lado. Durante a aula, o professor fez várias referências às outras aulas já dadas e o que os alunos irão estudar mais adiante durante o ano. Finalmente, o professor passa no quadro a tarefa para casa. O professor começa uma nova aula e os alunos chegam à sala correndo. O professor começa a escrever, colocando alguns exercícios da aula passada e passa a observar a reação dos alunos. Os alunos começam a resolver os exercícios. O professor explica detalhadamente a diferença entre complemento direto e o complemento indireto. Pergunta aos alunos se estão entendendo. O professor introduz um novo assunto sobre complemento circunstancial de tempo e de lugar. Passou os conteúdos no quadro e orientou os alunos a passá-los no caderno. Explica o significado do complemento circunstancial. Os alunos começaram a fazer perguntas. O professor responde às questões e incentiva os alunos a participarem. Informou aos alunos que nas próximas aulas iria dar nota para aqueles que estudassem e respondessem às questões. Toca o sino de intervalo.

**Aulas 7, 8 e 9**

O professor entra na sala e, os alunos se levantam para cumprimentá-lo. Começou com a aula, perguntando aos alunos se tinham dúvidas sobre o que já havia sido ensinado. Os alunos não falam nada. Ao ouvir as respostas «não», começou a rever os conceitos e em seguida começou a trabalhar os conceitos de complemento circunstancial de tempo.

Perguntou aos alunos sobre o que entendiam do termo tempo. Um aluno levanta a mão e diz: refere-se a hora. O professor solicita aplausos a este aluno. A partir da resposta do aluno foi relembrando as definições, explicando novamente e dando mais exemplos. Passou, em seguida, a explicar fazendo referência aos jogos africanos que Angola realizou, de futebol e de basquetebol. Para explicar os processos de determinação, o professor escreveu ao quadro exemplos e começou a analisá-los com os alunos usando giz colorido para realçar determinados termos. Em seguida, perguntou aos alunos se estavam entendendo os conceitos, alertando que eles eram matéria de prova. Um aluno pediu encarecidamente ao professor para explicar novamente a matéria, porque tinha dúvidas. Ele reiniciou a explicação pacientemente, de forma detalhada, fazendo perguntas aos alunos. Disse que daria meio ponto para quem respondesse a algumas questões feitas durante a aula. Fez mais perguntas e encerrou a aula.

O professor apaga o quadro e passa a falar sobre História de Angola. Faz controlo de cadernos dos alunos. Pediu aos alunos que formassem pequenos grupos de quatro alunos por motivos da falta de livros. Começou explicar detalhadamente como foi formado o país que hoje se chama Angola. Falou também sobre os reinos que existiam antes da chegada dos portugueses e, que nome tinha o território, como era feita a divisão administrativa e quem era o representante máximo. Em seguida, iniciou a exibição de algumas gravuras do mapa administrativo de Angola antes da chegada dos portugueses. À medida que explicava, o professor ia ao quadro e fazia desenhos e anotações e retomava os conceitos anteriormente estudados, questionando sempre os alunos antes de explicar. Em seguida passou os conteúdos no quadro e orientou os alunos para irem anotando porque era muita matéria. No final o professor passou a tarefa para casa e encerrou a aula fazendo o controlo final dos alunos que participaram da aula.

**Diário de observação nº 10. Dia 25 de Setembro de 2015.**

#### **4.5.3. Análise da prática docente**

Pode-se dizer que o professor Benedito explicou os conteúdos, procurando quase sempre articular a sua aula com as matérias das aulas já lecionadas. Muitas vezes utilizava as ideias e os exemplos trazidos pelos alunos, trabalhando com eles em conjunto na resolução dos exercícios. Valoriza as opiniões dos alunos, sanava algumas dúvidas quando apresentadas. Fez uso de mapas nas aulas de geografia, gravuras nas aulas de ciências, história e música e outros recursos que de uma maneira ou de outra, chamaram atenção dos alunos e aumentaram o interesse pela aula. A sua atenção não se desviava do seu objetivo primário «facilitar a aprendizagem dos alunos» na medida em que questionava

constantemente sobre as dificuldades nas matérias. Mesmo nas disciplinas que o professor apresentava certas dificuldades, conseguia socializar certos conceitos. Na entrevista, o professor disse que:

*[...] o envolvimento dos alunos torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Reduz as dúvidas e anima os alunos em querer fazer mais. Sabe, o fato do aluno colocar em sua mente que o professor amanhã vai perguntar, vai enviá-lo ao quadro, os outros vão zombar dele, encoraja o aluno prestar atenção consultar os colegas e o professor. Os materiais didáticos que levamos na sala para exibir, muitas vezes tomam o nosso lugar. De vez em quando o aluno não entende a nossa linguagem, mas conseguem entender vendo. Do mesmo jeito quando mandamos um aluno ao quadro. Se ele é considera inteligente, os colegas têm confiança nele e, a linguagem dele em certos momentos vai ao encontro dos seus colegas e acaba facilitando a aprendizagem daquilo que nós não conseguimos inculcar na cachimônia do aluno. (ENTREVISTA, 2015).*

Com a entrevista do professor notou-se que, a aprendizagem dos alunos é sua maior preocupação. A forma de lecionar suas aulas, de organizar os conteúdos, revelou um conhecimento diferenciado no ensino das crianças. Para ele o objetivo primário das aulas é favorecer a compreensão dos conteúdos.

*[...] Quando preparo minhas aulas procuro sempre saber as formas que os alunos podem ficar com alguma coisa nas suas mentes. Procurei sempre começar com os conceito e definições, exploro nos alunos o que sabem sobre o assunto, passo para eles certos exercícios, faço a correção e elaboro exercícios na sala para em conjunto trabalharmos. Isso me ajuda a definir e redefinir as estratégias da aula. (ENTREVISTA, 2015).*

A estratégia de organizar os conteúdos dessa forma não foi aprendida numa escola ou num seminário de capacitação, porém derivam da sua experiência docente. Isto mostra que Benedito é um, sujeito ativo, ao admitir que, a sua prática não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da

teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática, conforme defendido por Tardif (2002: 234). Segundo ele:

*[...] Apesar de existir alunos que não fizeram parte da minha sala desde a primeira classe, acompanho as maneiras mais eficazes que meus alunos aprendem. Eu conheço quando eles não estão pegando nada e sei quando estão tristes. Eu sei o que fazer para voltá-los a aula. Em certos momentos tenho que sair do tema para tocar em coisas que eles gostam, para despertá-los. Eu sei que eles aprendem muito com desenhos, com resumos e em grupos. (ENTREVISTA, 2015).*

Essa modalidade de trabalhar do professor que busca levantar informações sobre como seus alunos aprendem, que procura os diferentes tipos de materiais úteis para preparar e desenvolver suas aulas em diferentes momentos, conforme a necessidade dos conteúdos a serem lecionados e dos alunos, mostra a vontade e o compromisso para com a sua profissão. Entretanto, o professor encontra dificuldades em algumas matérias. O professor Benedito, na entrevista disse que:

*[...] Este é o meu primeiro ano a lecionar uma quinta classe e é a primeira vez a trabalhar com nove (9) disciplinas simultaneamente. Lembre que a 5ª classe não é muito diferente do primeiro ciclo do ensino secundário. É uma classe pesada com disciplinas que requerem uma formação e muito tempo de revisão. A dificuldade que muitos dos meus colegas têm e provavelmente eu terei é o fato de lecionar esses conteúdos agora e apenas voltar a lecioná-las daqui a seis anos. Na verdade este critério volta o professor a estaca zero. (ENTREVISTA, 2015).*

O professor afirma também que as suas dificuldades estão mais naquelas disciplinas e conteúdos que não teve durante sua formação mas que supera as dificuldades com ajuda dos colegas.

*[...] As disciplinas como Educação musical, Educação Física, Educação Laboral, Educação Manual e Plástica, leciono na medida do possível. Para dar Matemática peço explicações aos colegas porque, aqueles conteúdos de base que aprendi, eu ensino, mas, naquelas matérias de*

*frações eu vou aos meus colegas da sexta e outras, pessoas que fizeram Matemática e peço explicação um dia antes da aula para poder ensinar. Posso garantir que os meus alunos aprendem do mesmo modo que aqueles que têm professores especialistas na área porque, aprendo com os mesmos professores e faço os possíveis de gastar meu tempo para entender e ensiná-los melhor. (ENTREVISTA, 2015).*

A utilização de discussões entre alunos sobre situações relacionadas ao tema e disciplinas que pouco domina, segundo o professor, ajuda favorecer uma formação crítica do aluno, permitindo-lhe atuar como construtor dos seus saberes através da descoberta. De acordo com Benedito, não apenas o aluno é quem aprende com isso, mas, ele também aprende com muitos exemplos dos alunos. Ao ser entrevistado sobre sua posição sobre a monodocência, o professor apresenta duas posições:

*[...] Por um lado prefiro a monodocência porque é um processo educativo que ajuda os alunos assimilar bem os conhecimentos por causa da envolvimento total dos alunos em atividades de ensino exigida pela reforma e pelo conhecimento mutuo que o professor cria com os alunos durante o percurso escolar (praticamente só um único professor que ensina todas as disciplinas e facilita no processo de ensino e aprendizagem). [...] Por outro lado, discordo porque, os alunos que não encontrarem um bom professor terão um mau rendimento acadêmico porque, este professor não estará capacitado para trabalhar com a opção ensino primário. Porque requer uma formação pedagógica para que esses alunos possam estar bem enquadrados. (ENTREVISTA, 2015).*

A utilização de materiais didáticos na sala de aula ajuda os alunos a compreenderem o objeto de aprendizagem. Esta estratégia e outras foram formas encontradas pelo professor para relacionar e contextualizar os conteúdos, que segundo ele, amplia o entendimento dos seus alunos. Com base nisso buscou-se saber os recursos que o professor utiliza para lecionar as aulas de música.

*[...] Quer a Educação Musical quer a Educação Manual e Plástica, são áreas extremamente sensíveis para o professor que leciona no ensino primário. Porque são áreas que exigem especialidade. Elas precisam de*



*um especialista. Nas escolas comparticipadas da Igreja católica e protestantes tem agora professores específicos para lecionar estes conteúdos. Claro que não sou especialista em música. Eu posso lecionar a disciplina, mas [riso] não sei como colocar a oscilação da minha voz na pauta. Não sei cantar e eu não exemplifico nada nestas disciplinas. Passo elas por ar. (ENTREVISTA, 2015).*

Outra forma de trabalhar constatada nas aulas do Benedito foi da utilização de material didático adequado e fotocopiado. Na ausência de livro didático para trabalhar com os alunos, sobretudo, na disciplina de Língua Portuguesa, o professor elabora o próprio material, selecionando os textos a serem trabalhados nas aulas de leitura. Para Benedito essa foi o meio encontrado na falta de livros que foram prometidos que seriam ofertados aos alunos.

*[...] Não se entende as políticas que regulam o ensino neste país. Como é possível num país em paz o orçamento atribuído ao Ministério da Defesa Nacional e Ministério do Interior continuam a ser superior em relação ao de educação e saúde. É difícil. Foi prometido que os alunos teriam os materiais didáticos continuamente, mas, este é o segundo ano que estamos a ter problemas de materiais didáticos. Nunca mais receberemos livros e com esta crise a situação tende a piorar. (ENTREVISTA, 2015).*

Durante as aulas, o professor colocava questões para os alunos, esperava as respostas, solicitava aplausos para quem acertasse e trabalhava as respostas dos alunos. Ao trabalhar com os exercícios escritos, ele resolvia primeiro no quadro, explicando claramente os procedimentos da resolução e em seguida pedia um aluno voluntário para resolver o exercício no quadro e os outros resolviam nos cadernos. Em alguns exercícios, solicitava a análise de situações práticas, procurando desenvolver a capacidade do raciocínio nos alunos. A correção dos exercícios também se constituía como forma de ensinar, na medida em que o professor resolvia em conjuntos com os alunos, ouvindo respostas, dando explicações complementares e sanando dúvidas. Para o professor esta modalidade de ensinar, desperta o interesse dos alunos na aprendizagem.

*[...] Aprendi essa modalidade de trabalho no ano passado com os meus alunos. Tenho alunos que vieram das repúblicas vizinhas e por falta de documentos foram forçados a repetir o ensino primário. Eles são muito inteligentes e muitas vezes corrigiam certos exercícios que resolvo porque eles já viram essas matérias no Congo. Para evitar choques eu preferi sempre começar com os alunos depois trabalhar em cima das suas respostas. É preciso também saber que, os nossos alunos têm muitos conhecimentos. Eles dominam a internet, mexem com a computação e buscam muitos saberes que não pode ser ignorado e trabalhando com eles desperta o seu interesse. (ENTREVISTA, 2015).*

O uso desta estratégia, não se limita na sala de aula. Ela extrapola as quatro paredes e acompanha os alunos até em casa. Durante a observação foi possível constatar que os alunos levam exercícios diariamente para casa e em todas as disciplinas lecionadas. Isso significa que continuam trabalhando, mesmo estando fora da sala de aula. Questionado sobre a frequência a algum curso ou seminário que lhe ofereceu ferramentas para trabalhar com as disciplinas da monodocência respondeu:

*[...] Desde que comecei a lecionar nesta escola, nunca participei de um seminário que trabalhe conteúdos que lecionamos no ensino primário. O único que fiz parte o ano passado realizado pelo programa de Zona de Influência Pedagógica, trabalhou apenas questões relacionadas ao lançamento de notas, planificações conjunta entre colegas da mesma escola, classe e escolas próximas. (ENTREVISTA, 2015).*

Em suas palavras o professor admite ter uma grande preocupação em planejar as aulas antecipadamente para melhor se familiarizar com os conteúdos.

*[...] Eu planejo todas as minhas aulas antes de vir à sala de aula. Quando estou inseguro numa matéria, mudo a disciplina ou mesmo dou uma aula de revisão embora existam coordenadores de classe que controlam os temas que estejam sendo dados. Procuro levar todos os materiais necessários, penso na aula, colocando-me no lugar do aluno e procuro maneiras que me possibilitem a passar o necessário para os alunos. (ENTREVISTA, 2015).*

Para Benedito, a questão da reforma (monodocencia) não está na implementação de novos conteúdos e novas disciplinas, mas sim nas condições para assegurar o programa de formação e atualização constante dos professores.

*[...] Por mim em primeiro lugar é a criação de condições de trabalho. Oferecer condições adequadas, criar sistemas de refrescamento de professores. Portanto este uma questão que se deve realizar no final de cada trimestre ou semestre, ou mesmo no final de cada ano letivo e serem acompanhado devidamente. [...] equipar as salas, dar formação adequada aos professores de ensino primário e reduzir a carga horária. Mas restrinjo-me mais à criação de condições e formação de professores e distribuição atempada de manuais escolares. (ENTREVISTA, 2015).*

As dificuldades apresentadas pelos alunos permitiram-nos compreender que, não existe ensino de qualidade sem uma adequada formação de professores.

## **4.6. PROFESSOR AMADEU**

### **4.6.1. Perfil do professor e da turma**

O professor Amadeu está em formação média na escola de formação de professores de Cabinda. Trabalha há nove (9) anos no ensino primário e já lecionou a primeira, a segunda, a terceira e quarta série. Hoje leciona a quinta série, dando aulas de todas as disciplinas que fazem parte da grade curricular. O professor trabalha de igual modo em outras duas escolas particulares, lecionando as disciplinas de História e geografia no primeiro ciclo do ensino secundário, nos períodos de tarde e noturno.

A turma do professor é composta por 51 alunos e em sua maioria são adolescentes com idades compreendidas entre 11 e 13 anos de idade. A turma tem 35 meninas e 16 rapazes. Os dois dias de assistência das aulas foram intercalados, sendo o primeiro na segunda feira e o segundo na quinta feira nos

horários compreendidos entre 7h30min a 12h30 minutos. A maior parte dos alunos vive nos arredores da escola e pertence a famílias humildes.

#### **4.6.2. Dinâmica das aulas**

No primeiro dia, não encontrei o professor na sala de aulas e no segundo dia o professor se atrasou. Quando entrei, todos os alunos levantaram-se e me cumprimentaram e, o mesmo ato repetiu-se quando o professor entrou. Neste momento, a maior parte dos alunos já estava na sala de aula e outros chegavam à medida que o tempo foi passando. O professor perguntou sobre a razão do atraso se todos vivem próximos. O professor utilizou do método expositivo e como recursos didáticos o quadro negro e livros. Antes do começo da aula, o professor disse aos alunos para manterem-se calados e prestassem atenção nas explicações, porque tinham visitante na sala. Os relatos abaixo descrevem a evolução das aulas do professor Amadeu.

##### **Aulas 1, 2 e 3**

O professor chegou à sala de aula, os alunos se levantaram e cumprimentam o professor. O professor explicou aos alunos a presença do visitante. Começou a aula fazendo chamada de controlo, utilizando o código numérico de ordem na lista da turma e em seguida escreveu no canto esquerdo do quadro os preliminares da aula. Informou aos alunos que teriam uma aula muito importante que falava dos nossos heróis nacionais «A resistência contra o colonialismo português». O professor começou a escrever os conteúdos no quadro e disse aos alunos para anotarem nos cadernos. O professor terminou e os alunos continuaram. Em seguida explicou detalhadamente os momentos que marcaram a resistência dos povos de Angola. Perguntou aos alunos se conhecem os movimentos ou partidos políticos que lutaram para a Independência de Angola. Os alunos levantaram os dedos ao ar e uma responde: «Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)» outro respondeu «UNITA (União Nacional de Libertação de Angola)». Outra disse «CASA-CE (Convergência Ampla de Salvação de Angola/Coligação Eleitoral)». O professor começou a trabalhar com os dados dos alunos e fez uma correção inteligente dizendo «meninos todos os nomes que acabaram citar são verdadeiros, mas a CASA-CE não fez parte dos movimentos que lutaram para a libertação de Angola. Ele é um movimento que surgiu recentemente». O professor formou pequenos grupos e mandou escrever os nomes de todos os partidos políticos de Angola. Começou a ouvir as propostas de cada grupo e foi orientando e corrigindo os erros. Retomou a explicação fazendo perguntas aos alunos e utilizando

exemplos. A seguir, pediu aos alunos para escreverem a tarefa para casa e chamou a atenção para a necessidade de resolverem, porque faz parte da avaliação contínua. No terceiro tempo lecionou uma aula Geografia e começou a passar o conteúdo no quadro. Em seguida orientou os alunos para escreverem no caderno. Esperou que os alunos terminassem, apagou o quadro e continuou. Antes que os alunos terminassem de escrever tocou o sino do intervalo. O professor disse aos alunos que continuaria depois do intervalo.

Depois do intervalo, os alunos continuaram a escrever. O professor aproveitou e colocou ao lado do quadro o mapa de África, enquanto os alunos terminavam de escrever. Em seguida, pediu aos alunos que prestassem atenção à explicação da matéria. Mostrou a localização de Angola no mapa de África e os países que fazem limite. Perguntou aos alunos se conhecem os países que fazem fronteira com Cabinda. Os alunos responderam «Congo Brazavil e Congo Democrático» a seguir mostrou aos alunos como localizar esses países, utilizando como recurso os quatro pontos cardeais. No final da aula escreveu um exercício para os alunos resolverem em casa. No quinto e último tempo o professor deu aula de Educação Musical intitulada «A pauta». O professor pegou no livro e passou os conteúdos no quadro da mesma maneira que está no livro. Os alunos começaram a escrever nos cadernos. O professor começou a passar nas carteiras para controlar os cadernos dos alunos. Em seguida começou a explicar lendo no livro. O professor perguntou aos alunos se estavam entendendo. Os alunos não responderam, e o professor continuou lendo com muita insegurança. Os alunos não questionam nem mesmo apresentam dúvidas. O professor fala aos alunos sobre a próxima aula. Por último fez o controlo e encerrou a aula.

#### **Diário de observação nº 11. Dia 10 de Setembro de 2015.**

##### **Aulas 4 e 5**

O professor começou a aula fazendo a correção do trabalho para casa da matéria passada sobre a multiplicação dos números decimais. Em seguida explicou aos alunos dizendo que, a aula passada foi muito importante para a compreensão desta. Deu aula sobre «multiplicação dos números decimais», dando exemplos. Mostrou aos alunos como fazer a transformação e perguntou se entenderam. Depois dessas explicações introduziu a divisão de frações. Em seguida passou a explicar os exercícios utilizando máquina calculadora para achar o resultado. Falou aos alunos que, a técnica para dividir as frações é multiplicar a primeira pelo inverso da segunda. Passou os exercícios no quadro e disse aos alunos para escreverem nos cadernos e resolverem individualmente. Começou a circular pela sala para verificar a resolução do exercício e pediu a um aluno para ir ao quadro e fazer a demonstração. Depois de apresentação de alguns alunos o professor começou a escrever as matérias ao quadro e os alunos as passaram nos cadernos. Finalmente passou o trabalho para casa e encerrou a aula. No terceiro tempo os alunos voltaram do intervalo correndo e, o professor começou a aula de Língua Portuguesa com o título de «conjugação de verbos». Introduziu a aula dizendo, «tudo que falamos, fazemos e

pensamos é acompanhado por um verbo». Disse aos alunos que escrevessem um pensamento lógico onde não entrasse nenhum verbo. Os alunos começaram a escrever procurando desafiar o professor, que em seguida mandou fazer a leitura. Observou-se, no entanto que, em cada leitura feita havia uma forma verbal conjugada ou não. Então o professor compreendeu que a noção que os alunos tinham de verbo é aquele no infinitivo. O professor começou a passar no quadro um conjunto de verbos e conjugou um no tempo presente do indicativo e, orientou os alunos a conjugarem os restantes no mesmo tempo da mesma forma que o professor conjugou. Foi acompanhando o trabalho dos alunos e foi fazendo as correções. No final escreveu os conteúdos ao quadro e orientou os alunos a passarem nos cadernos. Em seguida, colocou alguns verbos conjugados em tempos e modos diferentes e orientou os alunos para selecionarem apenas os verbos conjugados no tempo presente, modo indicativo. Esse exercício seria resolvido em casa, como atividade independente.

**Diário de observação nº 4. Dia 29 de Setembro de 2015.**

#### **4.6.3. Análise da prática pedagógica**

Na observação das aulas, o professor Amadeu buscou transformar o conteúdo tornando-os mais simples para a compreensão dos alunos. Além disso, utilizou diferentes estratégias de aprendizagem. Na aula de história e da geografia o professor apresentou uma forma eficiente de introduzir o conteúdo, organizando os itens e explicando cuidadosamente cada ponto e, esperando que os alunos chegassem a determinadas conclusões. Essa modalidade de ensinar segundo Peterson (2002), ajuda na construção pessoal do aluno, na medida em que combina e modifica os conhecimentos dos alunos.

Nas aulas de Matemática o professor apresentou certas limitações, porém procurou utilizar vias simples para resolver as questões. O uso da estratégia de perguntas e respostas durante a aula foi constante e, permitiram ao professor avaliar o grau de compreensão dos alunos. Ficou também constatada nas aulas do professor Amadeu, sobretudo nas de geografia e história a simplicidade com que tratava os alunos fato que proporcionou liberdade aos alunos para exporem as suas dificuldades. O professor mostrou ter uma boa colocação da voz e conseguiu manter a atenção dos alunos durante a aula.

Demonstrou segurança nas suas aulas evitando mexer os conteúdos que pouco domina. Ouvia os alunos com atenção, esclarecendo as dúvidas, apresentou problemas práticos para que os alunos analisassem e deu exemplos do dia a dia. Em entrevista com o professor sobre importância do uso das gravuras e outros materiais de fabricação local disse:

*[...] Não posso esconder minhas dificuldades em alguns conteúdos. Você sabe que, quando pouco dominamos um conteúdo, os nossos argumentos são limitados. Essas dificuldades muitas das vezes são superadas pelo uso das gravuras e ilustrações durante a aula. Como eu dizia e torno a dizer que, tenho dificuldades nas disciplinas de Ciências da Natureza, Educação Moral e Cívica, Educação Musical, Educação Laboral e Educação Manual e Plástica e mesmo a Matemática. Nas Ciências da Natureza, Quando entramos nas áreas de estrutura interna dos animais, muitas vezes sem o livro nas mãos esqueço aqueles nomes complicados. Mas com gravuras ou pôsteres, consigo mostrar e ler o que está escrito e explicá-lo (ENTREVISTA, 2015)*

As dificuldades relatadas pelo professor sobre as novas disciplinas são também aspectos que o relatório anual do Ministério da educação (2011) aponta como sendo problemas emergenciais da reforma educacional. Na opinião do professor, algumas disciplinas tornam-se difícil por serem novas e outras por sofrerem modificações nos seus conteúdos. Essa realidade acaba criando dificuldades para aprendizagem, tanto do professor como dos alunos. Para o professor, a reforma educativa não veio para melhorar o ensino.

*[...] Em minha opinião a reforma educativa não veio para melhorar o ensino, praticamente veio para deixar cair o ensino. Porque imagina um professor com nove disciplinas sendo que nem todas as disciplinas esse professor domina. Então eu acho que a reforma educativa é uma forma que o governo viu para estragar o ensino. Valia a penas recuarmos no sistema antigo onde o número de disciplinas era reduzido com professores preparados para tal. [...] Poucos professores têm hoje a aquela paciência de ensinar. Outros ainda têm enormes dificuldades com os novos conteúdos. Imagine que o aluno da primeira classe, ele não sabe ler não sabe escrever e transita automaticamente. Praticamente o pai sabe que, matriculou o meu filho na segunda classe mas essa criança não sabe ler. (ENTREVISTA, 2015)*

Como pode ser visto a forma de lecionar do professor Amadeu foi completamente diferente na aula de História, de Geografia e da aula de Matemática. O professor conseguiu modificar o tom da sua voz nessas disciplinas, fato que não aconteceu na aula de Educação Musical. Nessa disciplina o professor limitou-se em escrever os conteúdos no quadro. Com isso questiona-se: será que o professor não frequentou um curso que trabalhou os conteúdos novos da reforma? Sobre essas questões o professor Amadeu respondeu, dizendo:

*[...] Não tive nenhuma formação adicional sobre essas disciplinas e não as domino ao grau de um profissional. Aliás, esse é o meu primeiro ano que leciono a quinta classe. Eu procurei sempre me preparar uma semana antes nestes conteúdos e, quando encontro dificuldades procuro meus colegas para sanar as dúvidas. Existem momentos que os colegas não conseguem explicar bem, mas temos coordenadores que dominam certos conteúdos e há sempre em outras escolas colegas que dominam este ou aquela disciplina. Infelizmente o tempo está sempre na contra mão (ENTREVISTA, 2015).*

Durante a observação das aulas conseguiu-se constatar que, o professor faz muito esforço para lecionar de maneira aceitável as suas aulas. Na entrevista com professor sobre a existência de tempo livre para o lazer, disse:

*[...] O tempo livre ficou muito escasso para mim salvo nos dias de feriados nacionais ou provinciais. Ensinar hoje na reforma é um sacrifício, é uma sobrecarga. Por isso não concordo com a monodocência porque temos logo nove (9) disciplinas na 5ª classe e temos cinco tempos diariamente. [...] Às vezes saio da sala de aulas já bem cansado e volto nas mesmas condições no dia seguinte. [...] isso tem suas conseqüências na vida. É incrível [...] quando os responsáveis do Ministério da Educação defendem a Monodocência. Não estão interessados com a saúde do professor. (ENTREVISTA, 2015).*

Pude também constatar que as condições de trabalho do professor não são adequadas, considerando as exigências da reforma educativa. Segundo o Ministério da Educação (2004) o professor do ensino primário deve realizar suas



atividades com todas as condições previstas nos documentos legais da reforma educativa tais como um número mais reduzido de alunos, bibliotecas equipadas, disponibilidade de materiais didáticos para os alunos, salário compatível, merenda escolar e seminários de capacitação para professores. Entretanto estas condições não foram observadas, pois na entrevista Amadeu disse:

*[...] Nossas propostas de organização das atividades muitas vezes encontram obstáculos. Temos um número elevado de alunos nas turmas [...] chegada tardia de materiais didáticos para os professores para não falarmos dos alunos. Esse ano até a data presente ainda não recebemos materiais e muitas vezes somos obrigados a tirar cópias prejudicando o pouco salário que temos. Não temos água potável, não temos salas de leitura, a sala dos professores é super aquecida, não temos cantina. É difícil. (ENTREVISTA, 2015).*

O posicionamento do professor mostra que existem muitos desafios para serem ultrapassados. Essas dificuldades estão também relacionadas com a realização de cursos de capacitação. Durante as aulas, o professor Amadeu não respeitou o horário das aulas estabelecidas para aquele dia. Para o professor, o não cumprimento dos horários das aulas é uma consequência das dificuldades que encontra.

*[...] Trabalhar com o ensino primário é complexo. Os horários são elaborados se calhar em função do professor do segundo ciclo onde o professor leciona as aulas e dita às matérias. Contrariamente o professor do ensino primário não dita matéria. O professor do ensino primário, necessariamente, passa conteúdos. Muitas vezes precisa de tempo para aprender bem estes conteúdos e ao ensiná-lo os alunos também precisam do mesmo tempo porque o nosso grau de dificuldade às vezes influencia na aprendizagem dos alunos (ENTREVISTA, 2015).*

Apesar de toda justificativa do professor Amadeu sobre o não cumprir o horário das aulas, o professor não lecionou a aula da Educação Física que geralmente é lecionada na quinta feira nos dois últimos tempos. Perguntou-se ao professor sobre a razão de não lecionar a Educação Física, respondeu:

*Como já disse anteriormente, tenho dificuldades nestas disciplinas. Tive essa disciplina durante a minha formação no ensino de base, mas eram simples exercícios físicos sem saber a importância e o nome de cada exercício. Hoje leciono a Educação Física, transmitindo aos alunos os mesmos exercícios que aprendi na escola de formação de professores. Também não temos livros didáticos de Educação Musical (ENTREVISTA, 2015).*

Na mesma trilha o professor afirma ainda que:

*[...] Na escola onde trabalho tem um salão com uma cobertura aceitável, mas as condições do piso deixam a desejar. Por isso muitas vezes preferimos fazer exercícios no pátio da escola para evitar lesões e ferimentos nos alunos (ENTREVISTA, 2015).*

Em conversa com o professor foi possível ouvir as suas reclamações acerca da monodocência. O professor fala da necessidade de especialistas para determinadas disciplinas. Questionado sobre a monodocência, o professor responde dizendo:

*[...] Não concordo com a monodocência. Em primeiro lugar, o governo não formou professores para este subsistema de ensino. Eu e meus colegas trabalhamos empiricamente nesse sistema educativo porque não se criou bases, não fomos preparados em como lecionar certas disciplinas da monodocência. [...] Existe muita sobrecarga provocada pelo acréscimo de novas disciplinas que muitos de nós não conhecemos. (ENTREVISTA, 2015)*

A mesma opinião é partilhada por Isaías (2013) ao afirmar que, a monodocência torna-se universalmente conflituosa quando a matéria a dar é um tanto abrangente. Este é o caso das 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes, em Angola onde o número de disciplinas é maior, o professor não tem uma preparação específica para lecioná-las, não recebe uma remuneração adicional pelo esforço que sua classe exige.

#### 4.7. Convergência nas práticas e discursos dos docentes

Depois de apresentado cada docente, suas aulas e suas opiniões, buscamos ver o que há de comum e divergente em suas práticas e discursos. Assim nesta parte são apresentados e analisados os resultados dos questionários, das observações das aulas e dos resultados das entrevistas, fazendo um cruzamento de informações com os autores utilizados na construção do corpus teórico desta tese.

##### 4.7.1. Sobre a formação do professor

Em primeiro lugar, foi constatado durante a observação das aulas que a maioria dos professores lecionam com mais propriedade as disciplinas que correspondem à área da sua formação no curso médio, uma vez que os conhecimentos a serem ensinados precisam ser dominados pelo professor, conforme sustenta Shuman (2005). Neste sentido, um dos professores entrevistado afirmou que:

*[...] O professor ensina o que aprendeu e o conteúdo que ensino é o que aprendi e já disse que eu fiz o médio no Instituto Médio Normal de Educação e nós aprendemos que o professor só ensina o que tem domínio. Então, o que você não domínio não ensino, razão pela qual eu e meus colegas muitas vezes adiamos certas matérias para tempos posteriores. (ENTREVISTA, 2015).*

Com isso o professor está querendo dizer que sua formação não oferece condições para responder as novas exigências e não facilita o aprendizado dos alunos. É possível ainda ouvir dos professores o seguinte:

1. *No âmbito da minha formação na escola básica, falo do meu caso, não tive as disciplinas da Educação Musical, Educação Física, Educação Laboral, e outros conteúdos;*

2. *É claro que, não sou especialista desses conteúdos e os leciono na medida do possível;*
3. *Nessas disciplinas lutamos para dizer alguma coisa aos anos;*
4. *Não ensinamos essas disciplinas com profundidade;*
5. *Tentamos fazer alguma coisa.*
6. *Não tenho dificuldades de ensinar essas disciplinas.*

Constata-se que, dos seis professores entrevistados apenas um afirma não ter dificuldades em ensinar essas disciplinas. A dificuldade dos professores consiste, no fato de que a sua formação não está ajustada às atuais mudanças do sistema educacional. Essas mudanças trazem enormes desafios ao professor pois, o sucesso ou insucesso na sua atividade tem relação com a qualidade e nível da sua formação, conforme afirma Garcia (1999). O nível de formação e a época em que a maioria dos professores que lecionam no ensino primário se formaram, não corresponde com as demandas atuais do sistema de ensino.

Imbernón (2006) argumenta que no contexto da reforma educacional, deve se formar o professor como agente da mudança, colocando em evidência o que deve fazer, como deve fazer e, por que fazê-lo. Entretanto, a formação do professor competente técnica e profissionalmente, prevista pela Lei de base do Sistema Educativo (2001) parece ser contrariada pelos resultados do relatório anual do Ministério da Educação (2011) quando se constata que, apenas 12% dos professores que lecionam no ensino primário têm o ensino superior. 30% concluíram a formação média, 50% concluíram a formação básica e 8% continuam com a formação básica não concluída. Os resultados contrariam também o exposto na estratégia integrada para melhoria do sistema educativo<sup>48</sup> que estabelece a elevação do nível de formação dos professores até 2015.

Os resultados dos questionários registrados na tabela nº 15 mostram que 60% dos professores acham que alguns professores formados nas escolas de formação de professores são competentes e 18,2% acha que, poucos são competentes. Para o Ministério da Educação, as escolas de formação de

---

<sup>48</sup> É um documento que foi elaborado com o objetivo de dar a conhecer as linhas gerais e específicas do diagnóstico e do prognóstico a curto, médio e longo prazo do Sistema de Educação, com predominância para os subsistemas, de Alfabetização e Ensino de Adultos; Ensino de Base Regular, Ensino Médio (Normal e Técnico-Profissional), Ensino Superior e Formação Profissional, no sentido de se equacionar e formular medidas e ações estratégicas para a saída da crise. O referido documento orienta igualmente a elevação do nível primário para o nível médio todos os professores que trabalham no ensino primário.

professores devem estruturar a formação de professor numa base interdisciplinar ou multidisciplinar, tanto na formação inicial como na formação continuada. Essa base segundo Nguluve (2010) é contrária as estruturas que existem nas escolas de formação de professores. As informações obtidas na entrevistas também contradizem ao exposto no relatório de balanço da reforma educativa que afirma o sistema de formação e atualização dos professores é constante.

Constata-se que, tanto Mabiala, Bento, Marta, Bento assim como António e Amadeu também consideram que a formação é necessária para responder as exigências atuais da reforma educativa. Garcia (1999) considera incoerente pensar na formação do professor para mudança educacional, sem envolvê-los ao domínio das questões pertinentes a essa mudança.

#### **4.7.2. Sobre a Reforma educativa**

Para Ball (2001) os textos políticos para reformulação dos sistemas do ensino, são resultados de disputas e acordos dos diversos grupos que atuam nas diferentes posições do setor educativo. Segundo os professores entrevistados, o governo realizou a reforma sem consultar os diferentes atores do processo educativo. Bento, Amadeu, Marta, António assim como Mabiala e Benedito afirmam que:

- 1. Eu ouvi falar da reforma educativa no noticiário;*
- 2. Ouvi pela televisão acerca da experimentação de um novo sistema educacional que posteriormente iria substituir o sistema vigente;*
- 3. Eu fui informado na escola que este ano iríamos começar com o novo sistema de ensino;*
- 4. Tive conhecimento na reunião da escola, quando se escolheu os professores que fariam parte da primeira fase;*
- 5. Entrei na educação com o sistema já em curso;*
- 6. Não fomos consultados coisa nenhuma, nem ouvimos falar de debates sobre o novo sistema educativo. Ouvi apenas que o sistema educacional iria mudar e avisados como tal não fomos.*

É possível observar que, nenhum dos professores entrevistados foi consultado, ou participou ou opinou sobre a reforma, sendo que um deles

começou a trabalhar com novo sistema educativo já em curso. Os dados coletados nos questionários e registrados no gráfico 4 indicam ainda que, 84,4%, correspondente a 130 professores, responderam que não foram consultados por parte da Secretaria Provincial da Educação durante a elaboração das políticas educativas vigentes no país. Para os poucos que afirmaram terem sido consultados, 63,7% disseram que nenhuma das suas ideias e sugestões foram levadas em conta na proposta da reforma educativa.

Na perspectiva de Heyneman (2007), « só é possível promover uma verdadeira reforma, se esta envolver as opiniões das diversas facetas políticas do país» (HEYNEMAN, 2007:5).

As afirmações dos professores ajudam compreender que, não houve um consenso de todas as forças políticas e educacionais do país, e não foram alocados recursos suficientes para assegurar a implementação da reforma educativa, conforme sustentado pelo Relatório de Balanço da Reforma Educativa (2011). Para Heyneman (2007), uma reforma genuína deve proporcionar entre outras condições o seguinte:

[...] Maiores recursos. Embora os recursos financeiros não sejam, na verdade os únicos determinantes da eficácia educacional, o fato é que há necessidade de um patamar mínimo de recursos se um país pretende competir com as democracias industrializadas. Isso implicará no aumento proporcional dos investimentos em educação em muitos países de renda média. Esse novo investimento deve manter ao longo do tempo e não ser apenas de um ou dois anos como aconteceu em Angola. (HEYNEMAN, 2007:5-6).

Observa-se ainda que, durante a elaboração das políticas educacionais, não houve debates públicos sobre a mudança do sistema educacional, retirando o cunho democrático da reforma educacional, conforme defendido por Popkewitz (1997). A questão da falta de consenso na mudança educacional tem vindo a criar resistência nos professores. Autores como Heyneman (2007) e Marques (2007) afirmam que a resistência é uma tradição dos professores nas mudanças dos sistemas educacionais. Nas entrevistas os professores afirmam ainda que:

1. *O tempo livre ficou escasso para os professores salvo nos dias de feriados nacionais ou provinciais e há salas em que os alunos têm muitas dificuldades de escrita e nos obriga redobrar os esforços. A introdução de outras disciplinas que não domino no caso de Educação Musical, a Educação Moral e Cívica, a Educação Laboral e a própria Matemática reduziram o meu tempo livre.*
2. *Para além de ser professora, sou também dona de família. O tempo que a atividade académica me ocupa em planificar as aulas, dar aulas, corrigir as provas e as tarefas «para casa» é muito.*
3. *Imagine que a minha sala tem 47 alunos e levo mais ou menos 10 minutos para corrigir um exercício, quanto tempo gasto? É difícil, há muita sobrecarga.*
4. *Às vezes saio de sala de aulas já bem cansada e vou à sala de professores para passar os cinco minutos.*
5. *Ensinar hoje na reforma é sobrecarga. Por isso não concordo com a com a reforma educativa. Não olhou para vida do professor*
6. *Temos nove disciplinas na 6ª classe. Eu formei-me no IMNE e fiz geografia história. Para ensinar as outras disciplinas passo mal. Há muito trabalho.*

Na fala dos professores constata-se uma intensificação do trabalho docente, que está tirando o seu tempo de lazer. É possível ainda notar o desgaste sofrido pelos docentes relacionado à sobrecarga e dificuldades de planificar os novos conteúdos que não fizeram parte da sua formação tanto como aluno quanto na formação de professores. Essa situação segundo Nguluve (2010) descaracteriza o trabalho docente. Por esses motivos muitos professores durante as entrevistas afirmaram:

1. *Eu não concordo com as políticas de reforma educacional. Para mim melhor é continuarmos com o sistema antigo.*
2. *Para mim o melhor é continuarmos com o sistema antigo, porque todo e qualquer criança deve ser edificada a partir do alicerce e a reforma educativa não oferece essa perspectiva.*
3. *Para o aluno saber o A, B, C ele deve partir da base. Quando a base não for sólida, imediatamente o aluno não estará apto para seguir as classes subsequentes e a reforma nos impede de fazê-lo com profissionalismo como antes.*
4. *Eu não concordo com a reforma educativa porque está a aumentar a quantidade de formados no país, sem qualidade.*
5. *Acho o sistema da reforma seria melhor se exigisse um pouco mais dos alunos e do professor.*
6. *Concordo com a reforma educativa, porque trouxe muita coisa boa. Promoveu mudanças nos critérios de acesso às escolas.*

Além dos cinco professores que discordam com a reforma educativa há um que afirma ter encontrado na reforma educativa muita coisa boa. Para aquele professor, a reforma educativa promoveu mudanças nos critérios de acesso às escolas e ajudou o professor a conhecer e acompanhar seus alunos durante o ensino primário, posição defendida também pelo Ministério da Educação de Angola. Na sua fala «*a reforma veio para ajudar as pessoas que estavam atrasadas na formação*». É preciso ter cautela com o ponto de vista dos docentes sobre a reforma, se por um lado, a reforma aumentou o trabalho docente, por outro ampliou a possibilidade de permanência dos estudantes na escola. Da mesma forma, se não foi realizada com a ampla participação dos docentes, teve, porém, um período de experimentação para corrigir problemas da implementação e foi realizada gradualmente, incluindo uma nova série a cada ano.

#### **4.7.3. Sobre os Seminários de capacitação dos professores**

Segundo Nguluve (2010), os seminários de capacitação foram previstos como forma de dinamizar o processo ensino, dando condições profissionais para aqueles os professores com baixo nível de escolaridade e para todos que não dominavam os conteúdos novos e as disciplinas novas da reforma educativa. Como forma de atenuar a situação do baixo nível dos professores que lecionam na monodocência, o Ministério da Educação e parceiros levaram a cabo ações de capacitação pedagógicas. Fazem parte dos projetos do Plano Nacional de Capacitação de Professores (PLANCAD) em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o projeto de formação continuada de professores primários, financiado pela União Européia, o projeto de formação de professores da Organização não governamental Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) e o projeto de capacitação de agentes de ensino, conforme afirma o MED (2011). Apesar destes projetos, que acredito serem de suma importância, observou-se que a baixa qualificação do corpo docente em Angola persiste, o que tem influenciado negativamente para a qualidade de ensino.



O Relatório de Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa (2011), mostra, de modo geral, o fraco resultado das políticas de formação de professores, por via de seminários de capacitação. A perspectiva de formar professores por essa via é também questionável segundo Isaias (2013). É questionável, por um lado, porque existe dúvidas sobre a qualidade dos formadores. Por outro lado, pelo fato de o Ministério da Educação não conseguir oferecer, de forma generalizada, os seminários de capacitação para todos os professores que trabalham com ensino primário, conforme previsto pelo Decreto nº 2/05. Os dados obtidos dos questionários e registrados da tabela 8 mostram que cerca de 78,6% dos professores sujeitos da nossa pesquisa, não participaram dos seminários de capacitação pedagógica. Estes dados confirmam o exposto pelo relatório de balanço da reforma educativa do MED (2011) que sustenta existir ainda problemas no processo capacitação dos professores do ensino primário. Alguns professores durante a entrevista afirmaram:

1. *Bem na reforma eu não passei por uma formação, simplesmente me foi dada uma sala porque eu passei no IMNE e já dominava as metodologias de ensino;*
2. *Eu participei no seminário, quase no fim do ano antes do início do novo ano letivo;*
3. *O governo dava pequenos seminários em como poderíamos trabalhar com a reforma educativa, mas não foi em profundidade;*
4. *Participei em seminários de refrescamento no primeiro ano que comecei a trabalhar e só foi mesmo naquele ano.*

As dificuldades dos seminários de capacitação dos professores segundo Isaias (2013) relacionam-se com a falta de verbas. Como consequência, muitos professores continuam precisando de seminários que trabalhem com mais profundidade as matérias da reforma tendo em conta as mudanças no sistema educacional, conforme sustenta Nguluve (2010). Quanto aos conteúdos trabalhados nesses seminários, os professores entrevistados afirmam que:

1. *No seminário não se falou nada sobre os conteúdos a ensinar apenas se abordou questões relativas em como calcular as notas;*
2. *Tivemos um seminário de capacitação da ZIP (Zona de Influência Pedagógica) no ano de 2013, mas não se ensinou nada sobre as disciplinas das quinta e sexta classes;*
3. *Aborda-se aspectos de forma generalizada, incluindo o sistema de avaliação e a organização de conteúdos;*

4. *Esse seminário durou cinco dias e os formadores foram os colegas das nossas escolas e da escola de formação de professores que abordaram aspectos relacionados com a planificação e falou-se do sistema de avaliação;*
5. *No início dava-se preparação aos professores antes do novo ano letivo. Infelizmente já não se dá.*

Segundo os entrevistados, o último seminário que participaram durou cinco (5) dias e os formadores foram os colegas da escola e alguns professores da escola de formação de professores que abordaram aspectos relacionados à planificação e ao sistema de avaliação. Esta modalidade de seminário de capacitação pedagógica vai de encontro ao exposto por Navarro (1999), ao afirmar que, um curso de capacitação eficiente e bem sucedido deve observar certos padrões de mudança na conduta pedagógica dos participantes e, precisa oferecer soluções para as necessidades dos participantes.

Os registros da tabela 10 mostram que, 10,4% dos professores que responderam à questão afirmam que, a formação não foi suficiente para o exercício da monodocência, uma vez que, os aspectos que mais contemplam os seminários de capacitação pedagógica relacionam-se ao sistema de avaliação e ao lançamento de notas. Cerca de 82%, correspondente a 126 professores pesquisados não responderam à questão, porque não participaram dos seminários de capacitação.

#### **5.7.4. Sobre a Aprovação Automática**

A aprovação automática também designada por (progressão continuada no Brasil) é um sistema de avaliação de aprendizagem dos alunos implementado nas 1ª, 3ª e 5ª séries do ensino primário em Angola. Não exclui as avaliações normais, conforme acontece nas 2ª, 4ª e 6ª séries, entretanto, todos os alunos transitam automaticamente para classe seguinte (ZAU, 2013). Esta modalidade de avaliação vem provocando descontentamento por parte dos professores que afirmam que, os alunos já não se esforçam em estudar, porque no final das contas serão todos aprovados (ISAIAS, 2013).

Os dados coletados nos questionários e registrados na tabela 7 vão na mesma direção do que disse Isaias (2013) ao revelarem que, 154 professores correspondentes a 100% da nossa amostra discordam da aprovação automática. O mesmo é sustentado pelos seis professores entrevistados que afirmam ser esse o segundo maior erro da reforma educativa. São ainda argumentos dos professores os seguintes:

1. *Como é possível uma criança sair de casa diretamente para a primeira classe. Ele não sabe ainda dobrar a letra (a) e transita automaticamente para segunda classe? Qual é a lógica? E a terceira é a mesma coisa. Na verdade se o aluno sair bem na primeira, segunda, e terceira alcança um bom progresso porque é a base;*
2. *Não concordo com a política de aprovação automática. Hoje há alunos que saem de casa diretamente para 6ª classe porque aprovam diretamente na 1ª, 3ª e 5ª classe e nas classes de exame reprovam apenas 3% segundo as orientações da reforma educativa. De fato não concordo com essa política. Como é que o aluno vai a classes elevadas sem dominar os conteúdos dos níveis anteriores?;*
3. *Atualmente um aluno que está na 1ª e 3ª e 5ª não deve chumbar, deve aprovar, enquanto que antigamente os alunos se esforçavam para não ser reprovado. Apesar de existir a 2ª a 4ª e 6ª classes que são classes onde há reprovação, mas por mim não deveria ser só nessas classes. De outro lado só 3% que podem ser reprovados e 97% devem ser aprovados;*
4. *Imagine que o aluno da primeira classe, ele não sabe ler não sabe escrever e transita automaticamente, nenhum pai idôneo vai aceitar que isso aconteça com o seu filho;*
5. *A aprovação automática é uma brincadeira de mau gosto. Isso só acontece porque seus filhos não estudam nessas escolas. Isso é uma descolarização;*
6. *Concordo com a reforma educativa, mas não concordo com a aprovação automática. Eu sou professor dessa sala desde a primeira classe. Conheço todos os meus alunos e existem alguns que aprendem muito pouco que não chega à ordem de 40% entretanto devem aprovar? Não concordo.*

A visão dos professores sobre a aprovação automática pode ser interpretada por duas perspectivas diferentes. Uma relacionada com a redução da autoridade que o professor assiste dia após dia ao se retirar a avaliação que sustenta a reprovação dos alunos, conforme (Teixeira, 2011). O autor argumenta

que, não há por que manter a reprovação, mesmo no final de cada ciclo, pois as ciências da educação já demonstraram, à exaustão, que tal medida é deletéria ao processo de ensino-aprendizagem. Ao lado disso, Paro (2010) considera a reprovação uma medida de caráter antipedagógico e tem servido apenas para atribuir aos alunos a culpa pela ineficiência do próprio sistema de ensino e pela incompetência dos professores em levá-los a aprender. Na perspectiva de Paro (2003) o que se precisa é uma reforma na própria estrutura didático-pedagógica do professor, para adequar o ensino às múltiplas e diferenciadas necessidades dos educando. Em outras palavras, não é a aprovação automática que desprestigia a aprendizagem dos alunos, porém, o nível dos professores que lecionam nessas séries.

Em síntese, se por um lado a aprovação automática é um bem necessário para a saúde psicológica dos alunos, conforme sustenta Paro (2010). Por outro, precisa-se reconhecer que, a aprovação automática é uma variável dependente, que tem como variável independente as condições de trabalho, as condições sociais e econômicas dos alunos, a formação e preparação de professores. Caso não estejam em concordância essas variáveis, a aprovação automática transforma-se em um ato meramente político.

#### **4.7.5. Sobre a Monodocência**

A Monodocência é um sistema de ensino em que um mesmo educador, monitor, professor ou mestre, se ocupa de certo grupo de educando, alunos ou estudantes, dando-lhes todas as disciplinas necessárias para a sua formação em dado nível do ensino (ISAIAS, 2013). Noutros termos, na Monodocência existe apenas um único professor que assegura o ensino de todas as disciplinas de uma classe. Esse sistema de ensino vem provocando diversas reclamações por parte dos professores e dos responsáveis pela educação dos alunos. Muitos políticos, tanto do Ministério da Educação, como do Governo, defendem que a monodocencia é um modelo universalmente aceito por isso deve ser mantido no sistema de ensino primário em Angola. Alguns acadêmicos reprovam a

monodocência, uma vez que os professores que trabalham com essa fase do ensino são, na sua maioria, de baixo nível acadêmico.

Segundo o Relatório de Balanço da Reforma Educativa (2011) persistem na monodocência algumas dificuldades como:

Pouca qualificação dos professores que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Educação Laboral, Educação Moral e Cívica, Educação Manual e Plástica e Educação Musical. Falta de espaço para lecionar a disciplina da Educação Física, descumprimento dos programas, desconhecimento e resistência de alguns professores na utilização dos manuais e métodos do atual sistema educativo (RELATÓRIO DE BALANÇO DA REFORMA EDUCATIVA, 2011).

Durante o trabalho do campo pode-se ouvir nas falas dos professores, a existência de dificuldades em lecionar nove disciplinas diferentes. Os professores são ainda unânimes em reconhecer que não dominam de igual modo todas as áreas disciplinares, uma vez que a sua formação é apenas em duas áreas. Segundo Isaias (2013), a maior parte dos professores que leciona na monodocência é aquela que lecionava o mesmo nível antes da mudança do sistema educativo. É neste contexto que Zau (2013) afirma ser cedo de mais exigir-se aos docentes das quintas e sextas séries um nível superior, posto que, o perfil geral de escolarização e formação profissional da grande maioria dos professores que ascenderam a essas classes é muito baixo. Da mesma forma, são insuficientes para formar este contingente, as instituições que formam professores nas províncias de Angola.

O Relatório de Balanço da Reforma Educativa (2011:59) aponta também que, «três quarto do corpo docente das escolas primária são possuidores de apenas a 8ª classe (oitava série na linguagem brasileira) de escolarização e apresentam baixa qualificação e por isso não cumprem os Programas de ensino por não possuírem conhecimentos básicos sólidos». Os entrevistados afirmaram ainda existirem disciplinas que não dominam e que, a única vantagem encontrada

na monodocência (5ª e 6ª séries) é o conhecimento que adquirem sobre seus alunos. Nas entrevistas uns professores afirmam que:

1. *Há necessidade de haver professores mais capazes para ensinar estas crianças porque, se alguém que estava a trabalhar apenas com a Língua Portuguesa e lhe dão uma 6ª classe (série na linguagem brasileira) o professor passa mal, porque possivelmente ele tenha debilidades em outras cadeiras;*
2. *Não concordo com a monodocência. Um professor trabalhar com a primeira até a sexta classe? Esse professor não viu as disciplinas de Educação Física, Educação Manual e Plástica, Educação Musical, Estudo do Meio, ou seja, uma média de nove (9) disciplinas. É difícil;*
3. *Prefiro o sistema passado que o sistema da monodocência, porque, eu ensinava os alunos com a paciência a disciplina que lecionava (Ciências da Natureza). Eu estava à altura de enfrentar a disciplina que lecionava porque dominava muitíssimo bem as matérias daquela disciplina;*
4. *Prefiro a monodocência que o sistema antigo, onde cada professor lecionava as disciplinas por linha de especialidade. Porque a monodocencia é um processo educativo que ajuda os alunos a assimilar bem os conhecimentos. Porque já conhecem o professor e praticamente só um único professor que ensina todas as disciplinas e facilita o processo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.*

A maior parte dos professores concorda que as queixas são constantes na monodocência e estas se referem, conforme os registros da tabela nº 13 «em lecionar e elaborar atividades sobre conteúdos novos». Estas dificuldades são sentidas por cerca de 83,8% dos professores da nossa amostra. Segundo Isaias (2013), os professores que trabalham na monodocência não têm uma preparação especial para lecionar várias disciplinas nem se beneficiaram de uma remuneração adicional como recompensa do esforço extra que são obrigados a empreender. Para o autor o grande problema da Monodocência reside na falta de coragem do Ministério da Educação em admitir que os professores não têm competências para lecionar todas as disciplinas na 6.ª série, por exemplo.

#### **4.7.6. Dificuldades encontradas e estratégias usadas para superá-las**

O Jornal O PAÍS (2012), afirma não acreditar na existência de um só professor da 5ª e 6ª classe, que não tenha dificuldades e que esteja

completamente satisfeito com o novo sistema do ensino primário. A mesma ideia é partilhada por cinco professores entrevistados ao afirmarem por unanimidade que:

*[...] A 5ª e a 6ª classes do sistema extinto faziam parte do Ensino Secundário, e eram necessários professores especializados por cada área de saber que lecionavam [...] Os conteúdos programáticos que hoje são incorporados no ensino primário, cumpriam os objetivos do Ensino Secundário e eram trabalhados com mais profundidade pelos professores. Ao passo que nós caçamos com gato para lecionar esses conteúdos (ENTREVISTA, 2015).*

Os dados dos questionários apontam para mesma direção ao se observar que cerca de 94,2% dos professores sentem dificuldades e apenas 5,2% têm opiniões contrários. Deve-se reconhecer que a Monodocência é uma variável dependente, que tem como variável independente a formação e preparação de professores. Esta é uma realidade que nunca deve ser escamoteada. Deve ser reconhecida por todos os responsáveis do setor educativo de Angola (ISAIAS, 2013:50).

Segundo Teixeira (2011), o cotidiano das atividades dos professores da monodocência é um labirinto de saídas confusas. Além disso, as dificuldades em lecionar novas disciplinas que não fizeram parte da sua vida escolar e que hoje integram o currículo que lecionam são apontadas como uma das maiores dificuldade encontrada pelos professores no dia a dia das salas de aula. É possível constatar na tabela 11 que 44,8% dos professores afirmam sentir dificuldade em lecionar esses conteúdos, enquanto 42,9% sentem dificuldades em certos momentos e apenas 11% não sentem dificuldades. Outros ainda têm dificuldades em elaborar atividades sobre conteúdos novos 31,2% e avaliar as novas disciplinas 14,9%. Na versão de um dos professores:

*Há certas disciplinas que não consigo lecionar por causa da sua complexidade e do tempo que é escasso para cumprir com o programa. São muitas disciplinas a serem lecionadas por dia e, sobretudo quando se seguem as disciplinas de geografia e história é muita matéria para escrever ao quadro e os alunos também são muito lento em escrever e*

*tenho que esperar até quando acabarem de escrever. É mesmo difícil. (ENTREVISTA, 2015).*

Segundo o Relatório de Balanço da Reforma Educativa (2011), os professores têm dificuldades na planificação de aulas, principalmente, na determinação dos objetivos específicos, devido ao fato dos programas terem sido substituídos pelas dosificações<sup>49</sup>; A maioria dos professores apresenta grandes dificuldades em trabalhar com os métodos participativos e com a avaliação formativa.

Buscou-se saber as estratégias que os professores usam para ultrapassar as dificuldades que encontram para lecionarem conteúdos novos. Os dados dos questionários indicam que 21,4% dos professores aprendem com os livros; 20,1% frequentam curso sobre esses assuntos; 32,6% consultam colegas e 25,3% trabalham esses assuntos de maneira superficial, privilegiando os conteúdos que dominam. Em relação às entrevistas, os professores afirmaram que:

- 1. Para lecionar as disciplinas novas peço explicações aos colegas, mas aqueles conteúdos de base mesmo que não os tenha aprendido no passado eu ensino normalmente. Aquelas matérias relacionadas às frações, vou aos meus colegas da sexta, da oitava e até pessoas que se formaram em matemática e peço explicação. Geralmente faço isso um dia antes da aula;*
- 2. Para lecionar os conteúdos da Educação Musical, Educação Manuel e Plástica e outros que tenho dificuldades, consulto os livros e colegas;*
- 3. Seria mesmo melhor se houvesse um professor especialista nesta disciplina. Nessas disciplinas eu tento na medida do possível. Para as mais difíceis procuro os meus colegas e as outras as aprendo nas planificações conjuntas;*
- 4. Existem momentos que procuro os colegas para me explicarem, mas, há momentos que me sento e investigo nos livros. Só que existem conteúdos que precisam mesmo de maior profundidade, porque às vezes eu leciono eles superficialmente;*
- 5. Quando há dificuldades procuro o coordenador do curso. Isso tornou uma rotina para nós. Para dar as aulas de matemática vou me superando.*

---

<sup>49</sup> Os programas atuais, trazem apenas os tempos necessários que devem ser lecionados em cada unidade de conteúdo sem no entanto descrever de forma explícita os conteúdos programáticos como era feito nos programas do sistema anterior onde as unidades e sub unidades eram explícitos.



*Exemplo tem aqui um meu colega que é meu vizinho formado em matemática e físico no Instituto Médio Normal da Educação e, é mesmo a ele que eu tenho estado a recorrer;*

6. *Dificuldade? Realmente nunca encontrei. O professor é que precisa ser criativo na elaboração de novos exercícios para complementar as lacunas.*

Como pode ser visto há uma certa coerência entre as respostas dos questionários e das entrevistas. No entanto, enquanto nas entrevistas cinco dos seis professores dizem recorrer aos colegas para sanar suas dificuldades, apenas cerca de um terço dos docentes afirma ser a consulta aos colegas a estratégia utilizada para superar suas dificuldades em relação aos conteúdos.

Um segundo problema na monodocência se relaciona com o tamanho das turmas, ou seja, número de alunos por professor. O Ministério da Educação (2004) orienta que, a constituição das turmas no ensino primário (1ª a 6ª série) deve respeitar as condições dos sistemas de educação moderna. Para tal, elas devem ter no máximo 35 alunos e que no percurso da reforma irão sendo reduzidas até atingir quinze (15) alunos por turma. Esse pressuposto não corresponde à realidade encontrada no campo. As informações obtidas junto aos professores mostram que o tamanho mínimo das turmas é de 45 alunos. Além disso, os dados dos questionários mostram que, cerca de 47,8% dos professores têm turmas que vão de 45 a 75 alunos. Ao lado disso, 28,9% têm turmas de 35 a 45 alunos, conforme os registros da tabela nº 16. Para Isaias (2013) a questão das turmas da monodocência é preocupante. O autor afirma que:

[...] combinar a superlotação com a falta de competências dos professores, «o regime de Monodocência torna-se desfavorável. Há “que reconhecer que, os professores nestas circunstâncias são todos ou quase todos os que temos, nas nossas Escolas» ( ISAIAS, 2013:50).

Segundo o Teixeira (2011) A existência de professores sem qualificação acadêmica e pedagógica necessárias ao exercício da docência, a superlotação das turmas (mais de 40 alunos) são problemas que enfermam a educação em Angola. Quatro professores entrevistados apresentam dificuldades em trabalhar com todos os alunos por conta do tamanho das turmas. Também encontram

dificuldades de orientar individualmente os alunos (condição exigida pelo Ministério da Educação para os alunos do primeiro nível tendo em conta a idade dos alunos) devido à escassez do tempo. Apenas um professor afirma trabalhar com a turma do mesmo modo que trabalhou no sistema passado, já que suas turmas foram sempre constituídas por mais de quarenta alunos. Um professor consegue trabalhar com todos os alunos, mesmo sendo novo na educação. A situação observada é também confirmada pela UNICEF-Angola (2010), ao mostrar que «as escolas públicas, encontramos uma superlotação crônica nas salas de aulas e um acesso débil à água e ao saneamento» (UNICEF-Angola, 2010:8).

Nas estratégias que os professores usam para lecionarem em salas superlotas observa-se que 39,6% afirmaram que aplicam trabalhos em grupo; 32,5% não respondem; 25,3% utilizam a estratégia de trabalho independente; e 2,6% não fazem nada. As informações dos entrevistados mostram que, *«três professores usam a estratégia de trabalho independente, porém, outros dois utilizam a estratégia de aulas expositivas e orientam trabalhos independentes que geralmente são resolvidos em casa»*.

#### **4.7.7. Sobre as Condições de trabalho**

As condições de trabalho envolvem diferentes fatores que incluem desde aspectos ligados à estrutura física da escola e seus equipamentos, bem como as relações com colegas e direção, além da intensificação do trabalho entre outras. Um primeiro fator relacionado às condições de trabalho diz respeito ao tamanho das turmas. Os dados coletados nos questionários e registrados na tabela 16 mostram que, cerca de 77% dos professores tem turmas superlotadas. Este fato segundo Apple (1995) desestabiliza a atividade docente uma vez que, o professor, é obrigado a suportar ruído produzido pelas conversas dos alunos na sala de aula, também há o desgaste pelo uso constante e intensivo da fala para fazer chegar à informação aos alunos nos quatro cantos da sala, e ainda a obrigação de circular constantemente e as elevadas temperaturas. Na fala de alguns professores:

1. *Nós temos muita sobrecarga e as condições não são apropriadas. Nossas salas são superlotadas e depois somos isentos de subsídios de contágio;*
2. *Minha sala tem tantos alunos, trabalho com giz todos os dias porque todo que é disciplina escreve-se ao quadro. Então imagine quanto tempo o professor vai lidar com giz. E todo esse giz vai para as narinas;*
3. *As condições das nossas salas não são boas, conforme podes ver. Elas estão mal posicionadas, não arejam, há muito calor, sobretudo quando há sol. Eu sinto pena das crianças eles começam a se abanar por causa do aperto, porque no total são 68 alunos. Eu como professora às vezes fico aí no corredor para apanhar um pouco de ar e volto de novo para passar os conteúdos ao quadro;*
4. *Muitos professores ficam doentes por causa do pó de giz que engolimos. Nós estamos sobrecarregados de verdade. Nós salas têm geralmente 48 alunos, 60 alunos outros ainda com 65 ou mais alunos por falta de concurso público;*
5. *Sobre as condições de trabalho já não se fala basta ver. Este é o gabinete pedagógico. (riso) estamos aqui diante de um ventilador. Agora o que se espera numa sala de aula com número excessivo de alunos? O professor sai dali suando. Há professores que já não usam lenço. Agora usam toalha grande para enxugar o calor.*

Um segundo fator relativo as condições de trabalho está ligado ao estado da infra-estrutura das escolas. Relativamente a esse fator, 42,21% dos professores responderam no questionário que é regular e cerca de 39% acham que é boa, conforme a tabela 31. Além disso, 39,61% dos professores responderam que o estado de mobiliário e dos equipamentos escolar é regular, 28,57% que está em bom estado e 27,27% que está em péssimo estado, conforme a tabela nº 32. Os professores entrevistados alguns afirmarem que:

1. *Não tenho mesa para fazer melhor o meu trabalho como professora. Outras salas já têm e a escola esta fazendo todo o esforço para que todas as salas tenham. Quanto à existência de restaurantes Infelizmente não temos restaurante;*
2. *Não temos bebedouro, mas temos uma torneira aí fora onde as crianças vão beber e os professores tinham bebedouro, mas estragou e estamos esperando a substituição;*
3. *Do ponto de vista pedagógico as condições da minha sala não são boas, tem pouca ventilação, é confinada, não tem mesa, não tem bebedouro e os alunos bebem na torneira com tubagem enferrujada. Isso está mal;*
4. *Em relação às condições requeridas para uma biblioteca a nossa não está em condições. Não tem livros para emprestar aos alunos, não há*

*computadores de uso livre para os alunos e professores, não há espaço livre para leitura;*

5. *Tinha bebedouro, mas desde que danificou deixou de existir, não tem refeitório para os professores.*

O relatório do Ministério da Educação (2011:59) aponta que em Angola, apenas 10 % das escolas do país têm banheiro em boas condições com água corrente. Além disso, há falta de água potável e energia elétrica nas escolas e turmas tendo aulas ao ar livre. O relatório da UNICEF-Angola (2010) ressalta que, nas escolas existe um acesso débil à água e ao saneamento (UNICEF-Angola, 2010:8).

Em relação à intensificação do trabalho, os dados coletados das entrevistas mostram que, para a maioria dos professores piorou a sua carga de trabalho, fazendo com que seu tempo de lazer fosse reduzido. Eles afirmam que *[...] hoje tornamos professores de todas as horas e dias da semana. Os únicos momentos livres que temos, é nas férias trimestrais e anuais. Nós trabalhamos todos os dias; [...] temos provas para corrigir, notas para lançar nas cadernetas, aulas para planificar e ainda corremos em alguns momentos atrás de colegas para explicações de algumas matérias que não dominamos. [...] a questão do tempo livre ficou muito complicado. No passado de fato estivemos bem, mas hoje complicou tudo. [...] tempo livre como tal, já não existe porque planificamos as aulas todos os dias e damos as aulas todos os dias. O único dia livre que temos é o sábado. [...] existe momentos que saímos, porém ficamos tão limitados porque se não planificar não leciona e o coordenador vai contra você.*

Na mesma linha, nos questionários, cerca de 39%, correspondente a 60 professores, responderam que, sua carga horária é péssima e outros 36% acham que é regular, conforme a tabela 21.

A intensificação do trabalho se amplia também porque alguns professores, por razões econômicas são obrigados a ampliar sua carga de trabalho. Os dados do questionário mostram que, cerca de 39% dos professores trabalham em duas ou mais escolas. As razões levantadas pelos professores, segundo os dados registrados na tabela 27, são os baixos salários que auferem. Este fator foi

indicado por cerca de 60% dos professores. As informações das entrevistas com professores mostram o seguinte:

1. *Quanto ao meu salário, eu ganho como técnico básico e, não é suficiente para comprar carro, moto nem bicicleta. Não é compatível em relação ao nível do trabalho que faço. A transição de categoria na carreira docente depende da direção da escola, baseada no comportamento de cada professor;*
2. *O salário que recebo e o trabalho que faço, é complicado (risos) é complicado é necessário mesmo que nos aumentem o salário. Nossa vida é difícil. Meu salário não me dá possibilidade de comprar pelo menos uma bicicleta. Por isso em certos momentos atraso para chegar à escola, porque o nosso taxi não é regular, não é personalizado e mesmo que fosse o meu salário não seria suficiente para pagar todos os dias;*
3. *Sobre o salário, não dá para falar neste campo, porque em princípio os professores da monodocência deveriam ser os professores mais privilegiados e melhor remunerados. Meu salário é péssimo e como não bastasse, atrasa para sair;*
4. *Nem mesmo ganho como técnico médio. Eu acho que ganho como técnico básico, o que não me permite suprir minhas necessidades básicas.*
5. *Apesar de que o salário nunca foi suficiente para o trabalhador, mas também não concordo com esse salário. Meu salário já não é suficiente e não corresponde ao trabalho que presto;*
6. *Trabalho por amor a camisola. O que ganho não dá resolver os meus problemas.*

Quanto às relações de trabalho, os dados dos questionários mostram que 52,6% dos professores estabelecem boas relações com os colegas professores e, cerca de 31% que dizem serem excelentes, conforme registrado na tabela 23. Igualmente, as relações com os trabalhadores administrativos não têm problemas ao se constatar que cerca de 52% dos professores afirmam serem boa e 23,38% dizem que são excelentes, conforme registrado na tabela 24. Os dados mostram ainda existir uma colaboração com os pais e responsáveis pela educação dos filhos, pois, cerca de 41% dos professores respondem quem estas relações são regulares e 35% afirmam que essas relações são boa, conforme a tabela 25. Esses dados são contrários às informações de alguns entrevistados que afirmam existir pouca colaboração dos pais, conforme a falas seguintes:

*[...] O encarregado que temos hoje não é o mesmo que tivemos ontem. Antigamente, o encarregado da educação influenciava muito na educação do seu filho. [...] O que acontece hoje é que o professor tem outro objetivo e o pai também tem outro objetivo. [...] O pai não acompanha o filho. Ele entrega toda responsabilidade à escola. Mas no passado era diferente. Mesmo se o seu pai fosse analfabeto, ele chegava e pressionava o filho (vamos, vamos) não estudou, mas você vê ele a perguntar ao professor (pai buidie!)<sup>50</sup>. Hoje muitas vezes o ano letivo termina sem ver o pai do filho. Esta ver. Para eles o mais importante é pagou a propina (mensalidade na linguagem brasileira). Na reunião dos encarregados de educação ele começa por perguntar onde é a sala do filho e o professor do filho, mas, no passado o professor conhecia os pais dos filhos e vice versa. Hoje os pais são formados, mas não têm tempo para acompanhar os seus filhos. (ENTREVISTA, 2015).*

No relatório do Ministério da Educação (2011:59) aponta que existe uma fraca colaboração entre a escola e os encarregados de educação, no caso, pais e tutores, e um fraco acompanhamento por parte pais da educação de seus filhos.

Como pode ser visto há coerência, sobretudo, entre os dados dos questionários e das entrevistas. Há também uma certa convergência entre os dados da Avaliação da Reforma e os dados da nossa pesquisa. Em resumo, constata-se que a monodocência, principalmente, na 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries tem enfrentado diferentes problemas. Se por um lado, este sistema é bom porque permite ao professor conhecer bem seus alunos, por outro lado este conhecimento se torna difícil em classes superlotadas. Da mesma forma, se a monodocência facilita, em princípio, a integração dos conteúdos, também tem causado dificuldades, pelo fato dos professores terem que lecionar conteúdos com os quais não estão familiarizados. Ao lado disso, houve uma intensificação do trabalho docente, como revelam os dados.

Por ultimo, não posso deixar de registrar que a falta de material didático aliada à baixa formação pedagógica dos docentes tem levado estes últimos a obrigarem os alunos a fazerem longas cópias do que é passado no quadro. Esta é mais uma evidência da baixa qualidade da educação em Angola.

---

<sup>50</sup> A palavra «Buidie» é de origem Binda semelhante a palavra (Beleza? do brasileiro) utilizada geralmente para saudar ou mesmo para saber sobre a saúde do outrém.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

É preciso registrar que o estudo de ações que envolvem as políticas educacionais Angolana é uma tarefa exaustiva, pois há muitas informações que o Ministério da Educação e a Secretarias Província da Educação Ciência e Tecnologia não disponibilizam, tanto em documentos como em arquivos eletrônicos. Contudo, é possível afirmar que, considerando os dados extraídos das legislações, normativos e resoluções, as ações do Ministério da Educação se fundamentam na defesa de ampliação das oportunidades educativas e na criação de condições para a permanência dos alunos, fator primordial para o cumprimento das orientações da Organização das Nações Unidas para África subsaariana.

É importante também salientar que, qualquer política educacional que vise assegurar um ensino de qualidade precisa partir do conhecimento prévio das características, expectativas e possibilidades dos formadores, dos formandos e das condições para sua realização. O conjunto dessas informações podem ser usadas para subsidiarem as estratégias educacionais propostas nos documentos. Isso reforça a ideia de que qualquer mudança no ensino deve assentar-se em informações que revelem todas as variáveis envolvidas na reforma. Registra-se também que, a elaboração do projeto do novo sistema educacional não envolveu os diversos grupos da sociedade, os partidos políticos e os professores (84,4%), tão pouco foram consideradas algumas propostas dos acadêmicos que trabalham no ensino (63,7%), conforme os dados coletados nos questionários.

Focalizando as observações nas salas de aula, percebe-se que, os professores se dedicam mais às disciplinas ligadas a sua área de formação e colocam em segundo plano as disciplinas cujo conteúdo não dominam. Informações de outras pesquisas, como de Isaias (2013) e o Relatório de Balanço da Reforma Educativa (2011), revelam que os docentes têm dificuldades em lecionar algumas disciplinas das 5ª e 6ª séries. Esta realidade levanta hipóteses de que não haja bons resultados no novo sistema educativo, porquanto os professores continuaram a trabalhar do mesmo modo que vinham trabalhando no sistema educacional transato. Neste caso, a extensão da monodocência não pode

constituir-se como «necessidade que ajuda a dinamizar o ensino primário como acontece em outros países do mundo» MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004).

É imprescindível que os responsáveis do Ministério da educação se conscientizem sobre a necessidade de formar o professor, de acordo com o contexto atual do ensino primário. Tanto as entrevistas como os questionários mostraram que, os professores que lecionam no ensino primário têm, na sua maioria a formação média nas Escolas de Formação de Professores no regime bi-disciplinar (Geografia-História; Matemática-Física; Biologia-Química), enquanto outros, têm a formação básica das antigas escolas de formação de professores. Entretanto, apenas 16,2% dos professores inquiridos têm a licenciatura e, 52% permanecem sem a formação superior. A mesma realidade é confirmada pelo Ministério da Educação (2011) ao se constatar que, «três quarto do corpo docente das escolas primária são possuidores de apenas 8ª classe.

Este fato nos leva a acreditar que a formação de professores encontra-se em descompasso com a realidade do ensino, uma vez que os conhecimentos adquiridos pelo professor no seu percurso escolar não cobrem as demandas do ensino na 5ª e 6ª classes. É necessário ainda ressaltar que, os documentos do Ministério da Educação consultados durante a pesquisa apontam para as mesmas conclusões. O Relatório de Balanço da Reforma Educativa mostra que, os professores apresentam fraca formação de base, relativamente às metodologias de ensino de algumas disciplinas como Educação Musical, Educação Física, Educação Manual e Plástica (RELATÓRIO DE BALANÇO DA REFORMA EDUCATIVA, 2011:59).

Para o alcance dos objetivos educacionais previstos no Plano Nacional da Educação para Todos, é necessária a ampliação da formação de recursos humanos (professores) especializados, preparados para lecionarem as novas disciplinas, assim como a sua capacitação permanente, pois, ampliando o saber do professor, amplia-se a qualidade do ensino. Contrariamente a esta proposta, constatamos que a maior parte dos professores não frequentaram nenhuma formação que trabalhou assuntos ligados a novos conteúdos e disciplinas.



Em relação aos seminários de capacitação pedagógica, como estratégia norteadora da formação continuada os professores afirmam terem sido insuficientes para o exercício da monodocência. Para ultrapassar estas dificuldades, alguns professores consultam seus colegas, outros trabalham estes assuntos de maneira superficial, privilegiando os conteúdos que dominam, uns ainda consultam livros para estudar tais assuntos e, poucos frequentam cursos sobre estes assuntos.

Em função da crise que as políticas educativas estão atravessando, é pouco provável que, em curto prazo, haja condições de garantir que todos os professores do ensino primário tenham uma formação média. A razão disso é que, a maioria das sedes municipais da província de Cabinda não tem escolas de formação de professores. Por isso é preciso investir numa formação continuada de professor com qualidade para superar a falta de preparo em relação à monodocência.

Ainda que na Legislação de Base do Sistema Educativo se faça referência à questão da melhoria do salário do professor, no entanto, percebe-se que este não esteve em paralelo com a intensificação do trabalho docente, sobretudo nas quinta e sexta séries. Para que tal seja alcançado, é necessário a ampliação dos recursos financeiros associados à formação do professor.

O estado da infra-estrutura escolar do ensino primário deixa a desejar por causa do trabalho de construção e reconstrução realizada pelo estado angolano após o termino da guerra civil em 2001. No entanto não foram cumpridas as orientações do Decreto nº2/05 que estipula a criação de condições necessárias nas escolas, construção e apetrechamento dos restaurantes e cantinas escolares. A pesquisa confirmou também que, os restaurantes escolares não existem, da mesma forma as cantinas escolares e é também precário o estado do mobiliário e equipamentos escolares. Faltam ainda materiais didáticos para os alunos e para os professores como pude observar nas aulas que assisti.

Do conjunto das informações obtidas nesta pesquisa pode se compreender que, a reforma educativa promovida pelo Ministério da Educação está passando

por dificuldades. Meu envolvimento em salas de aulas mostrou, entre outras situações, constata-se o seguinte:

- Os resultados das práticas escolares dependem não só dos fundamentos que as políticas educativas orientam ou das intenções dos reformadores, porém, principalmente, de como estas mudanças são apropriadas e objetivadas pelos sujeitos que as colocam em prática;
- As disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Musical, Educação Manual e Plástica, Educação Laboral, Educação Física, são consideradas pelos professores como sendo de transição automática em todas as séries do ensino primário. Nestas disciplinas, vigora uma relação mais flexível de não prejudicar o aluno por não responder adequadamente às questões das provas;
- Os professores do ensino primário não utilizam brochuras/sebentas. As matérias são escritas no quadro e os alunos tendo ou não um livro são obrigados a copiarem nos cadernos;
- Os horários das aulas são elaborados da mesma forma que os do ensino secundário do primeiro ciclo, sem respeitar as necessidades e as especificidades do ensino primário;
- Os professores usam a estratégia de passar os conteúdos ao quadro e deixam esgotar o tempo sem darem explicações, no caso das disciplinas que não dominam;
- Não há abertura, da parte do governo, para os professores exporem suas dificuldades e opiniões sobre a reforma educativa, sob pena de serem considerados como oposicionistas;
- Tal como na primeira reforma, há escassez de livros, programas e recursos financeiros nas escolas do ensino primário;
- Não existe bibliotecas equipadas nas escolas do ensino primário e não há espaços para os alunos fazerem leitura;
- Não existe água potável nem bebedouros para os alunos e professores, fato que leva os alunos a trazerem de suas casas garrafas de água;
- As salas de aula são super aquecidas pela forma como são construídas;

- Os professores apresentam muitas dificuldades em lecionarem as nove áreas diferentes, cada uma com os seus conhecimentos específicos, pelo fato de na sua formação base não terem sido preparados para isso;
- A Polidocência é considerada pelos professores entrevistados como mais vantajosa para as 5ª séries e 6ª séries;
- A disciplina de Educação Física, continua ser da responsabilidade dos professores e estes reportam nas aulas alguns exercícios que aprenderam no ensino médio;
- O ensino de algumas disciplinas tradicionais também sofreu reformulações e os professores não foram formados para trabalhar com as novas unidades curriculares;

Em síntese, a educação em Angola enfrenta sérios desafios e neste trabalho buscamos enfatizar as dificuldades com as quais os professores se defrontam, a partir da ampliação da monodocência. Procuramos salientar que houve um descompasso entre as exigências postas pela reforma de ensino de 2001 e a formação docente. É que as mudanças no campo do ensino exigem modificações nos cursos de formação docente. Ao lado disso, sem mudanças nas condições de trabalho e nos salários dos professores, torna-se difícil esperar que os docentes consigam alcançar os objetivos propostos pela legislação. Tais objetivos só serão alcançados, não apenas com mudanças no campo educacional, mas com políticas capazes de reduzir a pobreza, melhorando as condições de vida da população no campo da saúde, habitação, emprego, entre outros. Em um país com menores desigualdades sociais serão menores as desigualdades educacionais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Alimentação escolar na América Latina**: programas universais ou focalizados/políticas de descentralização. Brasília-DF 1996.

AFONSO, C. e Canário, R. **Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores**. INAFOP. Porto: Porto Editora. 2002.

AGUSTÍN Navarra. **Capacitação de professores em Matemática Contextualizada**. S. Paulo, 1999.

ALMEIDA, Pedro Ramos de. **História do Colonialismo Português em África**. Cronologia Século XV-Século XVIII, Lisboa: Editora Estampa, 1978.

ALONSO, Myrtes. **A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento das pesquisas qualitativas em educação**. Rio. 1991.

ANDRÉ Vela, N. **Políticas educativas em Angola**. 1ª Ed. Mbanza Kongo: Sedieca, 2012.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política e de relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARNOLD, J. ROBERTSON, & COOPER, C.L. **Work Psychology**: understanding human behaviour in the workplace. London: Pitm 2001.

ASSUNÇÃO, A. A. **Saúde e mal-estar do (a) trabalhador (a) docente**. In: seminário da rede latino-americana de estudos sobre trabalho docente - rede estrado, 7. Buenos Aires: Anais, 2008.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho e saúde dos Professores.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AZANCOT, M. M. **Um olhar sobre a Implementação da Reforma Educativa em Angola.** Estudo de caso nas Províncias de Luanda, Huambo e Huíla. Luanda: Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação para Todos, 2010.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>.

BALL, S. J.; BOWE, R. et al. **Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy:** an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p.97-115, 1992.

BALL, S.J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 27-xliii, 2001.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Espana: Paidós, 1989.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN L. **L'Analyse de contenu.** Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. **Trabalho docente e as reformas neoliberais.** In: OLIVEIRA, D. A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARROSO, João. **Políticas Educativas e Organização Escolar.** Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BLASE, J. J. (1982), **A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout'**. *Education Administration Quarterly*. 1982.

BOWE, etalli, **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRAGA, J. L. **Comunicação e Educação: Questões delicadas na interface**. Hacker, 2001.

BRITO, J.C. et al. **Projeto Integrado de Pesquisa: a escola pública, uma análise das dimensões de gênero,saúde e trabalho**. Rio de Janeiro:CESTEH/FIOCRUZ, 1999.

BROOKE, Nigel. **Marcos Históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, Traço Fino, 2012.

CALEY, Cornélio. **Contribuição para o pensamento histórico e social de Angola**. Luanda: Nzila, 2006.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. **O resgate da escola nova pelas reformas educacionais contemporâneas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, nº 196, 1999. Publicada em 2002.

CANÁRIO, R. (Org.). **Inovação e Projeto Educativo de Escola**. Lisboa: Educa, 1992.

CANÁRIO, R. **A Prática Profissional na Formação de Professores**. In B. P. Campos (Ed.) Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Porto: 2001.

CANDAU, Vera Maria (org). Magistério: **construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério**. In: CAUDAU. V.(Org). Didática, currículo e saberes escolares. 2ª ed.Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

CARLOTTO M.S. **Síndrome de burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários**. In: BENEVIDES-PEREIRA A.M.T.,

organizador. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo; 2002.

CARLOTTO, M. S; CAMARA, S. G. **A síndrome de Burnout e o trabalho docente.** Estudos de Psicologia. Campinas, jul.- set. 2007.

CARNEIRO, M. A. . Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial no Estado de Mato Grosso. 1. ed. Mato Grosso: Edições do Governo do Estado do Mato Grosso Seduc/ GEE, 2012.

Central angolana. **Angola Está Numa Era de Trevas.** disponível em [www//http://centralangola7311.net/2011/07/10/angola-esta-numa-era-de-trevas/](http://centralangola7311.net/2011/07/10/angola-esta-numa-era-de-trevas/)  
Posted: July 10, 2011 in Argumentos, Opinião. Acessado aos 6 de janeiro de 2015 aos 1horas e 4min.

CHIVELA, David. **A reforma educativa em Angola.** Kulonga. Luanda: Reforma educativa, 2003.

CHOPRA, Deepak. **Conexão saúde.** Trad. Ibraíma da Fonte Tavares. São Paulo: Best Seller, 1991.

CORREIA Pedro de Pizaratetal. **Angola: do Alvor a Lusaka.** Lisboa. Hungin Editores-Lda, 1996.

CRUZ, G. C.; FERREIRA, J. R. **Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 19, n. 2, p. 163-180. 2005.

DAVIS, K.; NEWSTROM, J.W. **Comportamento Humano no trabalho.** São Paulo: Pioneira, 1992.

DOM. MUACA. **Angola 500 anos de evangelização.** Disponível na internet sob site: [www.espirutanos.pt/noticias/biblioteca/reportagem-com-missão/artigo](http://www.espirutanos.pt/noticias/biblioteca/reportagem-com-missão/artigo).  
Luanda, 1991. cessado aos 01/10/2014.

DONALD A. Schon. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

ESPÍRITO SANTO Francisca do. **História recente da educação em Angola** In: Iª SEMANA SOCIAL NACIONAL 99. Educação para uma cultura de paz. 23 a 28 de novembro de 1999. Luanda CEAST, Conferencia episcopal de Angola e São Tome, 2000.

ESTEVE, José M. **A Terceira Revolução Educacional**: a sociedade do conhecimento. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2005.

ESTRELA, M. & ESTRELA, A.. **A técnica dos incidentes críticos no ensino**. Lisboa: Estampa, 1977.

FABER, M. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1994.

FABRE, M. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1995.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na “Cultura Globalizada”**. In: Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

Filho, João. Cardoso. P. **Educação brasileira no período 1960-2000**. disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/108/3/01d06t06.pdf>. 2000. acessado ao dia 12. 07. 2014.

FIORENTINI, D. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisado(a). 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FORMOSINHO, J. **A formação prática de professores** In Bártolo Campos (org). Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. INAFOP, Porto: Porto Editora, 2001.

FORMOSINHO, J. **Modelos organizacionais de formação contínua de professores**. In Formação Contínua de professores: Realidades e perspectivas.



Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. pp. 237-257.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. **Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. **O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na sociologia da educação.** In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMENO, Sacristán J. **La formación del profesorado en La universidad: las escuelas universitarias de formación del profesorado de F.G.B.** Revista de educación nº 269. 1982.

GIMENO, Sacristán J. **La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares.** Morata. Espanha, 1996.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. **Formação de professores: Um olhar ao discurso do docente formador.** In: IV Fórum de Investigação Qualitativa-III Painel Brasileiro/Alemão de Pesquisa.-Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005, Juiz de Fora/MG. Formação de professores: Um olhar ao discurso do docente formador-IV Fórum de Investigação Qualitativa:Atualidade e Perspectiva-IQ 2005/IIIPainel Brasileiro/Alemão de Pesquisa. Juiz de Fora-Minas Gerais: Edições FEME, 2005.

Gonçalves, Á.A. **Satisfação profissional dos enfermeiros especialistas.** Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra, 1995.

HARPAZ,I. **Job satisfaction. Theoretical perspectives and a longitudinal analysis.** Nueva York: Libra Publishers. 1983.

HAYNEMAN, Stephen. Interview on Islam, September 20. **Professor of International Education Policy at Vanderbilt and former World Bank executive** in charge of education policy for the Middle Eas. 2007.

IMBAMBA José M. **Uma nova cultura para mulheres e homens novos: Um projeto filosófico para Angola do terceiro milênio à luz da filosofia de Baptista Modin.** Luanda: Paulinas, 2003.

IMBERNÓN, F. **La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes?** Revista de Educación, n. 340, p. 41-49, 2006.

**ISAÍAS A. F. A Monodocência nas 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes do Ensino Primário em Angola: a visão dos professores.** Dissertação. Évora, 2013.

JACINTO, A. A. **Estudo da curva de aprendizagem em uma indústria exportadora de calçados.** 2001. Monografia (Graduação em Administração com habilitação em Comércio Exterior) Lajeado: Univates – Centro Universitário, 2001.

JACINTO, M.; SANCHES, M. F. C. **Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico.** Revista de Educação, Porto, v. XI, n. 1, 2002.

JUHANI Lapinlahti. **A formação por aprendizagem, na prática.** Conselho Nacional da Educação. [Helsinki](#), 1992.

KING, R. **Managing teaching loads, observer.** Washineton: American Psychological Society, 2002. v.15.

LESSARD, C.; TARDIF, M.. **Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?** In M. Tardif et C. Lessard (org.) La Profession d'enseignant aujourd'hui –évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Bruxelles: De BoeckUniversité, 2004.

Locke, E. A. **The nature and causes of job satisfaction.** In M. D. Dunnette (Ed.), Hand-book of industrial and organizational psychol-ogy. Chicago: Rand McNally, 1976.

LUCKESI, Cipriano C.et al. **Fazer Universidade: Uma proposta metodológica.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MADALENA D. **Supervisão Pedagógica nas escolas periféricas de Cabinda.** ISCE-Odivelas. Lisboa: Dissertação, 2012.

MARCELO GARCIA, C. **A formação de professores: Centro de atenção e pedra de toque.** In: NÓVOA, António (org.) Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MARCELO GARCÍA, C. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARGARIDA B. **Políticas Educativas em Angola.** ISCED-Cabinda: Monografia, 2013.

MARQUES, Mara R. A. **Tópicos Especiais em Política, Gestão e Educação II– “Estado e Reforma Educacional Contemporânea”.** Uberlândia: FE/PPGE, 2007, 32p (Mimeo).

MARX K. & EGELS F. **Texto sobre a educação e ensino.** 5ª Ed. S. Paulo: Centauro, 2006.

Mendes, A. M. **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENEZES Azancot de, M. **Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola.** Tese de doutoramento, Luanda, 2010.

MEYER John. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.”** In: Harvard Educational review. Vol.57, n.1, 1987, 1-21.

MEYER, J.W.; KAMENS, D.H.; BENAVIDES, A. (Org.). **School knowledge for the masses: world models curricular categories in the twentieth century**. Londres: Falmer, 1992.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EduFSCar, INEP, 2003.

MOURA, D. H. **A gestão socialmente produtiva de instituições de educação profissional** In: 10º Encontro Internacional de Turismo, Hospitalidade e Desenvolvimento Sustentável. Natal: CEFET-RN, 2004.

MPINDA Simão. **Sobre o Balanço da Reforma Educativa em 2012**. Entrevista realizada 15/9/2014. Disponível em <http://www.redeangola.info/especiais/angola-nao-e-contrario-o-acordo-ortografico-estamos-apesar-a-estudar-todos-os-factores/>. Acessado aos 7 de Setembro de 2013.

MPINDA Simão. **Reforma Educativa**. Entrevista realizada no dia 22/11/2004. disponível em <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/2969/pinda-simao-satisfeito-com-a-construcao-de-um-instituto-em-ombadja>: acessada aos 17 de Maio de 2014.

Mueller C.W. & McCloskey J.C. **Nurses' Job Satisfaction: A proposed measure**. Nursing Research, (1990).

Navarro, Vicente. **El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores**. INDE: Barcelona, 1990.

NETO, A. M. S. et al. **Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia**. Revista Bahiana de Saúde Pública, v. 24. n. 1/2, p. 42-56, jan/dez. 2000.

NETO, Teresa da Silva. **História da Educação e Cultura de Angola**. Grupos Nativos, Colonização e a Independência. Zaina, 2010, Angola.

NGAMBA A. V. **Políticas Educativas em Angola (1975-2005) entre o global e o local: O sistema educativo mundial**. 1ª Ed. Mbanza Kongo: Sedieca, 2012.

NGULUVE, Alberto Capitango. **Educação Angolana: Políticas de reformas do Educativo**. 1ª Edição. S. Paulo: Biscalchim Editor, 2010.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In A. Nóvoa (org.) Profissão Professor. Porto: Porto Editor. 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora. 1995.

NOVOA, Antonio. **A formação em Foco**. Revista Nova Escola. São Paulo: Ed. Abril, n. 142, maio 2001.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade. Campinas, Autores Associados/Cedes, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. **O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização**. Retratos da escola, Brasília. v. 2, n. 2/3, p. 29-40, jan. dez. 2008.

OZGA J. **Investigação sobre políticas educacionais**. Terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. (1995) **Formação de Professores: teoria e praxis**. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. **La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas**. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, pp. 398-429, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERSON, P. D. **O professor do ensino básico: perfil e formação**. Lisboa, Horizontes pedagógicos, 2003.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PISTRAK, L. **Fundamentos de uma escola do trabalho**. Brasiliense, tradução de Daniel Arão Reis Filho, 1981.

Ponte, J. Et all. **Didáctica da Matemática do 1.º ciclo**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

PONTE, J. P., & Brunheira, L. **Analysing practice in preservice mathematics teacher education**. Journal of Mathematics Teacher Development, N°3, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

POPKEWITZ, Thomas. **Struggling for the Soul: The politics of education and the construction of the teacher**. New York: Teachers College Press, 1998.

POWER, S. **The detail and the bigger picture: the use of state-centred theory in explaining education policy and practice**. International Studies in Sociology of Education, London, v. 5, n. 1, p. 77-92, 1995.

PUNCH, K.F.; TUETTEMAN, E. **Correlates of psychological distress among secondary school teachers**. British Educational Research Journal, Edinburg, v. 16, p. 369-382, 1990.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000.

REIS, E.J.F.B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. **Docência e exaustão emocional**. Educação e Sociedade, v. 27, n. 9, p. 229-253, 2006.

RIBEIRO, A. C. **Formar Professores. Elementos para uma teoria e prática da formação**. Lisboa, Texto Editora, 1993.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto: Porto editora. 1993.

ROLDÃO, M. C. **O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular**. Revista de Educação. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, v. 9, n. 1, p. 81-92, 2000.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In. NÓVOA, A. (Org).Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. São Paulo: Cortez, 1994.

SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. **Novos professores: primeiros anos de profissão**. Quadrante, Portugal. V. 11, n. 2, p. 53-73, 2002.

SHULMAN, L. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform**. Harvard Educational Review. 1987.

SILVA Pinto. Jornal O País, Nº 232. **“Professores pedem soluções para a monodocência”**, Capas da Educação 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=Jornal>. Acesso em: 12 de abril de 2013.

SINPROF. **Em Angola questionam-se resultados da reforma educativa.** Notícia. Disponível em <http://www.dw.com/pt/em-angola-questionam-se-resultados-da-reforma-educativa/a-17343606>. Luanda 06.01.2014.

SINPROF. **Reforma educativa em Angola tem sido um fiasco.** Angonoticia. Disponível em <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/16232/reforma-educativa-em-angola-tem-sido-um-fiasco>. Luanda, 22-11-2007.

SORATTO, L. & OLIVIER-HECKLER, C. **Trabalho: atividade humana por excelência.** In: CODO, Wanderley (coord.) Educação: carinho e trabalho. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. et al. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais.** Porto: Rés-Editora, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

Teixeira, R. **Angola - História do Batalhão de Caçadores 1961/1963.** Lisboa: Ediliber, Lda. 2011.

TJORA, A. H. **Writing small discoveries: an exploration of fresh observers' observations.** Qualitative Research, London, v. 6, n. 4, p. 429-451, 2006.

UON. **Caderno das informações académicas.** Luanda: KT, 2014.

VEIGA SIMÃO, A. M. **A aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação,** Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2002.

VIERA, S. L. **Políticas de formação em cenário de reforma.** In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). Formação de professores: políticas e debates. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.



WERTHER, B. W; DAVIS, K. **Administração de pessoal e recursos humanos: a qualidade de vida no trabalho.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

ZASSALA, C. **Orientação escolar e profissional em Angola.** Luanda. Edições Kulonga, 2003.

ZAU, Filipe. **Educação em Angola: Novos trilhos para o Desenvolvimento.** Movilivros, 2013.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

## LEGISLAÇÕES

ANGOLA. Acordo Especial, 1976 «**Estabelece a realização das primeiras relações diplomática**» Luanda: Imprensa Nacional, 1976.

ANGOLA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto n. 2/05 de 14 de Janeiro “**plano de implementação progressiva do novo sistema da educação.**” 2005.

\_\_\_\_\_.Decreto de n. 40/80 de 14 de maio, «**professores cooperantes das repúblicas de Cuba, Bulgária, Rússia e Vietnam: reestruturou o ensino em geral e de adulto**». Luanda: Imprensa Nacional, 1980.

\_\_\_\_\_.Decreto 14/94 «**criação do Comitê Nacional das Estatísticas da Educação que tinha a função de organizar os dados referentes ao ensino em todo território nacional**» Luanda: Imprensa Nacional, 1994

\_\_\_\_\_.Decreto n.º 2/05. «**Plano de implementação progressiva da reforma educativa**». Luanda: INIDE. Luanda: Imprensa Nacional, 2002.

\_\_\_\_\_.Decreto de n.º 21/91, de 22 de Junho «**Criação e licenciamento das escolas privada**». Luanda: Imprensa Nacional, 1991.

\_\_\_\_\_.Decreto de n.º10/95. «**Criação dos Setores Provinciais de Ensino Especial**» Luanda: Imprensa Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_.Decreto executivo de n.º 22/95 de 06 de Fevereiro «**Determina a realização de provas finais das escolas privadas nas escolas pública**» Imprensa Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_.Decreto executivo n.º 18/04 de 16 de Janeiro «**extinção das escolas dos 1º, 2º e 3º grau do Ensino de Base, que passaram a ser designados por Ensino Primário e Ensino Secundário do Primeiro Ciclo**» Luanda: Imprensa Nacional, 2004.

\_\_\_\_\_.Decreto executivo n.º 22/95 de 06 de Fevereiro «administração de exames de final de nível e provas finais, a todos os alunos dos estabelecimentos de ensino particular, constituídos nos termos do Decreto de n.º 21/91, de 22 de Junho e devidamente licenciados». Luanda: Imprensa Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_.Decreto n.º 13/94 de 27 de Maio, «**criação do Sistema de Informação Regular das Estatísticas da Educação, denominado (SIREN)**». Luanda: Imprensa Nacional, 1994.

ANGOLA. DESPACHO n.º5-D/97 «**Criação do curso de formação de professores opção ensino 1º nível**» Luanda: Imprensa Nacional, 1997.

\_\_\_\_\_.Despacho n.º 183/96. **Regulamento Interno da Comissão Técnica de Aperfeiçoamento da Formação (CTAF)**. Luanda: Imprensa Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_.Despacho n.º5-D/97. «**Criação do curso de formação de professores, opção 1º Nível**». Luanda: Imprensa Nacional, 1997.

\_\_\_\_\_.Despacho n.º 13/00, de 12 de Novembro «**Remuneração dos alunos estagiário**» Luanda: Imprensa Nacional, 2000.

Despacho n.º9/00 «**Não recebimento das mensalidades por período superior a dez meses nas escolas privada**» Luanda: Imprensa Nacional, 2000.

\_\_\_\_\_.Despacho n.º 115/99 de 13 de Agosto. «**Criação da Unidade Técnica do Programa Escolar**». Luanda: Imprensa Nacional, 1999.

\_\_\_\_\_.Despacho n.º 116/99 «**Criação do Comitê Nacional Coordenador do Programa Educação para Todos**» Luanda: Imprensa Nacional, 1999.

\_\_\_\_\_.Despacho nº 67/03. «**Criação da Comissão Preparatória do Conselho Consultivo Alargado do Ministério da Educação dedicado à Reforma Educativa**». Luanda: Imprensa Nacional, 2003.

**LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO** n.º 13/01 de Dezembro. Luanda: Assembléia da República, 2001.

MPLA. «**A paz e os desafios do futuro. Um encontro de ideias e propostas para o país**». Luanda: Secretariado do Bureau Político do MPLA, 2002.

\_\_\_\_\_.DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICO DE PROPAGANDA. **Discurso do Camarada presidente António Agostinho Neto. Informação do comité central do MPLA partido do trabalho**. Edição trimestral. Nº 2. Set/Out/1976.

\_\_\_\_\_.PLANO MAIOR DO MPLA: **Proclamação da Independência da República Popular de Angola; 11 de Novembro de 1977**. Luanda, edição do MINISTÉRIO DA INFORMAÇÃO. Imprensa Nacional de Angola, 1975.

\_\_\_\_\_.**A importância do Marxismo-Leninismo na Educação Ideológica do Povo**, Luanda, DIP, 1978.

\_\_\_\_\_.**Primeiro congresso extraordinária do MPLA, 1980**. Departamento da educação político-ideológico e propaganda. Imprensa Nacional, 14 de Maio.

\_\_\_\_\_.**Orientações fundamentais para o desenvolvimento económico-social da República Popular de Angola** de 1978/1980, Luanda, I.N.A.

\_\_\_\_\_.**Relatório do Iº Congresso Extraordinário do MPLA realizado em Novembro**. Edições DEPPI do CC Angola 1980.

\_\_\_\_\_.Primeiro Congresso do Partido (MPLA) no poder em 1977. **Preparação das estratégias para a primeira reforma educativa**. Luanda: Imprensa Nacional, 1979.

**MED. Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação**. *Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Planeamento e Secretariado do Conselho de Ministros*. Luanda: Ministério da Educação e Cultura. 2001

\_\_\_\_\_.INIDE. **Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação**. Ministério da Educação e Cultura. 2004.

\_\_\_\_\_.INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, MICS. **Inquérito de Indicadores Múltiplos**. Luanda, 2003, UNICEF.

\_\_\_\_\_.INID. **Sobre a generalização da reforma educativa**. Ministério da Educação-INIDE 2009

\_\_\_\_\_. **Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar**. Luanda, 2003.

\_\_\_\_\_. **Consulta pública sobre o plano de acção nacional de educação para todos: estratégia integrada para a melhoria do sistema da educação**. Vol. 5. Luanda 21 a 24 de abril de 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano de Acção Nacional de Educação para Todos**. Luanda, 2001

\_\_\_\_\_. **Relatório de balanço do trabalho realizado pelo grupo de prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola**. Março a Junho de 1986. Etapa de Diagnóstico. Luanda, Angola, 1986.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre os objetivos do desenvolvimento do milênio**. Luanda, 2009.

\_\_\_\_\_. **Linhas Mestras para a melhoria da gestão do Subsistema do Ensino Superior**, Luanda, 05 de Dezembro 2005;

\_\_\_\_\_.**Relatório anual do Ministério da Educação**. Luanda, 22 de Janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual do Ministério da Educação**. Luanda, 16 de Janeiro de 2003

\_\_\_\_\_. **Relatório anual do Ministério da Educação**. Luanda, 25 de Janeiro de 2004

\_\_\_\_\_. **Relatório anual do Ministério da Educação**. Luanda, 20 de Janeiro de 2009

\_\_\_\_\_.**Relatório anual do Ministério da Educação.** Luanda, 25 de Janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_.Relatório de Balanço da 2ª Reforma Educativa Luanda, 7 de Julho de 2011.

\_\_\_\_\_.**Relatório do departamento da estatística da secretaria provincial da educação ciência e tecnologia de Cabinda.** Cabinda, 14 de Dezembro de 2014

\_\_\_\_\_.**Relatório de responsabilidade social.** Chevron Oil Company, 2013

\_\_\_\_\_.**PLANO de Acordo Especial de Colaboração entre a Secretaria do Estado da Cultura da República Popular de Angola e o Ministério da Cultura da República de Cuba** para os anos de 1979 – 1980; 14 de Agosto de 1979; Luanda; Ministério das Relações Exteriores (MIREX) (1979);

\_\_\_\_\_.RELATÓRIO MDG/NEPAD. **Objetivos do desenvolvimento do milênio.** Governo de Angola, Ministério do Planeamento, Sistema das Nações Unidas em Angola. Luanda, 2003.

Relatório do Banco Mundial para o Ensino Primário e Secundário da República Popular do Zaire, 1989

REPÚBLICA. POPULAR DE ANGOLA. **Lei Constitucional.** Luanda: Imprensa Nacional, 11 de Novembro de 1975.

\_\_\_\_\_.Alvor (**Lei nº1/75 e Decreto Lei nº2- A/75, CORREIA & BORNITO, 1996**).

## APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO.

### INTRODUÇÃO

Estimado **professor**, sou estudante do curso de doutorado em *Conhecimento e Inclusão Social em Educação*. Estou fazendo uma pesquisa relacionada às reformas educacionais, com foco na monodocência, objetivando contribuir para as políticas educativas do país. Para isso, solicito-lhe a gentileza de preencher este questionário. A clareza e honestidade nas respostas ajudarão na qualidade desta pesquisa. Quero também esclarecer que somente eu terei acesso aos seus dados e me prometo a não divulgar seu nome, ou seja, me comprometo a manter seu nome em sigilo, garantindo o anonimato dos respondentes.

### I- INFORMAÇÕES PESSOAIS

**Marque com x a alternativa que melhor reponde às perguntas que se seguem.**

#### 1. GÊNERO

- Masculino.
- Masculino.

#### 2. Responsabilidade familiar.

- Pai;  Mãe
- Pai e Tio;  Mãe e Tia
- Padrasto;  Madrasta
- Pai e Padrasto;  Mãe e Madrasta
- Pai, Tio e Padrasto.

#### 3. Escolaridade no ensino secundário

- Ensino Médio Normal (EFP)
- Ensino Médio (EPF)
- Ensino Médio. Antigo (PUNIV)
- Outras.
- Qual? \_\_\_\_\_

#### 4. Escolaridade no ensino superior

- Superior Pedagógico Não Concluído
- Superior Pedagógico Concluído
- Pós Graduação (Especialização)
- Pós Graduação (Mestrado)
- Pós Graduação (Doutorado)

**6. Modalidade em que realizou o Ensino Superior.**

- Presencial.
- Semi-presencial.
- A distância
- Outras Modalidades.

**7. Em relação ao local de trabalho o bairro de sua residência está:**

- Próximo.
- Distante.
- Normal.

**8. Tempo de serviço na docência.**

- Menos de 1 Ano.
- De 1 a 5 Anos.
- De 5 a 10 Anos.
- De 10 a 15 Anos
- De 15 a 20 Anos
- Mais de 20 anos

**9. Para além da docência, exerce outras atividades em outros locais?**

- Sim
- Não

**10. Caso seja sim, em que local?**

---

**II-REFORMA EDUCACIONAL**

**11. Durante a elaboração do projeto da reforma educativa de 2001, os professores foram consultados?**

- Sim.
- Não.

**12. As ideias ou sugestões dos docentes foram levadas em conta na proposta da reforma?**

- Todas.
- Algumas.
- Nenhuma.

**13. Marque com x as respostas com as quais concorda.**

**Quais as principais mudanças operadas no trabalho do professor depois da implementação da reforma educativa.**

- Maior apoio ao trabalho do professor.
- Maior autonomia no trabalho do professor.
- Aumento de exigências sobre o trabalho docente em termos do cumprimento do programa.
- Responsabilização dos professores pelo sucesso da reforma
- Ampliação da jornada do trabalho
- Melhoria da qualidade do ensino e da gestão das escolas.
- não houve mudança na qualidade do ensino.
- Aumentou a participação dos professores na tomada de decisões.
- Os professores assumem responsabilidades de forma natural, sem questionar e sem reclamar.
- Os professores resistem e reprovam os novos modelos de ensino.
- Os professores estão se adaptando às novas exigências educacionais.

**14. Você acha correto pedagogicamente a reforma ter definido a aprovação automática do aluno da 1ª, 2ª e 3ª classe mesmo não sabendo ler e escrever?**

- Sim
- Não

**15. Escreva abaixo o que os pais ou responsáveis pelos alunos comentam a respeito disso.**



---

### III - MONODOCÊNCIA

**16. Você frequentou algum curso que trabalhou conteúdos que não fizeram parte dos currículos dos cursos que realizou, mas que agora estão integrados ao currículo do curso que você leciona?**

- Sim.
- Não

**17. Se responder sim à pergunta anterior, diga qual foi a duração do curso realizado**

- De 20 a 40 horas
- De 40 a 60 horas
- De 60 a 80 horas
- De 80 a 120 horas
- Mais de 120 horas

**18. Esta formação foi suficiente para o exercício de monodocencia?**

- Sim.
- Não.

**19. Você sente dificuldades para lecionar conteúdos que não estudou durante sua vida escolar e que, hoje, integram o currículo que leciona?**

- Sim
- Não
- Às vezes

**20. Para ensinar conteúdos que não fizeram parte do currículo dos cursos que você frequentou ao longo da sua trajetória escolar, o que você já fez?**

- Procurou livros para estudar sobre este assunto;
- Frequentou curso sobre estes assuntos;
- Consultou colegas que já lecionam estes assuntos;
- Trabalhou estes assuntos de maneira superficial, privilegiando os conteúdos que domina

**21. Você já ouviu queixas de colegas em relação a monodocência?**

- Sim
- Não
- Às vezes

**22. As queixas sobre a monodocência, se referem-se às dificuldades em:**

- ensinar os novos conteúdos;
- elaborar atividades sobre os novos conteúdos;
- avaliar os novos conteúdos.

**23. Os novos professores, vindos recentemente das escolas de formação de professores são competentes para assegurar a monodocência?**

- Todos são competentes;
- Muitos são competentes;
- Alguns são competentes;
- Muito poucos que são competentes.

#### **IV- CONDIÇÕES DE TRABALHO**

**24. Qual dos intervalos abaixo corresponde Ao tamanho de sua turma.**

- Menos de 25 alunos
- De 25 a 35 Alunos.
- De 35 a 45 Alunos.
- De 45 a 55 Alunos.
- De 55 a 65 Alunos.
- De 65 a 75 Alunos.
- Mais de 75 Alunos.

**25. Quais os mecanismos que utilizas para garantir a aprendizagem dos alunos, caso suas turmas estejam superlotada. (Questão a ser respondida apenas aos professores com salas acima da média prevista pela reforma).**

- Trabalho em Grupo.
- Trabalho Independente.
- Não faço nada.

**26. Com a implementação da reforma educativa, o seu trabalho com professor:**

- Reduziu o tempo de lazer.
- Não mudou nada.
- Piorou em relação ao sistema antigo.

**27. Quantas vezes levou trabalho de escola para casa?**

- Uma vez.
- Duas vezes.
- Constantemente
- Raramente.
- Nunca

**28. Indique três atividades que mais lhe consomem tempo.**

- Correção e lançamento de notas.
- Atividades em sala de aula.
- Planificação de aulas
- Manutenção da disciplina na sala.
- Explicações extras aos alunos com dificuldades.
- Reuniões administrativas e/ou pedagógicas.

**29. Assinale com (x) os aspectos relativos à sua carreira de acordo com as categorias presentes na tabela seguinte**

Condições de trabalho	Classificação			
	EXCELENTE	BOM (A)	REGULAR	PÉSSIMO
Carga horária diária de trabalho.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>
Status Social.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>
Relações com colegas professores.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>
Relações com funcionário administrativos.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>
Relações com pais dos alunos.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>
Relações com os diretores escolares.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>
Salário.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>
Estabilidade no cargo.	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>
Recursos financeiros disponíveis	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>

na escola.				
Qualidade da Formação Contínua.	A. [ ]	B. [ ]	C. [ ]	D. [ ]
Estado de Infraestrutura escolar.	A. [ ]	B. [ ]	C. [ ]	D. [ ]
Mobiliário e equipamentos escolar.	A. [ ]	B. [ ]	C. [ ]	D. [ ]
Materiais didáticos.	A. [ ]	B. [ ]	C. [ ]	D. [ ]
Qualidade de recursos humanos disponíveis.	A. [ ]	B. [ ]	C. [ ]	D. [ ]
Restaurante escolar	A. [ ]	B. [ ]	C. [ ]	D. [ ]

## APÊNDICE 2. ROTEIRO DE ENTREVISTA FEIRA AOS PROFESSORES

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS.

- 1- Qual é sua opinião sobre as reformas educacionais?
- 2- Sente-se confortável em lecionar os novos conteúdos curriculares de Matemática, Educação musical, educação física, estudo do meio?
- 3- O senhor considera que tem conhecimento dos conteúdos de todas as disciplinas, mesmo em relação aos conteúdos aos quais não teve acesso, ou que não estudou, durante seu curso de formação ou mesmo durante sua trajetória escolar?
- 4- O professor frequentou algum curso sobre os novos conteúdos da monodocência?
- 5- O que o professor fez para aprender estes novos conteúdos? (se tiver dificuldade em responder, sugerir: aprendeu estes novos conteúdos com colegas, estudando sozinho?)
- 6- Quais são as disciplinas que tem mais dificuldade em lecionar? Qual a razão destas dificuldades?
- 7- Durante a minha permanência, no primeiro dia, em sua sala de aula, notei que, o professor (a) não lecionou as disciplinas de educação musical e educação física. Explique a razão?
- 8- Considera que estas duas disciplinas têm a mesma importância que as outras?
- 9- Eu vi o professor com o livro na mão durante a resolução dos exercícios de matemática, algo que não notei quando lecionava a disciplina de língua portuguesa. O professor pode me explicar a razão do sucedido nesta disciplina?
- 10- Os exercícios matemáticos que o professor lecionou aprendeu-os durante a sua formação como professor das classes monodocentes?
- 11- No meu segundo dia, acompanhei o professor enquanto lecionar a disciplina de educação musical. Entretanto, escreveu os conteúdos e as chaves ao quadro, sem dar exemplos ou explicações como fez na aula de ciências da natureza. Como explica este comportamento diferente em relação à disciplina educação musical?

- 12-Durante a aula notei que os alunos conversavam muito. Esta situação lhe incomoda? O professor acha que este comportamento é comum hoje e que é difícil evitá-lo? Considera que este problema é decorrente do elevado número de alunos na classe? O que sugere para superar este problema?
- 13-O professor considera que a monodocência contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos?
- 14-E em relação ao professorado, julga que a monodocência influencia nas condições de trabalho do professor? Como?
- 15-As condições de trabalho são boas para o exercício da monodocência?
- 16-O seu trabalho como professor aumentou ou diminuiu em relação ao sistema antigo.
- 17-Em relação ao trabalho que faz, tem tido tempo para outras atividades relativas a sua vida pessoal? E para atividades de lazer?
- 18- Esta satisfeito com o salário que recebe?

### APÊNDICE 3. INFORMAÇÕES DA ENTREVISTA FEIRA AO PROFESSOR ANTÓNIO

*Bem eu diria que o ensino primário fiz em Lândana no sistema anterior e não nesse sistema e o médio fiz no Instituto Médio Normal da Educação atualmente escola de formação de professores e fiz a especialidade de Geografia e História. No superior estou no Instituto Superior de Ciências da Educação onde faço o curso de Língua Portuguesa e neste momento faço o IIIº ano.*

#### **Sobre lecionar as disciplinas que não fizeram parte do currículo da sua formação inicial**

*São nove disciplinas, é muito. E por dia temos seis tempos e é impossível um professor no ensino primário cumprir todos os tempos. Então no máximo, com grande esforço, um professor do ensino primário pode trabalhar com três disciplinas, no máximo, se não duas disciplinas e geralmente tem sido assim. Uma, trabalhamos antes do intervalo e a outra depois do intervalo geralmente. Mas deveria ser seis, o que é impossível. Então é só para relatar que nem a metade conseguimos trabalhar. Se forem seis disciplinas por dia a gente só consegue trabalhar com duas nem a metade que a gente dá.*

#### **Sobre a reforma educativa.**

*Eu já dizia e repito pela terceira vez que a reforma carrega as suas desvagens e uma delas é a falta de uma preparação adequada. Ela foi concebida faltando à preparação para a sua implementação. Faltou a preparação do quadro docente porque trabalhar com a Educação Musical, trabalhar com a Educação Manual e Plástica mesmo até com a própria Matemática não é assim tão fácil. A própria*

*Língua portuguesa, Ciências da Natureza e eu lhe confesso que tenho uma disciplina que me complica na quinta classe é a ciências da natureza. E uma disciplina ligada à biologia. Então há termos complexos, que na verdade eu tenho tido dificuldades, principalmente das aves. Falamos da estrutura externa da galinha sem problemas, mas quando falamos da estrutura interna já começa a me complicar. E eu devo avaliar esse aluno em função do nível do meu entendimento.*

### **Sobre a resistência às mudanças.**

*A reforma pode até ser melhor pelo fato de existir novidades científicas como Educação Manual e Plástica, Estudo do Meio e outras disciplinas, mas muitas delas nós não as vi durante a minha formação na escola de formação de professores. Por isso eu não concordo com as políticas de reforma educacional. Para mim melhor é continuarmos com o sistema antigo principalmente na primeira classe.*

### **Sobre o domínio dos conteúdos.**

*Eu comecei a dar aulas desde 1996. São dezenove anos e no próximo ano faço vinte anos. Só que há diferença, entre o tempo passado e o recente. Alias, diz-se que tudo na vida há desvantagens e vantagens. No sistema anterior vamos encontrar vantagens, mas também desvantagens. Na minha ótica diria que, no sistema antigo o ensino era dividido em níveis. Havia o primeiro nível e o segundo nível e o ensino primário ia apenas até a 4ª classe. Atender o número de disciplinas que a quarta classe tinha era compatível com a formação do professor. Hoje em dia o ensino primário vai até sexta classe e as disciplinas aumentaram e isso é uma das desvantagens e complica a maneira do professor trabalhar com a*



*sexta classe. Ter domínio de todas as disciplinas não é fácil. A sexta classe tem matérias puxadas.*

### **Sobre a adequação dos horários.**

*Os horários são elaborados se calhar, em função do professor do segundo ciclo. Então deveria haver um horário específico para o ensino primário. Ora se uma aula é de 45 minutos para o primeiro ciclo em diante, no ensino primário deveria ser no mínimo de uma hora. Um tempo deveria ser no mínimo uma hora. Então, por causa disso não é impossível obedecer ao horário.*

### **Sobre o salário dos professores que trabalham com as 5ª e 6ª séries**

*Quinta e sextas classe são classes ligeiramente puxadas. Razão pela qual no nosso país eu já ouvi um político a defender um subsídio para a Monodocencia. Nos colégios, os professores da quinta e sexta classes tem um salário ligeiramente diferente em relação a outros professores do ensino primário. É uma grande responsabilidade trabalhar com a quinta e sexta classe. Na minha análise eu já disse aqui que nós estabelecemos prioridades. Quando trabalhamos temos como prioridade a Língua Portuguesa a Matemática, Ciências da Natureza e História. Essas disciplinas são prioridades. A Educação Musical, a Educação Manual e Plástica e a Educação Física têm sido disciplinas complementares. É orientação superior? Não. Nós que é concebemos a coisa assim em função do tempo e do próprio impacto que a disciplina tem na vida social. Eu repito aqui que não há disciplina mais importante que a outra.*

### **Sobre as superação das dificuldades à nível dos conteúdos**

*No Instituto Médio Normal da Educação fiz a opção Geografia e História e eu tive didáticas de Geografia e História e quem fez química viu as metodologias de química. No IMNE não existe especialidade de Música. Não existe uma opção musical para o aluno que vai lá estudar. Claro que não existe uma didática de música. Nós vamos superando as nossas dúvidas na medida em que vamos trabalhando. Mas há aquela conexão com os colegas, nós conversamos e um supera a dúvida do outro, aliás, nós trabalhamos em equipas. Razão pela qual de vez em quando há meetings. Fazemos planos e no dia de aula a gente se encontra três ou quatro pessoas, conversamos sobre a estratégia traçada para mesma aula e vamos para a sala de aula. Claro que temos tido dificuldades.*

## APÊNDICE 4. INFORMAÇÕES DA ENTREVISTA FEIRA AO PROFESSOR BETO

### **Sobre a reforma educativa.**

*Não concordo, sobretudo, com a transição automática. A primeira e a terceira não deveriam ser uma classe de transição automática, porque há crianças que nunca foram à creche. Saem de casa logo diretamente para a primeira série. E a terceira é a mesma coisa também. Na verdade se o aluno sair bem na primeira, segunda e terceira série, alcançará um bom progresso porque é a base. Acho o sistema antigo melhor, porque o aluno já passa de classe com toda a certeza. Agora o sistema da reforma seria bom se existissem condições de acompanhamento e períodos de explicação nos momentos de férias.*

### **Sobre as dificuldades encontradas nas disciplinas.**

*Até aqui ainda não encontrei disciplina que não consiga superar. É mais na Matemática. As dificuldades estão mais na Matemática. A Educação Musical ensino na medida do possível. Tenho mais dificuldade nas disciplinas que exigem prática.*

### **Sobre a superar das dificuldades na disciplina de Matemática.**

*Quando encontro dificuldade em alguns exercícios de Matemática, neste caso eu procuro uma pessoa que domina mais esse tipo de conhecimento. Se ele não conseguir me explicar, bem eu tento fazer alguma coisa*

**Sobre a participação de uma formação que trabalhou os conteúdos novos.**

*Bem na reforma eu não passei por uma formação, simplesmente me foi dada uma sala porque eu passei na Escola de Professores do Futuro. Eu participei de um seminário no fim do ano, antes do início do novo ano letivo. O governo dava pequenos seminário de como poderíamos trabalhar com a reforma educativa, mas não foi em profundidade. Se nós aprofundarmos, veremos que, na reforma educativa o professor é praticamente sobrecarregado. Sobretudo nós que trabalhamos com o ensino primário.*

**Porque o professor trabalhou muito mais com a disciplina de Ciências da Natureza e Matemática do que com outras?**

*Não quero me vangloriar, mas, eu tenho domínio de quase todas as disciplinas que leciono. Não quer dizer que não encontro dificuldades, mas consigo superá-las na medida do possível. As cadeiras como a Educação Musical tenho dificuldades porque eu não as vi na minha formação. Não tive a disciplina da Educação Musical, e Educação Manual e Plástica. A questão do incumprimento de horário está também relacionada ao tempo e a quantidade de disciplinas que devem ser lecionadas.*

**Sobre a Monodocencia.**

*Muitos dos meus colegas professores que lecionam no ensino primário manifestam-se contra a monodocência e é exatamente pelo fato de não haver professores capazes de darem as áreas curriculares de todo o ensino obrigatório das seis classes. Eu diria, que, muitos desses professores, em situação normal, nem sequer deveriam dar aulas. Contudo, como a reforma educativa é um*

*processo em constante aperfeiçoamento, eles vão trabalhando e vão se superando. Para mim, a monodocência ajuda a conhecer melhor os meus alunos, abrindo um espaço para um trabalho conjugado.*

### **Sobre as condições de trabalho.**

*Do ponto de vista pedagógico as condições da minha sala não são boas, tem pouca ventilação, é confinada, não tem secretaria, não tenho direito a alimentação, tem bebedouro, mas estragou recentemente, os alunos bebem água na torneira próxima da escola. O meu salário não me dá poder de compra.*

### **Como está o seu tempo de trabalho.**

*Já não tenho tempo para outras coisas. Trabalho das 7horas e 30 minutos e termino às 12 horas e 30 minutos. Tenho tarefas e avaliações dos alunos para corrigir. Já fiquei tantas vezes doente na sala de aula. E mesmo que não ficando doente na sala, mas nota-se mesmo que, a saúde não é a mesma. Há alguma coisa que vai indo cada dia que passa. Hoje temos problemas de hipertensão prematura. As nossas salas de aula são superlotadas.*

## **APÊNDICE 5. INFORMAÇÕES DA ENTREVISTA FEIRA A PROFESSORA MARTA**

### **Sobre a classificação que faz dos seus alunos**

*Talvez tenha dificuldades em classificá-los porque não são todos que estão nessa sala são meus alunos desde o primeiro ano. Alguns vieram de outras salas com seus problemas. Fica difícil controlar sua evolução. A minha sala tinha 45 alunos e hoje 60 alunos. É difícil trabalhar com todos esses alunos. Não tenho certeza se todos sabem ler. Estou começando com o trabalho da leitura individual agora e como ainda não terminei toda sala não tenho assim um dado certo. Aqueles alunos que têm dificuldades eu dou explicações adicionais. Eu faço isso. E geralmente opto pelo trabalho independente para ajudá-los.*

### **Sobre a concordância ou não com a monodocencia**

*Apesar de existir pontos positivos, eu não concordo que um professor trabalhe com a primeira até a sexta classe. Porque esse professor não viu as disciplinas de Educação Física, Manual e Plástica, Música, Estudo do Meio, Educação Laboral. O que acontece com essas disciplinas, na verdade é que saltamos essas matérias porque não dominamos esses conteúdos. Nós saltamos essas disciplinas, porque é impossível, é impossível mesmo, é impossível.*

### **Sobre ensinar diferentes disciplinas que não fizeram parte do currículo de formação do professor.**

*Eu tenho a formação média em matemática. Faço o curso superior em Ciências Econômicas. Estou acostumada a trabalhar com a área prática. A Matemática que leciono não mudou muito com a que vi quando aluno. As disciplinas como*

*Educação Física eu vi, mas de uma forma parcial, que não me permite lecioná-la da mesma forma que leciono a Matemática. Outras que não vi tais como, Educação Manual e Plástica e outras, tenho muitas dificuldades e geralmente salto elas. Isso não acontece apenas comigo. Existem muitos dos meus colegas que também fazem o mesmo.*

### **Sobre o processo de aprendizagem destes novos conteúdos.**

*Para dar as aulas de matemática vou me superando, por exemplo, tenho aqui um meu colega que é meu vizinho que também fez curso de Matemática e Física no tempo da reforma é a ele que eu tenho estado a recorrer (ENTREVISTA, 2015).*

### **Sobre as dificuldades de trabalhar com salas superlotadas.**

*Na verdade é difícil trabalhar com todos eles. Sobretudo quando se dá um exercício leva muito tempo para corrigir. Acabo gastando todo tempo em corrigir um exercício nos cadernos dos alunos. Ha certas disciplinas que não consegui mesmo dar por causa do tempo que é escasso. São muitas disciplinas por dia e, sobretudo quando se seguem as disciplinas de geografia e história é muita matéria para escrever ao quadro e os alunos também são muito lentos em escrever e tenho que esperar até quando acabam de escrever. É mesmo difícil.*

### **Sobre as condições de trabalho.**

*As condições de trabalho não são boas. As salas estão mal posicionadas, não são arejadas, muito calor, sobretudo quando há sol. Eu sinto pena das crianças eles começam a se abanar. eu como professora as vezes fico ai no corredor para*

*apanhar ar e voltar de novo para vir escrever. Pelo menos hoje é um dia que está arejado. Não tenho secretaria para fazer melhor o meu trabalho como professora. A direção da escola colabora quando há dificuldades na nossa atividade de ensinar. Infelizmente não temos restaurante, apenas temos cantinas. Esse ano não houve merenda escolar. O ano passado foi dada a merenda apenas aos alunos da 4ª classe e davam merenda duas ou três vezes por semana. Não temos bebedouro, mas temos uma torneira ai fora onde às crianças vão beber e os professores tinham bebedouro, mas estragou. Estamos à espera se podem comprar outro. Não temos biblioteca, não temos livros para os alunos. Em outros momentos eu tiro copias dos livros para entregar aos alunos, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa.*

### **Sobre o tamanho da sala.**

*Este comportamento é quase constante na minha sala e na sala da minha colega. Nós temos salas que têm entre 60 a 70 alunos e cada criança tem seu comportamento que trazem das suas casas, muito difícil controlar todos. É claro que incomoda bastante, mas o que fazer. Essas são as condições que temos. Lutamos e fazemos o que podemos. Eu esperei sempre que reduzissem o número de alunos porque não vamos ensinar bem enquanto as salas de aulas continuarem deste jeito. Mas este problema está longe de serem resolvidos. Com a crise e sem concurso públicos, a reforma vai perecer.*

### **Sobre a remuneração da professora**

*Já não tenho tempo livre. Porque para além de ser professora, sou também dona de casa. E o tempo que a atividade acadêmica me ocupa em planificar as aulas, dar aulas corrigir as provas, as tarefas para casa é muito. Imagine que a minha sala tem 68 alunos e levo mais ou menos 15 minutos para corrigir um exercício*



*quanto tempo irei gastar para corrigir exercícios de 68 alunos e que tempo me restaria? É difícil. Dá para perceber que a Reforma e a Monodocencia existem para massacrar a vida do professor. Nas escolas particulares embora não possuam um salário superior ao do estado consegue valorizar o professor monodocente. Ele ganha mais do que um professor que trabalha em sistema de pluridocência.*

## APÊNDICE 6. INFORMAÇÕES DA ENTREVISTA FEIRA AO PROFESSOR MABIALA

### **Sobre a reforma educativa.**

*Em minha opinião a reforma educativa não veio para melhorar o ensino, praticamente veio para deixar cair o ensino. Imagina um professor com nove disciplinas e nem todas as disciplinas esse professor domina. Então eu acho que a reforma educativa é uma forma que o governo viu para estragar o ensino. Valia apenas recuarmos no sistema anterior. Imagine que o aluno da primeira classe, ele não sabe ler não sabe escrever e transita automaticamente. Nenhum pai idôneo vai aceitar que o aluno transite. Praticamente o pai sabe lá em casa que, matriculei o meu filho para segunda classe se essa criança não sabe ler. Já tentamos dar subsidio no sentido de que vamos supor que somos sete professores na quinta classe. O porquê não se poderia atribuir a esses professores uma ou duas disciplina. Eu, por exemplo, fico com Língua Portuguesa, se calhar, é à disciplina que eu domino. E outro colega vão pegando outras disciplinas. Acho que iria diminuir a sobrecarga e facilitaria o professor.*

### **Sobre os conteúdos novos**

*Temos muitas dificuldades com os conteúdos atuais em relação aos do passado. Os do passado embora não estivessem mais avançados, davam uma formação sólida em relação aos do presente. As matérias atuais não as dominamos. Nós não temos uma formação avançada. Hoje temos alunos podemos dizer que saem de casa diretamente para 7ª classe porque os alunos aprovam diretamente na 1ª, 3ª e 5ª classe e nas classes de exame penas 3% reprovam segundo as orientações da reforma educativa. De fato não concordo com essa política. No passado eu só dava aulas até a 4ª classe. No passado eu ensinava os alunos*

*com a paciência a disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, eu estava na altura de enfrentar as disciplinas que lecionava porque dominava muitíssimo bem os conteúdos daquela disciplina. Hoje faço um grande esforço para ensinar porque muita coisa é nova para mim. Seria mesmo melhor se houvesse um professor especialista na área dessas disciplinas. Tento na medida do possível, mas não daquela forma profissional.*

### **Sobre a participação de um seminário que trabalhasse esses novos conteúdos.**

*Particpei em seminários de refrescamento no primeiro ano que comecei a trabalhar. Só foi mesmo naquele ano. No seminário não se falou nada sobre os conteúdos a ensinar apenas se abordou questões relativas em como calcular as notas.*

### **Sobre as condições de trabalho no geral.**

*As condições não são boas. Desanimam o trabalhador. Temos muita sobrecarga e as próprias condições, o número de alunos por turma isenção de subsídios de contágio, cria desânimo. O giz contamina. Tudo que é disciplina escreve-se ao quadro. Então imagine quanto tempo gastamos e, todo giz vai às narinas e depois as próprias condições habitacionais que temos. O salário atrasa e depois não se consegue comprar uma lata de leite para purificar os pulmões.*

### **Sobre o nível de aproveitamento dos alunos**

*As crianças não têm ainda capacidade de um raciocínio forte por isso, aliás, no livro já vem elaboradas as questões a serem aplicadas. Não, formulo outras*

*atendendo o conteúdo que lecionei e algumas perguntas do conteúdo que vou lecionar a seguir que serão o ponto de partida da próxima aula.*

## **APÊNDICE 7. INFORMAÇÕES DA ENTREVISTA FEIRA AO PROFESSOR BENEDITO.**

*O envolvimento dos alunos torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Reduz as dúvidas e anima os alunos em querer fazer mais. Sabe, o fato do aluno colocar em sua mente que o professor amanhã vai perguntar, vai enviá-lo ao quadro, os outros vão zombar dele, encoraja o aluno prestar atenção consultar os colegas e o professor. Os materiais didáticos que levamos na sala para exibir, muitas vezes tomam o nosso lugar. De vez em quando o aluno não entende a nossa linguagem, mas conseguem entender vendo. Do mesmo jeito quando mandamos um aluno ao quadro. Se ele é considera inteligente, os colegas têm confiança nele e, a linguagem dele em certos momentos vai ao encontro dos seus colegas e acaba facilitando a aprendizagem daquilo que nós não conseguimos inculcar na cachimônia do aluno.*

### **Sobre o objetivo primário das aulas do professor**

*Quando preparo minhas aulas procuro sempre saber as formas que os alunos podem ficar com alguma coisa nas suas mentes. Procurei sempre começar com os conceito e definições, exploro nos alunos o que sabem sobre o assunto, passo para eles certos exercícios, faço a correção e elaboro exercícios na sala para em conjunto trabalharmos. Isso me ajuda a definir e redefinir as estratégias da aula.*

*Apesar de existir alunos que não fizeram parte da minha sala desde a primeira classe, acompanho as maneiras mais eficazes que meus alunos aprendem. Eu conheço quando eles não estão pegar nada e sei quando estão tristes. Eu sei o que fazer para voltá-los a aula. Em certos momentos tenho que sair do tema para tocar em coisas que eles gostam, para despertá-los. Eu sei que eles aprendem muito com desenhos, com resumos e em grupos.*

### **Sobre as dificuldades em algumas matérias.**

*Este é o meu primeiro ano a lecionar uma quinta classe e é a primeira vez a trabalhar com nove (9) disciplinas simultaneamente. Lembre que a 5ª classe não é muito diferente do primeiro ciclo do ensino secundário. É uma classe pesada com disciplinas que requerem uma formação e muito tempo de revisão. A dificuldade que muitos dos meus colegas têm e provavelmente eu terei é o fato de lecionar esses conteúdos agora e apenas voltar a lecioná-las daqui a seis anos. Na verdade este critério volta o professor à estaca zero.*

*As disciplinas como Educação musical, Educação Física, Educação Laboral, Educação Manual e Plástica, leciono na medida do possível. Para dar Matemática peço explicações aos colegas porque, aqueles conteúdos de base que aprendi, eu ensino, mas, naquelas matérias de frações eu vou aos meus colegas da sexta e outras, pessoas que fizeram Matemática e peço explicação um dia antes da aula para poder ensinar. Posso garantir que os meus alunos aprendem do mesmo modo que aqueles que têm professores especialistas na área porque, aprendo com os mesmos professores e faço os possíveis de gastar meu tempo para entender e ensiná-los melhor.*

### **Sobre a monodocência.**

*Por um lado prefiro a monodocência porque é um processo educativo que ajuda os alunos assimilar bem os conhecimentos por causa da envolvimento total dos alunos em atividades de ensino exigida pela reforma e pelo conhecimento mútuo que o professor cria com os alunos durante o percurso escolar (praticamente só um único professor que ensina todas as disciplinas e facilita no processo de ensino e aprendizagem). Por outro lado, discordo porque, os alunos que não encontrarem um bom professor terão um mau rendimento acadêmico porque, este professor não estará capacitado para trabalhar com a opção ensino primário.*

*Porque requer uma formação pedagógica para que esses alunos possam estar bem enquadrados.*

### **Sobre os recursos que o professor utiliza para lecionar as aulas de música.**

*Quer a Educação Musical quer a Educação Manual e Plástica, são áreas extremamente sensíveis para o professor que leciona no ensino primário. Porque são áreas que exigem especialidade. Elas precisam de um especialista. Nas escolas participadas da Igreja católica e protestantes tem agora professores específicos para lecionar estes conteúdos. Claro que não sou especialista em música. Eu posso lecionar a disciplina, mas [riso] não sei como colocar a oscilação da minha voz na pauta. Para já não sei cantar e eu não exemplifico nada nestas disciplinas. Passo elas por ar.*

### **Sobre a existência de materiais didáticos.**

*Não se entende as políticas que regulam o ensino neste país. Como é possível num país em paz o orçamento atribuído ao Ministério da Defesa Nacional e Ministério do Interior continuam a ser superior em relação ao de educação e saúde. É difícil. Foi prometido que os alunos teriam os materiais didáticos continuamente, mas, este é o segundo ano que estamos a ter problemas de materiais didáticos. Nunca mais recebemos livros e com esta crise a situação tende a piorar.*

### **Como a modalidade de trabalhar apresentada pelo professor.**

*Aprendi essa modalidade de trabalho no ano passado com os meus alunos. Tenho alunos que vieram das repúblicas vizinhas e por falta de documentos foram*

*forçados a repetir o ensino primário. Eles são muito inteligentes e muitas vezes corrigiam certos exercícios que resolvo porque eles já viram essas matérias no Congo. Para evitar choques eu preferi sempre começar com os alunos depois trabalhar em cima das suas respostas. É preciso também saber que, os nossos alunos têm muitos conhecimentos. Eles dominam a internet, mexem com a computação e buscam muito saber que não pode ser ignorado e trabalhando com eles desperta o seu interesse.*

**Sobre o frequentar algum curso ou seminário que lhe ofereceu ferramentas para trabalhar com as disciplinas da monodocência.**

*Desde que comecei a lecionar nesta escola, nunca participei de um seminário que trabalhe conteúdos que lecionamos no ensino primário. O único que fiz parte o ano passado realizado pelo programa de Zona de Influência Pedagógica, trabalhou apenas questões relacionadas ao lançamento de notas, planificações conjunta entre colegas da mesma escola, classe e escolas próximas.*

**Tenho uma grande preocupação em planejar as aulas antecipadamente para melhor se familiarizar com os conteúdos.**

*Eu planifico todas as minhas aulas antes de vir a sala de aula. Quando estou inseguro numa matéria, mudo a disciplina ou mesmo dou uma aula de revisão embora existir coordenadores de classe que controlam os temas que estejam sendo dados. Procuo levar todos os materiais necessários, penso na aula colocando-me no lugar do aluno e procuro maneiras que me possibilitem a passar o necessário para os mesmos alunos.*

**Sobre as dificuldades da monodocencia**



*Por mim em primeiro lugar é a criação de condições de trabalho. Oferecer condições adequadas, criar sistemas de refrescamento de professores. Portanto este uma questão que se deve realizar no final de cada trimestre ou semestre, ou mesmo no final de cada ano letivo e serem acompanhado devidamente. Equipar as salas, dar formação adequada aos professores de ensino primário e reduzir a carga horária. Mas sinjo-me mais na criação de condições e formação de professores e distribuição atempada de manuais escolares.*

## **APÊNDICE 8. INFORMAÇÕES DA ENTREVISTA FEIRA AO PROFESSOR AMADEU**

### **Sobre a importância do uso das gravuras e outros materiais de fabricação local na aula.**

*Não posso esconder minhas dificuldades em alguns conteúdos. Você sabe que, quando pouco dominamos um conteúdo, os nossos argumentos são limitados. Essas dificuldades muitas das vezes são superadas pelo uso das gravuras e ilustrações durante a aula. Como eu dizia e torno a dizer que, tenho dificuldades nas disciplinas de Ciências da Natureza, Educação Moral e Cívica, Educação Musical, Educação Laboral e Educação Manual e Plástica e mesmo a Matemática. Nas Ciências da Natureza, Quando entramos nas áreas de estrutura interna dos animais, muitas vezes sem o livro nas mãos esqueço aqueles nomes complicados. Mas com gravuras ou pôsteres, consigo mostrar e ler o que está escrito e explicá-lo.*

### **Para o professor a reforma educativa não veio para melhorar o ensino.**

*Em minha opinião a reforma educativa não veio para melhorar o ensino, praticamente veio para deixar cair o ensino. Porque imagina um professor com nove disciplinas nem todas as disciplinas que esse professor domina. Então eu acho que a reforma educativa é uma forma que o governo viu para estragar o ensino. Valia apenas recuarmos no sistema antigo onde o número de disciplinas era reduzido com professores preparados para tal. Poucos professores têm hoje a aquela paciência de ensinar. Outros ainda têm enormes dificuldades dos novos conteúdos. Imagine que o aluno da primeira classe, ele não sabe ler não sabe escrever e transita automaticamente, nenhum pai idôneo estará convicto na qualidade do seu filho. Praticamente o pai sabe que, matriculei o meu filho na segunda classe mas essa criança não sabe ler.*

**Sobre a frequência ou não de um curso que trabalhou os conteúdos novos da reforma**

*Não tive nenhuma formação adicional sobre essas disciplinas e não as domino ao grau de um profissional. Aliás, esse é o meu primeiro ano que leciono a quinta classe. Eu procurei sempre me preparar uma semana antes nestes conteúdos e, quando encontro dificuldades procuro meus colegas para sanar as dúvidas. Existem momentos que os colegas não conseguem explicar bem, mas temos coordenadores que dominam certos conteúdos e há sempre em outras escolas colegas que dominam este ou aquela disciplina. Infelizmente o tempo está sempre na contra mão.*

**Sobre a existência de tempo livre para o lazer.**

*O tempo livre ficou muito escasso para mim salvo nos dias de feriados nacionais ou provinciais. Ensinar hoje na reforma é um sacrifício, é uma sobrecarga. Por isso não concordo com a monodocência porque temos logo nove (9) disciplinas na 5ª classe e temos cinco tempos diariamente. Às vezes saio da sala de aulas já bem cansado e volto nas mesmas condições no dia seguinte. Isso tem suas consequências na vida. É incrível. Quando os responsáveis do Ministério da Educação defendem a Monodocência. Não estão interessados com a saúde do professor.*

**Sobre a observação ou não das propostas dos professores no que se refere às condições.**

*Nossas propostas de organização das atividades muitas vezes encontram obstáculos. Temos um número elevado de alunos nas turmas. Chegada tardia de*

*materiais didáticos para os professores para não falarmos dos alunos. Esse ano até a data presente ainda não recebemos materiais e muitas vezes somos obrigados a tirar cópias prejudicando o pouco salário que temos. Não temos água potável, não temos salas de leitura, a sala dos professores é super aquecida, não temos cantina. É difícil.*

### **Sobre o incumprimento do calendário diário das aulas.**

*Trabalhar com o ensino primário é complexo. Os horários são elaborados se calhar em função do professor do segundo ciclo onde o professor leciona as aulas e dita às matérias. Contrariamente o professor do ensino primário não dita matéria. O professor do ensino primário, necessariamente, passa conteúdos. Muitas vezes precisa de tempo para aprender bem estes conteúdos e ao ensiná-lo os alunos também precisam do mesmo tempo porque o nosso grau de dificuldade às vezes influencia na aprendizagem dos alunos.*

### **Sobre a razão do professor não lecionar a educação física**

*Como já disse anteriormente, tenho dificuldades nestas disciplinas. Tive essa disciplina durante a minha formação no ensino de base, mas eram simples exercícios físicos sem saber a importância e o nome de cada exercício. Hoje leciono a educação física, transmitindo aos alunos os mesmos exercícios que aprendi na escola de formação de professores. Nós não temos livros didáticos de educação física. Na escola onde trabalho tem um salão com uma cobertura aceitável mas as condições do piso deixam a desejar. Por isso muitas vezes preferimos fazer exercícios no pátio da escola para evitar lesões e ferimentos nos alunos.*

### **Sobre a monodocência**

*Não concordo com a monodocência. Em primeiro lugar, o governo não formou professores para este subsistema de ensino. Eu e meus colegas trabalhamos empiricamente nesse sistema educativo porque não se criou bases, não fomos preparados em como lecionar certas disciplinas da monodocência. Existe muita sobrecarga provocada pelo acréscimo de novas disciplinas que muitos de nós não conhecemos.*