



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Marisa Nascimento Chimuco

**A formação inicial de professores em Angola
no contexto da reforma educativa: desafios e
necessidades (Institutos Médios Normais de
Educação de Benguela)**

outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Marisa Nascimento Chimuco

**A formação inicial de professores em Angola
no contexto da reforma educativa: desafios e
necessidades (Institutos Médios Normais de
Educação de Benguela)**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação,
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor José Augusto de Brito Pacheco

DECLARAÇÃO

Nome: Sandra Marisa Nascimento Chimuco

Endereço de correio eletrónico: marisachimuco@live.com.pt

Título da tese : A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa : desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)

Orientador: Doutor José Augusto de Brito Pacheco

Ano de conclusão: 2014

Designação do Doutoramento: Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, 20 / 10 /2014

Assinatura

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 20 de outubro de 2014

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Aos meus pais André Nascimento e Faustina Nascimento

Ao meu esposo Luís Chimuco

Aos meus filhos Lusandra, Luís Filipe, Lukeni,

Aos filhos adotivos Euclides, Adneia, Joimara

Aos meus irmãos: Ana Teresa (Chinha), Maria (Candinha), Florinda (Linda), Edson (Pablo), Benvinda (Vita)

Aos meus primos e tias: Figueiredo, Andrezinho, Tininha, Bibiana, Imaculada

A suprema arte do professor é despertar a alegria na expressão criativa do conhecimento, dar liberdade para que cada estudante desenvolva sua forma de pensar e entender o mundo, assim criamos pensadores, cientistas e artistas que expressarão em seus trabalhos aquilo que aprenderam com seus mestres.(Albert Einstein)

Agradecimentos

No final do processo que conduziu a esta investigação, importa aqui deixar o meu reconhecimento a todas as pessoas e entidades, sem as quais a realização deste trabalho não seria possível.

Em primeiro lugar ao Deus Todo-Poderoso pelo dom da vida e saúde durante esta caminhada e não só.

Ao meu orientador, professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco, pelo profissionalismo, pelo seu incomparável exemplo como pessoa, professor, investigador, amigo sempre presente, por ter aceitado caminhar comigo apesar da inexperiência neste percurso, e cuja confiança e crédito foram cruciais para o progresso desta investigação.

Aos participantes nesta investigação, professores, gestores das escolas de formação de nível médio de Benguela e Lobito, e todos que de alguma forma colaboraram no projeto.

Ao professor José Carlos Morgado, pelo carinho, amizade e incentivo desde o primeiro momento da formação e não só, a dona Ana Morgado, por ajudar-nos a sentir poucas saudades de casa com suas encorajadoras palavras e por nos ter aberto as portas de sua casa.

À dona Alice Pacheco por nos ter aberto as portas de seu lar e nos fazer sentir como se estivéssemos em casa;

Aos professores do Instituto de Educação da Universidade do Minho concretamente os do mestrado da área de desenvolvimento curricular do ano letivo 2009/10, os professores: Maria Flores Palmira Alves, Bento, Isabel Viana, Ana Maria, Maria do Céu, ao pessoal da secretária do Instituto de educação particularmente as Sras. Patrícia Capelo e Celeste, a querida Natália Rodrigues, os Srs. do gabinete de informática, nomeadamente: Sra. Sandra e Sr. Artur.

Ao funcionário da Biblioteca do Instituto de educação designadamente o senhor Carlos.

Ao magnífico Reitor da Universidade Katyavala Bwila Doutor Albano Ferreira pelo apoio no início do projeto;

A direção do ISCED de Benguela, aos amigos de luta Alice, Amália, Carla, Ezequiel ao Luís Cruz querido amigo e senhorio sem comparação, Sempre disposto em atender os nossos pedidos;

À Adriana Mendonça pelo apoio prestado nos últimos tempos de “angústia”;

Aos queridos irmãos cristãos de Braga pelo apoio, encorajamento e aconchego;

As Doutoradas Conceição Barbosa e Ermelinda Cardoso, pela força e incentivo;

Ao tio José Maria do Nascimento, pelo apoio nos primeiros momentos da formação;

Ao Rui pelo incentivo no momento inicial do percurso e atenção durante o mestrado;

Ao Doutor Adilson Marques, pela ajuda e encorajamento no início do percurso, cujas palavras de estímulo foram importantes quando estávamos confusas em meio de tanta

informação, depois da recolha dos dados;

À minha família de Portugal a mãe e avô Graça, o avô Carlos, Zezinha e filhos, o Gil; Paulinha e João, Manuela, Dani e Leonel; a Detinha e família, que sempre fizeram com que me sentisse como alguém da família;

Ao consulado geral de Benguela, particularmente o Sr. Wando que durante estes anos todos do nosso percurso foi a ponta de lança na tramitação da documentação;

À TAAG, direção de Benguela, Lisboa na pessoa dos Srs. Garção, Sras. São, Elsa; Barbara.

Por último, mas no fundo do coração:

Aos meus amados pais, razão da minha aparição no mundo, agradeço o amor, força, as preocupações constantes, por partilharem comigo minhas angústias e por terem sido pais pela segunda vez ao cuidarem dos meus filhos;

Ao Chimuco, meu querido esposo grande responsável pela realização desta investigação, pelo amor, compreensão, apoio, por ter desempenhado o duplo papel durante longos períodos da minha ausência, e por ter partilhado momentos de angústia e satisfação na concretização desta investigação.

Aos meus irmãos queridos pela coragem, incentivo, apoio em todos os sentidos;

Aos meus pequeninos Lusandra, Luís Filipe e Lukeni, por lhes ter faltado nos momentos iniciais e cruciais de suas vidas “ primeira infância”, pelos longos períodos de distância privados do beijo de boa noite, peço perdão.

A TODOS, de coração muito obrigado!

A presente investigação contou com o apoio do Instituto Nacional de Bolsas de Angola, através da bolsa de Doutoramento.

INAB- Instituto Nacional de Bolsas de Angola

A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)

Resumo

Assim como ocorre um pouco por todo o mundo, a educação está a ser alvo de várias reformas, com o objetivo de melhorar a qualidade desta nas sociedades. Fruto das necessidades de cada sociedade, as mudanças propostas afiguram-se como importantes para a melhoria da qualidade da educação e da própria sociedade. Angola afigura-se como um país, particular, que diariamente é desafiado, também em termos educativos, atendendo a que neste campo existem especificidades como as salas lotadas, a falta de infraestruturas e meios humanos para colmatar as dificuldades e, simultaneamente, dar resposta às necessidades, de entre muitas outras dificuldades. Nesta investigação procuramos compreender a articulação da formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação, em Benguela com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular. Neste enquadramento, formulamos a problemática da investigação que consistiu em estudar o sistema de formação inicial levado a cabo pelos Institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores de nível médio e sua articulação com os objetivos da reforma educativa tendo como suporte a Lei de bases nº 13 de 31 de Dezembro de 2001. A reflexão sobre essa questão remeteu-nos para a formulação de outras, designadamente quais os desafios e necessidades que são impostos as escolas de formação inicial de professores para o caso Institutos/Escolas de formação inicial de professores no contexto das reformas educativa/curricular em Angola, que modelo de formação inicial foi adotado nestas Instituições à luz das reformas Educativas e curriculares, quais os principais constrangimentos e debilidades que se registam no sistema de formação inicial nestas Instituições, que competências são exigidas aos formadores e aos formandos com vista a formarem professores capazes, tendo em conta os objetivos da reforma. Para conseguirmos responder a estas questões que se afiguraram pertinentes para o desenvolvimento da temática principal, foi necessário estudar o sistema de formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação (IMNE/EFPP) de Benguela, bem como a sua adequação às exigências da reforma educativa/curricular em Angola. Com o intuito de concretizar esse desiderato, procuramos identificar os desafios e necessidades que são impostos à formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores, no contexto da reforma educativa, Identificar o modelo de formação predominante no sistema educativo Angolano para o caso dos Institutos/Escolas de formação de professores, descrever os principais constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial de professores nestas instituições e descrever as competências exigidas aos formadores e formandos nestas instituições de formação à luz da reforma educativa e curricular. Para tal conduzimos uma investigação mista, com recurso ao inquérito por questionário realizado a 181 professores, à entrevista efetuada a 4 gestores e à análise documental que nos facultaram dados importantes e suficientes para responder à problemática desta investigação, tendo sido possível constatar que, na generalidade, a maioria dos inquiridos considera que a reforma educativa trouxe alterações positivas e significativas para o desenvolvimento da educação no país, designadamente a nível da redução do número de alunos por turma, cultura colaborativa, valorização do multiculturalismo bem patente no país e que não poderá, conseqüentemente, ser ignorado, na educação. Das dificuldades apontadas, a que mais se destacou, foi a falta de um estabelecimento para o desenvolvimento, com qualidade, do estágio pedagógico, seguindo-se a existência de poucos professores para a dinamização desta prática pedagógica, dificuldades de avaliação das aprendizagens, dificuldades na capacidade de tomada de decisões no domínio dos conteúdos das disciplinas e dificuldades no uso dos métodos e técnicas de ensino. Estas limitações demonstram, segundo os inquiridos, debilidades no sistema de formação inicial de professores. Não obstante considerarmos que as mudanças realizadas pela reforma educativa foram significativas, esta investigação mostrou que ainda existem desafios bem concretos que requerem a atenção das entidades competentes e de toda a sociedade.

Palavras-chave: Formação, formação inicial de professores, reforma educativa e curricular, currículo.

The initial teacher training in Angola in the context of the educational reform: challenges and needs (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)

Abstract

All over the world education has been submitted to many reforms in order to improve its quality among societies. On account of the necessities of each society, the modifications that have been proposed seem to be important for the improvement of quality in education and in the society itself. Angola has proved to be a country, an individual one, which is challenged every day also in terms of education, keeping in mind that in this field there are particularities such as crowded classrooms, lack of infrastructures and human resources to overcome the difficulties and simultaneously fulfil the needs, among other obstacles. In this research we try to understand how the initial training of teachers in Benguela is being articulated in the level of institutos médios normais de educação with the objectives set by the educational and curriculum reforms. In this framework we have formulated the research problematic which consisted in studying the initial training system carried out by Institutos médios normais de educação / Teacher training schools and its connection with the objectives set on the educational reform established by the Basic Law no. 13 of 31 December 2001. The thought on this matter raised other questions, such as what are the challenges and needs that are imposed to schools of initial teacher training in the case of Institutes/Schools of initial teacher training in the context of the educational/curriculum reforms in Angola; which model of initial training was adopted in these institutions in the view of the educational and curricula reforms; what are the main limitations and weaknesses that exist in the initial training system in these Institutions and what competences are required to the trainers and to the trainees in order to train qualified teachers, regarding the objectives set on the reform. In order to answer these questions, which are very relevant to the development of this main theme, it was essential to study not only the initial teacher training system in institutos médios normais de educação (IMNE/EFP) of Benguela but also if it met the requirements of the educational / curriculum reform of Angola. To achieve this goals we tried to identify the challenges and needs that are inherent to this initial training in Institutos médios normais de educação/ Teacher training schools in the context of the educational reform; identify the leading training model in Angola's educational system, in the case of Institutes/Teacher training schools; describe the main limitations/ weaknesses recorded in the initial teacher training system in these institutions and describe the competences required to the trainers and to the trainees in these institutions in the view of the educational and curriculum reform. Therefore, we have conducted a joint research, managed through questionnaire surveys performed to 181 teachers, interviews done to 4 managers and a document analysis that gave us important and enough materials to respond to the problematic of this research. Additionally, we verify that in general the majority of the respondents considered that the educational reform has brought positive and significant changes to the development of the education in the country, specifically in terms of the reduction of the number of students per class, collaborative cultures, and the recognition of the multiculturalism is evident in the country and therefore cannot be ignored in the sphere of education. Of all the difficulties pointed out, the ones more emphasized were firstly, the lack of an institution to support a qualified pedagogical training, secondly the shortage of teachers to promote this pedagogical training, thirdly the difficulties related to the evaluation of these learning processes and the ability to make a decision concerning the subjects contents and lastly, the difficulties in the use of teaching methods and techniques. According to the respondents, these constraints show deficiency in the initial teachers training system. Despite considering that the changes made by the educational reform were significant, this research proved that there are still specific challenges that require the attention of the competent authorities and of all society.

Keywords: Training, initial teacher training, educational and curriculum reform, curriculum.

Siglas

ADPP	Ajuda de desenvolvimento de povo para povo
ADRA	Ação para o desenvolvimento rural e ambiente
CAARE	Comissão de acompanhamento e avaliação da reforma educativa
CRUP	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
EMP	Escola do magistério primário
EFP	Escola de formação de professores
EPF	Escolas de professores do futuro
GEPE	Gabinete de Estudo e Planeamento Estatístico
IMNE	Instituto médio normal de educação
IMNE/EPF	Instituto Médio Normal de Educação/Escola de Formação de Professores
INEF	Instituto nacional de educação física
INIDE	Instituto nacional de investigação e desenvolvimento da educação
ISCED	Instituto superior de ciências da educação
ISEF	Instituto social de educação física
LBSE	Lei de bases do sistema educativo
MEC	Ministério da educação e cultura
MED	Ministério da educação
MPLA	Movimento popular de libertação de angola
OCEDE	Organização para cooperação económica e desenvolvimento económico
PMFP	Plano mestre de formação de professores
PNUD	Programa das nações unidas para a infância
RCAAP	Repositório científico de acesso aberto de Portugal
RETEP	Reforma no ensino técnico profissional
RPA	República popular de Angola
SEE	Sistema de educação e ensino
SPSS	Statistical package for the social sciences
UNESCO	United nations educacional, scientific and cultural organization
UNICEF	Fundo das nações unidas para a infância
UNITA	União nacional para a independência total de Angola

Índice geral

Resumo.....	xi
Abstract.....	xiii
Siglas.....	xv
Índice geral.....	xvii
Índice de Quadros.....	xix
Índice de Tabelas.....	xxi
Índice de Figuras.....	xxiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I- PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO.....	5
1.1 Contextualização do problema.....	7
1.2 Estudos empíricos sobre a formação de professores em Angola, Portugal, Brasil e Cuba.....	14
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E FORMAÇÃO INICIAL EM CONTEXTO CURRICULAR.....	29
2.1 Conceções de formação de professores.....	31
2.2 Princípios da formação de professores.....	37
2.3 Componentes do programa de formação de professores.....	39
2.4 Paradigmas / Modelos de formação de professores.....	41
2.5 A formação de professores generalistas em Instituições de ensino baseadas estritamente na especialização curricular.....	50
2.6 Competências requeridas durante a formação para a eficiência dos professores...	51
2.7. Formação inicial de professores.....	56
2.7.1 A especificidade da formação inicial de professores.....	59
2.7.2. Metas e finalidades da formação inicial dos professores.....	60
2.7.3 Estrutura curricular da formação inicial de professores em Portugal e em Angola.....	62
2.7.4 Componente prática da formação inicial de professores.....	65
2.8 O currículo e a formação de professores.....	67
2.8. 1 Etimologia e a pluralidade de significados do currículo.....	67
2.8.2 Teorias curriculares.....	70
2.8.3 Modelos de organização e desenvolvimento curriculares.....	73
2.8.3.1 Outros modelos de organização curricular.....	74
2.8.4 Modelos de Desenvolvimento Curricular.....	75
CAPÍTULO III - REFORMA EDUCATIVA E CURRICULAR EM ANGOLA.....	77
3.1 Perspetiva histórica da educação em Angola: o caso das reformas.....	79
3.2 A Lei de Bases Nº 13/01 do Sistema de Educação (Reforma Educativa).....	84
3.3 Justificação e Cronograma da reforma educativa.....	86
3.3.1 Razões para a realização da segunda Reforma Educativa.....	90
3.4 Objetivos da reforma educativa e resultados esperados.....	92
3.4.1 Objetivos gerais da Reforma Educativa de 2001 e do Sistema de Educação em Angola.....	94
3.5 A Reforma Educativa: da lei à sala de aula.....	96
3.6 Implementação da Reforma Educativa, um processo único em cinco fases interligadas.....	97

3.7 Estratégias de implementação da reforma educativa	99
3.8 Estrutura do novo sistema de educação	100
3.8.1 Resultados da reforma educativa	101
3.9 O Plano Mestre de Formação de Professores em Angola	106
3.9.1 Subsistema de formação de professores	111
3.9.2 Estatuto do subsistema de formação de professores em Angola	111
3.10 Modelo de avaliação adotado para os alunos no contexto da reforma educativa	112
CAPITULO IV - QUADRO METODOLÓGICO	115
4.1. Natureza da investigação (qualitativa e quantitativa)	117
4.2 Amostra/Participantes na Investigação	122
4.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	124
4.3.1 O inquérito por questionário	125
4.3.1.1. Descrição da construção e validação do questionário.....	127
4.3.2 O inquérito por entrevista	130
4.4 Análise Documental.....	134
4.5 Técnicas de análise dos dados	135
4.5.1 Procedimentos estatísticos	138
4.6 Design da investigação	139
4.7 Questões éticas de investigação	139
CAPITULO V - APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	141
5.1 O inquérito por questionário aplicados aos professores dos IMNE.....	143
5.2 Descrição das entrevistas	178
5.3 Descrição dos dados documentais	212
CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	213
CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES E PISTAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS	231
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239

Índice de Quadros

Quadro 1 - Modelos de formação de acordo com o lugar ocupado pelo formando no	45
Quadro 2 - Referencial de competências profissionais pela integração de seis paradigmas (adaptado de Paquay,2001:137)	52
Quadro 3 - Conteúdos do currículo de formação de professores (adaptado de Garcia, 1999)	61
Quadro 4 - Fundamentação da teoria técnica adaptado de (Morgado, 2005).....	71
Quadro 5 - Fundamentação da teoria prática adaptado de (Morgado, 2005)	72
Quadro 6 - Fundamentação da teoria crítica (adaptado de Morgado, 2005)	72
Quadro 7- Paradigma quantitativo e qualitativo da investigação (adaptado de Seabra, 2010: 148)	122
Quadro 8 - amostra do pré-teste	129
Quadro 9 – <i>Design</i> da investigação	139
Quadro 10 - Quais são os principais desafios e necessidades impostas a formação inicial de professores no contexto da reforma educativa/curricular?	179
Quadro 11- Como é feita a formação pré-serviço nestas Instituições de ensino?	180
Quadro 12- Quais os constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial nos Institutos/Escolas de formação de professores?.....	181
Quadro 13 - Será que a reforma aumentou as responsabilidades do professor?	183
Quadro 14- Até que ponto a formação inicial de professor se adequa aos objetivos da reforma educativa/curricular?	184
Quadro 15: Qual é a função do professor nestas Instituições de ensino?.....	185
Quadro 16: Qual é a importância da formação anterior para o exercício da profissão?.....	186
Quadro 17 :Como caracteriza a organização das condições de trabalho?.....	187
Quadro 18: Como caracteriza a carga horária?	188
Quadro 19: Quantos alunos existem por turma?	189
Quadro 20: Como caracteriza a relação entre gestor e professores e entre professores/professores?	190
Quadro 21 Até que ponto a cultura escolar (individualismo, colaboração) contribuem para o exercício da profissão docente?.....	190
Quadro 22: O que considera ser a questão mais difícil na profissão docente?.....	191
Quadro 23 O que diferencia a profissão de outras profissões?	192
Quadro 24: Como tem incentivado a participação dos professores na organização dos conteúdos?.....	193
Quadro 25: Como tem incentivado os professores a assumirem a liderança na sala de aulas?.	193
Quadro 26: Como tem valorizado as relações humanas entre os professores?	194
Quadro 27: Constrangimentos /debilidades	194
Quadro 28: Há um modelo nacional pelo qual os Institutos ou Escolas de formação de professores se guiam?	196
Quadro 29: Há uniformidade com os critérios estabelecidos nestes modelos com a realidade de trabalho à luz da reforma educativa/curricular?	196
Quadro 30: Quais as principais diferenças entre os modelos do sistema vigente e da reforma?	197
Quadro 31: Como são cumpridas as orientações da atual reforma educativa/curricular à luz do modelo de formação?	198
Quadro 32: Como caracteriza o sistema de avaliação das aprendizagens à luz da reforma educativa/curricular?	198

Quadro 33: Como caracteriza a importância das práticas pedagógicas para os futuros professores nestas Instituições?.....	199
Quadro 34: Quais as competências que considera essenciais para um bom formador?.....	200
Quadro 35: Como são adquiridas? Que estratégias?.....	201
Quadro 36: O que pensa da forma como está a ser feita a seleção de futuros professores?.....	202
Quadro 37: Até que ponto o professor como formador pode contribuir para uma renovação da imagem e práticas da Instituição de formação?.....	203
Quadro 38: Como são vistas as práticas dos professores em comparação com o sistema vigente, antes da generalização da reforma?.....	203
Quadro 39: Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial de professores, têm os saberes suficientes relativos ao conteúdo de ensino dos alunos futuros professores?.....	204
Quadro 40: Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial de professores, têm os saberes suficientes relativos á prática pedagógica dos alunos futuros professores?.....	205
Quadro 41: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo da respetiva disciplina que ensinam?.....	206
Quadro 42: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ao nível da prática pedagógica?.....	206
Quadro 43: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da profissão docente?.....	207
Quadro 44: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ao nível da avaliação das aprendizagens?.....	207
Quadro 45: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da metodologia de ensino?.....	208
Quadro 46: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ao nível dos recursos e métodos em sala de aula?.....	208
Quadro 47: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o nível da formulação dos objetivos?.....	209
Quadro 48: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da formação de competências?.....	209
Quadro 49: Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as práticas pedagógicas?.....	210
Quadro 50: Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos?.....	210
Quadro 51: Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local?.....	211

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Evolução de salas de aulas 1991-2004.....	91
Tabela 2 - Comparação do atual Sistema Educativo com o anterior (adaptado de Afonso, 2014)	98
Tabela 3 - Plano de implementação progressiva das classes com programas de ensino do novo sistema de educação	99
Tabela 4 - Evolução de alunos de 2002-2011	102
Tabela 5 - Evolução de professores de 2002-2011.....	103
Tabela 6 - Evolução de salas de aulas de 2002-2011	103
Tabela 7 - Comparação entre o sistema extinto e sistema atual	104
Tabela 8 - Taxa dos diplomados (2003-2008)	105
Tabela 9 - Comparação entre o sistema extinto e o sistema atual (2003-2008).....	105
Tabela 10 - Número de escolas	109
Tabela 11 - Número de Escolas de professores do 1º ciclo	109
Tabela 12 - Género dos inquiridos	144
Tabela 13 - Idade dos inquiridos	144
Tabela 14 - Tempo de serviço	144
Tabela 15 - Habilitações académicas	145
Tabela 16 - Agregação pedagógica	145
Tabela 17 - Tipo de escola onde os professores lecionam	146
Tabela 18 - Classes à responsabilidade dos inquiridos.....	146
Tabela 19 - Mudanças significativas resultantes da reforma	146
Tabela 20 - Mudanças significativas contempladas pela reforma	147
Tabela 21 - Princípios da reforma que contribuem para o melhoramento da formação	147
Tabela 22 - Formação inicial é um dos aspetos da reforma	148
Tabela 23 - Avaliação das aprendizagens como aspeto da reforma.....	148
Tabela 24 - Valorização da cultura local é um dos aspetos centrais da reforma educativa.....	148
Tabela 25 - A redução de número de alunos por turma é um dos aspetos da reforma educativa	149
Tabela 26 - Recursos/meios de ensino como elementos essenciais da reforma.....	149
Tabela 27 - O trabalho em equipa também como aspeto central da reforma educativa.....	149
Tabela 28 - Acesso à educação para todos comum dos objetivos fulcrais da reforma.....	150
Tabela 29 - Modelo de formação inicial definido pela reforma.....	150
Tabela 30 - Adaptação dos critérios do modelo estão adaptados à realidade educativa Angolana	151
Tabela 31 - Autonomia curricular dos docentes dos IMNE/EFP	151
Tabela 32 - Cumprimento das orientações curriculares da reforma educativa pelos IMNE/EFP.....	151
Tabela 33 - Cumprimento do sistema de avaliação das aprendizagens, introduzido pela reforma curricular	152
Tabela 34 - As práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores são adequadas aos alunos	152
Tabela 35 - Valorização da relação entre alunos/alunos	153
Tabela 36 - Valorização do conteúdo estudado	153
Tabela 37 - Valorização do conteúdo estudado	153

Tabela 38 - Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial têm saberes suficientes.....	155
Tabela 39 - Os docentes dos IMNE/EFP, têm saberes suficientes para a prática pedagógica ..	155
Tabela 40 - Com a formação que recebem os alunos ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local	156
Tabela 41 - Estatísticas descritivas por Habilitações Literárias	157
Tabela 42 - Constrangimentos e debilidades existentes na atual formação inicial de professores	158
Tabela 43 - Constrangimentos/debilidades existentes na atual formação inicial de professores	159
Tabela 44 - Estatísticas descritivas por Género	159
Tabela 45 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	160
Tabela 46 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EPF	161
Tabela 47 - Modelo adotado nos IMNE/EPF	161
Tabela 48 - Constrangimentos/debilidades existentes na atual formação inicial de professores	161
Tabela 49 - Estatísticas descritivas por Idade	163
Tabela 50 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	165
Tabela 51 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	165
Tabela 52 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	165
Tabela 53 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	166
Tabela 54 - Constrangimentos/debilidades existentes na atual formação de professores	166
Tabela 55 - Estatísticas descritivas por Classe.....	168
Tabela 56 -Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	170
Tabela 57 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	170
Tabela 58 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	171
Tabela 59 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	171
Tabela 60 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	171
Tabela 61 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	172
Tabela 62 - Constrangimentos/debilidades existentes na formação inicial de professores.....	172
Tabela 63 - Constrangimentos/debilidades existentes na formação inicial de professores.....	172
Tabela 64 - Estatísticas descritivas por Tempo de serviço.....	174
Tabela 65 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	176
Tabela 66 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	176
Tabela 67 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	176
Tabela 68 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	177
Tabela 69 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP	177
Tabela 70 - Constrangimentos/debilidades existentes na atual formação inicial de professores	177
Tabela 71 - Constrangimentos/debilidades existentes na atual formação inicial de professores	178

Índice de Figuras

Figura 1 – Plano Mestre de Formação de Professores	107
--	-----

Índice de Apêndices

Apêndice I – Questionário.....	255
Apêndice II – Protocolo de Investigação e guião de Entrevista.....	260
Apêndice III – Estatísticas Gerais dos Dados (CD em Anexo).....	267

INTRODUÇÃO

Angola é um país, que apesar de gozar presentemente de uma das mais preciosas riquezas (paz), depara-se com imensos desafios que precisam de serem ultrapassados para melhorar a qualidade de vida da população e, conseqüentemente, também contribuir para o desenvolvimento do país. Numa época em que se trabalha para a integração numa sociedade do conhecimento, numa sociedade globalizada, apesar de existirem lugares, que ainda lutam com outro tipo de dificuldades, não podemos permanecer indiferentes a estes avanços, pelo que há necessidade de os considerar também como uma prioridade e integrá-los na agenda dos decisores políticos e da restante população.

Entendemos que a controversa reforma curricular representa um desses esforços levado a cabo desde 2002, logo após a sua aprovação pelo Conselho de Ministros um ano antes. Apostar na educação do país, é apostar na sobrevivência do mesmo e perspetivar um futuro melhor, mais responsável, mais esclarecido, mais crítico, flexível, contudo, simultaneamente respeitador dos importantes valores da nação. Assim, entendemos a aposta desta reforma na massificação, numa perspetiva de erradicar o analfabetismo, bem como nos objetivos de atingir a qualidade de ensino até 2025, de entre outros pressupostos. Não obstante, entendemos igualmente a incredibilidade de muitos em relação a estas metas, atendendo a que efetivamente são extremamente complexas de alcançar até 2025, porém, não podemos negar as alterações que se tem vindo a verificar a nível educativo no país.

Dentro dos grande ganhos da paz, no nível do ensino superior, destacamos ainda o surgimento acelerado dos múltiplos institutos de ensino e universidade que têm surgido, contribuindo assim para um aumento da formação graduada no país, o que representa, naturalmente um ganho, apesar de se saber que há necessidade de continuar a investir na qualificação dos professores do ensino superior para contribuírem para o aumento desta qualidade.

Podemos considerar, que numa primeira análise, das inovações introduzidas pela reforma educativa em Angola, destacam-se as mudanças em alguns manuais de ensino no agora primeiro ciclo que vai da sétima a nona classe bem como no nível inferior que desce até a primeira classe.

Embora a Lei de Bases n. 13/01, de 31 de Dezembro, principal referencial do sistema da educação determine que a formação de professores venha a ser feita pelas instituições do ensino superior, tudo indica que, os professores do 1º ciclo do ensino

secundário sejam ainda formados pelos institutos médios normais de educação (ponto 1 do Artigo 25º)

No caso de Angola, a formação inicial de professores também é feita pelos institutos superiores de educação, mas ainda existe a tendência para que a formação inicial de professores seja realizada pelos institutos médios normais de educação (IMNE/EFPP), por conta da grande demanda populacional e procura de qualificação profissional.

As principais motivações que conduziram ao desenvolvimento desta investigação estiveram relacionadas com o facto de sermos docentes no instituto superior de educação do departamento de Ciências da Educação, vocacionado para a formação inicial de professores, onde ao longo dos anos fomos sendo confrontadas com situações que nos conduziram à reflexão e conseqüente mobilização de esforços com vista ao melhoramento da prática pedagógica e não só. Temos notado que muitos dos estudantes que davam continuação à formação inicial, antes obtida pelos institutos médios, apresentavam graves dificuldades, provenientes das debilidades experienciadas na sua formação anterior, que os devia preparar conveniente para o exercício da profissão. Estes factos motivaram-nos a estudar esta questão, com mais alguma profundidade, procurando compreender como esta formação inicial se desenvolve nestas instituições.

Uma vez que estes professores terão que desempenhar as suas funções em comunidades rurais, onde muitas crianças nunca tiveram oportunidade de frequentar a escola por causa da guerra, entendemos que esta investigação poderá constituir um alerta para a melhoria das práticas na formação inicial, de forma a aumentar a qualidade da educação, proporcionando um primeiro contacto de qualidade destes professores com estas crianças, entendendo-se que dele poderá depender também o sucesso e sobrevivência destas crianças no sistema educativo.

Podemos ainda considerar que a escolha da temática desta investigação prende-se também a questões pessoais (como professora, encarregada de educação, membro da sociedade civil) relacionadas com alguns problemas inerentes à educação das crianças do ensino primário e 1º ciclo, cujo ensinamento é a garantia de bases sólidas para as classes subsequentes, locais de intervenção dos professores formados pelos institutos médios normais de educação/escolas de formação de professores.

Assim, a presente investigação está centrada no estudo da formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação, em Benguela e sua

articulação com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular. Esta problemática conduziu-nos a outras indagações como o tentar perceber se a reforma educativa e curricular introduziu mudanças que constituem desafios e necessidades à formação inicial de professores nos Institutos Médios Normais de Educação/Escolas de formação de professores, analisar que modelo de formação inicial foi adotado nestas Instituições à luz da reforma educativa e curricular, perceber quais são os principais constrangimentos/debilidades que se registam no sistema de formação inicial de professores nestas Instituições e finalmente, saber que competências são exigidas aos formadores e aos formandos nestas instituições, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular.

Para o aprofundamento destas questões foi necessário estudar o sistema de formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação (IMNE/EFP) de Benguela, bem como a sua adequação às exigências da reforma educativa/curricular em Angola. Esta ação, de entre outros resultados, permitiu-nos identificar os desafios e necessidades que são impostos à formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores, no contexto da reforma educativa, Identificar o modelo de formação predominante no sistema educativo Angolano, para o caso dos Institutos/Escolas de formação de professores, descrever os principais constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial de professores nestas instituições e, finalmente, descrever as competências exigidas aos formadores e formandos nestas instituições de formação à luz da reforma educativa e curricular.

Para a prossecução destes objetivos desenvolvemos uma investigação, de carácter mista, recorrendo a técnicas suportadas pelo inquérito por questionário e por entrevista, coadjuvado pela análise documental. Recorremos também a uma pesquisa bibliográfica que permitiu a construção de um estado de arte na matéria que contribuiu para o *design* desta investigação e para o aprofundamento da problemática em análise.

Assim, esta investigação está organizada em seis capítulos, sendo que no primeiro, denominado *problemática da investigação* apresenta-se e contextualiza-se a problemática, o estado da arte em relação aos estudos feitos em torno da formação inicial de professores nos contextos das reformas educativas e curriculares bem como identificação do problema, questões de investigação e clarificam-se os objetivos.

No segundo capítulo, designado *formação profissional de professores e formação inicial em contexto curricular*, exploramos algumas conceções sobre a formação

profissional de professores, questão que nos últimos tempos tem vindo a suscitar o interesse de vários estudiosos da área, recorrendo ao contributo de alguns investigadores, que com suas contribuições, fundamentaram o sentido da formação profissional de professores. Assim apresentam-se as concepções de formação de professores, princípios da formação, paradigmas/ modelos de formação de professores, competências requeridas para a eficiência dos professores, formação inicial de professores, o currículo e a formação de professores.

O terceiro capítulo é dedicado à *reforma educativa e curricular em Angola*, onde exploramos a perspectiva histórica do sistema educativo de angolano, procurando apontar as etapas das reformas e/ou os avanços do sistema educativo que passam necessariamente pela formação e formação inicial de professores, no contexto da reforma educativa e curricular em Angola.

No quarto capítulo, abordamos o *design* da investigação, onde apresentamos as principais decisões metodológicas, apresentamos a natureza da investigação e analisamos, pormenorizadamente, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como abordamos, ainda que sucintamente as questões relacionadas com a ética em investigação. O quinto capítulo é destinado a *apresentação dos dados* do inquérito por questionário e por entrevista, bem como aos dados relativos à pesquisa documental, que é precedido pelo sexto e último capítulo, onde realizamos a *análise e discussão dos dados*. Finalizamos esta investigação com as conclusões, limitações e pistas de investigação futura.

CAPÍTULO I- PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a contextualização da problemática, o estado da arte em torno da formação inicial de professores nos contextos das reformas educativas e curriculares bem como identificação do problema, questões de investigação e objetivos.

O estado da arte nesta investigação com recurso a RCAAP e outras fontes, compreende a identificação e caracterização dos estudos empíricos realizados em Angola, Portugal, Brasil e Cuba sobre a formação inicial de professores nos contextos das reformas educativas e curriculares, estudos ao nível de dissertações, teses e de artigos. Neste contexto, foi possível verificarmos que diferentemente de Angola há grande produção nestes países analisados no âmbito da temática em estudo, tal como passamos a apresentar neste capítulo.

Em Angola os estudos empíricos realizados em torno da formação inicial de professores têm-se centrado mais ao nível da supervisão pedagógica, aspetos da reforma educativa e formação de professores nas diferentes disciplinas, porém algumas pesquisas apontam para a questão em estudo (formação inicial de professores no contexto da reforma educativa ao nível dos Institutos médios/Escolas de formação de professores). Esta investigação, representa, assim mais um contributo valioso para Angola, atendendo a que o país carece de investigações de estudos com profundidade.

1.1 Contextualização do problema

Apresentação

A República de Angola é um País da costa ocidental de África, cujas fronteiras foram definidas no fim do século XIX. É o terceiro maior país da África Austral, com uma superfície territorial de 1.246.700 km quadrados, incluindo o enclave costeiro de Cabinda, que se encontra separado do resto do país por uma faixa de território de cerca de cinquenta quilómetros, segundo o Instituto Nacional de investigação e desenvolvimento da educação (INIDE,2003).

De acordo a mesma fonte grande parte da República de Angola, em termos de vegetação, esta coberta pela selva ou por bosques de vegetação menos rica, mas o país contem savanas e estepes. A flora inclui palmeiras de azeite, palmeiras de coco, héveas entre muitas espécies. Devido ao clima, existem formas vegetais equatoriais e desérticas. Por exemplo o bosque equatorial localiza-se no norte, nordeste e nas partes

altas da planície, onde há maior precipitação. No extremo ocidental do país, o deserto impede a existência de outras espécies vegetais.

Angola possui um capital ecoturístico tão importante quanto a diversidade da sua flora e fauna: 37 áreas protegidas que cobrem 188650 km quadrados, o que corresponde a 15% do território nacional. Como em muitas partes do mundo, tornou-se necessário preservar espécies animais e vegetais algumas ameaçadas e em via de extinção, e apenas 13 destas são zonas de proteção integral da natureza: seis parques nacionais, um parque natural regional, duas reservas naturais integrais e quatro reservas parciais. (INIDE, 2003)

População

Em relação a população, segundo dados do INIDE (2003), Angola conta com uma população calculada em 2006, em cerca de 16.037000 milhões de habitantes, a densidade média era de 12.86 habitantes por km quadrado, mas as variações são consideráveis em função das zonas: menos de 1 habitante por km quadrado no sudoeste, enquanto cerca de 50% da população se encontra na capital (Luanda). A sua população é sem dúvida muito jovem: a idade média situa-se á de 18 anos.

Isto é perceptível no facto de o índice de fecundidade por mulher ser muito alto varia de 6 a 7 filhos por cada mulher. Em 2007, o crescimento médio anual da população foi de 2.9%, o que contribui para uma das maiores riquezas do País que é a sua população maioritariamente constituída por crianças, porém infelizmente a esperança de vida é muito baixa, estimada em 41 anos.

Com a paz que se está a vivenciar desde 2002, apesar de ser fundamentalmente rural, a sociedade angolana tem-se urbanizado rapidamente nos últimos anos, sobretudo em consequência da deslocação da população por conta da guerra.

Segundo o mesmo relatório os habitantes de Angola são na sua grande maioria negros de origem bantu, mas existem numerosas etnias e uma forte comunidade mestiça. Evidenciam-se, contudo, quatro grandes grupos etnolinguísticos sendo que os dois primeiros representam mais de 60% da população:

Os Ovimbundos, que falam umbundo, constituindo quase 38% da população autóctone, distribuem-se pelas províncias do Huambo, Bié, Benguela, Norte da Huila e parte do Kuanza Sul;

Os kimbundu que falam kimbundu 23% localizados fundamentalmente nas províncias de Luanda, Bengo, Kuanza Norte e no Norte do Kuanza Sul e foi o grupo

étnico que mais sofreu uma intensa influência cultural portuguesa, representando 23%;

Os Bakongos que falam o kikongo, localizam-se em grande parte nas Repúblicas do Congo e do Zaire, embora constituindo o elemento dominante das províncias do Norte nomeadamente Uíge, Zaire e Cabinda, 14% (INIDE, 2003).

Existem ainda outros numerosos grupos étnicos que habitam as partes menos densamente povoadas do Leste e do Sul do país: os Tchokwe, os kwanhama, os Nhaneca-Humbe e os N'ganguela entre outros, eles próprios constituídos por vários subgrupos;

Finalmente, mencionam-se os mestiços, de origem cultural basicamente portuguesa, os quais em virtude das oportunidades educativas de que desfrutaram, têm constituído uma parte importante das elites urbanas angolanas após a independência.

A este respeito, segundo a fonte referenciada, este mosaico étnico traduz-se na existência de uma grande variedade linguística (dialetos) com implicações óbvias no processo de ensino-aprendizagem e nos meios de comunicação, afigura-se assim como um país plurilinguístico, onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e N'ganguela.

A língua portuguesa é a língua oficial e veicular do ensino e da administração, é utilizada por uma parte considerável da população, vivendo nas grandes cidades, embora nas zonas rurais do interior a grande maioria da população recorra, para a comunicação quotidiana, as línguas regionais cujo papel essencial traduz-se na importância que lhes começa a ser atribuída nos meios de comunicação social e na análise aprofundada das implicações da sua introdução nos currículos do ensino formal, bem como no processo de alfabetização: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe, N'ganguela e Osiwambo (INIDE, 2003).

Segundo o mesmo relatório, o país é constituído por dezoito (18) Províncias sendo: Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Kuando Kubango, Kuanza Norte, Kuanza-Sul, Cunene, Huambo, Huila, Luanda, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Malange, Moxico, Namibe, Uíge e Zaire (INIDE, 2003).

Em relação à educação segundo o principal documento legislador do sistema educativo Angolano, a lei de bases nº 13 de 31 de Dezembro de 2001, atesta que a educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida em todas as esferas, desde a política, social, económica à cultural. Melhorar a qualidade

e eficácia da formação dos docentes tornou-se um imperativo de todos os sistemas educativos (Rodrigues & Esteves, 1993) e Angola não é uma exceção.

A este respeito segundo dados do INIDE (2003), a estrutura do sistema de educação em Angola, aprovado em 1977 e implementado em 1978, contempla o ensino médio normal de educação, com duração de 4 anos, segundo os princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na república popular de Angola.

Os institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores em Angola são instituições para a formação de professores de nível médio (artigos 25º e 29º da lei 13/01), exercendo funções nas escolas do ensino de base (regular e de adultos), sistema vigente agora com a reforma as funções do técnico médio contemplam o pré - escolar, o ensino primário e o Iº ciclo do ensino secundário (Artigo 26º da lei de base n.13 do sistema da educação).

Estes institutos/escolas de formação de professores têm as seguintes atribuições:

- 1 alargar e aprofundar os conhecimentos dos alunos no domínio da ciência específica;
- 2 cultivar e estimular as capacidades e a vocação dos alunos;
- 3 contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos no que concerne a cultura geral;
- 4 dar conhecimentos teóricos e práticos necessários á formação profissional e especializada dos alunos;
- 5 garantir a toda a comunidade social e a todos os sectores de atividade nacional o afluxo contínuo de quadros técnico-profissionais de diversos perfis;
- 6 organizar a capacidade sistemática dos alunos para o trabalho dos postos que lhes forem distribuídos, como também para o seu aperfeiçoamento técnico-profissional (LBSE , 2001).

O ensino formal é feito em língua portuguesa, como anteriormente referido, no entanto, existem discussões a nível governamental sobre a possibilidade da inclusão de línguas nacionais no currículo.

Segundo a fonte referenciada anteriormente, Angola foi durante cerca de cinco séculos uma colónia portuguesa e conquistou a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após a independência nacional é aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino cuja implementação se iniciou, em 1978 e que tem como princípios gerais os seguintes:

1. Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos
2. Gratuidade do ensino a todos os níveis
3. Aperfeiçoamento constante do pessoal docente. (LBSE, 2001)

Este sistema é constituído pelo ensino geral de base, pelo ensino médio técnico e profissional e pelo ensino superior. Em 1977, Angola dispunha cerca de 25 mil professores formados, mas o novo sistema de educação originou uma explosão escolar, que se traduziu na grande afluência da população às escolas, pois se, em 1974, estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número já era superior a 1,8 milhões. Em 1986, foi efetuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do sistema de educação com a finalidade de fazer um levantamento das debilidades e das necessidades do sistema. Com base nesse diagnóstico chegou-se à conclusão da necessidade de ser concebida e implementada uma reforma educativa e curricular. (INIDE, 2003).

No âmbito da história educativa do País a mesma fonte declara que no ano de 1990, Angola deixa o sistema mono partidário e segue para o sistema político multipartidário o que trouxe mudanças na política educativa. A guerra em Angola sempre foi uma constante desestabilizadora e provocadora de um empobrecimento cada vez maior do estado, das populações e já da escassa rede escolar.

Ainda segundo o INIDE (2003), grandes fluxos de população, dirigiu-se em busca de segurança por conta da instabilidade evidente no país, deslocou-se para as cidades consideradas mais seguras, o que aumentou a já grande concentração de população nas capitais de certas províncias nomeadamente, Lubango, Benguela, e principalmente em Luanda. Assim, mais de metade da população escolar distribui-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huila (13%) Em Luanda, há muito que não existe a classe da iniciação. A pirâmide de população escolar no ensino de base bastante larga e topo estreito, havendo 70,4% no Iº nível, 10,9% no IIº nível e 5,8% no IIIº nível.

De 1990 à 1992, a taxa bruta de escolaridade atingiu cerca de 82% no ensino primário, no país. A partir de 1992, a situação piora, estimando-se que o número de crianças em idade pré-escolar ultrapassa os dois milhões, mas apenas 1% dessas crianças têm possibilidade de acesso.

No ano letivo 1994/95, foram matriculados cerca de 101 mil crianças, o equivalente a uma taxa bruta de matrícula na ordem dos 15%. A população em idade

escolar dentro do sistema escolar, dos 6 aos 14 anos, é de 4.290.000 e fora do sistema é de 2.020.442 (41,3%) (INIDE, 2003). Ainda sobre a população estudante, no ano letivo de 1996, da população angolana em idade escolar dos 6 aos 14 anos, cerca de 70% corria o risco de cair no analfabetismo, por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Segundo as estimativas, a taxa de analfabetismo é de 60%. A população analfabeta com mais de 15 anos em 1995 foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas das quais 2,5 milhões são mulheres.

Segundo a mesma fonte referenciada, no sentido de abrandar o fraco poder de absorção da rede escolar, foram criados, no ensino primário, o horário triplo e as turmas numerosas, com 60 a 80 alunos. É neste contexto, naturalmente hostil, que se iniciam os primeiros passos para a preparação da 2ª reforma do sistema de educação. Em 2001 a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a lei de bases do sistema educação (Lei 13/01 de 31 de Dezembro).

Este normativo legal, no artigo 10º da lei de base do sistema educativo, contém o delinear do que se pretende com esta ação e o novo sistema cuja estrutura integra os seguintes subsistemas: da educação pré-escolar, do ensino geral, do ensino técnico-profissional, de formação de professores, de educação de adultos, do ensino superior.

O subsistema de formação de professores, segundo o artigo 28º estrutura-se nos seguintes níveis com duração de 4 a 6 anos, respetivamente: médio normal (alvo da presente investigação), superior pedagógico.

Compreende ainda ações que se enquadram na formação permanente: Agregação pedagógica e aperfeiçoamento.

Tais institutos, de acordo com a Lei de Bases Nº13, têm por finalidade formar professores de acordo com as normas curriculares da reforma, já que se constata haver um elevado défice de formação. Por isso, devem ter um perfil organizacional necessário para a materialização integral dos objetivos gerais da educação e particularmente dos objetivos do Iº ciclo do ensino secundário, desenvolvendo planos de formação sólidos a nível de conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais, para além de incutir uma profunda consciência patriótica de modo que os professores assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações, numa sociedade plural. (INIDE, 2003).

Nesta perspetiva, segundo os dados do relatório do INIDE (2003), a formação e a melhoria da qualificação científica e técnico-pedagógico dos docentes devem constituir

duas das condições essenciais para a obtenção de níveis de eficácia e de qualidade de ensino, adaptando-se às mudanças socioeconómicas do país.

De acordo com a Lei de Bases Nº 13 (artigo 27º) e para o cumprimento dos propósitos educativos, no fim da formação espera-se que sejam alcançados perfis a nível do saber, do ser, a nível do saber – fazer.

Para tal, dentro destas metas estabelecidas e bem patentes no normativo legal do sistema educativo (LBSE, nº 13), torna-se evidente a responsabilidade das escolas de formação inicial de professores, com vista a prepararem futuros professores capazes de atuar nos vários contextos, com o fim de se criar uma sociedade capaz de acompanhar o desenvolvimento global. A este facto acresce-se a necessidade de maior responsabilização as instituições de formação inicial de professores, visando-se fazer corresponder o perfil de saída aos objetivos definidos pela reforma educativa e curricular, mais especificamente no que se refere à qualidade de ensino.

Um dos grandes problemas é o facto de os institutos preparem os seus formandos para a lecionação de disciplinas de cada uma das especialidades, sendo que depois estes acabam por serem responsabilizados pela dinamização simultânea de várias disciplinas, para as quais não estão preparados, atendendo a que acabam por serem colocados num regime de monodocência.

É neste contexto que se levou a cabo a investigação no âmbito da formação inicial de professores nos Institutos médios/ escolas de formação de professores de nível médio no contexto da reforma educativa e curricular, pelo facto de que apesar a formação de professores ser da competência dos Institutos superiores em Angola segundo a lei de base Nº 13/01 de 31 de Dezembro, ainda persiste a tendência para que a mesma seja administrada pelos Institutos médios atuais escolas de formação de professores no âmbito da reforma educativa.

Porém antes de apresentar o problema segue-se o estado da arte em relação a formação de professores em outros contextos, para detetar-se aspetos comuns e/ou divergentes e as possíveis semelhanças conceituais e práticas que possam existir no que concerne às políticas educativas, reformas educativas e curriculares em relação a formação inicial de professores.

Proseguimos, de seguida com uma breve análise da formação de professores em Portugal, Brasil e Cuba por considerarmos que as suas experiências, poderão ser importantes, como “boas práticas” neste tipo de processo que poderão servir de exemplo para o contexto em análise.

As experiências particularmente de Portugal e Brasil, pela ligação com Angola em termos de língua e de cooperação assistidas nos últimos anos, poderão ajudar-nos muito neste processo, também por serem países cujos sistemas de educação têm evoluído bastante ao longo do tempo. Cuba, por seu lado, tem desencadeado experiências formativas com Angola, suscitando assim algum interesse em compreendermos o funcionamento do seu sistemas de formação de professores.

1.2 Estudos empíricos sobre a formação de professores em Angola, Portugal, Brasil e Cuba

Sistema de formação professores em Angola

Em Angola os estudos empíricos realizados em torno da formação inicial de professores têm-se centrado mais ao nível da supervisão pedagógica, aspetos da reforma educativa e formação de professores nas diferentes disciplinas, como é o caso do ensino do português e da matemática, porém algumas senão poucas pesquisas apontam para a questão em estudo que é da formação inicial de professores no contexto da reforma educativa ao nível dos Institutos médios/Escolas de formação de professores.

Têm-se feito algumas pesquisas/estudos em torno da formação de professores quer em relação à inicial quer em relação à continuada ou continua. Pela dimensão do país considera-se que a produção é pouca, apesar dos documentos normativos insistirem bastante na qualidade do ensino que passa necessariamente pela formação de bons professores.

Salientam-se em dissertações de mestrado e teses de doutoramento, bem como o estudo da Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA) uma instituição externa ao governo, sediada em Luanda capital de Angola cuja intervenção em várias províncias do país, nomeadamente no domínio da educação, através do projeto *onjila* tem como principal linha de força a formação de professores e outros agentes educativos na perspetiva da capacitação de quadros sensibilizados para a promoção e implementação de um novo modelo pedagógico que privilegie a contextualização do sistema educativo.

Silva (2011), na dissertação de mestrado com o título: *Processo de formação inicial de professores de Português em Angola*, o país passou por um período de conflito armado, que terminou em dois mil e dois. Desde então, e sob a influência de

várias agências internacionais, nomeadamente das Nações Unidas, procedeu a uma reforma educativa, que atingiu a fase de generalização em 2011.

Em relação à formação de professores, referiu-se a um plano mestre de formação de professores, que fornece de entre várias diretivas aponta para a formação inicial, formação contínua e para a formação a distância, que sugere a adoção de uma nova metodologia de ensino e que aponta para a necessidade de uma reflexão curricular, em prol da melhoria da qualidade de ensino.

Continua a autora, que perante um cenário de reconstrução e de reforma no campo educacional, importa refletir e analisar na formação inicial de professores concretamente para os professores de Português, por ser a língua oficial e de escolarização, mas não a língua materna de muitos angolanos. Assim, o estudo do processo de formação inicial de professores de português em Angola visa descrever o processo de formação inicial de professores do primeiro ciclo do ensino secundário, caracterizar as habilitações literárias dos supervisores e dos professores, identificar instrumentos de apoio ao processo de supervisão, definir ações que contribuam para a progressiva integração profissional dos professores em formação.

Para o estudo a autora referenciada, em relação à metodologia recorreu à análise de conteúdo de documentos reguladores, de documentos de apoio à prática pedagógica. Os resultados obtidos a partir dos dados analisados revelam que a formação inicial de professores de português está estruturado de modo a contribuir para a formação integral do indivíduo, a nível científico, técnico, moral e social, isto é para que desenvolva competências a nível do saber, do saber-fazer e do saber ser.

Porém os documentos não esclarecerem plenamente, qual o perfil de aluno, do supervisor e do professor tutor e centram os instrumentos de apoio à prática pedagógica supervisiona no plano da avaliação sumativa. No que diz respeito às ações de integração profissional, é de notar a opção pela introdução gradual do aluno futuro professor na escola.

Em suma, o estudo aponta para a importância e para continuidade da reflexão conjunta, para a partilha de boas práticas entre os vários atores educativos, como contributo para a melhoria do ensino do português em Angola (Silva, 2011).

Por seu turno, ainda no estado da arte para os estudos empíricos em Angola, Cardoso (2012) na tese de doutoramento com o tema: *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: um estudo nos ISCED da região académica II*, aponta para o facto de que a formação de professores constitui a “pedra” angular para

o desenvolvimento de qualquer sociedade. A formação e o desenvolvimento de conhecimentos e competências para a docência, nos dias de hoje, constituem os aspetos que mais preocupam as políticas e os sistemas educativos. O objetivo do estudo efetuado, foi compreender o processo de formação e desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes nos alunos futuros professores no seu processo de formação inicial, especificamente nos Institutos superiores de ciências da educação da região académica II, localizados na região litoral de Angola.

No referido estudo procurou-se analisar e discutir o modelo de organização curricular de formação de professores, as políticas de formação inicial e as competências essenciais a desenvolver no futuro profissional de ensino face às exigências da reforma curricular em curso desde 2004.

No capítulo da metodologia, através de um inquérito por questionário, a uma amostra de 275 alunos futuros professores do 4º ano do curso de pedagogia, regular e pós-laboral, com o propósito de compreender em que medida o atual modelo, permitia o desenvolvimento de conhecimentos e de competências necessárias ao exercício da docência bem como a visão do processo de formação na perspetiva dos estudantes.

Também foi realizado com igual objetivo, entrevista a 30 formandos e decisores políticos, no sentido de aprofundar os dados recolhidos, foi realizado um questionário a 47 professores formadores. No sentido de se apresentar, de modo mais esclarecedor e compreensivo, os dados, optou-se por uma abordagem integrada no sentido de analisar as perceções dos alunos futuros professores, dos formadores e dos decisores políticos.

Em relação aos resultados os dados da investigação efetuada revelaram entre outros resultados que permitiram concluir: que o modelo atual nos ISCED é sobretudo academicista e enciclopédico, que inclui uma breve e ténue formação pedagógica devido ao pouco tempo para esta componente, curta duração da prática pedagógica, falta de coerência entre a formação e a prática esperada do futuro professor, subjetividade na avaliação das aprendizagens, excesso de alunos por professor/orientador de prática pedagógica entre outros aspetos (Cardoso, 2012).

Na senda do estado da arte, com respeito as políticas educativas e reforma educativa efetuou -se uma pesquisa no âmbito do mestrado por Dúnguionga (2010) com o tema: *Política educativa e reforma curricular em Angola: O caso do 1º ciclo do ensino secundário*, onde salienta que Angola revelou uma grande evolução na educação, demonstrado pelas estatísticas referentes ao acréscimo do número de alunos, salas de aulas, de docentes e equipamentos. Em substituição do sistema anterior

implementou uma reforma que representa uma estratégia educacional para melhorar a qualidade da educação e ensino face ao rápido desenvolvimento do país.

Por esta razão no contexto da estratégia de desenvolvimento educativo para o país, assente em políticas, programas e projetos, torna-se necessário compreender os pressupostos da reforma educativa. O documento legislador foi a lei de base do sistema educativo que preconiza a escolarização de todas as crianças em idade escolar, a redução do analfabetismo e formação profissional. Este documento propõe uma readaptação do sistema educativo com vista a acompanhar as novas exigências sociais da formação de recursos humanos necessários ao progresso da sociedade Angolana.

Esta investigação de índole qualitativa desenvolveu-se com a intenção de compreender as representações e perceções dos agentes envolvidos sobre a reforma educativa e curricular em Angola. Assim visando analisar as motivações, pressupostos, princípios, mecanismos e efeitos da reforma do I ciclo do ensino secundário, procurou-se, através de entrevistas e da análise documental compreender a natureza da reforma educativa do Iº ciclo do ensino secundário e o processo da sua implementação bem com contribuir para o debate sobre a pertinência da política educativa e curricular em Angola. A abordagem do problema realizada sob a forma de estudo de caso, pretende verificar em que medida esta reforma educativa responde as necessidades educativas em termos de qualificação escolar dos jovens e adultos angolanos. (Dunguionga, 2010).

Ainda sobre os estudos em Angola sobre o sistema educativo e formação de professores realizou-se um estudo pela ADRA, cujos objetivos versavam em compreender o processo de implementação da reforma educativa no âmbito do ensino primário nas perspetivas de diretores, professores, e outros agentes educativos das províncias da Huila, Huambo e Luanda, identificando potencialidades, limites e desafios futuros tendo em vista a melhoria significativa da qualidade da educação no país, refletir sobre as opiniões dos diretores, professores, inspetores escolares e outros agentes educativos em relação a problemática da educação em geral e sobre a implementação do programa da reforma educativa no âmbito do ensino primário, analisar os progressos alcançados na melhoria da qualidade de ensino com a implementação da reforma educativa nas províncias em estudo, identificar os principais constrangimentos do programa e refletir sobre as condições atualmente existentes para implementação do programa da reforma educativa (Azancot, 2010).

Pelo facto de o governo de Angolano ter criado a lei de bases N° 13/31 de Dezembro e ter tomado um conjunto de decisões estratégicas até para 2025. Traçadas

as políticas educativas de âmbito estratégico, iniciou-se o conseqüente processo de reforma educativa e curricular em todo o país.

Segundo os propósitos governamentais, a LBSE, obriga à realização de uma reforma total, abrangendo todos os aspetos da educação em Angola implicando a reformulação dos planos curriculares inadequadas, a melhoria de condições necessárias ao processo de ensino- aprendizagem (salas equipadas, manuais escolares em quantidade e qualidade, instrumentos de avaliação contínua), a formação inicial e contínua dos professores, gestores e inspetores escolares, a garantia de igualdade de oportunidades a todos os cidadãos mediante um ensino de qualidade e gratuito (Azancot, 2010)

Em relação aos resultados, os mesmos apontam que apesar de se ter criado a LBSE e dos propósitos do governo de Angola realçarem a importância de que a reforma educativa deveria abranger todos os aspetos da educação, parecem persistir sérios problemas ao nível da inovação e qualidade de ensino propostos pela reforma educativa, como por exemplo, a inexistência de professores capacitados para o ensino resultante da extensão do ensino primário de quatro para seis anos, a falta de professores com formação específica para lecionarem disciplinas como educação laboral, educação física e outras disciplinas introduzidas no âmbito da reforma educativa fruto da formação inicial e continuada dos professores. (Azancot,2010).

Ainda sobre os estudos empíricos em Angola sobre a formação inicial de professores, na tese de doutoramento com o tema: *a formação de professores de matemática no Instituto Superior de ciências de educação em Benguela-Angola: um estudo sobre o seu desenvolvimento*, Quitambo (2010), através de uma abordagem metodológica de natureza interpretativa assente no *design* estudo de caso, procurou responder as seguintes questões: como se caracteriza o novo plano de estudo para a formação de professores de matemática quais são seus pontos fortes e fracos, como se caracterizam as práticas dos formadores, a formação de professores de matemática moldada pelo seu plano de estudo e pela prática dos formadores, que entendimento atribui ao conhecimento profissional, quais as principais dimensões deste conhecimento que são valorizadas? Metodologicamente, foram adotadas entrevistas, observações as aulas de matemática, estudo documental. Participaram do estudo quatro professores como principais elementos do estudo, tendo-se optado também pela participação de estudantes do curso de matemática como complementos ao estudo.

No referido estudo os resultados obtidos no referido estudo evidenciaram que do ponto de vista dos participantes (professores), no processo formativo, por um lado, os professores desenvolvem a sua atividade formativa procurando cumprir o programa da disciplina que lecionam, não se observando neste processo qualquer trabalho colaborativo entre os professores, sobretudo no que diz respeito ao trabalho de projetos. Também evidenciou-se a ausência de intercâmbio com outras instituições sobretudo as instituições do ensino secundário; o aumento do número de disciplinas, a redução do tempo de formação e a carga horária das disciplinas nucleares, caracterizam o plano de estudo vigente na formação de professores de matemática, (Quitambo, 2010).

Concluiu-se também do estudo feito, que o plano de estudo é encarado pelos professores como um instrumento que tem inviabilizado o desenvolvimento adequado da formação, uma vez que não permite o aprofundamento dos conteúdos de cada disciplina. A prática dos professores assenta fundamentalmente: no uso da abordagem dedutiva de transmissão do conhecimento, na participação dos estudantes na aula quando questionados, no trabalho individual como forma mais frequente de organização dos estudantes para a aula, no recurso a prova escrita como único instrumento de avaliação, (Quitambo, 2010).

Nesta pesquisa dos estudos feitos em Angola no âmbito da formação inicial de professores, pode-se constatar que há poucos que versam sobre a formação inicial ministrada pelos IMNE/Escolas de formação de professores de nível médio que atuarão no ensino primário, quando colocados neste nível e Iº Ciclo do ensino secundário, apesar de ser competência das escolas superiores e dos magistérios primários proporcionarem a formação de professores.

1.3 Sistema de formação de professores em Portugal

A tomada de consciência do papel primordial dos professores suscita hoje na sociedade, nos governos, nas organizações profissionais e no âmbito da comunidade científica em educação uma preocupação de reavaliação daquilo que se espera do professor e de revisão realista e rigorosa da sua preparação profissional. Se o objetivo é proporcionar aos jovens uma melhor educação, não se pode abdicar de melhorar a formação que dá aos que os vão ensinar (Estrela *et al.*, 2002).

Segundo os autores acima referenciados, em Portugal muitos estudos já foram efetuados em torno da formação de professores, sendo patente em livros, artigos,

trabalhos de equipa entre investigadores do campo educacional, dissertações de mestrado e de doutoramentos e verifica-se realmente grande produção para a área em questão.

O grupo de investigação na série de caderno de formação de professores, série nº 5 apresenta uma *síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal de 1990-2000*, dentro das recomendações dirigidas às instituições de formação inicial de professores dos estudos encontrados, sendo que focaliza-se a questão dos efeitos formativos da instituição “universidade” quando a profissão em causa é a de professor (Estrela *et al.*, 2002)

Segundo o grupo acima referenciado, no sentido de se combater a compartimentação da formação ao nível institucional, recomendou-se o desenvolvimento de projetos de investigação interdisciplinar pelos formandos, cujo acompanhamento pressuporá a articulação entre docentes de áreas diversas.

As investigações analisadas referem como um traço muito comum, a existência de conceções muito diferenciadas e até contraditórias, sobre o papel da prática pedagógica dentro da arquitetura de um mesmo programa de formação.

Em sequência dos estudos feitos sobre a temática, segundo o documento de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), a questão da formação docente é apontada como uma das principais causas dos problemas que os sistemas educacionais vêm apresentando na atualidade.

Segundo o referido documento, em quase todo o mundo, os sistemas educativos passaram ou estão passando por reformas nas últimas décadas, para que possam se ajustar às exigências de um mundo globalizado. A implantação das reformas em Portugal (LBSE) e no Brasil (LBSE, Nº 9.394/96) trouxe em sua envergadura mudanças significativas no que se refere à formação do professor dos anos iniciais da educação básica

A proposta de alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo por parte do Ministério da Educação desencadeou uma acesa polémica sobre as instituições onde deve ser realizada a formação de professores. Esta polémica nem sempre tem sido conduzida da melhor maneira por parte dos diversos intervenientes, que muitas vezes parecem mais apostados na defesa dos seus próprios interesses do que na consideração do que é realmente mais importante para os jovens e o futuro do país. Apesar disso, esta polémica tem sido muito positiva, estimulando a discussão de problemas que, de outro modo, não seriam considerados (Alarcão *et al.*, s.d.).

Na mesma senda segundo o grupo acima referenciado, a iniciativa governamental, indiretamente, acabou por proporcionar uma boa oportunidade para refletir sobre o trabalho que presentemente se faz no domínio da formação de professores nas Universidades e Escolas Superiores de Educação do setor público e privado. Com a expansão e generalização da escolaridade obrigatória em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80, viveu-se um período de grande carência de professores.

Para os autores acima referenciados, a formação de professores é uma tarefa que em muitos países desenvolvidos é cometida às Universidades, Portugal não foge à regra, tendo-lhe sido entregue uma importante intervenção neste domínio. O Instituto Nacional de Educação Física (INEF, posteriormente ISEF e, hoje, Faculdade de Motricidade Humana) criou cursos pioneiros. Na sequência da criação dos Ramos Educacionais, algumas Faculdades de Ciências (como a de Lisboa) organizaram-se especificamente para a formação de professores. Algumas das Universidades Novas (particularmente Aveiro, Évora e Minho) assumiram como um dos seus grandes objetivos a renovação da formação de professores.

Ainda segundo o mesmo grupo de investigadores, mais tarde, as Faculdades de Letras passaram a consagrar a formação de professores como uma das suas vertentes de intervenção. No entanto, há que reconhecer que, em diversas Universidades, não houve preocupações em criar uma organização adequada à realização desta formação nos domínios de ciências e letras e que, só com raras exceções, se considerou seriamente a questão da formação de professores para outras áreas de que é exemplo flagrante caso da educação artística e da educação tecnológica.

Por outro lado, também deve reconhecer-se que a ação das Escolas Superiores de Educação, nos domínios para que foram especialmente direcionadas (educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico), tem ficado aquém das expectativas no que se refere à sua intervenção na formação inicial para o 1º ciclo. O referido documento procurou discutir, tendo por pano de fundo a Lei de Bases do Sistema Educativo e a realidade vivida nos vários ciclos de ensino, como se deve processar a formação de professores e analisar as condições institucionais e os recursos humanos e materiais necessários para a realização desta formação com a necessária qualidade, para o bem das crianças e dos jovens e o desenvolvimento da sociedade portuguesa, Alarcão, et al (s/d).

Em Portugal segundo o CRUP, A lei de Bases do Sistema Educativo constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e

para a formação de professores. A sua aprovação, em 1986, marcou um momento importante para o sistema educativo português, definindo o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais. Esta Lei estabelece três níveis essenciais do ensino não superior: a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário.

Dentro do estado da arte em Portugal, na perspetiva de Monteiro (2004), na tese de doutoramento salienta que existe uma multiplicidade de olhares sobre a formação inicial dos professores, suas identidades e profissão docente, olhares que priorizam, entre outras, as políticas propostas, os currículos adotados, as perspetivas pedagógicas. Por esta razão a investigação efetuada priorizou o olhar do ponto de vista do aluno, enquanto sujeito e ator do processo de formação inicial. A definição do objeto apoiou-se na consideração de que o agir humano, não é neutro, pois se constrói nas relações sociais pelo qual o sentido dos objetos toma forma de sujeitos. Assim a investigação adotou a abordagem qualitativa utilizando questionários escritos com respostas fechadas e abertas. A análise feita teve como base a perspetiva sócio crítica que vê a representação social tanto como enunciativa do sentido existente como prenunciadora de uma possível transformação.

Considera-se que existe uma semelhança em relação a formação de professores entre Angola e Portugal pois, para ambos os contextos a lei de bases do sistema educativo, constitui o principal referencial para as instituições de formação de professores, porém com a particularidade diferente de que em Portugal a formação de professores acontece nas instituições de nível superior, em Angola ainda as escolas médias administram a formação inicial de professores.

1.3 Sistema de formação de professores no Brasil

No Brasil a questão da formação de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos segundo Saviani (2009) no artigo *Formação de professores: aspetos históricos e teóricos do problema no contexto Brasileiro* distinguiram-se os seguintes períodos na história da formação de professores:

- ✓ Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), esse período se iniciam com o dispositivo da lei das escolas de primeiras letras,

que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, as próprias expensas; estende-se por volta de 1890, quando prevalece o modelo das escolas normais. Durante o referido período que correspondeu a época colonial desde os colégios jesuítas as aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas, não houve manifesta preocupação com a questão da formação de professores.

Segundo a autora acima referenciada, com vista a preparação de professores para as escolas primárias, as escolas normais preconizavam uma formação específica, por isso deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas, porém contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras, dando-se mais ênfase aos conhecimentos a serem transmitidos em detrimento do preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009).

✓ Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da escola normal tendo como anexo a escola-modelo. O padrão de organização e funcionamento das escolas normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890, segundo os reformadores sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz. E mestres qualificados só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepara-los, uma vez que a escola normal então existente pecava por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos, era imperioso reformar o seu plano de estudos. A reforma foi marcada por dois vetores: primeiro enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e segundo a ênfase nos exercícios práticos de ensino cuja marca foi a criação da escola-modelo anexa a escola Normal, como a principal inovação da reforma.

✓ Ainda segundo Saviani (2009), a organizam-se e implantam-se cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971). Durante este período houve a junção dos Institutos federal e de São Paulo

onde organizaram-se os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190 de 14 de abril de 1939 que deu organização definitiva à faculdade nacional de filosofia da universidade do Brasil, sendo a instituição considerada referencia para as demais escolas de nível superior.

✓ Substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério (1971-1996). O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. O ensino primário e médio passaram a denominar-se primeiro e segundo grau, nessa nova estrutura, desapareceram as escolas normais e em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério primário.

✓ Advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009).

Os períodos apresentados apontam a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação no país.

Salienta-se um aspeto de que embora vários períodos tenham marcado a formação de professores no Brasil, os Institutos superiores são responsáveis pela formação de professores, diferentemente ao que acontece em Angola.

1.4 Sistema de formação de professores em Cuba

Segundo o artigo *educação básica e formação docente em cuba: Prós e Contras* a educação cubana tem-se sobressaído pela sua efetividade em inúmeros estudos internacionais, e no contexto atual, toda a sua política educacional encontra-se vinculada ao ambicioso projeto de universalização da educação superior, no qual destaca o modelo de formação docente inserido em todos os cursos de graduação (Trojan, 2008).

Para o autor, esse modelo de formação tem como elementos fundantes a unidade entre educação e instrução e a articulação entre estudo e trabalho, o que torna uma referência para o estudo. Além disso, Cuba apresenta uma única instituição formadora para os docentes da educação básica- o instituto superior pedagógico e um modelo único de formação, admitindo além da via presencial apenas o semi presencial. Para que a educação cumpra sua função social, importa avaliar em que medida tais propostas atendem as expetativas e

necessidades apresentadas pelas demandas de formação, tendo em vista a qualidade do ensino (Trojan, 2008).

Segundo o autor acima referenciado, a educação cubana, a partir da revolução de 1959, desenvolveu uma trajetória que partiu de uma situação precária com analfabetismo e falta de professores e alcançou, no século XXI, uma invejável condição, agregou a erradicação do analfabetismo, universalização da educação secundária e um projeto de inclusão de todos na educação superior. Cuba apresenta uma única instituição formadora para docentes da educação e um modelo único de formação (Trojan, 2008).

Para que a educação cumpra com a sua função social, o modelo cubano tem defendido a articulação entre formação e ensino, entre educação e estudo e entre pesquisa e trabalho. Essa articulação apresenta-se como um dos motivos pelos quais a educação cubana tem apresentado resultados tão positivos. Em relação a formação de professores para a educação básica (infantil, primária e secundária é realizada integralmente em cursos de graduação plena de nível superior universitário. Os princípios gerais da política de formação docente são: a responsabilidade total do estado pela formação inicial e continuada, por meio da gratuidade, garantia de emprego e formação contínua para todos os professores em exercício; instituições universitárias específicas de tempo integral e duração de cinco anos (Trojan, 2008).

Além da formação inicial e continuada, essas instituições são responsáveis pela investigação educativa e elevação do potencial científico do território de abrangência.

Os cinco anos de formação se dividem em duas etapas. A primeira, de caráter teórico-intensivo, tem como objetivo preparar os estudantes para o trabalho universitário independente e uma adequada formação psicológica, pedagógica e sociológica que permita iniciar a sua atividade docente. Assim a partir do segundo ano os estudantes são encaminhados para uma escola considerada como micro-universidade, onde a pesquisa ocupa um lugar de destaque, focalizada na escola e a partir do trabalho realizado pelo estudante. Logo após o primeiro ano de estudos intensivos, a continuidade da formação se articula com a prática docente. Os institutos superiores pedagógicos são responsáveis pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Trojan, 2008).

Ao contrário da maioria dos cursos de graduação plena no Brasil com duração de quatro anos em Cuba a formação superior de cinco anos é significativa no que se refere a uma análise de qualidade, em primeiro lugar possibilita uma formação teórica mais sólida e mais profunda e em segundo lugar a relação teoria e prática se realiza efetivamente, ao longo de todo combinando ensino e trabalho.

Sobre política de formação de professores para a educação básica a questão da formação do formador no Brasil e em Cuba, Sousa (2007), na pesquisa efetuada refletiu vários aspetos fundamentais para o desenvolvimento da educação, dentre os quais a relação entre a teoria e prática e como está se dá atualmente na formação pedagógica dos docentes. Para tal, os estudos realizados basearam-se em vários autores, pesquisadores brasileiros e cubanos; analisaram-se os pressupostos teóricos subjacentes às leis de base (Lei Nº 9.394/96), bem como as políticas e normas que norteiam a operacionalização dessa lei no Brasil e paralelamente a política de educação cubana

A este respeito, assinala-se uma trajetória de desenvolvimento, no sistema de formação cubano, pois que percebe-se do trabalho acima referenciado que a administração da formação de professores e competência da instituição de nível superior.

Perante estes contextos, salientam-se semelhanças e diferenças entre os sistemas de formação de professores nos países analisados em comparação com Angola, sendo que se podem retirar os aspetos positivos para adequá-los à realidade Angolana, em relação ao seu sistema de formação inicial de professores. De referir que nos países analisados, a formação de professores ocorre em instituições do ensino superior, enquanto em Angola esta ocorre em escolas de formação de professores denominados ISCED, que também administram a formação inicial. Porém a formação média compete ainda as escolas de formação média, cujo perfil de saída caberia as escolas do 1º ciclo do ensino secundário.

A realidade de empregabilidade tem-se mostrado diferente, pelo que muitos técnicos médios, senão a maioria, vão lecionar no ensino primário para o qual não foram preparados, acresce-se também o facto de os técnicos médios não investirem plenamente na sua formação, considerando-a apenas como “passaporte” para o ingresso nas escolas de nível superior, pelo que acabam por apresentar posteriormente debilidades quando inseridos na Universidade. É perante este contexto que procuramos aprofundar a temática com objetivo de percebermos como a formação inicial nas escolas médias se adequa aos objetivos da reforma educativa e curricular em curso no país.

1.5 Identificação do problema

Toda a investigação tem início num problema que preocupa o investigador, sendo esse o “motor” para o desenvolvimento do trabalho que lhe precede. De acordo com Marconi e Lakatos (2009) o problema é uma dificuldade teórica ou prática no conhecimento de alguma coisa de real importância, para o qual se deve encontrar uma solução.

Na mesma linha de pensamento Tuckman (2000) “ toda a investigação tem por base um problema inicial que constantemente e ciclicamente se vai complexando, em interligações constantes com novos dados até a procura de uma interpretação válida e coerente e solucionadora” (p.37).

Face ao contexto apresentado, o problema desta investigação consistiu em *estudar de que modo a formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação, em Benguela está articulada com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular?*

Identificado o problema, constituem questões norteadoras desta investigação as seguintes:

1. Será que a reforma educativa e curricular, introduziu mudanças que constituem desafios e necessidades à formação inicial de professores nos Institutos Médios Normais de Educação/Escolas de formação de professores?
2. Que do modelo de formação inicial foi adotado nestas Instituições à luz da reforma educativa e curricular?
3. Quais são os principais constrangimentos/debilidades que se registam no sistema de formação inicial de professores nestas Instituições?
4. Que competências são exigidas aos formadores e aos formandos nestas Instituições, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular?

A resposta a esta problemática e respetivas questões que a norteiam, apenas poderá ser alcançada, através da operacionalização de objetivos, que conduzem o percurso previamente delineado. Assim, como objetivos, definimos os seguintes:

Geral:

Estudar o sistema de formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação (IMNE) de Benguela, bem como a sua adequação às exigências da reforma educativa/curricular em Angola.

Específicos:

1. Identificar os desafios e necessidades que são impostos à formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores no contexto da reforma educativa;
2. Identificar o modelo de formação predominante no sistema educativo Angolano, para o caso dos Institutos/Escolas de formação de professores;
3. Descrever os principais constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial de professores nestas instituições;
4. Descrever as competências exigidas aos formadores e formandos nestas instituições de formação à luz da reforma educativa e curricular.

Apresentada a problemática de investigação e respetivos objetivos, bem com o contexto específico onde esta decorre, procedemos ao aprofundamento do quadro teórico concetual desenvolvido neste âmbito, com vista à reflexão e exploração destas e de outras questões que pretendíamos estudar e que ajudar-nos-ão a responder às indagações colocadas.

No presente capítulo, apresentamos a contextualização da problemática em estudo, aludindo à apresentação do país em termos de dimensão populacional e o mosaico cultural, que representam riquezas do mesmo. Referenciamos ainda alguns aspetos que patentearam o estado da arte em relação a temática em análise que contribuíram para um aprofundamento das principais questões que abordaremos nesta investigação. Finalmente apresentamos a problemática e os objetivos que nortearam a pesquisa.

No próximo capítulo faremos referência à formação profissional de professores e formação inicial em contexto curricular.

**CAPITULO II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
E FORMAÇÃO INICIAL EM CONTEXTO CURRICULAR**

Neste capítulo apresentamos algumas concepções sobre a formação profissional de professores, questão que nos últimos tempos tem vindo a suscitar o interesse de vários estudiosos da área, recorrendo ao contributo de alguns teóricos, que com suas contribuições, fundamentaram o sentido da formação profissional de professores como uma área de capital importância para o desenvolvimento em todas as vertentes de uma sociedade. Nesta senda, deter-nos-emos em discorrer sobre as concepções de formação de professores, princípios da formação, paradigmas/ modelos de formação de professores, competências requeridas para a eficiência dos professores, formação inicial de professores, o currículo e a formação de professores.

2.1 Concepções de formação de professores

No mundo atual, de globalização política, cultural, económica, de informação comunicação de massa, a escola adquiriu centralidade no desempenho de funções específicas, necessárias ao desenvolvimento do capital humano. Nesse processo histórico de desenvolvimento e de progresso, a educação escolar passou a ser obrigatória, fazendo com que fosse ampliada a formação de professores, para garantir que a escola, como modelo de instituição de educação formal, cumprisse a sua função social com eficiência e eficácia.

De acordo com Paiva (1993), nos últimos anos tem-se registado uma nova inflexão nos discursos sobre o setor educacional. A situação é clara: o mundo moderno exige de todos, no mínimo, um bom domínio da linguagem oral e da escrita, conhecimentos científicos básicos e iniciação às linguagens da informação. Tal situação faz com que a formação de professores passe a ser vista como um meio de efetivação de políticas necessárias à consecução de tais objetivos.

O conceito de formação tem sido debatido por muitos autores ao longo dos tempos, por isso tornou-se um aspeto na área de investigação educacional. São muitos os autores que têm estudado a formação, dentro de várias perspetivas: Nóvoa (1992), Pacheco (1999,2013), Esteves (2002), Flores (1999), Flores (2000), Flores (2014) Fazenda (1997), Garcia (1999), Rodrigues & Esteves (1993,), Roldão (2008), dentre tantos que contribuem para esta revisão.

Segundo Figueiredo (1996), o termo *Formação* é um vocábulo derivado do latim *formatio*, de *formare*, “dar forma ou figura, modelar, organizar – ação de preparar

alguém e adquirir determinadas qualidades ou mesmo certo ideal de humanidade: formação de responsabilidade, formação cristã etc.

O termo pode significar ainda orientação psicopedagógica e psicossocial que visa promover no sujeito capacidades adaptativas que lhe permitam abrir-se adequadamente à pluralidade e à variabilidade das situações concretas em que seja chamado a intervir (Simões, 1999).

Na perspetiva de Formosinho (2009)

A formação é conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, que consubstanciam teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas) inerentes ao desempenho docente. A aprendizagem profissional destes saberes em e para a ação docente não se faz só através da formação formal, mas também através da socialização, pois a formação de professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores (p.9).

Segundo Goguelin (1995), formar não é apenas um fenómeno de adquirir conhecimentos, porém inclui a progressiva mudança multifacetada da personalidade a nível intelectual, físico, social, afetivo, fazendo com que o sujeito formado interaja de maneira eficiente com o meio que o circunda.

Por seu turno, Imbernóm (2011) defende que a formação assume um papel que transcende o ensino centrado numa mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

A formação de professores converteu-se numa área de crescente preocupação e interesse, tanto para investigadores como para formadores. Cada vez mais há a necessidade de prestar atenção a esta vertente formativa, para poder responder com eficácia aos desafios e as necessidades do sistema educativo.

Para Monteiro (2004), a formação de professores merece ser tratada não somente como uma ação da instituição formadora, cujo papel é o de preparar o profissional competente para atuar na escolas, mas também como uma teoria e prática vivenciadas no interior dos cursos de licenciatura, habilitando o profissional para desempenhar funções docentes e não-docentes na escola, pois a formação não é um produto estático, isto é, um conjunto isolado e abstrato de informações e práticas que visa unicamente preparar e capacitar o professor para o desempenho da função educativa desenvolvida pela escola.

É neste sentido, que, Flores (2014)) refere que os “professores são elementos centrais nos processos de mudança e transformação das escolas, enquanto comunidades de aprendizagem, reforçadas pela partilha de experiências e pelo trabalho em rede, sendo que a natureza espontânea e voluntária da liderança docente representa o mais alto nível de profissionalismo” (P.49).

Para Rodriguez Diegez (1980), citado por Garcia (1999), a formação de professores nada mais é do que “ o ensino profissionalizante para o ensino”. Desse modo, não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações. Para tal, a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formando e formador, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.

A formação de professores é na perspetiva de Marcelo (1999)

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (P.26).

Para Ferry (1991), a formação significa um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. No entender do autor, a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões. Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação académica com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissional, e em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores.

O autor acima referenciado, aponta ainda os seguintes modelos de formação:

- **Centrado nas aquisições** - o formando é visto como objeto de formação; formar-se é sempre adquirir um saber, uma técnica, uma atitude, um comportamento; é decidir, ter uma capacitação. Este modelo caracteriza-se em reduzir a noção de formação à de aprendizagem em sua aceção mais restrita. Fundamenta-se na necessidade de um alto nível científico dos profissionais (racionalidade técnica). Aprender a ensinar é um

processo de modelagem em que o estudante imita o professor. O formador da disciplina é concebido exclusivamente como um perito em uma determinada disciplina, esquecendo outras dimensões formativas e a necessária integração entre os diferentes conhecimentos disciplinares e entre estes e a vivência.

A prática é uma aplicação da teoria, partindo-se do princípio de que a teoria determina uma boa prática, neste modelo os elementos provenientes da experiência em contexto de trabalho não tem um papel significativo no processo de formação. Trata-se de um modelo que se sustenta na divisão entre a teoria e prática, adotando o ponto de vista da epistemologia positivista, onde a prática é concebida como mera aplicação das teorias sobre o ensino e a aprendizagem, bastando ao professor repetir o processo prático quantas vezes pretenda, provocando também, a repetição do produto, não se inventa o modo de fazer, fazer é repetir ou imitar outra ação. O professor apenas desempenha o papel de mero executor, muitas vezes decorrente da política educacional definida pelos órgãos competentes. (Ferry, 1991)

- **Centrado no processo** – ainda segundo o autor acima referenciado, o formando é agente de formação; neste modelo formar-se significa sempre adquirir, aprender. A noção de aprendizagem tem uma concepção mais aberta que inclui das aprendizagens sistemáticas a todo tipo de experiências; concebido como desenvolvimento pessoal através das experiências e atividades, tal formação requer por parte dos formadores um estilo de intervenção do professor tradicional, evidencia-se um vaivém entre a prática e a teoria, onde o elemento teórico é as vezes a formalização da experiência prática abertura do campo de representações e antecipação de outras experiências, este modelo aparece como aquele que dá pleno sentido a noção de alternância. (Ferry, 1991).

Na perspectiva de Veiga (1992) “ neste modelo falta à formação do professor uma perspectiva de futuro, uma visão mais ampla com relação às finalidades sociais da escola, bem como uma postura crítica, que lhe permita perceber tanto os problemas que permeiam a sua atividade quanto a fragilidade de sua prática” (p. 19).

- **Centrado na análise** – o formando é observador/ analista. Neste modelo formar-se significa adquirir e aprender continuamente, é sempre um processo cujas implicações são complexas, onde os efeitos formadores e deformadores são parciais, mas principalmente podem ser inesperados. O modelo se funda no imprevisível e no não dominável, entende que aquele que se forma empreende e prossegue ao todo o longo da sua carreira um trabalho sobre si mesmo, em função das singularidades das

situações pelas quais vai passar e que consiste em um trabalho de desestruturação-reestruturação do conhecimento da realidade. (Ferry, 1991)

O importante neste modelo é saber analisar, os professores ou futuros professores estarão preparados para elaborar os instrumentos da sua prática e os meios da sua formação. A formação devesa ajudar o professor a aperceber-se de situações em que pode recorrer ao exercício de uma autonomia relativa, intervindo conscientemente no processo de reprodução e produção cultural, assumindo-se na sua prática também como sujeito capaz de intervir no processo educativo que participa. Assim, a formação não pode mais consistir em uma modelização da tomada de decisão, mas deve propor dispositivo variado e complementar que desenvolvam o saber analisar, o saber refletir, o saber justificar, através de um trabalho do professor sobre as suas próprias práticas e experiências (Altet, 2001).

Segundo o relatório da UNESCO, da comissão internacional sobre educação para o século XXI (1996), a profissão de professor é uma das mais fortemente organizadas do mundo e as organizações de professores podem desempenhar e desempenham um papel muito influente em vários domínios.

A maior parte dos cerca de cinquenta milhões de professores que há no mundo estão sindicalizados ou representados por sindicatos. Estas organizações, cuja ação visa melhorar as condições de trabalho dos seus filiados, têm grande peso na distribuição dos créditos concedidos à educação e têm em muitos casos um conhecimento e experiência profundos dos diferentes aspetos do processo educativo e da formação de professores e são em muitos Países participantes que é impossível deixar de lado no diálogo entre escola e sociedade.

Ainda segundo a mesma fonte, seria desejável que o diálogo entre organizações de professores e autoridades responsáveis pela educação melhorasse e que, ultrapassando as questões salariais e as condições de trabalho, o debate se estendesse à questão do papel central que os professores devem ter na conceção e concretização das reformas do sistema educativo.

Por isso, as organizações de professores podem contribuir de forma determinante para instaurar na profissão um clima de confiança e uma atitude positiva face as inovações educativas. Em todos os sistemas educativos, constituem uma via de concertação com profissionais do ensino. A conceção e aplicação das reformas devia ser uma ocasião de buscas de consensos sobre as finalidades e os meios. Nenhuma reforma educativa teve êxito contra ou sem professores (UNESCO, 1996).

No trabalho sobre o papel da sociologia da educação na formação de professores, Canário (1992) levanta três pressupostos, que julgamos ser de fundamental importância para o estudo da formação inicial do professor: o primeiro consiste em considerar que a formação para a inovação é a questão central da formação de professores, segundo o autor citado a formação de professores pode limitar-se a formar profissionais para agir em situações que se reproduzem com regularidade, mas pelo contrário para agir face a situações inteiramente novas, imprevisíveis no lugar e no tempo da formação.

O segundo pressuposto, consiste em considerar o estabelecimento de ensino como a unidade fundamental numa estratégia de inovação. O sucesso de uma inovação não decorre da soma das práticas dos professores, isolados na sua sala de aula, mas sim da possibilidade de ganhar o conjunto do estabelecimento de ensino. Deste modo a formação dos professores não poderá, portanto concentrar-se na aquisição de competências com vista a gestão da sala de aula, mas contribuir para que o professor possa mover-se, de forma lucida e interveniente, no quadro de uma organização social complexa- o estabelecimento de ensino (Canário, 1992).

O terceiro pressuposto consiste em considerar a formação em serviço de professores como um caso particular da formação de adultos. A continuidade da formação num processo autodirigido, a articulação da formação com as práticas quotidianas dos formandos, a valorização das experiências a pontos de vista dos formandos, constitui critérios essenciais da formação de adultos, que desde logo, excluem a pertinência de modelos escolares tradicionais (Canário, 1992).

Na perspectiva de Marcelo, (1999), a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo institucional do programa de educação.

Para o autor referenciado, como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as suas funções profissionais que o professor deverá desempenhar; em segundo lugar a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; finalmente lugar a instituição de formação de professores tem dupla função de ser, por um lado agente de

mudança do sistema educativo, mas por outro lado, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Nesta linha de pensamento, Hargreaves (2003) afirma que os professores, a partir de uma formação bem enquadrada nos objetivos do sistema educativo, devem ser capazes de construir uma forma especial de profissionalismo, que não se cinge apenas em ensinar o que o professor deseja ou o que lhe é familiar, mas pelo contrário em construir um profissionalismo, cujas componentes são: Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada; aprender a ensinar de forma diferente da que foram ensinados; trabalhar e aprender em equipas colegiais; tratar os pais como parceiros na aprendizagem desenvolver a inteligência coletiva e basear-se nela; construir a capacidade de mudança e de risco; estimular a confiança nos processos.

Torna-se igualmente compreensivo referir a afirmação de Alarcão (1998) citada por Roldão (2008), quando declara que formar professores, significa trabalhar com um campo social delicado e difícil, mas de uma valia incontornável, pois, por um lado, o professor é o representante da sociedade, por ela encarregado de transmitir conhecimentos e valores que esta vem acumulando ao longo dos séculos e, no momento valoriza, e por outro lado o professor é co construtor dessa mesma sociedade, ser pensante, crítico, interventor, corresponsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares perante as mutações em presença.

Mas para que tal aconteça, torna-se necessário que a formação inicial de professores cumpra com as exigências do seu perfil A formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a arte de ensinar intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino principal objetivo da reforma educativa em curso em Angola.

2.2 Princípios da formação de professores

Para Garcia (1999), Esteves (2002) Flores (2000), o conceito de formação de professores é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo. Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-se que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante.

Garcia (1999) identifica os seguintes princípios da formação de professores: “conceber a formação de professores como um contínuo, a formação de professores é

um processo que ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação a que nos estejamos a referir; o segundo consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, logo a formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino, o terceiro pressupõe ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, o quarto exige necessária articulação, integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores, o quinto principio tem a ver com a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores, a formação de professores tanto inicial como a permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que conhecimento pratico e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.

Finalmente o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores, sendo que ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas, aprender a ensinar não deve ser um processo homogéneo para todos os sujeitos, mas será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais de cada professor ou grupo de professores, de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. (Garcia, 1999).

Por seu turno Delors, (1996), afirma que ensinar é uma arte e uma ciência, por esta razão a forte relação estabelecida entre professor e aluno, constitui o cerne do processo pedagógico, logo a necessidade de uma boa formação dos futuros formadores. O saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distância, ou a utilização de novas tecnologias tem-se revelado eficaz, porém para quase todos os alunos, e sobretudo para aqueles que não dominam os processos de reflexão e de aprendizagem, o professor é indispensável.

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspetivando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a

ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos. A grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando curiosidade e abertura de espírito e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos fatos e até reconhecer os seus próprios erros; devem, sobretudo transmitir o gosto pelo estudo daí a importância de uma formação coerente e eficaz (Delors, 1996).

2.3 Componentes do programa de formação de professores

Na perspectiva de Ribeiro (1993), a inovação e o progresso de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos em particular dos professores. Por esta razão impõe-se que os sistemas e programas de formação de professores se concebam e organizem no sentido de contribuir significativamente, para a melhoria da qualidade profissional dos docentes.

Os programas da formação de professores podem servir para introduzir os futuros docentes na ordem lógica social atual ou para promover uma situação em que os mesmos sejam capazes de ocupar-se da realidade com sentido crítico buscando a emancipação (Ribeiro, 1993).

A este respeito, o autor referenciado afirma que, embora a definição concreta das componentes de um programa de formação de professores dependa do contexto em que a ação do futuro docente se vai inserir, assinala-se um consenso generalizado quanto às componentes básicas de um tal programa: formação geral (ou formação cultural de base); esta serve o propósito de proporcionar ao professor o indispensável fundamento e complemento da sua preparação profissional para a docência; a sua natureza reside, em poder constituir-se simultaneamente como suporte e enriquecimento da formação profissional docente, visando promover o alargamento dos horizontes de compreensão do meio físico, social e institucional onde se situa a sua atuação como professor, especialização científica numa determinada área disciplinar correspondente ao currículo dos níveis de ensino onde vai exercer; formação pedagógica e didática; prática pedagógica orientada, decorrendo nas escolas. Unindo as últimas componentes, ou seja a formação pedagógica e a prática pedagógica numa só, caracterizar-se-ia como formação profissional para a docência, incluindo a preparação pedagógica-didática geral e a aplicada a uma área disciplinar bem como a prática docente orientada.

Em relação á preparação científica na matéria de ensino, Ribeiro (1993) considera três dimensões ou tipos relativamente a componente geral da formação de professores os quais permitem clarificar o entendimento da preparação científica do professor e fornecem um meio de compreender melhor a sua relação com a componente profissional de formação de professores:

- **Conhecimento dos conteúdos científicos-disciplinares** de uma área de docência ou disciplina curricular; tal saber contribui para um melhor entendimento e domínio dos conteúdos científicos a lecionar, na sua qualidade de saber e complementar que aprofunda e amplia os conteúdos científicos do programa de ensino;(Ribeiro ,1993)
- **Conhecimento dos conteúdos programáticos**, constantes dos planos e programas de ensino a lecionar pelo professor, a que se associa indissolivelmente o conhecimento das metodologias de ensino de tais matérias; representa uma conceção da preparação científica do professor em termos operacionais e diretamente utilizáveis na situação de ensino. O programa de ensino a ministrar é naturalmente, condicionado por aprendizagens anteriores, características, capacidades e experiencias dos alunos a quem se destina e ainda pelo tempo disponível para o pôr em prática. (Ribeiro,1993)
- **Conhecimento de processos de aquisição**, organização e tratamento de informações e conhecimentos em geral, refere-se a estruturas lógicas, formas de utilização de conhecimento e maneiras de discorrer sobre as matérias de ensino, constituem exemplo deste tipo de conhecimento as formas lógicas através das quais os conteúdos programáticos são organizados e apresentados (factos, conceitos, generalizações, regras, leis) as operações lógicas de transmissão de conhecimentos (definir, descrever, classificar, comparar, inferir, explicar, resolver problemas) os possíveis usos desse conhecimento (reprodução, interpretação, aplicação). (Ribeiro, 1993).

Com efeito, a compreensão da natureza e propósitos da formação de professores implica, não só, a análise de pressupostos conceptuais e epistemológicos subjacentes aos diferentes modelos e sistemas organizacionais, mas também a consideração do contexto histórico em que se inserem. Por isso, nos últimos anos alguns autores têm-se debruçado sobre os distintos programas de formação de professores, apontando Zeichner (1993) as seguintes tradições na formação de professores:

•Tradição académica, enfatiza o papel do professor enquanto académico e especialista das matérias de estudo (conteúdos de ensino) e assume muitas formas diferentes, dependendo das disciplinas a lecionar e do saber das disciplinas subjacente a propostas específicas da reforma;

•Tradição da eficiência social, envolve a formação do poder científico do ensino para o estabelecimento da base da construção curricular da formação de professores, em que o saber e as capacidades de ensino específicas e observáveis que os futuros professores têm de dominar são previamente específicas;

•Tradição desenvolvimentista, tem as suas raízes no movimento para o estudo da criança em que a ordem natural do desenvolvimento do aluno é que estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado, logo o professor é visto como naturalista ou com capacidade de observar o comportamento dos alunos, o professor como artista que propicia ambientes de aprendizagens estimulantes aos seus alunos e professor como investigador aqui, o importante era encorajar o professor a ter uma atitude experimental em relação à prática.

•Tradição de reconstrução social, define a escolaridade e a formação de professores como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana.

Cada uma das tradições acentua a grande responsabilidade que cabe à formação de professores, a fim de que a sua atuação cumpra com os objetivos preconizados pelo sistema educativo. (Zeichner,1993)

2.4 Paradigmas / Modelos de formação de professores

Segundo Pacheco (1995) “ a formação de professores sempre se perspetivou de diferentes modos, conforme as posturas adotadas em relação aos currículos de formação, ao papel profissional do professor e as finalidades do processo educativo” (p.53).

A formação de professores visa assegurar uma preparação de acordo com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar, por isso torna-se necessário proceder uma resenha dos paradigmas que vêm orientando a formação dos professores.

Na perspetiva de Liston e Zeichner (1990), a formação do professor desempenha um importante papel em relação com a atual crise de nossas escolas e da sociedade. Os programas de formação de professores podem servir para introduzir os futuros docentes

na ordem da lógica social atual ou para promover uma situação em que os mesmos sejam capazes de ocupar-se da realidade com sentido crítico procurando a emancipação.

Ao longo dos tempos houve uma evolução em relação ao termos utilizado pelos diferentes investigadores para designar as diferentes estruturas de racionalidade em relação as orientações concetuais na formação de professores. Assim Zeichner (1988) utilizava o conceito paradigma de formação de professores para se referir a “ uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores” (p.20).

Deste modo o autor acima referenciado Identifica quatro paradigmas de formação de professores: **tradicional-artesanal/académico**, que mantém a separação entre teoria e pratica, com um currículo normativo e orientado para as disciplinas a preocupação neste paradigma, segundo Pacheco e Flores (1999), está numa formação sólida no conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola, pois acentua o papel do professor enquanto académico e especialista da matéria escolar, considerando que a formação pedagógica tem uma qualidade intelectual supostamente inferior. E uma vez que se aceita que o saber de uma disciplina é suficiente para se poder ensinar, chega-se a professor pela acumulação da experiência, sobretudo através do método do ensaio-erro, e por uma formação que privilegia o estudo dos conteúdos de ensino.

Na perspetiva de Pacheco (1995) “por tradição coloca a enfase na organização do saber fazer é na e pela experiência que se estrutura o desenvolvimento da lucidez das ações, colocando a enfase na experiencia e na didática do oral da transmissão, cada aprendiz, torna-se um artesão, constituindo o seu diário de bordo e em seguida, tornar-se-á mestre”(p.54). Assim, uma vez que se aceita que o saber de uma disciplina é suficiente para se poder ensinar, chega-se a professor pela acumulação da experiência e pela formação adquirida nas disciplinas que privilegiam o estudo dos conteúdos de ensino ou uma orientação académica. (Pacheco, 1995).

Paradigma personalista/ desenvolvimentista, para Pacheco (1995), este paradigma tem como principal característica a ideia de que é a ordem do desenvolvimento do aluno que fornece a base para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas como aos seus professores. Para tal a formação de professores deve ser um processo de libertação da sua personalidade que ajude a

desenvolver-se a si mesmo no seu modo peculiar. Esta tradição aponta sobretudo para o desenvolvimento pessoal do formando e pressupõe um currículo formativo mais flexível, logo a formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requerer a participação ativa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações.

Como salientam Liston e Zeichner (1990) a ideia de que é a “ordem do desenvolvimento do aluno que fornece as bases para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas como aos seus professores” (p.67). De salientar que este paradigma evidencia-se em três versões: formação progressiva, centrada no aluno; formação humanista; formação personalizada. Deste modo, o professor é visto como uma naturalista (ligado à jardinagem), como um artista e como um investigador, pelo que a sua formação deverá incidir não nos processos técnicos de ensinar mas nos processos que favoreçam a sua introspeção e maturidade. É um paradigma que se reconhece em três versões: formação progressiva; formação humanista e formação personalizada. A tendência progressiva tem como critério de formação do professor o estudo do aluno e o desenvolvimento de atitudes de interrogação, criativas e de espírito aberto. (Liston e Zeichner (1990))

Paradigma condutista/comportamentalista (tradição de eficiência social) segundo Pacheco e Flores (1999) “neste paradigma, a formação de professores fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação direta entre a conduta do professor a aprendizagem do aluno, razão pela qual se torna necessário clarificar os objetivos e organizar programas que ensinem o professor a comportar-se nas mais variadas e estandardizadas situações de ensino e aprendizagem” (p.59). Assim a eficiência docente depende de programas de microensino que têm por finalidade principal o trino de competências específicas com vista a um desempenho ideal e ao reforço da dimensão tecnológica da formação, o professor é portanto encarado como um técnico cujo papel consiste em executar um conjunto de competências previamente adquiridas.

Paradigma orientado para a indagação (ou tradição de reconstrução social), segundo Pacheco e Flores (1999), incide no treino do professor em habilidades, destrezas e competências específicas. É um paradigma concebido com alternativa aos anteriores, parte de uma conceção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana, neste paradigma a reflexão e a investigação se assumem como traços distintivos, por esta razão de forma geral, os

programas de formação de professores devem desenvolver estas capacidades nos futuros professores para que estes possam analisar as situações que terão de enfrentar e tomar as decisões mais adequadas a cada uma delas.

Na mesma linha de pensamento, Mesquita (2011), afirma que “a história tem dado diferentes imagens do professor: artesão, pessoa, profissional, competente, técnico, investigador, ser reflexivo, ator, desenhador... embora com significações diferentes não se excluem, pois cada uma dessas concepções vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos estratégias para formar os professores” (p.69).

Na verdade estas imagens coexistem sincronicamente e são corporizadas por: modelos (Joyce & Perlberg) paradigmas (Zeichner), orientações (Feiman-Nemser), tradições (Liston & Zeichner), perspetivas (Pérez Gómez) da formação de professores. Tais conceitos já foram escritos, reescritos, analisados e desmontados, consciente e criticamente por vários autores (Zeichner, 1993; Ralha- Simões, 2009; Pacheco 1995; Ribeiro, 1997; Marcelo Garcia, 1999; Pérez Gomez,1998; Flores, 2000;Estrela, 2002).

Situando-se na análise realizada por Estrela (2002) em função do critério lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação sintetizou estes modelos em três metas categorias, sendo: (i) o futuro professor como objeto de formação; (ii) o futuro professor como sujeito ativo da sua formação; e (iii) o futuro professor como sujeito e objeto de formação, que contextualiza em: concepções de ensino; concepções de professor; estratégias de formação; e as competências que estão subjacentes em cada meta categoria e que devem ser desenvolvidas pelo formando assim sintetizadas no quadro 1:

Quadro 1 - Modelos de formação de acordo com o lugar ocupado pelo formando no processo de formação adaptado de Mesquita (2011)

	Conceção de ensino	Conceção de professo	Estratégias de formação	Competência a desenvolver
(i)	Visão normativa do Ensino Ciência aplicada ao Ensino Formação de professores eficazes conduz ao ensino eficaz	Técnico Especialista Eficiente	Aquisição de competências pré-estabelecidas Lógica Tyleriana de Desenvolvimento curricular: definição Previa de saberes-fazer e atitudes necessárias ao exercício Profissional	Competências específicas que o formando deve demonstrar, a partir de critérios de avaliação previamente estabelecidos.
(ii)	Parte das necessidades dos alunos por Formas a redefinir Estratégias no processo de ensino/aprendizagem incentivando-os a construir as suas Competências em contexto	Reflexivo Construtor do seu Profissionalismo	O currículo de formação é definido a partir das necessidades do formando, valorizando a transferibilidade dos saberes Construídos em situação e estimulando a Metacognição	Construção da autonomia a partir De uma perspectiva Reflexiva. Indissociabilidade da Pessoa e do profissional.
(iii)	Ética do dever, do Compromisso e da Justiça social. Justiça concebida Como equidade enquanto via para a igualdade	Inovador investigador	Dupla lógica curricular: Currículo formal, Que estabelece as Competências, saberes técnicos e científicos que deverá desenvolver um professor; Currículo aberto, Que partindo das Necessidades e interesses dos formandos os coloca em situação de pesquisa sobre o ato Educativo, permitindo a apropriação da dimensão dialética entre teoria/prática	A formação além de Proporcionar competências técnicas, científicas e pedagógicas Deve também procurar desenvolver no formando a dimensão investigadora e indagadora sobre as situações Profissionais e os contextos Organizacionais e situacionais

A partir do quadro 1 entende-se que segundo Mesquita (2011) a “formação do profissional competente deve assentar numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (organizacional e situacional), bem como atitudes e capacidades para a análise de cada situação específica. Deve ainda centrar-se na

construção da autonomia, partindo de uma perspectiva reflexiva, e não como um mero técnico aplicador de práticas institucionalizadas” (P.70). Por seu turno Estrela (2002) afirma que vários modelos de formação conferem a pessoa do formando, enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, a indissociabilidade pessoal e profissional.

Merece ainda atenção a classificação apresentada por Feiman-Nenser (1990) citada por (Garcia 1999), Pacheco e Flores (1999), Esteves (2002) que utiliza o conceito menos ambicioso de orientações concetuais, entendendo que “uma orientação concetual refere-se a um conjunto de ideias acerca das metas da formação de professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação concetual inclui uma conceção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Deste modo, estas conceções deveriam orientar as atividades práticas da formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação” (P.83). A este respeito Esteves (2002), apresenta as seguintes orientações:

Orientação académica: é que mais predomina no contexto português e angolano em relação á formação inicial de professores. Enfatiza o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo o objetivo fundamental na formação de professores o domínio do conteúdo. A formação de professores consiste, portanto, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista. (Esteves, 2002).

Orientação tecnológica: focaliza a sua atenção no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais destrezas da investigação processo-produto; segundo esta orientação aprender a ensinar implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino, assim a competência é definida em termos de ação. Uma variante dentro desta orientação é a que se tem vindo a desenvolver a partir dos estudos sobre formação de professores em relação à competência para a tomada de decisões, pois que o importam-te não é que os professores possuam destrezas ou competências, mas que sejam sujeitos intelectualmente capazes de seleccionar e decidir qual a competência mais adequada em cada situação (Esteves, 2002).

Orientação personalista: esta orientação sofre influências evidentes da psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia, o ponto central deste movimento é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades, para tal ensinar não é só uma técnica, é em parte uma revelação de si mesmo e dos outros, uma complicada exploração do intelecto. O modelo personalista da formação de professores enfatiza o caráter pessoal do ensino, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenómeno educativo, desta forma o professor eficaz é um ser humano único que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente, e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas. (Esteves, 2002).

Assim, o objetivo de um programa personalista de formação de professores consistiria, pois, em proporcionar aos professores em formação a capacidade de serem pessoas com um autoconceito positivo, ou seja pessoas com uma maturidade adequada, tendo em conta as três dimensões: profissional, pessoal e de processo. (Esteves, 2002)

Orientação prática: tem vindo a ser a abordagem mais aceite para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino, o essencial deste modelo é o fato de conceber o ensino como uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados em grande parte sempre imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que exigem opções éticas e políticas modelo de aprendizagem associado a esta orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação.

Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período prolongado, o que implica trabalhar com um mestre durante um período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais. (Esteves, 2002).

Orientação social-reconstrucionista: esta orientação mantém uma estreita relação com a orientação prática, pois do ponto de vista desta a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo. Esta orientação na formação de professores mantém relação direta com a teoria crítica aplicada ao currículo ou ao ensino, assim a formação de professores deve

desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem.

A reflexão como eixo dos programas de formação de professores orientada para a indagação traduz-se por um afastamento de posições estáticas relativamente ao currículo, ao conhecimento, ao ensino, implicam-se em processos de questionamento de aspetos do ensino geralmente assumidos como válidos. Os programas de formação de professores orientada para a indagação mostram a necessidade de ultrapassar os pressupostos de racionalidade técnica que até agora tem reinado nos programas de formação de professores. (Esteves, 2002).

Neste contexto Formosinho (2010) apresenta o critério da construção dos modelos e da presença da relação entre teoria e prática na componente profissional de formação (isto é, na teoria das ciências da educação e na prática pedagógica), a seguir expõe os seguintes modelos:

Modelo empirista: os pressupostos básicos deste modelo são a de que os conhecimentos (saber), competências (saber fazer) e atitudes (saber ser) profissionais necessários a um professor provêm predominantemente da sua experiência docente e que o professor sozinho, em autoformação, pode adquirir a maioria dos saberes profissionais, que só a experiência ensina adequadamente, conseqüentemente que só os práticos sabem verdadeiramente.

Este modelo tem como conseqüências: a formação inicial profissional dos professores deve ser feita na escola, logo deve ser formação em exercício e não formação institucional, baseia-se na autoformação, deve ser acompanhada e avaliada pelos práticos, concentra-se no saber-fazer e no saber ser e tende a ignorar o saber, as práticas congruentes com o modelo empirista são o autodidatismo, o sistema do aprendiz (o professor inexperiente, com estatuto de aprendiz, aprenderá junto do mestre, que é um professor experiente).

Em relação às críticas a este modelo figuram o fato de ser reprodutivo e conservador pois encoraja mais os modos de adaptação de conformismo e ritualismo do que os de inovação ou rebelião, dificulta a inovação porque a experiência por si só ensina muito pouco. Só se aprende verdadeiramente da experiência avaliando-a, isto é confrontando-a com algo que foi que não foi produzido na situação experiencial em causa, outra dificuldade para a formulação da inovação vem do desconhecimento de práticas pedagógicas e modelos organizacionais alternativos aos existentes,

Outra crítica a esse modelo é a que conduz a uma pedagogia de receitas, pois privilegia o saber fazer e o saber ser relativamente ao saber porque fazer e o porque ser, este modelo tende a concentrar-se na sala de aula e a ignorar o contexto escolar e social que determina muitos dos comportamentos de alunos e professor, pode limitar ou potenciar a atividade pedagógica, tende também a concentrar-se no que é controlável pelo professor (condução da turma, técnicas de ensino) e tende a minimizar a influência na atividade pedagógica dos fatores que o professor não controla, a origem social dos alunos e a sua educação informal, o estágio de desenvolvimento psicológico do aluno, a estrutura de passagem e reprovação dos alunos, os horários. (Formosinho, 2010)

Modelo teoricista: os pressupostos básicos deste modelo são as de que todos os conhecimentos que um professor deve ter, devem ser transmitidos sistematicamente e sequencialmente de modo expositivo, num contexto institucional académico. Na essência todas as práticas e atitudes se baseiam em ideias, conceitos e esquemas mentais e daí que todos os conhecimentos, saber fazer e saber ser possam ser ensinados teoricamente pelos académicos. Todos os conhecimentos assim aprendidos são facilmente transferíveis para a prática, pois, que esta na essência se reconduz à execução de teorias, ideias, concepções.

Este modelo tem como consequências as seguintes: a formação de professores deve ser feita em instituições de ensino superior, logo deve ser institucional; deve estar a cargo de professores do ensino superior; deve concentrar-se no saber e não no saber fazer e saber ser. Em relação às práticas do modelo teoricista são os cursos académicos, sistemáticos e sequenciais, as aulas expositivas, o estudo baseado em compêndios, a avaliação baseada na demonstração da aquisição de conhecimentos, e não na demonstração da realização adequada do saber fazer ou na posse de atitudes adequadas (saber ser).

Segundo Formosinho (2010) o empirismo na formação de professores é um problema ético, pois não é desejável que as pessoas que vão socializar e estimular crianças e adolescentes (pessoas e idade de serem influenciadas) não tenham preparação prévia para tal, não é desejável que os educadores da geração jovem não tenham mais preparação que bom senso, não é desejável que os professores que influenciarão outras pessoas sejam amadores; pois ensinar segundo o autor “é uma questão de vida ou morte”, porque decisões profissionais adequadas aumentam a aprendizagem e a vida;

decisões inadequadas enviam o aluno para uma morte do crescimento em relação a abertura à experiência e a capacidade para aprender e para contribuir para a sociedade.

Em síntese, os paradigmas ajudam a entender que na formação inicial de professores, devem ser adotados paradigmas/modelos que contribuam para o ensino que otimize os educandos em todas as esferas da vida e que potenciem o desenvolvimento multifacetado da personalidade dos educandos.

2.5 A formação de professores generalistas em Instituições de ensino baseadas estritamente na especialização curricular

Na perspetiva de Pacheco (2013), Formosinho (2009), a academização da formação de professores tem contornos muito diferentes na formação de professores generalistas (educadores de infância, professores do ensino primário) e na formação de professores de disciplina (professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, professores do ensino secundário), há de fato uma tensão entre a cultura profissional de docentes com práticas de desempenho generalista e a cultura institucional de escolas superiores baseadas na especialização disciplinar.

Pelos efeitos isomórficos da formação, pergunta-se como formar generalistas a partir da especialização estrita. A evidente necessidade deste questionamento deveria ter levado as instituições de formação portuguesas a perspetivar criticamente a integração da formação dos educadores de infância e dos professores de ensino primário no ensino superior. Segundo o autor referenciado questionar criticamente não significa rejeitar o desafio proposto, mas antes considera-lo na perspetiva da necessidade de adequação da instituição às novas responsabilidades.

O aprofundamento do saber é uma função constituinte do ensino superior, tal aprofundamento veio, no século XX, dentro do paradigma moderno de construção do saber, a seguir cada vez mais o molde da especialização monodisciplinar quer isto dizer que o especialista é cada vez mais aquele que sabe de um só tema numa disciplina, mas também o que cada vez mais sabe menos de outros temas da sua disciplina e sabe menos de outras disciplinas.

Nesta linha de pensamento, Pacheco (2013) afirma que “deseja-se que a formação seja feita de acordo com princípios e critérios consensualizados, também é exigível que a formação não seja realizada por intermédio de um currículo fechado, em que todos têm de ter a mesma formação, ou mediante processos uniformizados em termos de componentes de formação, de conteúdos e metodologias” (p.51).

É neste sentido que, refletindo-se na formação inicial aos níveis dos IMNE/Escolas de formação de professores de nível médio, o candidato a técnico médio da educação depois de concluir a 9ª classe do ensino geral ou equivalente o seu ingresso para a escola de formação de nível médio onde frequentará a (10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes) com duração de quatro anos, terminada a formação é especialista de duas disciplinas (história/geografia, português/educação moral e cívica, francês/educação moral e cívica, inglês/educação moral e cívica, matemática/física, biologia/química, educação visual e plástica e educação física), porém ao concorrerem para a docência, raras vezes são colocados a lecionar as especialidades tiradas, pelo que ao trabalharem no ensino primário, 1º Ciclo encontram grandes dificuldades pelo fato do desfasamento da formação com a área de atuação, acrescido a isto os fatos de as vezes serem colocados nos Municípios onde entre vários fatores, a língua constitui uma grande barreira para a atividade docente.

2.6 Competências requeridas durante a formação para a eficiência dos professores.

Na perspectiva de Pacheco e Flores (1999) a conceção de um currículo de formação de professores parte da “análise concreta da função docente e correspondentes tarefas de ensino e que se traduz na elaboração de um perfil funcional do professor, isto é de um perfil de competências” (p. 145). Sem a elaboração deste perfil, configurador das funções, dos papéis e das competências do professor, não pode existir uma explicação dos pressupostos de formação ou uma clarificação do tipo/modelo de profissional que se pretende formar.

Quanto à competência, segundo o dicionário da língua portuguesa, Figueiredo (1996) define como a qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou exercer determinadas funções; aptidão; capacidade que uma pessoa tem para avaliar algo ou alguém; idoneidade.

Competência é em Perrenoud (2000) “*uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.*” (p.15) Trata-se de uma definição que solicita destreza para melhor compreensão. Nessa perspectiva, ainda com recurso ao pensamento de Perrenoud (2000) deve – se conservar: competência não é exatamente um saber, ou saber-fazer. A competência requer que se “*mobilizem, integrem e orquestram tais de recursos*” (p. 15) para que o saber e saber-fazer sejam práticos;

A mobilização da competência só é “*pertinente em situação*” (p. 16). O “*exercício da competência passa por operações mentais, complexas que permitem determinar uma ação relativamente à situação.*” (p.16). As “*competências profissionais constroem-se, em formação, ‘navegação’ diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.*” (p. 16)

É neste sentido que Paquay *et al* (2001, 2010), Le Bortef (2000) afirmam que o termo “competência em seu sentido amplo compreende as aquisições de todas as ordens (saberes, saber-fazer, saber-ser e saber tornar-se) necessárias à realização de uma tarefa e a resolução de problemas em um domínio determinado”.

Os autores acima referenciados, mencionam seis paradigmas, ou seja, núcleos de princípios à natureza do ensino, cada um deles sendo identificado por um qualitativo que designa o professor: um professor culto, que domina saberes; um técnico, que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos; um prático artesão, que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados; um prático reflexivo, que construiu para si um saber da experiência sistemático e comunicável mais ou menos teorizado; um ator social, engajado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais para as práticas cotidianas; uma pessoa em relação a si mesmo e em desenvolvimento.

Assim apresentam em síntese as concepções diversas dos estágios na formação inicial de professores (importância, momentos e objetivos, conforme se apresenta no quadro 2):

Quadro 2 - Referencial de competências profissionais pela integração de seis paradigmas (adaptado de Paquay,2001:137)

Um profissional do ensino	Competências
Professor culto	Saberes disciplinares e interdisciplinares Saberes didáticos e epistemológicos Saberes pedagógicos, psicológicos e filosóficos.
Professor técnico	Utilizar técnicas Pôr em prática os saber-fazer técnicos e Aplicar as regras formalizadas
Professor prático artesão	Realizar tarefas atribuídas aos professores (em cada função) Utilizar rotinas e esquemas de ação contextualizados
Professor prático reflexivo	Refletir sobre suas práticas (e analisar seus efeitos) Produzir ferramentas inovadoras (“professor Pesquisador”)
Ator social	Analisar os desafios antropossociais das situações cotidianas Engajar-se em projetos coletivos
Pessoa	Estar em desenvolvimento pessoal (em tornar-se) Estar em projeto de evolução profissional Estar em relação, comunicar, animar

Situações profissionais que se identificam, com alguma precisão e que ocorrem no quotidiano do professor, levam à mobilizar e aplicar eficazmente esse conjunto, mais ou menos, estabilizado de comportamentos, a nível cognitivo, psicomotor ou afetivo, saberes, conhecimentos experiências que habilitam o indivíduo para realizar uma atividade, uma função ou uma tarefa específica.

A noção de competência profissional segundo Charlier (1996) citado por Pacheco e Flores (1999) é descrita na articulação entre saberes, esquemas de ação e rotinas para resolver problemas em situações de trabalho a partir de três tradições: behaviorista (baseada no treino), administrativa e cognitiva.

Torna-se igualmente compreensivo nos dizer de Neto (2008) então ministro da Educação em Angola, que a formação inicial de professores e educadores vise o desenvolvimento de competências básicas e específicas, bem como a sua ativação e otimização. Os saberes profissionais dos professores devem assentar em bases sólidas e aprofundadas, garantindo a sua credibilidade junto aos alunos e a comunidade, uma vez que, por melhor concebida que for, nunca será suficiente para dotar os professores de um saber sólido e duradouro, daí o assumir encorajado da formação contínua e a distância como um instrumento de permanente atualização, reflexão e auto-avaliação, de troca de experiências, debate, cooperação e tomada de consciência da importância e da necessidade de se optar por uma prática reflexiva.

Por seu turno, Roldão (2004) afirma que

a sociedade do conhecimento, faz emergir a necessidade de desenvolver novas competências, quando grande parte dessas competências é de ordem social, por esta razão para além dos atributos pessoais como o intelecto, os conhecimentos, a adaptabilidade ou a autoconfiança, outros atributos interativos como a capacidade de comunicação, a competência plurilingue, a capacidade de relacionamento, a capacidade de trabalhar em grupo, concorrem para a formação de pessoas integráveis, adaptáveis, transformativas (p.27).

Essas competências exigem do professor uma formação para desempenhar novos papéis, á que o professor, que está dentro do contexto, conhece os alunos, conhece os programas, por isso tem capacidade de relacionar, hierarquizar, contextualizar, integrar, sintetizar e resumir.

Nas palavras de Pacheco (2006)“ a competência traduz-se na resolução de problemas colocados pela prática, em que o saber tirado da ação, e na relação entre saberes teóricos e práticos, com vista a problematização do trabalho profissional” (p.11). Reconhece a existência de diferentes tipos de competência: cognitiva (relacionada com o conhecimento de natureza académica), operacional de (natureza

comportamental e funcional), metodológica (de natureza complexa e interdisciplinar) que necessariamente estão associados a formas concretas de saber. (Pacheco, 2006).

Segundo o autor, competência cognitiva: a noção desta legitima a aquisição do conhecimento escolar por intermédio do desenvolvimento de estruturas cognitivas, com ênfase nos saberes-metacognitivos, e insere-se no processo pelo qual o indivíduo exerce controlo ou autorregulação da sua atividade com vista à resolução de problemas e tomada de consciência sobre processos e práticas de aprendizagem.

Enquanto a competência operacional: a funcionalidade reside, na mobilização dos recursos cognitivos, distanciando-se do comportamento traduzido pelo saber-fazer, perspectiva-se pela definição de uma estrutura dinâmica cujo motor é a atividade.

Competência transversal ou metodológica: esta “faz parte da cultura escolar e formação no sentido da busca de um denominador comum presente quer nos saberes adquiridos, quer nas atividades cognitivas de aprendizagem, pela sua ideia global de aprendizagem, envolvendo uma série de operações cognitivas, as competências metodológicas, estão associadas tanto ao aprender a aprender ” (p.46).

Para o caso de Angola segundo Pinheiro (2013) torna-se difícil encontrar referenciais implícitos quanto às competências gerais e específicas dos professores. A Lei de Bases, pelo seu carácter generalista, é omissa quanto as competências dos agentes de ensino e dos professores em particular. O Estatuto Orgânico da Carreira sem se exprimir explicitamente a competências, estabelece, no Capítulo IV, Secção I, Artigos de 9 a 13, uma série de “funções específicas do docente” que são, noutros termos o saber e o saber-fazer, e fazer bem, dos professores. Fica, assim, parcialmente preenchida uma lacuna sobre a qual se tem que trabalhar nos próximos tempos com a participação, requerida, dos parceiros do governo, e dos próprios docentes individualmente e enquanto coletivo.

Na perspectiva de Perrenoud (2002), as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua conceção assim sendo enumera alguns critérios para a formação de professores competentes: a transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações; um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessárias; um plano de formação organizado em torno das competências; uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico; uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática; uma organização modular

e diferenciada; uma parceria negociada com os profissionais uma divisão dos saberes favorável á mobilização no trabalho

Por outro lado, a necessidade de valorização da formação inicial no que concerne á aquisição de competências, Formosinho (2009) assegura que a complexidade da docência e a necessidade de adequar a formação inicial de educadores e professores á escola atual está na base da aprovação de um perfil geral de competência para a docência (Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), que enuncia referenciais comuns á atividade dos docentes de todos os níveis de educação e ensino não superior. Este perfil abrange as seguintes dimensões: “*Dimensão profissional, social e ética*” (p.61): o professor detém um saber específico resultante da mobilização, produção e uso de diversos saberes, organizados e integrados em função das ações concretas da prática profissional, social e eticamente situadas. Esta dimensão sublinha o saber específico da profissão e a reflexão partilhada dos saberes profissionais, “*dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*” (p.62): o professor domina os conhecimentos das áreas que fundamentam o currículo, integrando-os adequadamente no ensino, com critérios de rigor científico e metodológico, com vista á apropriação das aprendizagens curriculares por todos os alunos, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade. “*Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade*” (p. 62): o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito da multidimensionalidade da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que se insere. Esta dimensão enfatiza a cidadania democrática, os diferentes níveis de participação e cooperação dos agentes educativos, a ligação da escola com á comunidade, a interação com as famílias e cooperação com outras instituições.

“*Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*” (P.64): o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizadora da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso á investigação, em cooperação com outros profissionais. Esta dimensão acentua a formação com elemento constitutivo da prática profissional, incluindo processos de reflexão sobre as práticas e sobre aspetos éticos e deontológicos da profissão.

Como entendem Pacheco e Flores (1999), a formação inicial corresponde ao período de preparação formal numa instituição específica onde o aluno professor adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho eficaz da profissão (e que integra um período de práticas de ensino).

Assim sendo, torna-se necessário que (IMNE/EFP) adotem modelos de formação que capacitem os futuros professores, para o desempenho da função docente, tornando-os em sujeitos que saibam planificar e desenvolver o currículo para transformar as práticas educativas, com base nas características dos alunos e do meio circundante, e principalmente que, estejam bem capacitados para o exercício da monodocência, já que a sua atuação profissional poderá ser no ensino primário e Iº ciclo do ensino secundário.

Nesta linha de pensamento, Cardoso (2012), afirma que nos IMNE/EFP, constata-se uma formação muito geral, teórica e abstrata. A formação é essencialmente dominada por abordagens normativas prescritivas e descritas, as condições de estudo oferecidas aos alunos, tais como: o número excessivo de alunos por turma, ausência de laboratórios, e de infraestruturas, cantinas, livrarias, falta de manuais escolares para o nível e programas uniformizados e estruturados os currículos oferecem uma formação compartimentalizada e repetitiva, pois o aluno-mestre não assume uma postura de empenhamento Auto formativo e independente, a falta de inspeção regular aos institutos médios normais de educação, têm contribuído para a fraca qualidade do sistema educativo.

Segundo Pereira (2006), a relação teoria e prática foi um dos problemas que mais fortemente tem emergido na discussão da formação de professores. Essa é uma questão recorrente, e ainda hoje, não saiu de pauta.

A falta de integração entre os IMNE/EFP como sistema de formação e as redes de ensino primário e 1º ciclo reflete-se na desarticulação entre a teoria e a práticas existentes nos cursos de formação inicial de professores. Esta situação é, também, um fator inviabilizador de inserção efetiva dos alunos na prática educativa, principalmente quando deparados com o exercício da monodocência, acrescido a isso, a inadequada organização interna do processo de ensino.

2.7. Formação inicial de professores

A preparação dos futuros professores para a vida nas escolas e nas salas de aulas embora não se entenda como uma fase isolada, mas sim como uma das etapas de todo o processo formativo tem sido discutido, redefinido e reenquadrada em virtude das

transformações verificadas na sociedade da informação, de acordo com Flores (2003), Mesquita (2011), Roldão (2004)

Tendo em vista à valorização da consciência do papel da escola, torna-se necessário refletir sobre a profissão docente, e sobre a sua formação inicial, Teixeira (2001). Na perspetiva de Mesquita (2011) a formação inicial é entendida como “ o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (P.44). Consequentemente, deve proporcionar aos futuros professores “ a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente”. Um dos objetivos da formação inicial é proporcionar ao futuro professor ao auto questionamento do seu ensino, a elaboração de projetos de resposta e a construção de competências científicas, suportadas pelo domínio da investigação e da indagação. (Mesquita, 2011).

Por seu turno, Estrela (1997), entende que a formação inicial de professores “é a primeira etapa de uma formação profissional que deve prosseguir ao longo de toda a carreira docente” (p.25).

Segundo Garcia (1999), a institucionalização da formação de professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e económica de uma mão-de-obra “qualificada”, ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo. Em Portugal, foi a 8 de Março de 1839, que se criou a primeira escola Normal ou seminário central de mestres do Reino, sob a direção de Pablo Montesinos. As escolas normais surgem, como instituições encarregues de assegurar uma formação inicial suficiente aos professores do ensino primário; em Espanha a formação inicial para os professores do ensino primário foi se desenvolvendo de forma paulatina, ainda que com muitas dificuldades económicas e, supostamente, com influências ideológicas. Foi em 1914 que se volta a dar uma força legal ao apoio da formação de professores, nesse ano é publicado o plano apresentado pelo ministro Bergamin, que vigora até 1931 e que introduz a unificação do título de mestre, a divisão do número de alunos para 50 por classe, o acesso ao ensino público por concurso e regulando a carreira em quatro anos (Garcia, 1999).

Por seu turno, Esteves (2002), Pacheco (2001), Mesquita (2011) Formosinho (2009) afirmam que em Portugal a formação inicial de professores de acordo a Lei de

Bases do Sistema Educativo (LBSE) para a educação pré-escolar, ensino básico e secundário é assegurada por instituições de ensino superior, em consonância com a tendente universitarização da formação, ou seja, com a passagem para o ensino superior, não só da formação de professores de todos os níveis de ensino não superiores, como também de todas as componentes da formação indispensáveis para a qualificação profissional.

De acordo com a LBSE a formação de professores deve capacitá-los para uma atitude crítica atuante face a realidade social; a inovação e investigação em relação a atividade educativa; uma prática reflexiva e continuada da autoinformação e autoaprendizagem (Campos, 2002).

Na perspetiva de Flores (1997), a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional. Pressupõe, deste modo, um período de formação em que o aluno- futuro professor adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirão enfrentar o desempenho da profissão.

O sentido fundamental da formação inicial reside, em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática do ensino, como reconhece Ribeiro (1993). A formação de professores é determinada pelas conceções de, escola, e de currículo que são preconizados e pelas competências que se reconhecem e se exigem ao professor. Neste sentido, e no reforço da ideia de Flores (2003), o modo como se perspetiva a formação de professores depende de uma determinada conceção de currículo, de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua função num dado momento. No âmbito da reconstrução nacional, Angola está a viver um momento em que, uma das prioridades do governo é que a formação inicial de professores corresponda com os objetivos da reforma, para que se garanta melhor qualidade no ensino num país bastante multicultural.

Tem-se argumentado que nenhuma reforma pode ter êxito contra ou sem professores, o seu compromisso e empenhamento são elementos cruciais para o sucesso de qualquer iniciativa educacional. Deste modo, a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira do professor, que prepara o mesmo para a entrada na profissão (Flores 2003).

Para Gimeno (1982), a formação de professores representa uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo. Esta preocupação em enfatizar a importância da formação de professores coincidiu, recentemente, com a política educativa angolana, pelo Ministério da Educação, no âmbito da reforma educativa cuja fase de experimentação verificou-se em 2002 em algumas escolas do país, maioritariamente na capital (Luanda), agora em fase de generalização por todo país.

2.7.1 A especificidade da formação inicial de professores

Segundo Formosinho (2009) “a formação de professores tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais, mesmo em relação á de serviços. Há especificidades intrínsecas à profissão docente: a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência; há especificidades que derivam das políticas educativas comuns a muitos Países” (p.95).

Para o autor referenciado, primeiramente, a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores. Uma segunda especificidade é que, na maior parte dos países há menos instâncias de regulação externa do que noutras profissões. Neste campo, geralmente não há ordens profissionais que exerçam o controlo de acesso à profissão, reconhecem e acreditam os cursos de formação inicial, concedem licenças profissionais, regulam o exercício profissional, produzindo códigos de boas práticas deontológicas, inspecionando e disciplinando.

Para o autor acima referenciado, a terceira especificidade da formação de professores, em comparação com outras formações profissionais, reside no facto de haver uma política específica e detalhada para a educação escolar, a tutela e orientação pelo estado do sistema educativo implica, necessariamente, um maior nível de controlo na formação de professores do que em relação à formação de outros profissionais, não sendo relevante para este efeito no caso português estarem perante Universidades ou instituições politécnicas.

No caso de Angola as instituições que certificam profissionalmente os professores são as escolas superiores de formação de professores, Magistérios primários e Institutos Médios/escolas de formação de professores de nível médio alvo da presente pesquisa.

Segundo Formosinho (2009), a quarta especificidade comum na maior parte dos países, de tradição centralizada, está no fato de a maioria dos professores ser recrutada pelo Estado, ser funcionário público como é caso português, e angolano.

Finalmente a última especificidade, as instituições de formação concedem a titulação académica, o grau profissional, a licença individual para ensinar e a classificação profissional, em Angola é feita a titulação pelas instituições de ensino: Magistérios Primários, Institutos Médios e Escolas Superiores de Formação de professores públicas e privadas. (Formosinho, 2009).

Ainda no âmbito da discussão gerada a volta da especificidade da formação de professores Roldão (2008) afirma que o conceito de profissionalidade docente, na sua especificidade funcional, como ação específica, saber específico, poder de decisão próprio, capacidade de auto reflexão e regulação da ação profissional constitui a linha orientadora de qualquer teorização sobre a formação de professores. Por isso para a autora referenciada conceber estrategicamente a formação de professores significa pois assumir projeções futuras e identificar tendências, elegendo-se metas e estratégias adequadas.

2.7.2. Metas e finalidades da formação inicial dos professores

Segundo Garcia (1999), a identificação de metas e finalidades gerais para a formação de professores tem sido uma preocupação de peritos neste campo, recorrendo a Landsheere (1987), afirma que qualquer currículo de formação de professores deveria ter em conta quatro questões básicas, assim como proporcionar oportunidades para as colocar numa ampla variedade de situações educativas: quais são os objetivos da educação? Esta questão refere-se à necessidade de estabelecer as metas que qualquer programa formativo pretende alcançar, de modo a saber que tipo de professor se está a formar e para que contexto. Como variam os objetivos em função dos alunos? Como se podem alcançar os objetivos? E como saber se se alcançou os objetivos?

O currículo da formação de professores deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos Garcia (1999).

Na mesma linha de pensamento, valendo-se da semelhança que Joyce e Clift (1984) fazem num artigo sobre o debate da formação inicial de professores como sendo à lenda da “ave de Fénix” Garcia (1999) afirma que para estes autores o objetivo da

formação inicial é preparar os candidatos para: o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento académico ao longo da sua carreira; o estudo continuado do ensino; participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; enfrentar os prolemas gerais do seu local de trabalho (a escola e classe), capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores.

Deste modo, observa-se que as metas e finalidades na formação inicial de professores incluem dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências, atitudes ou disposições.

Em relação aos conteúdos da formação de professores Garcia (1999) afirma que existe uma tendência comum entre vários autores em enfatizarem a necessidade de aquisição de conhecimentos e competências relativamente às dimensões profissionais e educativas conforme se espelha no quadro 3

Quadro 3 - Conteúdos do currículo de formação de professores (adaptado de Garcia, 1999)

GIMENO E FERNÁNDEZ (1980)	SNYDER E ANDERSON (1980)	PICKLE (1984)	DENEMARK E NUTTER (1984)	VAUGHAN (1984)	KIRK (1986)	LANDSHEERE (1987)	SCANNELL (1987)	BENEJAM (1990)	HOUSTON (1990)
Conteúdos científicos	Conhecimento especializado	Conhecimentos particulares	Educação geral	Conhecimentos sobre ensino eficaz	Conhecimento sobre o ensino	Educação geral	Educação geral	Formação académica	Conhecimento profissional
Disciplinas de fundamentação profissional	Conhecimento pedagógico	Conhecimentos técnicos	Educação especializada	Conhecimentos sobre mudança e inovação	Conhecimento sobre o currículo	Conteúdos específicos	Estudo de uma disciplina	Formação profissional	Formação geral
Prática docente	Aquisição de capacidades	Conhecimento liberal	Domínio genérico de ensino	Conteúdo sobre o contexto		Psicologia e Educação	Educação profissional	* Disciplinas educativas	Diversidade
	Construção de si mesmo		Aprendizagens pedagógicas específicas					* Formação didática	Conhecimento do conteúdo
			Educação pré-profissional					* Práticas de ensino	Currículo oculto
			Prática e iniciação						

Para o autor, os conhecimentos profissionais referem-se a conhecimentos e meios, de psicologia, de técnicas de ação educativa, de investigação e avaliação, conhecimentos sobre o ensino eficaz, conhecimentos sobre mudança e inovação, conhecimentos sobre o contexto de ensino e conhecimentos sobre o currículo.

Dai que os ministros europeus de educação tenham aprovado uma resolução (Maio, 1897), em que se recomendava que, entre outros aspetos, a formação inicial de professores deveria insistir nos elementos seguintes: aquisição de aptidões humanas e sociais; prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e seu fundamento; domínio de certas disciplina e compreensão das matérias e 4) reflexão sobre os valores e sua transmissão.

Por seu turno, dentro do currículo de formação de professores Gimeno (1982) estabelece doze elementos fundamentais:

- Nível de conhecimentos suficiente;
- Sensibilização para a psicologia da criança;
- Capacitação nas diversas metodologias;
- Compreensão e gestão das relações interpessoais na aula e no centro escolar;
- Programação a curto, médio e longo prazo da tarefa docente;
- Conexão dos conteúdos com a psicologia do aluno e as peculiaridades do meio;
- Seleção, capacidade de utilização e realização de meios técnicos apropriados para o ensino;
- Capacidade de diagnóstico e avaliação do aluno, da sua aprendizagem e das variáveis que condicionam essa aprendizagem;
- Capacidade para integrar a escola no meio extraescolar;
- Organização da aula e do centro nas áreas da sua competência;
- Desenvolvimento no âmbito das tarefas administrativas;
- Atenção especial às aprendizagens instrumentais e os seus problemas (P. 79-80).

A formação inicial deve fornecer aos professores em formação de um saber fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de ação que, uma vez adquiridos de forma racional e fundamentada, permitam aos professores desenvolverem-se e agirem em complexas situações de ensino (Gimeno, 1982).

2.7.3 Estrutura curricular da formação inicial de professores em Portugal e em Angola

Segundo Pacheco e Flores (1999) não existe uma estrutura semelhante nos programas de formação inicial de professores, apesar de um consenso generalizado quanto aos seus objetivos (responder aos seguintes parâmetros: “formar não apenas agentes mas verdadeiros profissionais de educação; formar não apenas professores mas educadores; formar não apenas funcionários ou burocratas no sistema educativo mas investigadores no exercício da própria profissão” (p. 98)

De entre várias organizações Internacionais, a UNESCO (1966) recomenda:

Todo o programa de formação de professores deve compreender essencialmente os seguintes pontos: a) estudos gerais; b) estudos dos elementos fundamentais da filosofia, psicologia e

sociologia, aplicada a educação, assim como o estudo da teoria e da história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos de ensino das diversas disciplinas; c) estudos relativos à esfera em que o interessado tem a intenção de realizar o ensino; d) prática de ensino e de atividades paraescolares sob direção de professores plenamente qualificados (P. 42).

No caso de Portugal, segundo Pacheco (2013) a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de educadores/professores está dividida em três componentes fundamentais: Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica e artística ajustada a docência; uma componente de ciências da educação; uma componente de prática pedagógica orientada pela Instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

Em Angola, a formação inicial administrada pelos IMNE/Escolas de formação de professores de nível médio, segundo o artigo 14º da LBSE nº 13, dentro da sua estrutura curricular, comporta:

- a) Formação cultural, social e ética, centrada na sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, na reflexão sobre problemas de ética e deontologia que colocam na atividade docente, na compreensão da realidade política e social do país e na educação para a cidadania;
- b) Formação na especialidade ou opção da área de docência, integrando unidades curriculares com uma diversidade e profundidade adequadas à obtenção da formação de base no domínio do curso e em áreas do saber conexas para o desempenho profissional nos níveis de docência;
- c) Formação educacional abrangendo as didáticas específicas do nível de docência, e outros domínios do saber sobre educação, relevantes para a compreensão do ato educativo, incluindo a atenção à diversidade e a necessidades educativas especiais;
- d) Iniciação a prática profissional que inclui a observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas (LBSE, 2001).

Porém apesar de estarem estabelecidos estes critérios a realidade é diferente, porquanto a formação é bastante geral nos primeiros anos do curso e depois nos últimos tira-se a especialidade que abarca apenas duas disciplinas. Refira-se que a caracterização da formação de professores de ensino médio normal/escolas de formação de professores, segundo Cardoso (2012) para uma melhor compreensão dos constrangimentos com que a mesma se confrontou dois elementos de referência foram tomados em conta sendo nomeadamente: a implantação dos IMNE, em termos de rede escolar, e modelo de formação neles adotados.

Segundo a autora referenciada, em relação ao primeiro aspeto, é importante referir que até nos de 1990, em nove províncias, algumas das quais de maior densidade populacional estudantil nessa época (Luanda, Benguela, Huambo, Huila, Malange, Uíge, Bié, Kwanza-Norte e Namibe) os IMNE, funcionavam em instalações que até à data da proclamação da independência eram propriedades da Igreja Católica, tendo passado à tutela do Estado por força da lei da nacionalização do ensino.

Com o princípio de devolução de tais infraestruturas à Igreja, acordado em 1990, e a que não correspondeu qualquer investimento para a reposição da capacidade até então existente, a problemática da rede dos IMNE, agravou-se e as soluções ou medidas alternativas encontradas têm sido, em muitos casos, de caráter extremamente precário. Essa pressão contribuiu para descaracterizar, de forma ainda mais acentuada, o ideário e projeto pedagógico iniciais dos IMNE, transformando-os em escolas de “quadro e giz”, cujos cursos nem sempre correspondem as expectativas socio profissionais da maioria dos alunos e que fazem deles apenas uma via alternativa de prosseguimento de estudos para o acesso ao ensino superior nas universidades públicas e privadas. (Cardoso, 2012).

Ainda no âmbito da mesma situação, a autora aponta o segundo aspeto referente ao modelo de formação, o perfil de técnico médio de ensino estabelecido na reformulação do SEE dos anos de 1977 tinha como pressuposto assegurar uma preparação, em simultâneo, para a docência no Iº nível e para uma ou duas disciplinas do II e III níveis do ensino de base.

Segundo Cardoso (2012) na prática, porém, a maioria dos recém -formados (mesmo professores que já lecionavam no Iº nível) foi optando pela docência no II e III níveis, não tendo, assim havido um aumento qualitativo no efetivo docente do ensino primário, que constitui a base da pirâmide da estrutura escolar do sistema.

Salienta-se, também, que um dos aspetos mais críticos do modelo de formação adotado nos IMNE consistiu naquilo que o exame setorial da educação em 1993 qualificou e excessiva rigidez, uniformidade e duração dos planos de estudo face a diversidade de formações experiências e capacidades dos formandos, com repercussão na morosidade de alguns processos de formação e no aumento dos seus encargos financeiros. E referido o elevado peso de carga horaria de formação geral e a excessiva proliferação do número de disciplinas coincidente com a inexistência de instalações e equipamentos para as disciplinas de índole pratica e experimental. Cardoso (2012)

Torna-se igualmente importante referenciar que, um modelo alternativo de formação de professores de nível médio, em que os docentes são especialmente preparados para trabalharem em comunidades rurais, foi adotado e vem sendo desenvolvido com a criação das “escolas de professores do futuro (EPF) num programa de parceria do MEC com a ADPP.

Em suma, o modelo de formação dos IMNE sofre das mesmas debilidades da estrutura de ensino medio do sistema educativo, do ponto de vista de eficácia académica

quantitativa (relação entre o número de alunos que ingressam pela primeira vez e os que terminam o curso no fim dos quatro anos). Acrescenta-se, ainda, uma acentuada baixa de eficácia externa, traduzida num baixo índice de ingresso dos recém-formados na docência, particularmente nestes últimos anos, tal situação, agravada com as medidas de contenção na admissão ao emprego no ensino público, determinou uma relação custo/benefício extremamente desfavorável para o sistema Cardoso (2012).

2.7.4 Componente prática da formação inicial de professores

Na perspectiva de Garcia (1999), a componente da formação inicial de professores que tem recebido maior atenção por parte dos investigadores refere-se às práticas de ensino, têm sido realizadas investigações em torno das práticas de ensino como a que dirigiu Zabalza (1993), onde analisou o programa de práticas em três universidades: Santiago, Sevilha e Braga. Na referida investigação foram analisados os planos de práticas do ensino primário, as expectativas dos alunos, a avaliação que estes fazem das práticas.

As práticas de ensino continuam a ser o elemento mais valorizado tanto pelos professores em formação quanto pelos professores em exercício, em relação às diferentes componentes do currículo formativo, ainda assim existem múltiplos fatores desconhecidos em relação ao modo como se desenvolvem as práticas de ensino.

Nesta linha de pensamento, Formosinho (2009) afirma que, de acordo com a especificidade intrínseca ao ofício de professores, a primeira etapa da formação prática é representada pelo desempenho do ofício do aluno. A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da docência, todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor.

Uma segunda etapa da formação prática do futuro professor consiste na prática docente dos seus formadores no curso de formação inicial, diferentemente de outras profissões, o aluno pode avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas, pois há convergência entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício para que o formando está a ser formado (profissional de ensino) e modo de formação (ensino de ser profissional de ensino), esta especificidade da formação de docentes torna inevitável que as práticas e ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão. Formosinho (2009)

Finalmente, o autor acima referenciado, afirma que a componente prática intencional e assumida da prática pedagógica que é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é a de iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.

Na perspectiva de Dutra (2010), o desenvolvimento de atividades práticas relacionadas com o processo de ensino aprendizagem representa um momento importante para aprender a ensinar e para integrar as diferentes dimensões da prática docente e para dotar o formando de funções e papéis de gestão educativa necessárias para garantir a sua atividade futura. Neste caso Marcelo (1999) afirma que durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a entender os problemas de ensino como problemas curriculares.

Por seu turno, Formosinho (2010) afirma que “ na formação de professores, a construção e a base de legitimidade profissional acontece, portanto, ao longo de todo o curso, de forma direta e indireta, pela convergência entre o ofício do formador, o ofício para que o formando está a ser formado e o próprio modo de formação” (p.279). Tal especificidade na formação dos professores torna inevitável que as práticas do ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da formação, por esta razão as práticas docentes dos formadores devem ser assumidas de forma explícita, a par da organização do ensino e da chamada prática pedagógica, como dimensões institucionais e curriculares da formação prática dos futuros professores. (Formosinho, 2010).

Zeichner (1990), citado por Garcia (1999), descreve limitações que as práticas de ensino têm e que influenciam o seu desenvolvimento, destacando-se : A conceção das práticas como uma aprendizagem não estruturada, nem organizada, de tal forma que se assume que desde que coloquemos os alunos com bons professores (segundo o programa), algo de bom ocorrerá; a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda na escola do Magistério e aquilo com que os alunos se deparam nas práticas; a falta de preparação de supervisões dos professores supervisores de tutores; o baixo estatuto das práticas nas Instituições superiores o que significa falta de recursos e carga docente para os professores supervisores; a pouca prioridade às práticas nas escolas primárias e secundárias; a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.

Estas limitações na visão do autor referenciado são representativas da preocupação que, quer a nível nacional, quer internacional, existe relação ao aperfeiçoamento da qualidade das práticas de ensino.

Na perspetiva de Garcia (1999), as práticas de ensino podem auxiliar a formação de professores quando respondem a determinadas condições, entre as quais se destacam:

que os professores em formação melhorem as suas disposições e competências para desenvolver a aprendizagem; que aprendam a questionar o que vêem, o que pensam e o que fazem; que vejam os limites da justificação das suas decisões e ações em termos de ideias relacionadas” ou controlo da classe; e que compreendam a experiência como um princípio em vez de a entenderem com um momento culminante da sua aprendizagem (p.99).

Ainda em relação as praticas na formação inicial de professores, segundo Formosinho (2009) o ofício de professor ocorre da aprendizagem do ofício de aluno ao aprendizado do ofício de professor Os alunos observam os seus vários professores diariamente, imitando-os em atividades espontâneas. Deste modo, o estudante de formação inicial tem já uma representação consolidada do que é ser aluno e também do que é ser professor, esta aprendizagem experiencial é parte essencial da formação prática de um professor, assim conceptualiza-se a profissão de professor como um ofício que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude, de modo artesanal e intensivo, na pré-escola e na escola perante companheiros e mestres, ao lado de outros aprendizes.

2.8 O currículo e a formação de professores

2.8. 1 Etimologia e a pluralidade de significados do currículo

Pode-se considerar que, para a formação de um bom profissional de ensino, é necessário ter-se em conta um modelo que promova as competências necessárias ao bom desempenho do profissional, abrangendo conteúdos que lhes permita um papel mais atuante na gestão e construção do currículo.

A este propósito, a sociedade, ao definir o que espera e pretende da escola, ao clarificar que tipo de homem deseja formar, e ao revelar o conjunto de saberes e de valores que pretende que as gerações mais novas se apropriem, está, indubitavelmente, a perspetivar questões de natureza curricular, (Morgado 2000), já que a formação inicial de professores gira em torno do desenvolvimento curricular, importa pois, discorrer um pouco sobre o currículo.

Segundo Pacheco (2001), o termo currículo, sendo polissêmico, carregado de ambiguidade, deve reconhecer-se, como afirma Ribeiro (1990), que não possui um sentido unívoco; existe, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, alguma imprecisão acerca da sua natureza e âmbito.

As teorias que procuram explicar o significado de currículo distinguem-se pelo enfoque que dão a diversos elementos, como sejam: a natureza humana, a natureza da aprendizagem ou a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade.

Situando-se numa perspectiva etimológica, Pacheco (2001) refere que o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, encerrando, por isso, duas ideias principais: a ideia de sequência ordenada, e a noção de totalidades de estudos.

Manifesta-se assim, um conceito de currículo definido em termos em programas/planos de intenções que justificam por experiências educativas em geral, e por experiências de aprendizagem em particular. Se o curriculum vitae é o percurso concreto de uma dada pessoa, então, o currículo (da educação formal e informal) é o projeto que obedece propósitos bem definidos.

Afirma ainda Pacheco (2006) que:

O currículo, se comparado a um jogo de regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Situando-nos na divergência e no espectro da variabilidade conceptual do termo duas definições mais comuns se contrapõem: Uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano (p.16).

Na primeira visão, integram-se as definições que apontam para o currículo como conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; na segunda visão dá-se lugar as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada, uma definição que se associa à ideia de currículo como projeto. (Pacheco, 2001).

No entanto, essa divergência de conceitos não é prejudicial. Pacheco (2006) afiança que, por mais divergência que exista, esse será um dos aspetos positivos do campo curricular porque manterá mais interessante a investigação. Deste modo,

compreende que o currículo, enquanto projeto educativo e didático, encerre três ideias-chave: de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa.

As primeiras definições de currículo propostas por vários autores, entre eles Taba (1983), reconhecem que o currículo corresponde a um plano de estudos, conscientemente planejado, adotando a seguinte ordem: diagnóstico das necessidades; formulação dos objetivos; seleção dos conteúdos; organização dos conteúdos; seleção das atividades de aprendizagem; organização das atividades de aprendizagem; e a determinação do que se vai avaliar.

Outras definições de currículo propostas por autores, como Gimeno (1998) e Pacheco (2006), dizem que o currículo é um programa de atividades planejadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente ou como a concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores, e atitudes, a que se associa um campo prático que supõe a possibilidade de analisar processos instrutivos e a realidade prática em que os mesmos se desenvolvem, isto é, o currículo é visto como território de intersecção de práticas diversas e como campo de investigação.

Por seu turno, Ribeiro (1990), o currículo define-se como “o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola” (p.26); na mesma linha de pensamento, englobando todas as experiências de aprendizagens proporcionadas pela escola.

Quer dizer, pois, e reforçando a ideia de Pacheco (2005) que não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planejadas, do contexto em que ocorrem e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem.

Para se criar uma base comum de diálogo e discussão, é necessário que todos quantos se debruçam sobre esta questão estabeleçam as relações do currículo com a sociedade e seus valores inerentes, e ainda com as concepções de homem, mundo e informação que aquela perfilha.

Nesta linha, para Pacheco (2006) o currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai desde da máxima generalidade á máxima

concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos.

2.8.2 Teorias curriculares

Achamos pertinente discorrer um pouco sobre as teorias curriculares, pois, em parte, o presente estudo visa compreender o aspeto da formação inicial de professores que perpassa necessariamente pela transmissão e aquisição de matérias/conteúdos. A teoria curricular como refere Pacheco (2006) “ corresponde a um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenómenos curriculares” (p.31). Nesta perspetiva, a função da teoria curricular é descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista a sua melhoria.

A existência de diferentes teorias sobre o currículo relaciona-se, conforme refere Silva (2007), com a emergência do campo curricular como um campo profissional, especializado de estudo e pesquisa sobre o currículo. Kemmis (1988) aborda três teorias curriculares: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica, fundamentadas nos interesses constitutivos de Habermas (1986).

A este respeito quanto aos processos de legitimação curricular, Pacheco (2006) e Morgado (2004) da revisão dos estudos curriculares, partindo dos vários grupos identificam os seguintes grupos curriculares: *Tradicionalistas*: seguem os princípios básicos de Tyler e entendem o currículo como uma técnica nas mãos dos especialistas, ou como um produto que é decidido superiormente e depois colocado ao serviço dos professores, de acordo com o modelo burocrático, a racionalidade tecnológica, a mentalidade técnica; *empiristas conceptuais*: defendem que o currículo é decidido numa relação entre os especialistas curriculares e os que estão na escola e as prescrições curriculares são inúteis, pois dever-se-á aceitar a deliberação prática como aspeto central do desenvolvimento curricular, assim a prática constitui a solução de todos os problemas; *reconceptualistas*: estes entendem o currículo como um processo político, que através da crítica deve levar à emancipação das comunidades que o realizam.

Teoria técnica: é a mais tradicional nos estudos curriculares e ainda é a que mais influencia tem nos dias de hoje, baseia-se num discurso científico, numa organização burocrática e numa ação tecnicista. A teoria suplanta a prática, o currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagens

dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado. Em relação as concepções do currículo a primeira privilegia a transmissão de conteúdos ou programas das várias disciplinas, privilegiando-se assim o racionalismo académico; a segunda favorece o currículo como um meio de auto realização dos alunos como experiência consumatória e a terceira concepção de currículo e a como a tecnologia e eficiência que alberga o currículo como um plano de aprendizagem; um plano de ação pedagógica; um conjunto de experiências planificadas na escola; uma serie estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. (Morgado, 2005, Alves, 2011; Ferreira, 1998). O quadro 4 resume a referida teoria:

Quadro 4 - Fundamentação da teoria técnica adaptado de (Morgado, 2005)

Teoria Técnica	Concepções de Currículo
Legitimidade Normativa	Currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas
Racionalidade técnica Ideologia burocrática Interesse Técnico	Currículo como autorealização dos alunos
Organização Burocrática	Currículo como meio tecnológico ou
Ação tecnicista Teoria prática	Plano para a aprendizagem

Teoria Prática, segundo Kemmis (1988) a teoria prática defende o discurso humanista, a organização liberal e uma prática racional, perspectiva o currículo na relação entre os especialistas curriculares e os professores. Os expoentes desta teoria são Schwab e Stendehouse referem a utilização de uma linguagem prática como forma de conceitualizar o currículo (alunos, professores, meios e conteúdos), a atitude critica do professor como operacionalizador do currículo, definem o currículo como uma pratica e como um processo de investigação, criando-se assim uma interação entre a intenção e a realidade. O quadro 5 adaptado de Morgado (2005) mostra o acima referenciado.

Quadro 5 - Fundamentação da teoria prática adaptado de (Morgado, 2005)

Teoria Prática	Conceções de Currículo
Legitimidade processual Racionalidade prática Ideologia pragmática Interesse prático Discurso humanista Organização liberal Ação racional Teoria- Prática	Currículo como texto Currículo como projeto Currículo como hipótese de trabalho

Teoria crítica, caracteriza-se segundo Kemmis (1988), por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória. Perspetiva o currículo numa ação emancipatória, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quanto participam nas atividades escolares afastando-o, em termos conceptuais, das teorias técnica e prática. O currículo não é resultado nem dos especialistas, nem do professor individual mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos.

Quadro 6 - Fundamentação da teoria crítica (adaptado de Morgado, 2005)

Teoria Crítica	Concessões de Currículo
Legitimidade discursiva Racionalidade comunicativa Ideologia crítica Interesse Emancipatório Discurso dialético Organização participativa, democrática Ação emancipatória Teoria-prática	Currículo como Práxis Currículo como ação argumentativa

Nesta teoria segundo Pacheco (2006), o conceito de “práxis distingue esta teoria das demais, pelo interesse constituído pela ação e pela reflexão” (p. 41). De acordo com Grundy (1987) citada pelo autor acima referenciado, a praxis transporta-nos à emancipação que só ocorre se houver igualdade entre os diversos intervenientes do currículo.

A compreensão curricular, implica uma forte ligação entre a teoria e prática, onde os professores devem assumir uma atitude reflexiva, atuante e investigativa, facilitando assim a auto participação dos aprendentes, logo a incidência para que a formação inicial de professores se operacionalize por formas a otimizar os futuros professores para que atuem com uma atitude reflexiva e inovadora.

2.8.3 Modelos de organização e desenvolvimento curriculares

O modelo de organização curricular, independentemente do contexto, na perspectiva de Taba (1962), representa um modo de identificar os elementos básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam. Já que as fases, operações e metodologia do planeamento curricular se exercem em dois níveis, de modo análogo, salvaguardadas diferenças óbvias de âmbito de atuação: o nível macro curricular e o nível micro curricular; a escolha de um modelo de organização curricular deve, em princípio, constituir uma decisão deliberada e esclarecida e não ser fruto de circunstâncias casuais ou de simples omissão; só assim corresponderá aos princípios e intenções que presidem a conceção de um currículo. A diversidade de princípios e fins traduzir-se-á na variedade de estruturas curriculares.

Os modelos de organização curricular disponíveis não existem, na prática, sob formas «puras» e estão sujeitos a evolução ou adaptações, permanecendo sempre a hipótese de invenção de novos tipos de estrutura curricular, em função das realidades concretas do ensino. Em especial, tendo em conta limitações e vantagens inerentes a cada um dos modelos disponíveis, pode ser benéfico e equilibrado utilizar diferentes estruturas para diferentes segmentos de um currículo total adotado no sistema escolar, em vez de este se restringir a um único tipo de organização Pacheco,(2006); Young, (2010).

Questões de ordem científico-técnica sobre a planificação e implementação das componentes curriculares são também, consideradas na seleção de uma ou outra estrutura do currículo: objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, estratégias e meios de ensino, avaliação e factores de organização escolar admitem diversas modalidades de estruturação, dando origem a diferentes modelos curriculares. (Pacheco, 2006).

Ribeiro (1990) apresenta os modelos curriculares como sendo : baseado em disciplinas. Neste modelo, segundo o autor acima referenciado as disciplinas: representam a fonte predominante dos conteúdos curriculares e programáticos a selecionar; ii) modelo baseado em núcleo de problemas/ temas transdisciplinares: este modelo de organização curricular apresenta características que constituem vantagens na sua organização. Segundo Ribeiro (1990)

representa uma rutura clara com o currículo estruturado baseado nas disciplinas, pois aproxima mais os formandos aos problemas atuais e relevantes do ponto de vista sociocultural, com este modelo ultrapassam-se as barreiras disciplinares e os alunos são colocados a resolver problemas buscando respostas na interdisciplinaridade, núcleos temáticos ou áreas/ problemas que mais se aproximam aos conteúdos ou conhecimentos, que constituem preocupações sociais ou pessoais (p.84).

O modelo baseado em situações e funções sociais, segundo o autor referenciado acima este modelo considera e defende, como principais preocupações atender as prioridades sociais por formas a garantir conhecimentos e aptidões socialmente relevantes por formas a aproximar os conteúdos escolares a vida quotidiana, com que os alunos se confrontam. “Os objetivos curriculares estabelecem-se mais sob a forma de processos pessoais e sociais a desenvolver do que de resultados precisos de aprendizagem que se antecipam, privilegia a participação ativa do professor como orientador em relação as estratégias e atividades de ensino e aprendizagem assim como a participação ativa dos aprendentes nos projetos e estudos” (p. 84)

Finalmente destaca-se o modelo centrado no educando, cujo principal foco estabelece-se em função das necessidades e interesses imediatos dos aprendentes, de forma a que os conteúdos, a seleção e organização dos objetivos e atividades de ensino aprendizagem promovam o desenvolvimento individual do educando, instigando o seu desenvolvimento e aprendizagem, através da interação e o desenvolvimento ativo com o meio que os rodeia (Ribeiro, 1990).

2.8.3.1 Outros modelos de organização curricular

Para além dos modelos apresentados, Ribeiro (1990), menciona dois outros tipos de estruturação curricular que em rigor, representam mais os princípios metodológicos de construção de planos e programas de ensino, tais modelos são: modelo baseado em processos cognitivos “ alude a processos cognitivos não específicos de uma disciplina do saber mas generalizáveis a varias áreas de conhecimento, de aptidões e de situações da vida. O ponto forte deste modelo reside na transferência da aprendizagem e na consolidação de aptidões de aprendizagem permanente”. (p.:90). E modelo baseado em funções de competências determinadas: “dá enfase num processo de análise de tarefas, no estabelecimento de perfis funcionais que explicitam conhecimentos, aptidões comportamentais, uteis para a realização de tais tarefas de forma hierárquica” (p.91).

É de salientar que aspetos deste modelo tornaram-se bastante necessários ao presente estudo uma vez que nos IMNE/Escolas de formação de professores, tende-se a seguir como orientação a pedagogia por competências em detrimento da pedagogia por objetivos.

2.8.4 Modelos de Desenvolvimento Curricular

Segundo Pacheco (2006), Ribeiro (1990), o desenvolvimento curricular, no sentido de currículo enquanto processo em desenvolvimento, tem algumas etapas que configuram tal processo: a justificação curricular, o planeamento curricular, a implementação curricular e a avaliação curricular. Ribeiro (1990), define “desenvolvimento curricular no sentido mais amplo como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de conceção-elaboração e de implementação” (p.98).

Quanto aos modelos de organização do currículo Pacheco (2006) identifica três modelos de desenvolvimento curricular que são: **modelo centrado nos objetivos** também conhecido por modelo vertebrado, identifica-se numa perspetiva científica e tecnológica, dos meados da década de setenta. O currículo constitui um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, onde o professor aceitando a estrutura curricular tal como se lhe apresenta, aceita a tarefa que deve desempenhar a de um técnico a quem compete transmitir conhecimentos a destinatários recetivos e reprodutores mecânicos com base na memorização;

Modelo centrado no processo: neste modelo o professor é um elemento de primeira ordem na concretização do processo curricular, tornando-se por isso um sujeito ativo e participante que organiza curricularmente o seu pensamento em função da prática que realiza por isso é um modelo que está intimamente ligado à teoria curricular prática. Na base deste modelo, o currículo é visto como uma construção múltipla, com decisões por parte da administração central, das escolas e dos professores, dos encarregados de educação, prevalecendo uma perspetiva de adaptação ao contexto escolar (Pacheco,2006)

Finalmente **modelo centrado na situação:** Este modelo também conhecido como modelo crítico do desenvolvimento do currículo, relaciona-se com a teoria crítica curricular, por isso o interesse emancipatório definido por Habermas, parte da ideia que

as pessoas, quando participam em fatos e organizações, podem aprender a colaborar e a modifica-las. Tal facto supõe que o currículo não se pode resumir numa construção técnica mas numa construção emancipatória assumida pelo coletivo dos professores na escola. Na estrutura curricular deste modelo desaparece a separação rígida entre o contexto da formulação e o contexto da realização, cabendo ao professor não implementar, mas realizar o currículo tornando-se assumindo assim um lugar central como mediador decisivo, que adquire importância pela valorização da sala de aula enquanto pedra angular de todo o processo curricular (Pacheco, 2006).

Ao longo do presente capítulo, analisamos algumas conceções sobre a formação profissional de professores, como um aspeto que nos últimos tempos tem desencadeado o interesse de vários investigadores da área. Abordamos a formação inicial como a fase de preparação para a docência por uma instituição, destacamos também a formação profissional de professor tendo presente o currículo, atendendo a que entendemos que abordar questões sobre formação de professores implica falar-se de questões curriculares.

No próximo capítulo analisamos a reforma educativa e curricular em Angola, tendo como referência os documentos inerentes à mesma, designadamente a lei de bases nº 13 de 31 de dezembro de 2001.

**CAPÍTULO III - REFORMA EDUCATIVA E CURRICULAR EM
ANGOLA**

Analisados os aspetos referentes à formação profissional de professores e formação inicial de professores no contexto das reformas educativas e curriculares, visando uma formação que responda aos interesses sociais e políticos, contribuindo para uma formação multifacetada da personalidade em todos os níveis, pretende-se neste capítulo discorrer sobre a perspectiva histórica do sistema educativo de angolano, procurando apontar as etapas das reformas e/ou os avanços do sistema educativo que passam necessariamente pela formação e formação inicial de professores, no contexto da reforma educativa e curricular em Angola.

3.1 Perspetiva histórica da educação em Angola: o caso das reformas

Segundo a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa (CAARE, 2013), a educação é um fenómeno social, resultante da ação de sujeitos nas suas mais diversas formas de interações, surgindo com o próprio Homem, sem descartar os demais seres vivos. Numa análise sobre os quatro pilares da educação da UNESCO (o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver), Delors (2006) leva a uma compreensão do papel da educação na sociedade de hoje.

Destes pilares deriva-se um entendimento da educação, podendo esta ser um processo de desenvolvimento sistemático de um conjunto de faculdades físicas, mentais e morais do indivíduo, com a finalidade de prepará-lo para a sua melhor integração social, dependendo do tempo e do espaço. Face a isso, torna-se praticamente indiscutível a ideia de que o processo de socialização de conhecimentos, habilidades e atitudes, na história da humanidade, dificilmente se tenha dado de igual forma em todas as etapas da sua existência (Delors, 2006).

Sabe-se, pois, de relatos históricos da própria educação, como a abordagem de Luziariaga (1981), Aranha (1993), Romanelli (1986), Sampaio (1999) e Vidal (2005), que a educação é uma variável social fortemente dependente das relações de poder, desde a comunidade primitiva, passando pela Educação Oriental, Educação Clássica, Educação Medieval, Educação Humanista, Educação Cristã Reformada, até à Educação Nacional. As mudanças sociais que se foram dando ao longo da história humana sugerem estar, de algum modo, relacionados com o surgimento da educação formal, ou seja, regidas por um processo institucionalizado, onde, de entre outros propósitos distinguem-se: o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos em todos os domínios da vida, os ensinamentos relacionados com o pensar sobre os problemas de

natureza diversa, o auxílio ao crescimento intelectual, o contributo para a formação de cidadãos capazes de gerar transformações positivas na sociedade. (Vidal,2005)

Para o autor acima referenciado, com as relações de poder, estes propósitos vão variando ao longo do tempo, procurando adequar-se a cada contexto socioeconómico, político e cultural das sociedades; impondo, por seu lado, determinadas reformas educativas e curriculares. Estas reformas são geralmente vistas como processos através dos quais se procura a melhoria da qualidade de resultados, podendo estes serem, relativos à instituição, percursos, metodologias de trabalho, de entre outros. No caso de Reformas Educativas, procura-se, quase sempre, a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, principal foco do ensino e da educação formal.

Para Pacheco (2006), a Reforma educativa, representa uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objetivos e prioridades, transformação que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança, e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo novo. Logo, implica uma estratégia planificada para a modificação de certos aspetos do sistema educativo de um país de acordo com o conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados. A reforma pode traduzir-se numa inovação quando existe uma mudança ao nível mais concreto da ação dos professores e dos diversos agentes educativos.

Neste sentido, segundo Pacheco (2006) as reformas, enquanto enunciados de mudança, são elas próprias alteradas pela gramática das escolas.

Pacheco (2006, citado por Azancot,2010) refere que uma reforma educativa implica a adoção pelos governos de

mudanças estruturais e organizacionais suportadas por um conjunto dinâmico de normas administrativas e jurídicas, sendo estas suportadas ou motivadas por alterações nos contextos políticos, ideológicos, culturais e tecnológicos, quer internos, próprios de cada país, quer no contexto internacional, pelas esferas políticas, económicas e tecnológicas dominantes (p. 6).

Torna-se igualmente compreensivo que Ribeiro (1989) afirme que

uma reforma educativa é um esforço contínuo de aperfeiçoamento e não uma operação que se leva a cabo e fica concluída, falar de reforma educativa num determinado momento temporal significa, talvez, a vivência mais aguda de uma nação de que é necessário ir mais fundo na mudança e conjugar esforços no sentido de encontrar soluções afortunadas, uma reforma é um movimento mais acentuado, mais generalizadamente vivido, mais esforçado dentro do movimento contínuo da educação (p.39).

No âmbito da discussão gerada sobre a reforma educativa, Pacheco (2006) afirma que um dos vetores fundamentais da reforma educativa, apesar de alguns autores a terem designado por “psicose curricular” (p. 3) é a reforma curricular, uma vez que ela é a pedra angular de um processo de mudança escolar que não se esgota nas questões administrativas.

Por reforma curricular segundo o autor referenciado acima (2006) entende: “ a reestruturação dos planos curriculares, a generalização dos novos programa, o novo regime de avaliação, a autonomia curricular da escola, o papel dos manuais, etc.” (p. 3).

Razão pela qual Carneiro (1987), citado por Ribeiro (1989), defende que a reforma curricular seja um dos vetores fundamentais da reforma, considerando, por isso, que uma reforma implica uma estratégia planificada de mudança e de que esta só se materializa se os professores se sentirem comprometidos com ela, daí surge a importância da formação inicial de professores.

As reformas educativas podem acontecer por caducidade do anterior sistema, por alterações de carácter político-ideológico ocorridas por mudança de orientação governamental, por razões sociais motivadas por lutas de classes, interesses das famílias, por alteração profunda dos valores culturais, ou por uma rápida alteração das tecnologias refletidas substancialmente no emprego e na economia. (Ribeiro,1989),

Segundo documento do Ministério da Educação de Angola (MED, 2001), as reformas educativas, “são geralmente vistas como processos com os quais se procura, através de mudanças ou inovações, a melhoria da qualidade de resultados de algo, podendo este ser, instituição, percursos, metodologias de trabalho, entre outros.”¹

Segundo o referido documento o próprio conceito de ‘reforma’, remete-nos para a ideia de uma precisão de se dar nova forma a algo pré-existente para a urgência de se adaptar ao novo, para a necessidade de transformar uma situação já de si caduca e para a mudança imperativa e mesmo radical, diferenciando-se de país para país, em alguns casos de Estado para Estado, de época para época. Além disso, o conceito de reforma educativa implica o conceito de reforma curricular, com o processo de desenvolvimento do currículo.

Nesta linha de pensamento o documento referenciado acima assevera que a reforma curricular inclui das alterações no processo da formação de professores, na substituição de termos nos manuais dos alunos, na introdução de novas disciplinas, que

1MED – *Reforma educativa, um olhar sobre a melhoria da qualidade de ensino e da formação*. Comunicação preparada pela CAARE para o 1º Colóquio de Estudos Curriculares, do ISCED-Benguela, Junho de 2013

ocorreram em Angola no princípio dos anos 1990. Por isso, “a inovação curricular situa-se mais ao nível de mudanças “mais qualitativas, [e], de aspetos funcionais” conforme refere Morgado (2004).

Na perspetiva da CAARE (2013), compreendendo a visão de Weiler (1989), Seltiz (1970) e Canário (1992), entende-se que uma reforma educativa é um conjunto de múltiplas iniciativas circunscritas a projetos, através dos quais se propõem alterações em larga escala, no currículo, tendo em vista a renovação, aperfeiçoamento ou redirecionamento das instituições educativas, baseado em opções políticas que possibilitam a redefinição de finalidades e objetivos educativos.

Todo esforço de mudança no campo da educação, é essencialmente mobilizado e orientado para a demanda da qualidade da Educação para todos, como um direito público num determinado tempo e contexto educativo.

Segundo o relatório da CAARE (2013), qualidade em educação está ligada a um dos três indicadores seguintes: (i) a expansão da rede escolar com a qual se aumenta a oferta para o acesso a escolarização, (ii) o atendimento académico dos alunos onde se perspetiva o aumento do fluxo destes traduzidos na aprendizagem significativa ao longo da escolarização e (iii) os resultados obtidos pelos alunos de um determinado país mediante participações em avaliações internacionais. Para o efeito, não seria demais lembrar que o termo qualidade emerge do sistema capitalista, preocupado com a gestão de empresas no cumprimento dos objetivos estratégicos, a partir da década de 1960. Bertolin (2009) considera que apenas no início da década de 1980, começaram a surgir os primeiros questionamentos acerca da qualidade em educação, prioridade no final da mesma década nos EUA e na Europa. A OCDE (1989), por seu lado, entende a educação de qualidade como aquela que assegura a todos os jovens a aquisição dos conhecimentos, capacidades, destrezas e atitudes necessárias para prepará-los para a vida adulta.

Parte deste entendimento da OCDE (1989) enquadra-se na perceção do estado angolano sobre a educação, artigo 1 da LBSE, ao defini-la como

[...] um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimnodesportivas (LBSE, 2001).

A reforma de um sistema educativo deve assentar em princípios que revelam valores básicos e operacionais aceites pelo consenso mais amplo dos membros da sociedade a que se destina.

Na perspetiva da CAARE (2013) Em 11 de Novembro de 1975, foi proclamada, em África e no mundo inteiro, na voz do Presidente Dr. António Agostinho Neto, a independência da República de Angola, que constitui um marco importante na vida de todos os angolanos. Em 1977, dois anos após a proclamação da independência nacional, é aprovado o Decreto-Lei que põe fim ao sistema colonial e instaura um novo sistema de educação cuja implementação se iniciou em 1978. Este sistema é constituído por: um ensino geral de 8 classes das quais as 4 primeiras obrigatórias; um ensino pré-universitário com seis semestres; um ensino médio de 4 anos com dois ramos (técnico e normal); um ensino superior.

Deste modo, o ensino/educação, que era uma das atividades de elite do poder colonial, com a independência nacional, é consagrado como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia, crença religiosa, convertendo-se num ganho inigualável.

Depois de 24 anos de vigência do sistema educativo adotado após a independência, o Ministério da Educação realiza um diagnóstico ao ensino de base em virtude de vários estudos indicarem a existência de anomalias, nomeadamente no que concerne ao fraco aproveitamento escolar dos alunos nos diferentes níveis de ensino. O relatório do diagnóstico aponta claramente as fraquezas do ensino de base que inevitavelmente, se repercutiam noutros níveis de ensino e constituíam fatores de estrangulamento de todo sistema de educação (CAARE, 2013).

Para a fonte acima referenciada, de entre essas fraquezas ressalta-se que o sistema de educação sofria fortemente dos efeitos da guerra e apresentava profundas distorções nos seus principais meios para o seu pleno desenvolvimento (corpo docente e discente, processo de ensino e aprendizagem, currículos, administração e gestão, e recursos materiais, programas desajustados com a evolução científica, o sistema de avaliação com o passar do tempo tornou-se viciado, o aspeto subjetivo do professor passou a assumir um papel decisivo e determinante em detrimento da participação do aluno, sistema de ensino que não encontrava paralelo com os princípios da UNESCO). Tudo isto, colocava em causa a qualidade do sistema de ensino angolano INIDE (2003).

Dados do INIDE (2001) referem que o diagnóstico realizado, permitiu concluir que os objetivos e as metas, almejadas pelo sistema de educação implementado desde

1978, eram demasiado ambiciosas, tendo em conta o contexto de desenvolvimento político, económico e social do país e as condições disponibilizadas para a gestão do setor educativo. Perante estas conclusões, o diagnóstico recomendou, por um lado, o saneamento de anomalias de forma a estabilizar o sistema de educação já em vigor, e, por outro, a conceção de uma nova estrutura do sistema de educação.

Em cumprimento da orientação superior do poder político, em 1986, que aprova as conclusões e as recomendações acima descritas, foram implementadas algumas medidas corretivas, realizando estudos e executados projetos de desenvolvimento, alguns dos quais focalizados em domínios específicos dos diferentes níveis de ensino. Por outro lado, foram, igualmente, iniciadas ações destinadas a aprofundar a conceção de uma estrutura do sistema de educação (INIDE, 2003)

Segundo a fonte referenciada, a conceção da nova estrutura do sistema de educação assentou numa ampla recolha de opiniões que fundamentaram muitas opções até aqui feitas no quadro da reforma educativa. Assim, foram realizados debates em cada uma das 18 províncias do país sobre um ante projeto de lei geral de escolaridade, conduzidas por membros do governo e integrados numa comissão *ad hoc*.

Segundo o relatório do INIDE (2003) as modificações assinaladas no contexto nacional, unificadas na adoção do pluralismo do sistema político e da economia do mercado, impuseram um ritmo mais lento na implementação da reforma educativa, pois tornou-se necessário adequar alguns princípios e objetivos gerais do sistema de educação, então na base. Neste sentido, a mesa redonda de 1993 sobre o ante projeto de Lei de Bases do Sistema de Educação (uma nova evolução lógica do anteprojecto de Lei Geral de Escolaridade) contribuiu para a recolha de pareceres mais atualizados ao novo contexto nacional sobre os diferentes projetos, já em carteira no quadro da reforma educativa. O ponto culminante dos trabalhos de conceção foi, sem dúvida, a aprovação da Lei 13/01 de Dezembro que consagra as bases do novo sistema de educação, passando então a constituir o fundamento principal das atividades a serem realizadas posteriormente no quadro da Reforma Educativa (INIDE, 2003).

3.2 A Lei de Bases Nº 13/01 do Sistema de Educação (Reforma Educativa)

Segundo o relatório do conselho de ministros (2001) e o relatório do INIDE (2006) os sistemas educativos são dinâmicos, os currículos são construídos sob parâmetros filosóficos, sociológicos, culturais dominantes, regem-se pelos interesses de

classe em dada etapa da vida de um país, e em função dos seus objetivos a médio prazo. Os sistemas educativos e de formação devem acompanhar a evolução da ciência e da técnica sob o risco de se tornarem obsoletos e prestarem um mau serviço a sociedade.

Desde 1975, em 39 anos de independência, Angola vai no terceiro sistema de educação. Do sistema de ensino colonial português que vigorou até 1977; do sistema saído do I Congresso do MPLA², que, por sua vez, deu origem ao documento intitulado “Princípios de base para a reformulação do sistema de Educação e Ensino na R.P.A.”, no qual estão refletidas a história e motivações da reforma educativa e a estrutura do sistema reformulado, e ratificado pelo Decreto 40/80; o Novo Sistema Educativo em Angola de acordo da Lei 13/01, em vigor. (INIDE, 2006).

A referida Lei marca o fim da 2ª Reforma em Angola, é aprovada no limiar do terceiro milénio, altura em que eventuais barreiras ideológicas já haviam sido esbatidas com o fim da guerra-fria, uma nova ordem económico-social se consolidava em função do fim do socialismo na ex-URSS e noutros países do Leste, e em que os valores mundiais eram já os determinados pela globalização e pela vertiginosa velocidade com que novas descobertas científicas e tecnológicas ocupam e dominam o mundo do conhecimento e da técnica impondo o surgimento novos contextos de trabalho, de novas profissões e maior especialização dos técnicos (INIDE,2006).

Segundo o mesmo documento, a comunidade internacional já tinha aprovado os seis objetivos de Dakar 2000, Educação para Todos até ao ano 2015; os “Objetivos de Desenvolvimento do Milénio”, sendo que em Angola discutiu-se e aprovou-se o Projeto/Estratégia “Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo - Angola 2025”, tal com se discutiram e aprovaram o da Resolução N.º 5/08 (11 Compromissos da Criança”, realizou-se uma mesa redonda nacional de onde resultou em 2001, a Estratégia para Melhoria do Sistema da Educação. Foi também realizado o Fórum Nacional de Educação Para Todos, além de outros programas e projetos sectoriais ligados ao ensino, a formação e a educação (INIDE,2006).

Segundo o relatório do INIDE (2006) a Lei de Base de 2001 consagra a todos os Angolanos o direito a seis anos escolaridade básica e de qualidade. Trata-se de um Ensino Primário que deve construir nos cidadãos competências para a vida, de um Ensino Secundário que dê aos jovens uma profissão através da qual estes possam inserir-se no mercado do trabalho com competências que lhes possibilitem competir por

²Teses e Resoluções do I Congresso do MPLA realizado em Dezembro de 1977

um emprego bem remunerado e um ensino que dê bases para prosseguir o ensino superior com qualidade.

Deste modo ainda segundo o referido relatório, com a Lei 13/01 surgem outros instrumentos legais como o Decreto 2/05, que aprova o plano de implantação progressiva do novo Sistema de Educação; diferentes estatutos dos subsistemas de ensino – Decreto N° 90/04 do subsistema do Ensino Técnico Profissional; o Decreto N. 9/07 da Estratégia de relançamento da Alfabetização e a Recuperação do Atraso Escolar, para o período 2006-2015; o Decreto Presidencial N.º 109/11, do subsistema de Formação de Professores; o Decreto Presidencial N° 16/11, do subsistema de Ensino Geral; o Decreto Presidencial N.º 17/11, do subsistema de Educação de Adultos, Decreto Presidencial N.º 20/11, do subsistema da modalidade de Ensino Especial; o Decreto N.º 3/08 do Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação; o Decreto Presidencial N.º 207/11, do Ensino Privado Conselho de Ministros (2001).

3.3 Justificação e Cronograma da reforma educativa

Segundo Pinheiro (2013), em Angola e no mundo inteiro, os últimos 40 anos foram de transformações tecnológicas e comportamentais tão rápidas e tão determinantes que não têm comparação em milhares de anos de história da humanidade. A queda da União Soviética, o fim da guerra-fria, o surgimento de novos países em África, os novos movimentos migratórios são consequências não só do surgimento de novos líderes políticos, mas também da nova consciencialização das pessoas. Neste curto período de duas gerações foram introduzidos, no quotidiano das famílias e dos indivíduos, novos produtos materiais e sociais. As comunicações via satélite, a televisão a cores, os computadores portáteis, os telemóveis, a Internet, as viagens intercontinentais mais rápidas e seguras, os novos medicamentos, menos dias e horas de trabalho semanal, mais tempo disponível para lazer, fazem parte de uma lista enorme de ganhos para a humanidade.

Todo este processo produziu e impôs novas necessidades, e relativizou as culturas particulares. Em poucos anos, tornaram-se obsoletos determinados saberes, conhecimentos e tecnologias, criaram-se novas profissões, as sociedades tornaram mais exigentes quanto a formação dos cidadãos. Em consequência, o mundo se foi

transformando e exigindo mudanças nos conteúdos e aos modos como as pessoas aprendem na escola e fora dela (Pinheiro,2013).

Com vista a acompanhar as modificações que se operavam nas esferas económicas e sociais os governos repensaram e redefiniram os seus sistemas de educação ajustando-os ao moderno. As reformas obedecem a uma lógica de produção de mudanças pensadas estrategicamente em função de novas realidades e necessidades sociais e tecnológicas. Todavia, mesmo a urgência de soluções para se ultrapassarem eventuais crises, no ensino e na formação, solícita que os seus dispositivos não se construam em abstrato³ decorre sob risco de ser uma falácia sem resultados a dimensão das perspetivadas (Pinheiro, 2013).

Angola durante anos aguentou-se com uma economia, após a independência, planificada e o sistema de ensino estava estruturado para fazer os indivíduos pensarem e agirem num contexto de construção de uma sociedade socialista. As expetativas das famílias e do cidadão em idade escolar estavam erguidas na base de uma ideologia de proletariado como classe dirigente e numa economia assente na agricultura, sendo a escola percecionada como um bem do povo e estudar um dever revolucionário (Pinheiro, 2013).

Deste modo segundo o autor acima referenciado, o ideal político-ideológico sob o qual eram construídos os currículos escolares, não satisfazia as necessidades do país. Em meados da década de 1980, o número de estudantes baixava com relação aos anos 1978, 1979; a saída de diplomados das escolas técnicas era extremamente reduzida e as suas qualificações profissionais não permitiam elevados índices de produção e os profissionais eram pouco competitivos. A maioria dos professores não tinha formação profissional. Por todo o país funcionavam quatro turnos letivos (cerca de 2 a 3 horas letivas) no 1º nível. Por cada 1000 alunos que ingressavam no 1º nível (Ensino Primário de 4 classes), apenas 142 terminavam o ciclo, dos quais apenas 34 o conseguiam concluir sem reprovações.⁴

O ensino era caracterizado por um certo e estranho albergar aos mínimos, na base de uma forma de se estar na escola que se enraizava e quase se tornou a forma normal de estar. Por outro lado, e em paralelo, os resultados dos estudantes angolanos quando

3 Maria Palmira Alves e José Carlos Morgado (orgs). Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012

4 MED – *Reforma educativa, um olhar sobre a melhoria da qualidade de ensino e da formação*. Comunicação preparada pela CAARE para o 1º Colóquio de Estudos Curriculares, do ISCED-Benguela, junho de 2013

confrontados com outros sistemas educativos mostravam dificuldades de adaptação aos métodos, ao sistema de avaliação, à exigência de se estar muito acima dos mínimos para se ter sucesso.

Segundo a CAARE (2013)

falar-se presentemente da educação formal para todos em Angola, equivale praticamente falar-se da atual reforma (RE) e da sua qualidade na formação de sujeitos cidadãos, não sendo, por acaso que as reformas educativas, em qualquer parte do mundo, são geralmente associadas à busca da qualidade da educação. Porém seria, sustentável falar-se em qualidade da educação, conseguida ou não, com as reformas educativas disjunta da realidade política, económica e social, sendo por isso necessário analisar-se o fenómeno educação dentro dos limites ditados pelas mais variadas relações de causalidade, incluindo os procedimentos de implementação, resultados e desafios ainda existentes no espaço de tempo (p.3).

Segundo o relatório da CAARE (2013), perante estes contextos, só uma reforma educativa estrategicamente planeada, implementada por fases, baseada num estudo diagnóstico, resultante de uma discussão pública participada, assente nas experiências e nas tendências e indicadores pedagógicos e profissionalizantes internacionais podia ser a solução.

Com a reforma de 2001 iniciaram-se amplas e significativas alterações ao sistema educativo de Angola; produziram-se profundas mudanças curriculares, como sendo as refletidas no organograma do sistema [mais anos de escolaridade obrigatória; nova estrutura dos subsistemas de ensino; novos cursos profissionais; novo sistema de avaliação, etc.], sobretudo novos objetivos para a educação e formação a dimensão do século XXI e da estratégia “Angola 2025” (Conselho de ministros, 2006).

As tarefas de definição e execução da reforma educativa decorrem do quadro orientador estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo e inserem-se no processo da necessária implementação da referida lei (CAARE, 2013).

Dados do relatório do conselho de ministros (2001), afirmam que contrariamente à reforma anterior (definida em dezembro de 1977 e implementada a partir de abril de 1978), que pôs fim ao sistema de ensino em vigor no período colonial, a 2ª reforma educativa em curso, obedece a uma metodologia diferente, por isso tomaram-se decisões ao nível da direção política do país, orientando o MED (Ministério da Educação) para a inversão das situações detetadas, ou seja, procurando os caminhos capazes de conduzir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Visto que, na 1ª reforma, os materiais pedagógicos foram concebidos e implementados ao nível do país de uma só vez em todas as classes, já na 2ª reforma de

2004, estes foram experimentados por ciclos e classes em determinadas escolas selecionadas em cada uma das províncias e posteriormente a fase de avaliação antes de serem generalizados, de forma progressiva.

Segundo o relatório do Conselho de Ministros (2001), na reforma atual prevê-se a testagem prévia do currículo (perfis de saída, planos de estudo, programas e materiais pedagógicos) seguida de ajustamento dos mesmos, antes da sua generalização. Por outro lado, na reforma atual, a coexistência dos dois sistemas de educação (o antigo ou vigente e o novo), será mais longa, o que resultará numa transição mais acautelada, particularmente para o processo de ensino e aprendizagem.

No cômputo geral e pela natureza das atividades enquadradas no âmbito da reforma educativa, podem ser identificadas três etapas, designadamente a de diagnóstico do Antigo sistema de educação de (março a junho de 1986), de conceção do novo sistema de educação de (1886-2001) e a implementação do novo sistema de educação (2002-2012). A etapa de implementação do Novo Sistema abarca cinco fases previstas no seu cronograma, podendo essas mesmas fases coexistir entre elas, tal como apresentado a seguir segundo relatório do Conselho de Ministros (2001).

Para a referida fonte, a etapa de implementação do novo sistema de educação, como se define, iniciou-se em 2002 e comportando as cinco fases seguintes: primeira Fase: Preparação (2002-2012); Segunda Fase: Experimentação (2004-2010); Terceira Fase: Generalização (2006-2011); Quinta Fase: Avaliação global (2012).

A primeira fase da etapa de implementação do novo sistema de educação consiste na **preparação** das condições julgadas imprescindíveis para assegurarem um funcionamento normal. As principais atividades desta fase são a adequação de sistemas de administração e gestão tanto do setor da educação a nível central e local, como das instituições de ensino, a elaboração de novos currículos (perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos), bem como a sua reprodução e distribuição a formação de pessoal docente e de gestores escolares, a aquisição e dotação das instituições escolares de meios de ensino e equipamentos, e ainda na reabilitação e construção de infraestruturas escolares, Conselho de Ministros (2001).

A segunda fase da etapa de implementação do novo sistema de educação consiste essencialmente na aplicação, a título de experimentação, do currículo (perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos) produzidos. Nesta fase são abrangidas algumas instituições escolares em cada uma das 18 províncias do país, a fim de possibilitar que em cada uma delas, se realizem experiências do novo sistema de

educação. Nota-se porém, que a implementação das diferentes classes na experimentação tem sido feita progressivamente, ano após ano, a partir de 2004. Esta fase durou sete anos no seu todo, isto é, até 2010 Conselho de Ministros (2001).

A terceira fase de etapa de implementação do novo sistema de educação consiste na avaliação e correção, com base nos dados recolhidos durante a fase de experimentação do novo sistema de educação, essencialmente na adequação dos currículos (perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino e materiais pedagógicos).

Para a mesma fonte, a quarta fase da etapa de implementação do novo sistema de educação consiste essencialmente na generalização da aplicação do novo currículo em toda a extensão do território nacional. Esta fase iniciou em 2006, introduzindo-se, progressivamente, uma classe após outra, cada ano, num processo que durará seis anos e que resultara na extinção completa do antigo sistema de educação em 2011.

Na quinta fase da etapa de implementação do novo sistema de educação, é realizada uma avaliação global do sistema de educação. A globalidade é assegurada com a abrangência da avaliação dos principais dispositivos do sistema de educação (currículos, processo de ensino aprendizagem, corpo docente, discente, administração e gestão e recursos materiais). Esta fase é realizada a partir de 2012 uma vez que o sistema de educação já está a funcionar em pleno. Em preparação às atividades desta fase, já foram concebidas as respetivas orientações metodológicas de base, pois muitos dados que a alimentarão esta avaliação deverão já ser recolhidos desde os primeiros anos de experimentação (Conselho de Ministros, 2001).

Todavia, não há recuo possível. Haverá sim, os reajustes naturais e necessários à correção de algumas insuficiências determinadas por imperativos da conceção e pelos novos avanços da ciência e da tecnologia que o país deve acompanhar (Pinheiro, 2013).

3.3.1 Razões para a realização da segunda Reforma Educativa

Segundo o relatório do MED (2001) as principais razões da segunda Reforma Educativa podem ser compreendidas a partir de dois grandes eixos: (i) as novas relações de poder estabelecidas desde a independência em 1975, até aos acordos de Bicesse⁵, em 1991 e (ii) os resultados do diagnóstico de 1986, que aludiu os pontos de estrangulamento do sistema de educação extinto. É interessante, para este trabalho

⁵Dizem respeito aos acordos de paz assinados em Bicesse.

abordarem-se, com um certo detalhe, as questões ligadas ao segundo eixo: os pontos de estrangulamento detetados com o diagnóstico de 1986, agravadas pelos conflitos político militar de diferentes intensidades.

Vários estudos como o diagnóstico do MED (1986), de Simão (1999), da CAARE (2009) e de Zau (2010), mencionam, independentemente do ponto de vista de cada um, os vários sinais de estagnação do sistema de educação e ensino extinto, destacando-se:

A falta de uma determinação clara do perfil de saída dos alunos fundamentalmente no ensino de base;

Os desfazamentos entre o número de horas estipulado nos programas e o tempo real disponível;
A existência de conteúdos escolares bastante ambiciosos e, em algumas disciplinas, descontextualizados;

O fraco aproveitamento escolar dos alunos onde dos 1000 alunos que ingressavam na 1.^a classe, decorridos 4 anos, somente 142 concluíam o 1.º Nível do Ensino de Base. Destes apenas 34 transitavam sem repetições de classes, 43 com uma repetição e 65 com duas ou três repetições;

O abandono das instituições de ensino de cerca de 10.000 professores;

A existência de uma rede escolar com poucas salas de aulas, maioritariamente herdadas do colonialismo e distribuídas pelo país em função com dos interesses colonialistas;

A destruição de um número significativo de escolas resultante da situação político militar (CAARE, 2009).

Segundo a CAARE (2009), em relação às salas de aulas, de 1991 a 2004, nota-se uma mínima evolução para aquilo que é o contexto de Angola, como se pode notar na tabela 1.

Tabela 1 - Evolução de salas de aulas 1991-2004⁶

Ciclo	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1996	1997	1998	1999	2000	2001
1º Nível	13523	14226	14966	15744	16563	16894	17098	17098	13838	14117
2º Nível	1367	1400	1433	1468	1503	1621	17098	17098	2183	2393
3º Nível	733	771	811	854	998	1046	1100	1100	1203	1337
Total	15623	16379	17211	18066	19064	19561	19922	20314	17224	17852

Nota-se um fraco crescimento de salas de aulas de 1991 a 1999, tendo conhecido um brusco decréscimo em 2000, pois o executivo angolano traçou, aquando a 1.^a reforma educativa, um plano que não se adequava à realidade, atendendo que os planos de formação centravam-se apenas nas disciplinas de geografia e história dos países colonizadores, o que influenciou negativamente na motivação dos indivíduos para a

6GEPE (s/d)

frequência à escola. Esta desmotivação esteve também vinculada à falta de qualificação dos docentes.

Na época da preparação das condições para a implementação da 1.^a Reforma Educativa, Angola contava com poucos quadros nacionais habilitados para realizar essa enorme tarefa, implicando, o recurso à cooperação estrangeira maioritariamente do Bloco do Leste. Sabe-se, por outro lado, que os cooperantes tinham um fraco domínio ou quase nenhum da realidade angolana, caracterizada, fundamentalmente, por multiculturalismo, multilinguismo, dimensões essenciais na existência de Angola como país, logo, é provável que os resultados não tivessem sido muito diferente (MED, 1986, Simão, 1999, CAARE, 2009, Zau, 2010).

Para as fontes acima referencias, diante de tais factos, profundamente ligados à história de Angola antes e depois da independência, o fim destes e a assinatura dos acordos de paz “Bicesse” para Angola, entre o MPLA e a UNITA, devolveram o clima político relativamente razoável, sintetizado na mudança do sistema político mono partidário para o multipartidário, era inevitável a tomada de posições institucionais no sentido de ser implementada uma nova política educativa. Tal política implicou as mudanças consubstanciadas na reforma educativa. Porém, para se poder ter um Sistema de Educação com o qual seria possível o reflexo da viragem política conseguida, esta mudança aconselhava uma ampla recolha de opiniões como forma de subsidiar as opções feitas no quadro da Reforma Educativa, cujo produto principal foi a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação ou LBSE de 31 de Dezembro.

Com a aprovação desta Lei, embora o país vivesse uma outra situação de guerra muito mais destrutiva que as outras guerras, decorrente do fracasso dos acordos de Bicesse por rejeição dos resultados das eleições pela UNITA, estavam legitimadas técnico e politicamente, as atividades que conduziram à extinção do então Sistema de Educação e Ensino, dando, assim lugar, ao surgimento do atual Sistema de Educação (CAARE, 2013).

3.4 Objetivos da reforma educativa e resultados esperados

Segundo CAARE (2013) e o MED (2001), a partir de vários estudos em torno das políticas educativas desde os primórdios da humanidade até aos dias de hoje as reformas educativas ou simplesmente transformações que incluem inovações ou mudanças nas finalidades, nas normas, nas estruturas do sistema e na organização e gestão das

instituições, emergem das mudanças decorrentes das opções políticas. A partir da década de 1980 e, com maior frequência na década de 1990, o mundo conheceu radicais mudanças com o fim do bloco de Leste, procurando, fundamentalmente, a promoção de direitos humanos, onde a educação é parte integrante. Face aos constrangimentos identificados no sistema de educação e ensino extinto, produto, fundamentalmente do diagnóstico de 1986, muito dificilmente Angola conseguiria promover o direito à educação, sobretudo de qualidade para todos os angolanos.

Por isso, e na perspectiva de se melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, centrada na formação de quadros com conhecimentos, habilidades e atitudes à altura dos desafios do seu tempo, o governo Angolano traçou as linhas gerais para a educação formal, projetando praticamente os objetivos da Reforma Educativa, a partir dos quais se determinaram os indicadores correspondentes, apropriados para a mensuração do alcance de cada um, liminarmente designados por resultados esperados. Segundo o relatório do MED (2001), constituem, objetivos pretendidos com a reformulação do sistema de educação e os seus principais resultados esperados os seguintes:

1º Objetivo Expandir a rede escolar

- . Inclusão de maior número de alunos e professores no Sistema de Educação
- . Universalização da classe da iniciação e do Ensino Primário de seis classes;
- . Introdução e generalização da carta escolar do ensino primário e secundário;
- . Construção e reconstrução de infraestruturas escolares.

2º Objetivo Melhorar a qualidade de ensino

- . Adequação e harmonização do Sistema de Educação, dos objetivos gerais da educação,
Currículo (compreende os programas escolares, os métodos e meios pedagógicos, as experiências pedagógicas, o sistema de avaliação das aprendizagens com a introdução de cadernetas e relatórios descritos) e dada organização e gestão escolar aos desafios da formação de sujeitos cidadãos;
- . Valorização do docente através da formação (inicial e contínua) e da sua promoção na carreira;
- .

. Redução do analfabetismo e expansão do programa de recuperação do atraso escolar;

.

3º Objetivo Reforçar a Eficácia do Sistema de Educação

. Melhoramento dos indicadores de qualidade de ensino.

. Redimensionamento do perfil da escola dando-lhe a possibilidade de rentabilizar os recursos disponíveis através de alternativas que escapam a uma gestão centralizada.

4º Objetivo: Melhorar a equidade do Sistema de Educação

. Garantia da igualdade a todos os cidadãos através de um ensino de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas;

. Redução das disparidades de género, incluindo particularmente os portadores de deficiência e as assimetrias regionais no acesso a educação.

. Garantia da participação ativa de todos os alunos matriculados nas diferentes situações de aprendizagem em salas de aulas, mediante a utilização de métodos participativos pelos professores, ou seja, criação de condições psicopedagógicas para uma educação inclusiva (CAARE,2013, INIDE,2001).

3.4.1 Objetivos gerais da Reforma Educativa de 2001 e do Sistema de Educação em Angola

A Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola diz, no seu preâmbulo, que:

Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo;
Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema socioeconómico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso socioeconómico da sociedade Angola na;»7 a Assembleia Nacional aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação. (LBSE, 2001).

Neste sentido, estão refletidos, alguns dos motivos da Reforma Educativa, entretanto denominada Novo Sistema Educativo de Angola e os objetivos pretendidos. Os objetivos da reforma educativa, em Angola, resumem-se em garantir a todo e cada cidadão angolano conhecimentos e competências essenciais para a vida, que incluam

7 Lei 13/01, de 31 de Dezembro de 2001, (Lei de Bases do Sistema de Educação). República de Angola

ferramentas que lhe permita um processo de aprendizagem ao longo da vida, e uma plena cidadania.

Deste modo, não se alcançariam tais objetivos, sem adequada formação de professores como afirma Esteves (2002) “a formação dos professores constitui a condição para o êxito de reformas educativas” (p.24) , acrescente-se a responsabilidade pelo fracasso das reformas à falta (ou deficiência) da formação dos professores, assumir que a falta de profissionalismo dos professores é consequência da ausência (ou da insuficiência) de uma formação específica para a docência, considerar o insucesso escolar e educativo dos alunos como resultante da ação de professores com fraca formação profissional, reclamar a especialização da formação inicial e contínua dos professores como condição de um desempenho mais autónomo da profissão e da elevação do seu estatuto social, são alguns exemplos de referência genérica, à formação de professores, que ocorrem nos discursos dos responsáveis políticos pela educação (Esteves, 2002).

Conforme documentos do INIDE (2003) do MED (2009), são retomados os grandes objetivos da educação em Angola: expansão da rede escolar, para a universalização do direito ao ensino; melhorar a qualidade e equidade do e no ensino, igualmente um direito a ser respeitado; aumentar a eficácia do sistema educativo, diminuindo as taxas de abandono e de reprovações.

Reitera-se que, na reforma educativa de 2001, a qualidade do ensino constitui um objetivo fundamental de todas as outras ações e se consubstancia de entre outros nos seguintes indicadores:

a expansão da rede escolar com a qual se aumenta a oferta para o acesso a escolarização, (ii) o atendimento académico dos alunos onde se perspectiva o aumento do fluxo destes traduzido na aprendizagem significativa ao longo da escolarização e (iii) os resultados obtidos pelos alunos de um determinado país mediante participações em avaliações internacionais.⁸

As mudanças a serem operacionalizadas, devem resultar de uma ampla discussão com todos os intervenientes no sistema, desde o aluno aos peritos do MED, desde as salas de aulas em “situação pedagógica” ao Conselho Técnico do MED⁹, mudanças que produzam, efetivamente, qualidade do ensino.

⁸ MED – reforma educativa, um olhar sobre a melhoria da qualidade de ensino e da formação. Comunicação preparada pela CAARE para o 1º Colóquio de Estudos Curriculares, do ISCED-Benguela, junho de 2013.

⁹ Órgão do MED previsto no seu Regulamento Interno que reúne uma vez em cada ano – Decreto Executivo 98/12 (DR 58 I Série de 26 de Março)

3.5 A Reforma Educativa: da lei à sala de aula

Segundo Pinheiro (2013), quando, na década de 1980 do século XX, pensou-se a escola angolana para o século XXI, decidindo-se abandonar um sistema implementado desde 1978, em substituição do sistema educativo colonial que se ia desgastando pela ineficácia dos seus programas, pela intangibilidade dos seus objetivos, pelos elevados índices de abandono escolar, pela não formação de competências para a vida e de profissionais com fácil e efetiva inserção no mercado de emprego. Dava-se fim a um sistema educativo pouco competitivo e de difícil reconhecimento internacional (Pinheiro, 2013).

Em 1986, o Governo apresentou um “diagnóstico institucional”¹⁰ no qual estavam refletidos os graves problemas e carências que a não serem corrigidos e ultrapassados condenariam os cidadãos a uma perpétua mediocridade e colocariam em risco o desenvolvimento do país.

Estas mudanças foram determinadas desde dentro, por uma nova ordem social, e político-económica nacional, procurando corresponder aos anseios da juventude, as expectativas das famílias, por uma necessidade de nos aproximarmos aos indicadores da UNESCO (Relatório Delors¹¹), que entre outras afirmações, chama a atenção para as reformas que se sucedem em cascata e acabam por não corresponder aos objetivos da reforma, porque, por um lado, não dão tempo para que os intervenientes-atores se adaptem, apoderem do novo espírito, e desde fora, a necessidade de maior inserção de Angola no contexto económico internacional (Pinheiro, 2013).

Para o autor acima referenciado, a reforma foi planificada e construída pensando na “perspectiva humanista da UNESCO”¹² e, nas perspetivas economicistas do mundo moderno, defendidas por organismos como a OCDE¹³, e outros. O estágio de desenvolvimento do nosso país determina que seja assim, aplicando estes pressupostos, contextualizando as duas perspetivas à realidade angolana, onde ainda são visíveis as dificuldades de acesso ao emprego e se torna urgente a reconstrução e o reassumir de determinados valores ético-morais.

10MED – *Reforma educativa, um olhar sobre a melhoria da qualidade de ensino e da formação*. Comunicação preparada pela CAARE para o 1º Colóquio de Estudos Curriculares, do ISCED-Benguela, Junho de 2013

11Jacques Delors. (org.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, UNESCO, MEC

12Meneses Azancot. *Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola. Estudo de caso nas Províncias de Luanda, Huambo e Huíla*. 2010

13idem

3.6 Implementação da Reforma Educativa, um processo único em cinco fases interligadas

Segundo o relatório do ministério da educação (2001), a partir de 2001/2002 o Ministério da Educação vem trabalhando os materiais pedagógicos, métodos fases e etapas de implementação da reforma. Realizou, ao nível de topo, amplas consultas a organismos nacionais e internacionais, nomeadamente, e entre outros, a parceiros governamentais, igrejas, sindicatos, organizações não-governamentais, a UNESCO, o PNUD, a UNICEF. Procedeu a intercâmbios para troca de experiências com a Espanha, Cuba, Portugal, Cabo Verde, de entre outros. O Governo de Angola participou, e comprometeu-se com os seus compromissos e metas, nos fóruns mundiais sobre a Educação, como o fórum de Jomtien (1990), de Salamanca (1994) e de Dakar (2000).

Em resultado deste processo de validação de planos e estratégias, o Governo tinha o mandato suficiente, para fazer aprovar a LBSE de 31 de Dezembro de 2001. Em termos práticos, de acordo com a CAARE (2013), a 2ª Reforma Educativa foi um processo mais refletido, melhor conseguido na base das experiências acumuladas pelos angolanos, e pela cultura mundial, por isso suscetível de êxito, mesmo que desde logo se declarasse como aberta a permanente avaliação e ajustamentos.

A reforma decorre em três etapas e cinco fases: sendo a Etapa de Diagnóstico (concluída em 1986 conforme já referido); Etapa de Preparação (inclui as consultas nacionais e internacionais que decorreram até 2003 e inclui a aprovação da Lei 13/01, a Etapa da Reforma Educativa, (incluía a testagem prévia dos currículo, seu ajustamento antes da sua generalização).

Um elemento importante e inovador da atual reforma em relação à reforma de 1978, foi a coexistência de dois Sistemas de Educação, o ‘antigo’ erradamente classificado de ‘vigente’, que se foi extinguindo com a introdução paulatina do novo sistema, como se pode constatar no quadro da comparação entre o sistema anterior e o atual. (CAARE, 2013).

Tabela 2 - Comparação do atual Sistema Educativo com o anterior (adaptado de Afonso, 2014)

Itens		Anterior Sistema Educativo	Atual Sistema Educativo	
Nomenclatura		1º, 2º e 3º nível; Ensino de Base; Ensino Médio...	Ensino primário; Ensino Secundário; 1º ciclo do Ensino Secundário; 2º ciclo do Ensino Secundário...	
Estrutura	Educação Pré-Escolar	Classe de iniciação com 1 ano de duração	Creche + Jardim Infantil + Iniciação (último ano do Jardim infantil)	
	Ensino Primário (Geral)	1ª, 2ª, 3ª e 4ª classe (1º nível); Alfabetização + Pós - Alfabetização (1º nível de Adultos)	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classe (Regular) Alfabetização + Pós - Alfabetização (Adultos)	
	1º Ciclo do Ensino Secundário	Ensino de Base/Geral	e 6ª classes (IIº nível de Base Regular e Adulto); e 8ª classes (IIIº nível de Base Regular e Adulto);	7ª, 8ª e 9ª classe (para Regulares e Adultos);
		Formação Profissional	e 6ª classes (1º ciclo de trabalhadores qualificados/1º ciclo de Formação Profissional) e 8ª classes (IIº ciclo de trabalhadores qualificados/1º ciclo de Formação Profissional);	7ª, 8ª e 9ª classe (para Formação profissional Básica);
	2º Ciclo do Ensino Secundário	Ensino Pré-Universitário/ Ensino Geral	1º, 2º e o 3º Ano;	10ª, 11ª e 12ª classe (Regulares e Adultos);
		Ensino Médio Normal/Formação Média Normal	9ª, 10ª, 11ª e 12ª classe;	10ª, 11ª, 12ª e a 13ª classe;
		Ensino Médio Técnico/Formação Média Técnica	9ª, 10ª, 11ª e 12ª classe;	10ª, 11ª, 12ª e a 13ª classe;
	Ensino Superior	Graduação a)	1º, 2º e o 3º ano (1º nível sem carácter terminal); 4º e o 5º anos (2º nível);	1º, 2º e o 3º ano com carácter terminal (Bacharelato); 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e o 6º anos conforme o curso (Licenciatura);
		Pós – Graduação Académica a)		17 anos; Mestrado de 2 ou 3 anos; 18 anos; Doutoramento de 4 ou 5 anos;
		Pós – Graduação Profissional a)		19 Especialização de 1 ano de duração;
Sobre a obrigatoriedade do Ensino		20 Escolaridade obrigatória para os 4 anos correspondentes ao 1º nível do Ensino de Base, com Garantia pelo Estado das possibilidades de instrução;	21 Escolaridade obrigatória para os 6 anos correspondentes ao Ensino Primário; 22 Obrigatoriedade para a classe de Iniciação;	
Escolaridade antes do ingresso para o Ensino superior		23 Ingresso no Ensino Superior após 11 à 12 anos de escolaridade com um curso pré-universitário ou com um curso médio normal ou técnico respetivamente.	24 Ingresso no Ensino superior após 12 à 13 anos de escolaridade com a conclusão do 2º ciclo do Ensino Secundário geral ou concluída Formação média normal ou Técnica respetivamente.	
Sobre a Formação Profissional		25 2 Ciclos de formação 5ª e 6ª classe (1º) e 7ª e 8ª classe (2º), 26 Da responsabilidade do Ministério da Administração Pública e Segurança Social.	27 Formação profissional única para jovens e adultos.	

3.7 Estratégias de implementação da reforma educativa

Segundo o relatório do INIDE (2006), o entendimento e sequenciamento da estratégia administrativa de implementação da Reforma Educativa por fases (um complexo processo de implementação/generalização e de extinção) é apresentada no seguinte organograma:

Tabela 3 - Plano de implementação progressiva das classes com programas de ensino do novo sistema de educação

PLANO DE IMPLANTAÇÃO PROGRESSIVA DAS CLASSES COM PROGRAMAS DE ENSINO DO NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO*																															
ANO	ENSINO PRIMÁRIO						1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO						2º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO						ANO												
	Educação Pré-escolar**			Ensino Geral			Ensino Geral			Form. Básica Profissional	Ensino Geral			Form. Média Normal	Form. Média Técnica																
	Exp.	Av.	Gen.	Ed. regular	Ed. de adultos	Alf.	Ed. regular	Ed. de adultos	Alf.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.	Exp.	Av.	Gen.		Exp.	Av.	Gen.									
2003	Actividades preparatórias das diferentes fases da Reforma Educativa****																		2003												
2004	Inic.			1ª		Alf.			7ª			7ª			7ª			10ª			10ª			2004							
2005		Inic.		2ª	1ª		2ª	Alf.		8ª	7ª		8ª	7ª		8ª	7ª	11ª	10ª		11ª	10ª		11ª	10ª	2005					
2006			Inic.	3ª	2ª	1ª	3ª	2ª	Alf.	9ª	8ª	7ª	9ª	8ª	7ª	9ª	8ª	7ª	12ª	11ª	10ª	12ª	11ª	10ª	12ª	11ª	10ª	2006			
2007				4ª	3ª	2ª	4ª	3ª	2ª		9ª	8ª		9ª	8ª		9ª	8ª		12ª	11ª		12ª	11ª	13ª	12ª	11ª	13ª	12ª	11ª	2007
2008				5ª	4ª	3ª	5ª	4ª	3ª			9ª		9ª			9ª				12ª		12ª		13ª	12ª		13ª	12ª	2008	
2009				6ª	5ª	4ª	6ª	5ª	4ª																13ª		13ª		2009		
2010					6ª	5ª		6ª	5ª																				2010		
2011						6ª		6ª																					2011		
2012	Actividades de avaliação global do Sistema*****																		2012												

LEGENDA

* -- Sistema de Educação aprovado a coberto da Lei 13/01 de 31 de Dezembro. O presente Plano não contempla actividades referentes ao Ensino Superior; ** -- No presente Plano apenas se refere à iniciação nas escolas primárias; *** -- A Educação de Adultos funciona nas mesmas instituições que o Ensino Geral; **** -- Preparação da implementação do novo Sistema de Educação (1ª Fase da Reforma Educativa); Exp. -- Experimentação do novo Sistema de Educação (2ª Fase da Reforma Educativa); Av. -- Avaliação e correcção do novo Sistema de Educação com base na Experimentação (3ª Fase da Reforma Educativa); Gen. -- Generalização do novo Sistema de Educação (4ª Fase da Reforma Educativa); ***** -- Avaliação do Sistema de Educação já generalizado (5ª Fase da Reforma Educativa); Form. -- Formação; Inic. -- Classe

Fonte: MED/2004

Ou seja, e, resumidamente:

Até 2003 – Preparação da implementação;

2004 – Experimentação e avaliação na Iniciação, 1ª Classe, Alfabetização, 7ª e 10ª Classes;

2005 - Avaliação na Iniciação, 1ª Classe, Alfabetização, 7ª e 10ª Classes: Experimentação e avaliação da 2ª, 8ª e 11ª Classes;

2006 – Avaliação e Generalização da Iniciação, 1ª Classe, 7ª e 10ª Classes: Experimentação e avaliação da 3ª, 9ª e 12ª Classes;

2007 – Experimentação da 4ª Classe;

2008 – Experimentação da 5ª Classe;

2009 – Experimentação e avaliação da 6ª Classe;

2011 – Generalização e Avaliação da 6ª Classe;

2012 – Avaliação Global do Ensino Primário;

2013 – Avaliação Global do Ensino Secundário.

2013 – Eventual apresentação dos resultados da avaliação ao Conselho de Ministros.

Entretanto, desde o ano letivo de 2001 que vem sendo implementada a reforma no Ensino Técnico-Profissional (RETEP), em cooperação com o ministério e organismos nacionais e com países como Portugal e Israel, cujos resultados têm sido publicados pelos órgãos competentes do MED.

A introdução dos “novos materiais pedagógicos”, planos de estudo, manuais e guias metodológicos, sistemas de avaliação, tem sido acompanhada com a formação inicial e contínua de docentes, processo que agora encontra enquadramento estratégico no “Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (PMFP). De igual modo, tem-se investido na formação de gestores escolares, de supervisores e de inspetores da educação, percecionando a como importante para a melhoria da qualidade da educação no país.

3.8 Estrutura do novo sistema de educação

Segundo a CAARE (2013), uma das dimensões de comparação entre o sistema de educação extinto e o atual sistema de educação, de maior visibilidade, é a estrutura em relação aos elementos que caracterizavam o sistema de educação extinto e o novo sistema de educação.

Porém, antes de apresentar-se tal estrutura, é conveniente mencionar os documentos de cada um destes sistemas. O sistema de educação extinto tinha como base de sustentabilidade o Decreto Nº 40/80 de 14 de Maio de 1980, enquanto o atual sistema possui uma lei de bases (LBSE), também conhecida por Lei 13/01, de 31 de Dezembro de 2001.

Segundo a fonte acima referenciada, uma análise da estrutura de cada um destes sistemas educativos, verifica-se porém que o atual sistema de educação introduz mudanças tanto nas terminologias utilizadas no sistema extinto quanto nos níveis de ensino. O sistema educativo extinto subdividia-se em: educação pré-escolar (compreendia a creche, o jardim infantil e a iniciação); o ensino de base (incluía três níveis de ensino o 1º, 2º e 3º níveis); ensino médio e pré-universitário e finalmente o ensino superior. Enquanto o atual sistema de educação apresenta uma estrutura com a

educação pré-escolar que compreende (a creche, o jardim infantil e a iniciação, podendo, no entanto a classe de iniciação funcionar nas escolas do ensino primário) e três níveis de ensino: o primário, o secundário e o ensino superior. (CAARE, 2013).

Deste modo, segundo a referida fonte, dentro da estrutura, de acordo com o artigo 10º, no seu ponto 1, da lei de base nº 13/01, a educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas:

1. Subsistema de educação pré-escolar,
2. Subsistema de educação de ensino geral,
3. Subsistema de ensino técnico-profissional,
4. Subsistema de formação de quadros,
5. Subsistema de educação de adultos,
6. Subsistema de ensino superior.

Em relação a duração de anos entre os diferentes subsistemas, quando comparados os dois sistemas (o extinto e o atual), notam-se determinadas mudanças, designadamente relativamente ao ensino primário, que atualmente tem a duração de seis anos de escolarização, quando no sistema extinto este fazia parte do ensino de base com três níveis e durava apenas quatro anos.

3.8.1 Resultados da reforma educativa

O Ministério da Educação tendo presente os desafios que limitavam a realidade educativa do país, num contexto em referidos acima, vivenciava-se um clima de elevada instabilidade político-militar, cujas consequências são do conhecimento público. Nesta perspetiva, Neto (2003), na qualidade de Ministro da Educação, afirmou:

Envolvemo-nos neste processo, cientes das limitações existentes e bem atentos aos percalços que sem dúvida ainda surgirão. Por isso mesmo, deveremos estar prontos para colmatar as inadequações que serão identificadas ao longo do processo da implementação, deixando outras, eventualmente as mais complexas para uma fase posterior de estabilização e consolidação do Sistema de Educação (p. 8).

O produto dos esforços de toda a natureza, quer do executivo angolano, quer dos quadros do MED, a todos os níveis, quer ainda, dos parceiros sociais da educação e da sociedade em geral, podem ser visíveis os principais resultados da reforma educativa, enquadrados nos quatro objetivos fundamentais da sua implementação: expandir a rede escolar, melhorar a qualidade de ensino, reforçar a eficácia do sistema de educação e melhorar a equidade do sistema de educação (Neto, 2003).

• Expandir a rede escolar

Em conformidade com os resultados publicados pela CAARE (2013), observa-se que, a partir de 2002, com a assinatura dos Acordos de Paz em Abril deste mesmo ano, verificou-se novamente o fenómeno da explosão escolar desde 1976, evoluindo-se grandemente nos efetivos docentes e discentes no Sistema de educação em todos os níveis com maior realce na base do sistema de educação o ensino primário como mostra a tabela 4.

Tabela 4 - Evolução de alunos de 2002-2011¹⁴

Ciclos	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Alfabetização	321003	404000	323470	334220	366200	389637	502350	517425	532943	561424
Iniciação	278347	537378	678780	895145	842361	938389	711025	690375	663015	587710
EP	173354911	2492274	3022461	3119184	3370079	3558605	3851622	3967886	4189853	4875868
1º Ciclo	115475	1646654	197735	233698	270662	316664	363210	406795	507125	619841
2º GR	24283	26030	30397	34442	37676	41945	46698	50953	55684	71310
2º CTP	53018	56833	67328	74235	76363	85903	96635	105440	115230	139350
2º CFP	32461	34990	61616	63185	65210	67085	69014	75301	82294	98234
Enino especial	7406	10939	11710	12661	14171	16213	18439	20282	22310	23593
Total	2564542	3727098	4393497	4766770	5042722	54144441	5658993	5834457	6168454	6977390

Os dados da tabela sugerem ter havido, tal como esperado, um aumento médio anual de 10,1% de alunos entre 2002 e 2011, demonstrando assim os resultados conseguidos pelos esforços do executivo Angolano em matéria de oferecimento de um ensino formal a todos os angolanos em idade escolar, um aumento de alunos no sistema de educação, implica, objetivamente, aumento de efetivos docentes para atender à demanda em termos de aprendizagem significativa dos alunos, diminuindo-se o rácio professor/aluno, o que passa necessariamente por uma formação inicial de professores otimizada, formação essa fornecida/adquirida nos IMNE/ Escolas de formação de professores e Institutos superiores de educação. (CAARE, 2013).

A tabela 5 mostra a evolução de professores de 2002-2011, que de igual modo apresenta como positivo, aumentando-se um pouco mais em comparação com o aumento dos alunos, situando-se em 13,1% a média anual. Estas duas variáveis constituem os dois lados da moeda, por isso a sua ligação estreita no espaço educativo.

¹⁴GEPE (s.d.)

Tabela 5 - Evolução de professores de 2002-2011¹⁵

Ciclos	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
EP	44243	73107	73192	75569	77869	79939	80977	89977	89977	139259
1º Ciclo	8313	34325	34889	35663	36200	39920	43719	43719	53012	67086
2ºCiclo,	5486	5353	5442	8482	10946	19493	21997	21997	25709	35404
Total	58042	112785	113523	119714	125015	139352	146693	155693	168698	241649

Em relação ao aumento de salas de aulas por todo o país, verifica-se também um aumento considerável de 2002- 2011. A tabela 6 sugere tal facto.

Tabela 6 - Evolução de salas de aulas de 2002-2011¹⁶

Ciclos	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
EP	17236	25436	33950	35665	37380	41343	45608	46976	48386	51873
1º ciclo	1225	1269	1421	1809	2197	2796	3467	3571	3678	4020
2º ciclo	551	571	640	814	995	1194	1441	1481	1529	1671
Total	19012	27276	36011	38288	40572	45333	50516	52031	53592	58564

Esta tabela mostra, num intervalo de tempo, um aumento médio anual de salas de aulas de 11,3%.

O notável aumento, tanto de efetivos escolares quanto das salas de aula, presume-se estar fortemente associado aos esforços do executivo e seus parceiros na construção e reconstrução de infraestruturas escolares. Porém, constata-se que nas tabelas apresentadas, por indisponibilidade, os dados da alfabetização, iniciação e ensino especial não se fazem constar. Apesar disso, os dados disponíveis permitem afirmar que, em poucos anos de paz, houve uma melhoria significativa em termos dos três indicadores (alunos, professores e salas de aulas), embora não podendo ser determinante para que se acabasse em Angola o fenómeno de alunos em idade escolar fora do sistema de educação. (CAARE, 2013).

- **Melhorar a qualidade de ensino**

Segundo a CAARE (2013), vários indicadores de qualidade, estabelecidos antes da implementação da Reforma Educativa, como a adequação e harmonização do Sistema de Educação nas mais variadas áreas de ação, a garantia da participação ativa de todos os membros da sociedade na vida da educação, a modernização e o reforço da capacidade de intervenção inspetiva, podem ser considerados como abrangidos,

15GEPE (s.d.)

16**ibidem**

procurando-se atualmente uma desejada consolidação dos seus resultados. Quanto aos demais indicadores deste objetivo, a sua mensuração requer estudos mais apurados, tanto de entidades singulares como de instituições, com recurso a métodos científicos como a Avaliação Global da Reforma Educativa em curso (CAARE, 2013).

Todavia, estudos feitos pela CAARE (2009) sobre a fase de experimentação dos materiais pedagógicos, permitiram obter dados e informações que apontavam para uma evolução positiva tanto no que toca à valorização do docente quanto ao rendimento escolar dos alunos inseridos no atual Sistema de Educação. Entre 2004 e 2008, realizaram-se diversas ações de capacitação pedagógica beneficiando mais de 22600 professores, formação de 211 Inspetores, 190 professores da educação especial, 90 Supervisores Provinciais e 576 Supervisores Municipais. A outra dimensão da valorização dos docentes conheceu, igualmente, uma evolução positiva ao longo dos anos, podendo analisar, como exemplo, o período de 2004-2007, fruto dos aumentos salariais decorrentes da política económica (geralmente ocorrem aumentos salariais uma ou duas vezes ao ano) definida pelo executivo angolano.

Ainda dentro destas dimensões que valorizam a qualidade de ensino, uma comparação entre o sistema de educação extinto e o sistema atual, na base dos indicadores de qualidade, permitiu a CAARE chegar a uma conclusão que aponta para uma melhoria da qualidade de ensino conseguida com a implementação da reforma educativa, como abaixo se apresenta na tabela 7:

Tabela 7 - Comparação entre o sistema extinto e sistema atual¹⁷

Indicadores	Sistema extinto	Sistema atual	%de (cresc./descresc)
Taxa de conclusão	43%	54%	(+)11
Taxa de reprovação	32%	22%	(-)10
Taxa de alfabetização	65%	77%	(+)12

Outro dado importante em relação `qualidade de ensino, prende-se com a melhoria da taxa de conclusão na vertente dos diplomados do ensino secundário, como se apresenta na tabela 8:

¹⁷CAARE (2009)

Tabela 8 - Taxa dos diplomados (2003-2008)

2º Ciclo	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Formação de professores	4968	5646	6392	7595	8810	10220
Técnico Profissional	8047	9144	10391	15163	16506	17987
Ensino geral	3218	3657	4156	6065	6602	7195
Total	16233	18447	20939	28823	31918	354806

Os resultados apontam a existência de uma diferença entre 2003 e 2008, na ordem dos 4,57% dos diplomados nos três subsistemas a cargo do ministério da educação, facto associado à implementação da reforma educativa.

- **Reforçar a eficácia do sistema de educação**

Segundo dados da CAARE (2013), o alcance deste objetivo da reforma está associado aos dados do aproveitamento escolar dos alunos na base de uma comparação entre o sistema extinto e o atual sistema como versa a tabela 9, revelando que houve pouca variação na taxa de abandono entre os dois sistemas:

Tabela 9 - Comparação entre o sistema extinto e o sistema atual (2003-2008)

Indicadores	Sistema Extinto	Sistema atual	% de (cresc./Decresc)
Taxa de abandono	25%	24%	(-1)
Perdas do sistema	57%	46%	(-11)

- **Melhorar a equidade do sistema de educação**

Ainda segundo os dados da CAARE (2013), em relação a este objetivo da reforma, perspectivou-se um conjunto de resultados estritamente ligados aos demais objetivos acima mencionados, por exemplo em relação à paridade do género (F/M), só na iniciação entre 2004-2007, houve melhorias deste indicador de 0,73%, em 2004, para 0,94% em 2009.

A comissão reconhece que independentemente dos resultados acima apresentados, serem animadores, praticamente muito precisa-se ser feito quanto a equidade do sistema de educação onde o professor bem formado chamado a agir de maneira eficiente para que valorize com a sua atuação numa perspetiva construtivista do conhecimento, onde os métodos participativos, devem constituir a tônica dominante recorrendo aos teóricos cognitivistas e humanistas da aprendizagem no âmbito da reforma educativa.

3.9 O Plano Mestre de Formação de Professores em Angola

O plano mestre de formação de professores (PMFP) é um documento que expressa as ambições e as aspirações do Governo da República de Angola relativamente à formação de professores competentes que garantam a prossecução dos compromissos do Governo para com as crianças e jovens angolanos. Por esta razão, ao anunciar a vontade de implementar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e de adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo é também anunciar a decisão política de preparar os recursos humanos e materiais que possam responder a esses grandes desafios da sociedade angolana, considerando as profundas mudanças no sistema socioeconómico que sugerem uma readaptação do sistema educativo da qual o professor é parte integrante e pedra fulcral para o seu desenvolvimento (Neto,2008).

O PMFP, em Angola intervém nas duas grandes áreas de formação de professores a saber: a da formação inicial de professores do ensino primário e do 1º ciclo e a constituída pelas duas modalidades de formação de professores em desempenho de funções a formação contínua e a formação a distância.

O mesmo plano tem como objetivos os seguintes: Promover uma reflexão sobre a problemática da formação de professores em Angola; contribuir para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua e a distância dos professores do ensino primário e do 1º ciclo; propor ações para melhorar a qualidade do desempenho dos diferentes atores da educação, nomeadamente os diretores das escolas, os supervisores e formadores das instituições de formação de professores; funcionar como um plano diretório das ações do MED e das ações dos diferentes projetos externos, a novel de formação de professores, estabelecendo a coordenação e a articulação entre elas, de forma a lhes dar uma maior coerência interna, e promover a eficácia dos recursos existentes (Neto, 2008).

O ministério da educação de Angola reconhece a contribuição fundamental de um sistema efetivo e eficiente de formação de professores para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento nacional. Por isso, segundo Neto (2008), o plano mestre visa definir uma política de formação de professores que consistiu num conjunto tomada de decisões pelo MED, decisões que tiveram como base a firme convicção de que o bom funcionamento do sistema educativo deve obedecer a princípios de qualidade e de equidade, que só as escolas podem proporcionar profundas mudanças que contribuem para melhorar essa qualidade e equidade.

Segundo o autor acima referenciado, os principais agentes da mudança são sobretudo os professores, por isso a profissão docente requer conhecimentos e competências que só podem ser obtidos no âmbito de uma formação profissional de elevado nível científico e pedagógico, pelo que a formação deve ser entendida como um processo permanente de mudança que começa quando o futuro docente tem acesso a formação inicial, a primeira etapa de um percurso que deverá manter-se ao longo de toda a carreira profissional.

O conceito de formação de professores identifica-se cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor em que a formação inicial, a formação contínua e a distância não são mais de que momentos diferentes de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais (Neto, 2008).

Estudos recentes a nível internacional, segundo o autor citado, comprovam a incapacidade de muitos sistemas educativos acompanharem o mundo em rápida transformação, e conseqüentemente, evidenciam a necessidade de adotar modelos de formação do professor que permitam o domínio de competências básicas indispensáveis ao aprender a aprender ao longo da vida. Por isso, os investigadores na área da educação (Roegiers, 2004), apresentam novas propostas pedagógicas e metodologias que, segundo os mesmos, conduzem a aprendizagens significativas e integradoras, como por exemplo a pedagogia da integração fundamentada na abordagem por competências (APC), em contraste com os processos baseados na transmissão de conhecimentos, num ensino passivo, em que os alunos são meros recetores.

O plano mestre de professores comporta os seguintes eixos como se apresentam na figura 1:

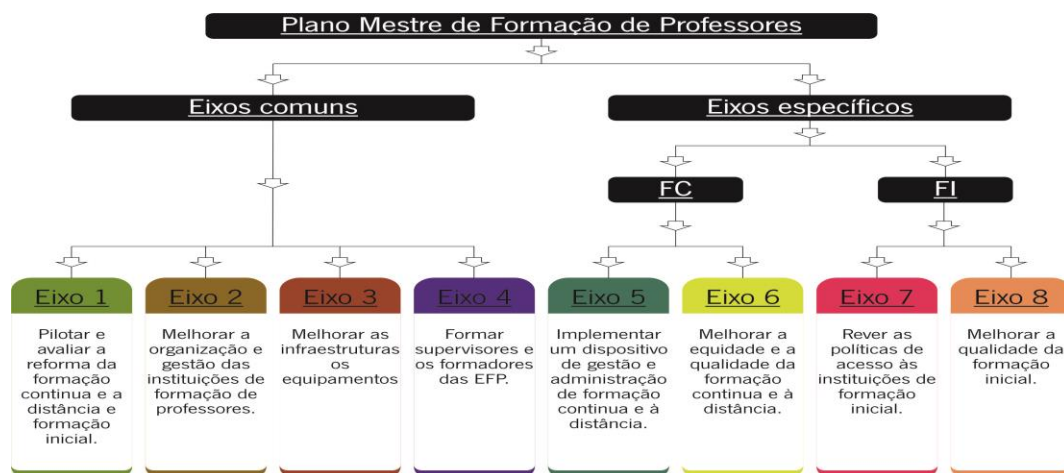


Figura 1 – Plano Mestre de Formação de Professores

Segundo o plano mestre de formação de professores, face a pouca eficácia do conjunto de esforços dispersos na formação inicial e contínua de professores em Angola, em 2008 o MED decidiu apresentar e iniciar a implementação do Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (PMFP), fruto de “experiências recentes adquiridas, em estudos realizados sobre o sector e em consultas alargadas com todas as partes interessadas, (...) durante a última década para garantir uma oferta de professores com formação adequada que possam responder às necessidades nacionais” (MED, 2008: 3).

Segundo o (MED, 2008) apresentando-se numa “lógica de um projeto vasto e multifacetado” o Plano Mestre torna-se, por um lado, o reflexo da realidade da formação de professores em Angola, e, por outro, surge e apresenta-se como objetivando:

Promover uma reflexão sobre a problemática da formação de...”; (...) “contribuir para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua e a distância, (...)”; Propor ações para melhorar a qualidade do desempenho dos diferentes atores da educação, (...)”; “Funcionar como um plano diretório das ações do Ministério da Educação e das ações dos diferentes projetos externos, (...) estabelecendo a coordenação e a articulação entre elas, de forma a lhes dar uma maior coerência interna e promover a eficácia dos recursos existentes (p. 7)

De acordo o documento do MED (2008), a formação inicial e a contínua não têm atendido especificamente aos diferentes perfis de entrada dos docentes. Numa mesma ação de formação, os objetivos, os conteúdos e as formas de avaliação juntam docentes provenientes do IMNE, ISCED, a docentes provenientes de instituições de formação religiosa ou aqueles que se candidataram sem terem formação pedagógica (profissional para o exercício da docência). A Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01) e o estatuto orgânico da carreira dos docentes (Decreto n.º 3/08), permitem o recrutamento e exercício de funções destes docentes, obrigando a uns e a outros a frequentarem ações de superação e capacitação permanentes.

O Plano Mestre elaborado com base na análise das necessidades, MED (2008) é também uma “estratégia fundamental que permite verificar se as competências adquiridas são reais e se são necessárias medidas de correção e de regulação das atividades, visando atingir os objetivos preconizados” (MED, 2008).

Em relação à formação inicial de professores em Angola, segundo o MED (2008), o seminário analítico sobre a elaboração do PMFP em Angola, realizado em Julho de 2007, em Luanda, permitiu a identificação de alguns problemas do subsistema da

formação inicial, dos quais se destacam: Pouca eficácia da formação de professores; baixo nível de exigência do perfil de entrada dos alunos nas instituições de formação; distribuição geográfica inadequada dos professores; utilização descoordenada das instâncias de formação existentes: Institutos Médios Normais de Educação (IMNE), Institutos Politécnicos e Escolas do Magistério Primário; desarticulações em torno da reforma do sistema educativo; descoordenação a nível de esforços de formação de professores, externos ao MED, entre outros a ADPP, o ICRA.

Os dados obtidos de 24 a 29 de Setembro de 2007, a nível de todas as escolas de formação de professores do país, comprovam as disfuncionalidades apontadas acima, como se pode ver a seguir: Rede das Instituições de formação inicial do ensino primário e do 1º ciclo (*Cf. Tabelas 10 e 11*).

Tabela 10 - Número de escolas

Escolas do Magistério Primário	2
Escolas do futuro (ADPP)	6
Institutos de ciências religiosas (ICRA)	5
Institutos Médios Normais de Educação (IMNE)	4
Institutos Politécnicos com formação de professores	3
Total	20

Tabela 11 - Número de Escolas de professores do 1º ciclo

Institutos Médios Normais de Educação	25
Total	25

Número de alunos que frequentam os cursos oferecidos pelas Escolas do magistério primário (EMP) e Institutos Médios Normais de Educação (IMNE), frequentam os estabelecimentos públicos e provados de formação do ensino primário, um total de 3864 (três mil, oitocentos e sessenta e quatro) alunos e os IMNE, um total de 46394 (quarenta e seis mil, trezentos e noventa e quatro).

Segundo MED (2008), os dados evidenciam as disfuncionalidades existentes entre a oferta de formação e as necessidades do sistema, quer a nível da formação de

professores primários, quer a nível de professores do ciclo. Por exemplo, o número de professores do ensino básico formados, por ano, é insuficiente para as necessidades do sistema. No entanto, existe uma grande perda neste nível, pois a maior parte dos professores formados nessas instituições não são absorvidos pelo sistema. Em contraste com a formação de professores primários, esta a formação de professor do ciclo, segundo as opiniões dos diretores os IMNE, servem de “trampolim” para o ensino superior, o que significa que a maior parte dos professores formados para lecionarem neste nível de ensino não é absorvida pelo sistema.

Embora a lei de bases do sistema educativo defina objetivos para a formação de professores entres os quais salientam-se: Formar professores com perfil necessário a materialização integral dos objetivos da educação, formar professores com conhecimentos sólidos, científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação (MED ,2008).

Os objetivos definidos para a formação de professores não são compatíveis com a atual situação de formação de professores em Angola. Dai a necessidade da introdução de medidas para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua e a distância, no sentido de favorecer o domínio de competências específicas para o desempenho da função docente, a autonomia profissional, atribuindo ao professor responsabilidades coletivas e individuais.

Avaliando a oferta institucional de formação assim fundamentada, e considerando ser já uma regulamentação da Lei 13/01, é visível uma certa centralidade das políticas e decisões quanto a formação inicial. A proposta incerta no plano está limitada e incompleta, continua a considerar por o professor a parte executante reservando ao MED o papel/direito de ser a “parte pensante” dos programas

No quadro do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, não faz qualquer menção as oportunidades de progressão na carreira que se abrem aos docentes. O plano, concebido para ser executado até 2015, não define perfis nem seleciona as competências básicas e essenciais, quando, de acordo com Le Boterf (2007) “a consideração das competências deve ser introduzida desde o início das estratégias de mudança e dos projetos, isto é, desde que são feitas as principais escolhas” (p.120).

3.9.1 Subsistema de formação de professores

Segundo o INIDE (2003), Com a 1ª reforma educativa foram pensadas e criadas a escolas de formação de professores de nível médio, (IMNE), como escolas normais, modalidades muito próximas do sistema francês de formação de professores e os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) para a formação de técnicos superiores especializados no ensino de diferentes disciplinas presentes nos planos de estudo do ensino médio.

Em simultâneo, funcionaram, faseadamente, os cursos acelerados, os cursos básicos, o sistema de superação, uns por iniciativa e suporte exclusivo do MED, outras com suporte técnico e financeiro de órgãos especializados das Nações Unidas. Angola já conheceu na docência, ‘professores’ com habilitações literárias inferiores a 8ª Classe sem formação em Ciências da Educação, as exigências sempre crescentes apelavam para novas e mais eficientes formas de formação inicial e contínua, quer dos docentes, quer também dos gestores e inspetores ao serviço da escola angolana (INIDE, 2003).

3.9.2 Estatuto do subsistema de formação de professores em Angola

Segundo o INIDE (2006) a Lei de Bases do sistema de Educação, identifica um subsistema de formação de professores para a formação de nível médio e superior, para a educação pré-escolar, ensino geral, educação de adultos e educação especial, estabelecendo como objetivo de base, uma formação com perfil atinente à materialização integral dos objetivos gerais da educação, com elevada capacidade técnico-científico e um desenvolvimento de ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

Segundo os objetivos definidos pelo sistema de educação, o estatuto de formação de professores, com base na Lei de Base n.º 13, estabelece as normas gerais de formação de professores, no quadro de estrutura flexível e dinâmica, que garanta a articulação entre diversos modelos de formação, visando a preparação de profissionais de acordo com as necessidades do sistema de educação e numa perspetiva de desenvolvimento da formação de docentes de modo sequencial e coerente.

O estatuto define expressamente o perfil profissional dos professores e agentes de educação nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico, didático e da formação pessoal e social. Oito capítulos, compõem o referido estatuto, pelo que retiramos alguns artigos que mais se adequam a nossa

problemática como: no artigo 1º o estatuto do subsistema de formação de professores, aplica-se à formação de docentes e agentes de educação na estrutura de formação média normal e superior pedagógica e as ações de formação contínua, nos termos do que se estabelece nos artigos 26º, 27º, 28º, 29º e 30º da Lei de Bases do sistema de Educação. (LBSE, 2001).

Um pouco à margem do que vem acontecendo nos países com sistemas educativos mais consolidados e desenvolvidos, há países onde só podem ser docentes candidatos que tenham formação ao nível de mestrado e entre estes se selecionam os melhores – em Angola, ainda se formam professores de nível médio.

Não obstante, a formação deve primar por programas que levem a competências e excelência, Paquay (2001)) e Ribeiro, (1993), Cardoso (2012), argumentam, que em determinados programas de formação de professores os alunos passam demasiado tempo na aprendizagem de conhecimentos de base e teóricos e lhes é dedicado muito pouco tempo na aquisição, em contextos reais, de técnicas e métodos de ensino. Concordando com os referidos autores, podemos então dizer que os, professores e os sistemas que os formam, dão-se demasiada importância à formação livresca de conhecimentos de base nos candidatos a professores e pouca importância ao ensino/construção autónoma das técnicas que os habilitarão a aplicar de modo efetivo na sala de aulas os conhecimentos adquiridos.

3.10 Modelo de avaliação adotado para os alunos no contexto da reforma educativa

Segundo o documento do INIDE (2003), em relação avaliação, esta é considerada o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objetivo determinado, com fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados.

A avaliação tem como finalidades as seguintes: Verificar e otimizar os processos e resultados do processo de ensino/aprendizagem; orientar o aluno e precisar mais objetivamente as suas aspirações; ajudar o aluno a melhorar e precisar os seus progressos em direção aos objetivos alvejados; orientar o professor quanto às necessidades de

remediação ou recuperação da aprendizagem para os alunos individualmente, em grupo ou para toda a turma; elevar o professor a refletir sobre o seu ensino, afim de o levar a realizar as modificações e reajustes que se revelarem necessários; classificar e certificar os conhecimentos e as competências adquiridas ao nível do saber, do saber ser, do saber fazer, e do saber conviver (INIDE, 2003).

Ainda segundo o mesmo documento, constituem modalidades da avaliação das aprendizagens as seguintes:

- ✓ Avaliação diagnóstica, aplica-se esta modalidade fundamentalmente no início de novas aprendizagens, sejam estas representadas por uma simples unidade de ensino, por um segmento mais longo do programa escolar (em trimestre, em semestre) ou pelo programa escolar de todo um ano letivo com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos, isto, é, os conhecimentos, atitudes ou aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que sem eles, não é possível adquirir. A sua finalidade é verificar se o aluno está de posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar ainda, detetar as causas subjacentes a dificuldades de aprendizagens e ajudar o aluno a superá-las antes de iniciar a nova unidade.
- ✓ Avaliação formativa, como função de controlo é realizada durante todo o decorrer do ano letivo com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. A sua finalidade é informar os alunos e os professores do grau de realização dos objetivos, por isso deve ser frequente.
- ✓ Avaliação sumativa, esta modalidade aplica-se no fim de um período relativamente longo de ensino (uma unidade temática, um período (trimestre, um ano) tem como finalidade sancionar (positiva ou negativamente) uma atividade aprendizagem a fim de contabilizar este resultado com vista à classificação, seleção e identificar os objetivos que os diversos alunos não atingiram de modo a ajudá-los. Tem como finalidade permitir controlo contínuo, por exame (INIDE,2003).

Em relação aos instrumentos de avaliação, segundo o INIDE (2003) são: provas orais, provas escritas, e provas práticas.

A reflexão que fazemos em vista dos normativos, e documentos do ministério da educação, em relação a reforma educativa e curricular, salienta-se que muitos fatores estiveram na base para implementação dentre vários destaca-se a melhoria da qualidade de ensino, e que passados alguns anos muitos aspetos considerados positivos e alguns por melhorar afiguram-se no quadro do sistema educativo de Angola.

Ao longo do presente capítulo, discorremos sobre a reforma educativa em curso no país, analisamos a perspectiva histórica do sistema educativo angolano, a atual reforma que tem como principal referencial a lei bases do sistema educativo. Apresentamos ainda os objetivos da reforma educativa e as razões apontadas para a sua implementação, bem como os resultados conseguidos desde a sua implementação, referenciando ainda o plano mestre como o documento fundamental para as escolas de formação de professores.

No próximo capítulo, analisamos o quadro metodológico da investigação, ou seja, as principais decisões metodológicas e a natureza da presente investigação.

CAPITULO IV - QUADRO METODOLÓGICO

Neste capítulo esboçamos a trajetória dos procedimentos metodológicos assumidos no desenvolvimento das diferentes fases da investigação, com o objetivo de atingir as metas antes propostas, de forma clara descrevendo a escolha da metodologia.

Numa primeira fase, remetemo-nos para as nossas opções metodológicas, designadamente a metodologia mista (quantitativa e qualitativa), destacando seus pontos fortes e fracos ou limitações. Depois procedemos uma descrição da população alvo do estudo e a amostra bem como dos procedimentos metodológicos em relação aos instrumentos de recolha e tratamento de dados.

4.1.Natureza da investigação (qualitativa e quantitativa)

Dada a natureza descritiva da investigação, que visa estudar a formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação, atuais Escolas de formação de professores, bem como a sua articulação com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curriculares em curso em Angola, apesar de Coutinho (2014) e Morgado (2012) afirmarem que “atualmente, a maioria dos autores identificarem três grandes paradigmas no domínio da investigação em educação: o paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma crítico,” (p. 39) segue-se na elaboração do estudo empírico as metodologias/abordagens qualitativa e quantitativa.

Segundo Coutinho (2014), o conceito de paradigma de investigação “ define-se como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p.9). Na investigação, o paradigma cumpre duas funções essenciais: “a de unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validade e de interpretação” (p.9).

Na mesma linha de pensamento, Pacheco (1993, citado por Coutinho, 2014), afirma que o paradigma de investigação consiste no compromisso implícito de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso, e conseqüentemente, uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e a conceção do conhecimento.

Porém, torna-se importante abordar em que consistem cada um dos paradigmas. Assim, na perspetiva de Morgado (2012), o paradigma positivista, conhecido também por paradigma racionalista, tem como principal intenção proporcionar a explicação dos fenómenos com o desejo de formular leis gerais, por isso a investigação educativa à luz deste paradigma compromete-se com o controlo empírico e o domínio técnico, cujo propósito principal consiste em elaborar uma teoria de ensino que ofereça um conjunto de proposições específicas que descrevam e prescrevam as práticas educativas.

O objetivo imediato da investigação sob este paradigma, é avaliar por um lado os resultados do ensino em termos de eficácia, e por outro, em termos metodológicos adota, procedimentos de cariz essencialmente quantitativo, procurando respeitar as regras reconhecidas pela comunidade científica para o estudo dos fenómenos naturais com particular realce na quantificação, na procura de informações consideradas como fíáveis e válidas. Tem como desvantagem a sobrevalorização dos critérios de rigor metodológico em detrimento do estudo de outras dimensões do ato educativo, Morgado (2012).

O paradigma interpretativo, segundo Morgado (2012), também conhecido como qualitativo, hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnográfico, surge em função das críticas feitas ao paradigma positivista e situa-se numa linha interpretativa cujo interesse se centra essencialmente no estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida. Neste paradigma, as noções de explicação, predição e controlo do paradigma positivista são substituídas pelas noções de compreensão, significado e ação, permitindo entrar no mundo pessoal dos sujeitos e visa compreender os significados e os sentidos que estes atribuem às situações. No âmbito da educação, este paradigma procura principalmente a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, e contrariamente à explicação e possibilidade de verificação seguidos pelo paradigma anterior, privilegia o recurso a estratégias metodológicas de índole qualitativa e participativa, porém tem como desvantagem o conservadorismo.

O paradigma crítico, segundo Morgado (2012), reúne perspetivas de investigação que surgem como resposta ao reducionismo do paradigma positivista e ao conservadorismo do paradigma interpretativo, é um paradigma de cariz reflexivo, configurado numa vertente política e orientado para a mudança social, em termos educativos. Esta tradição produziu um impacto significativo quer por contribuir para projetar o tipo de futuro a construir, quer por tornar evidente que a educação é uma atividade cujas consequências são sociais, daí a importância atribuída ao professor em

todo o processo cuja incumbência consiste em aproveitar o potencial de mudança que perpassa o fenómeno educativo em prol do desenvolvimento da consciência crítica e da emancipação dos sujeitos.

Como anteriormente expresso, privilegiamos na presente investigação, os paradigmas quantitativo e qualitativo. Estas duas abordagens não são incompatíveis, como afirma Shulman (1981), já que constroem, em conjunto, um mosaico metodológico que será mais estimulante no campo da investigação aplicado ao estudo da educação.

Por outro lado, entendemos, como Minayo e Sanches (1993), que as metodologias não são boas ou más em si mesmas, antes são mais ou menos adequadas à resolução de certos problemas, à prossecução de determinados objetivos e a realidade que nos propomos investigar.

Através da metodologia qualitativa, utilizado neste estudo, pretende-se compreender, no âmbito das características do local, a realidade da formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores de Benguela, no contexto da reforma educativa/curricular, segundo as perspetivas dos atores envolvidos: gestores e formadores.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Crewell (2007), a investigação qualitativa é um “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Porém, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas. Privilegia-se, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação, recolhem-se normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Como afirmam Denzin & Lincoln (1994):

a investigação qualitativa é um multi-método que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista. Quer dizer que os investigadores qualitativos estudam as coisas no contexto natural, tentando conferir-lhe um sentido ou interpretando o fenómeno em termos dos significados que as pessoas lhe atribuem (p.29).

A pesquisa que envolve uma abordagem qualitativa leva em consideração o ambiente social e os sujeitos como principais fontes de recolha de informações, logo a experiência dos mesmos joga um papel preponderante cujas motivações, desejos, empenho, valores, representações são captadas imediatamente. Logo, a abordagem qualitativa, “ parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e

o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjetividade do sujeito”(p. 30)

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do conhecimento e interpreta os fenómenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos criam em suas ações (Chizzot, 1995)

Monteiro (2004), a abordagem qualitativa reveste-se das seguintes características:

- Concepção múltipla da realidade: assume-se que existem múltiplas realidades e que os dados obtidos em uma realidade podem ser divergentes, por isso não se pode determinar uma única verdade nem será possível a previsão nem o controle dos factos.
- O principal objectivo científico será a compreensão dos fenómenos. Será obtido mediante a análise das percepções e interpretações dos sujeitos que intervêm na ação educativa. Pela compreensão pretende-se chegar a captação das relações internas e profundas, indagando a intencionalidade das ações.
- O investigador e o objeto da investigação estão interrelacionados, interagindo e influenciando-se mutuamente.
- O objeto da investigação é desenvolver um corpo de conhecimentos ideográficos que descrevem os casos individuais. A investigação qualitativa não pretende chegar a abstrações universais e sim a concretas e específicas universalidades.
- A simultaneidade dos fenómenos e interações mútuas no facto educativo, torna impossível a distinção entre causas e efeitos.
- Os valores estão implícitos na investigação, refletindo-se nas preferências por um paradigma, escolha de uma teoria, etc.(p.38)

O uso da metodologia qualitativa pressupõe uma análise em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida. Segundo Fidalgo (2003) “os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente para as pessoas implicadas” (p.13).

Torna-se igualmente compreensivo que Souza e Gomes (2007) caracterizem a abordagem qualitativa em três grupos: construtivistas, socio-históricos e pós-positivistas, sendo que

para os construtivistas os dados de pesquisa são criados a partir da interação entre o investigador e o objeto de investigação, com o propósito de compreender consensos referentes a uma dada situação analisada através de recursos hermenêuticos e dialéticos. Por seu turno para os socio-históricos concentram-se o estudo das transformações decorrentes de uma realidade que pode ser reapropriada através de revisões da história, com recursos dialógicos e dialéticos. Finalmente, os pós – positivistas argumentam que a realidade deve ser exaustiva e criticamente examinada para que seja descrita e compreendida com justiça. (p. 4)

A abordagem quantitativa, como afirmam Silva (2006) e Morgado (2012), situa-se num dos mais antigos métodos de investigação. A investigação quantitativa pretende explicar, prever e controlar os fenómenos procurando regularidades e leis, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas (Almeida & Freire, 2000).

É neste sentido que Seraponi (2000) aponta como características fundamentais dos métodos quantitativos as seguintes: a orientação para a quantificação e a causa dos fenómenos, a ausência de preocupação com a subjetividade, a utilização de métodos controlados, a objetividade procurada através de um distanciamento em relação aos dados, a orientação para a verificação, a natureza hipotético-dedutiva a orientação para os resultados, a replicabilidade e possibilidade, generalização, e assunção da realidade como estática. Por isso esta abordagem apresenta uma forte validade externa.

Por seu turno, Moreira (2006) afirma que a análise dos dados quantitativos tem sempre como objetivos: descrever a distribuição das entidades pelos diversos valores das variáveis ou descrever a relação entre as variáveis. Tal como qualquer abordagem, esta, apresenta vantagens e desvantagens, sendo que como vantagens, destacam-se:

- Elevada validade externa;
- Replicabilidade;
- Possibilidade de generalização;
- Recorre a procedimentos que facilitam a sua aceitação pelos pares;
- Capaz de abranger maior número de casos. (p. 17).

Ainda para Moreira (2006): 18), salientam-se como desvantagens:

- Baixa validade interna;
- Não atende à perspectiva do sujeito;
- Não tem linha de conta a subjetividade do investigador. (p.18)

Em suma, podemos considerar que existem características fundamentais dos paradigmas quantitativos e qualitativo que podem ser apresentadas, segundo Cardoso (2007 citado por Seabra, 2010) através do quadro 7.

Quadro 7- Paradigma quantitativo e qualitativo da investigação (adaptado de Seabra, 2010: 148)

Paradigma quantitativo	Paradigma Qualitativo
Apoia-se nas filosofias positivistas, comportamentalista.	Apoia-se nas filosofias fenomenológicas-Naturalista, etnometodológica e interacionismo simbólico.
Estabelece relações e explica mudanças.	Compreende fenómenos sociais segundo As perspetivas dos participantes.
Os métodos e processos são específicos e Pré-determinados. As estratégias de investigação são rígidas	Os métodos e processos são flexíveis, o desenho da investigação é emergente, podendo ser modificadas as decisões ao longo da investigação
Apoia-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a reduzir os enviesamentos e as variáveis externas.	Admite a existência de subjetividade tanto na recolha de dados quanto na interpretação desses dados.
O papel do investigador deve ser, tanto quanto possível, de afastamento	O investigador vive na imensidão da situação e no fenómeno social, passado e futuro
As investigações visam, maioritariamente, permitir generalizações.	As ações são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem; são generalizações conceituais.
Analizam-se os dados de forma dedutiva.	Analizam-se dados de forma indutiva.
Recolhem-se dados para confirmar hipóteses previamente construídas.	Não recolhem dados ou provas para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.
Ênfase nos resultados ou produtos da investigação	Ênfase maior no processo de investigação.
As amostras, são, na maioria, amplas, estratificadas, com grupo de controlo, de seleção aleatória.	As amostras das investigações são pequenas, numericamente não representativas.
Os métodos e as técnicas mais utilizadas são: experimental, questionário, entrevista estruturada	Os métodos mais utilizados são a observação participante, análise documental e entrevista aberta (semiestruturada, conversa informal, não estruturada).

Compreendemos que, naturalmente, as duas abordagens detêm potencialidades, mas também possuem algumas limitações, pelo que a articulação entre ambas possibilitaram-nos proceder um desenho metodológico, onde as debilidades de uma abordagem fossem suplantadas pelas potencialidades da outra, num cariz de intercâmbio para que obtivéssemos os melhores resultados de forma para um entendimento cabal da investigação.

4.2 Amostra/Participantes na Investigação

Segundo Coutinho (2014) a *amostragem* “ é o processo de seleção dos sujeitos que participam no estudo, *amostra* é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos) de quem se colherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde

foi extraída” (p. 89). A amostragem tem um impacto importante sobre a qualidade dos resultados, devendo ser, o mais possível, representativa da população.

Por seu turno, Marconi e Lakatos (2005) concebem a amostra como uma parcela convenientemente selecionada do universo (População), representa um subconjunto do universo. Enquanto na perspectiva de Seabra (2010), as amostras são grupos de sujeitos junto dos quais a investigação se vai concretizar, ou os conjuntos de acontecimentos ou comportamentos registados.

Para a presente pesquisa que visa estudar a formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação/ Escolas de formação de professores bem como a sua articulação com objetivos definidos pela reforma educativa e curricular em curso em Angola, selecionou-se num universo das Escolas de formação de professores da província de Benguela, dois Institutos Médios Normais de Educação ou escolas de formação dos municípios satélites da província (município de Benguela e do Lobito), designadamente as duas escolas de formação inicial de nível médio (Escola de formação de professores de Benguela e Lobito).

A respeito da intencionalidade da amostra, Fox (1987, citado por Cunha, 2007) refere que a única forma de assegurar o estudo de elementos de uma população que se reveste de grande importância é fazer uma seleção deliberada desses elementos.

Tuckman (2000) define população (ou grupo alvo) como sendo o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões. Sendo especificação do grupo uma etapa inicial do processo de amostragem, a natureza das conclusões que se possam extrair do estudo sobre o sistema de formação inicial de professores e os modelos de formação levados a cabo pelos institutos médios normais de educação, bem como a sua adequação as exigências da reforma educativa, são por este diretamente condicionadas. Assim, uma população ampla conduzirá a uma validade externa e generalização maximizadas, ao contrário de uma população definida de modo mais restrito, que facilitando a amostragem, vai restringir as conclusões e generalização á população especificamente utilizada.

Por seu turno, Ghiglione e Matalon (2001) afirmam que a correta definição da população permite melhorar consideravelmente o alcance de um inquérito. Neste concreto, como referimos anteriormente, nesta investigação, a população - alvo, compreende os dois (2) institutos médios normais de educação existentes na província de Benguela.

Na perspetiva de Ghiglione e Matalon (2001) “ é raro trabalhar-se com uma amostra perfeitamente representativa”, para além de que colocar a questão da representatividade por si só é uma questão difícil de satisfazer e, muitas vezes, inútil. Propõem, assim, substituir a noção global de representatividade por uma noção mais ampla: a adequação da amostra aos objetivos estabelecidos.

Assim sendo, fizeram parte da amostra desta investigação os quatro gestores sendo dois para cada Instituto (diretor e diretor pedagógico) e os formadores sendo 4 gestores e 181 formadores para sabermos junto deles quais são as suas perspetivas de formação inicial e os modelos de formação adotados pelos institutos.

Em relação ao corpus documental, para a presente pesquisa recorreu-se aos documentos do Ministério da Educação, que versam sobre a formação de professores em Angola, dirigidos para as Direções Provinciais e secções Municipais da Educação, diário da República, Relatórios dos trabalhos realizados pelo INIDE e CAARE, documentos fornecidos pelas Instituições de formação (IMNE, ADPP, ADRA).

4.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

De Ketele e Rogiers (1998) definem técnica como um conjunto de processos pré estabelecidos para efetuar numa certa ordem e eventualmente num certo contexto. Os autores definem ainda que a recolha de informações “ como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validades suficientes (p.17)”.

Por seu turno, Morgado (2012) afirma que “as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação” (p. 71). Deste modo, devem ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma o mais complete possível, todas as informações referentes ao fenómeno em estudo, tendo-se sempre em conta os objetivo propostos e o contexto em que se efetua a investigação.

Para Coutinho (2014), a recolha de dados “ trata-se de saber o que e como vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo” (p. 105).

É necessário uma correta definição para a recolha de informações tendo presente sempre as funções, as características dos inquiridos. Assim para o presente estudo optamos como instrumentos para a recolha de dados o inquérito por questionário, a entrevista e a análise documental.

Os instrumentos de recolha de dados foram elaborados previamente e depois sujeitos para um processo de validação, primeiro pelo orientador e depois de testados entregues aos de professores e gestores, conforme referido anteriormente

4.3.1 O inquérito por questionário

O inquérito, segundo Coutinho (2014), pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação fatural, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos.

Na perspetiva de Morgado (2012), “ o inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados muito utilizados no campo da investigação” (p.77). Para Quivy e Campenhoudt (1998:), uma “ serie ordenada e coerente de perguntas que são colocadas a um conjunto de inquiridos para colher elementos sobre a sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, as suas atitudes que assumem e ou a forma como se posicionam perante certas questões humanas e sociais, acontecimentos ou problemas, expetativas, nível de conhecimentos, e, ainda sobre qualquer temática ou assunto de interesse para o investigador” (p.188).

O inquérito por questionário, segundo Nhamtumbo (2013), é um instrumento de recolha de dados que integra uma serie de perguntas com vista a responder aos objetivos da investigação. São perguntas que devem ser respondidas por escrito com ou sem a presença do inquiridor. O questionário é uma técnica de investigação composta por um número (elevado ou não) de questões que são apresentadas por escrito com vista a proporcionar um determinado conhecimento ao pesquisador.

Por seu turno, Coutinho (2014) afirma que “ a construção de um questionário é um processo complexo que consome muito tempo ao investigador, e que deve sempre começar pela definição de forma clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar questões ao inquirido” (p.14).

Tendo em conta a opção por uma metodologia mista, o recurso ao inquérito por questionário foi essencialmente com o intuito deste poder fornecer dados de natureza numérica que nos permitiram provar relações entre variáveis, que possam criar dados

descritivos possibilitando ao pesquisador estudar o modo de pensar dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

O inquérito por questionário, na perspectiva Marconi e Lakatos (2003), é um instrumento de recolha de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem pressa do entrevistador. Segundo as autoras, a sua elaboração requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar a sua eficácia e validade e na sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, bem como os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), para tal como toda técnica de recolha de dados, o questionário também reveste-se de vantagens e desvantagens, sendo que podemos destacar como vantagens:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados;
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente;
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla;
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo;
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato;
- g) Há mais segurança, pelo facto de as respostas não serem identificadas;
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador;
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável;
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento;
- k) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (p. 26)

Os autores, apontam ainda como desvantagens deste instrumento, as seguintes:

- a) Percentagem pequena dos questionários que voltam;
- b) Grande número de perguntas sem respostas;
- c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas;
- d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas;
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente;
- f) Na leitura de todas as perguntas, antes de responde-las, pode uma questão influenciar a outra;
- g) A devolução tardia prejudica o calendário ou a sua utilização;
- h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controlo e a verificação;
- i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, assim, as questões;
- j) Exige um universo mais homogéneo. (p.27).

De acordo com Ghiglione e Matalon (2005), um questionário é um instrumento estandardizado, tanto no texto das questões como na ordem, por isso para garantir a

comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações, nem explicações suplementares que sejam da iniciativa do inquiridor.

Recorremos ao questionário nesta investigação, como vimos justificando, por também por nos ter permitido obter um grande número de dados num curto espaço de tempo, ou seja, no espaço delimitado para a sua aplicação e posterior recolha, possibilitando a recolha de informações específicas relevantes.

Para a sua elaboração, seguimos as regras práticas, já que para Hill e Hill (2009) é muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário, logo as questões foram elaboradas de maneira a obtermos dados que satisfizessem os objetivos da presente pesquisa.

Na mesma linha, Marconi e Lakatos (2003) sugerem que a elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar a sua eficácia e validade. Para tal, levou-se de acordo com a problemática da pesquisa que visou estudar a Formação Inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação/ Escolas de formação de professores na sua organização em relação as questões os tipos e a ordem das questões, a formulação das mesmas, e a perceção de todos os envolvidos.

4.3.1.1. Descrição da construção e validação do questionário

Sendo que o questionário, dependendo da complexidade das variáveis em estudo, segundo Coutinho (2014) “ exigem sempre um nível de literacia de leitura que tem de ser equacionada tendo em conta a população alvo a quem se destinam, o questionário constitui um meio eficiente e rápido de obtenção de dados para a investigação” (p.140).

Para a presente investigação, foi construído e desenvolvido um questionário, constituído essencialmente por questões de escolha múltipla, numa escala de resposta tipo *likert*, numa escala de 1 a 5, onde era solicitado aos inquiridos que assinalassem apenas três afirmações.

Este questionário (*Cf. Apêndice I*), conforme referimos anteriormente, foi aplicado ao conjunto da população alvo da pesquisa, designadamente aos professores (n=181) dos Institutos Médios Normais de Educação, atuais escolas de formação de professores da província de Benguela nos contextos das reformas educativa e curricular, a fim de

satisfazer aos objetivos da pesquisa, particularmente no esclarecimento das questões de partida:

1. Quais os desafios e necessidades que são impostos as escolas de formação inicial de professores nos Institutos/Escolas de formação inicial de professores no contexto das reformas educativa/curricular em Angola?
2. Que modelo de formação inicial foi adotado nestas Instituições a luz das reformas Educativas e curriculares?
3. Quais os principais constrangimentos e debilidades que se registam no sistema de formação inicial nestas Instituições?
4. Que competências são exigidas aos formadores com vista a formarem professores capazes, tendo em conta os objetivos da reforma?

A partir das questões ora enunciadas que serviram de base, e tendo como suporte a análise bibliográfica em relação a problemática, foram desenhadas quatro categorias, assim identificadas:

1. *Mudanças introduzidas pela reforma educativa e curricular* - Esta categoria deve conter itens que permitam aos professores situarem-se em relação as principais mudanças entre o sistema findo, conhecido até então como sistema vigente e a atual reforma em curso no País.
2. *Modelo de formação inicial adotado nos Institutos Médios/ escolas de formação de professores* - Nesta categoria devem ser encontrados os itens que especifiquem se a reforma define modelos ou não de formação e se estes se adaptam as realidades das escolas.
3. *Constrangimentos/debilidades existentes na formação inicial nos Institutos Médios/Escolas de formação de professores* - Esta categoria deve abarcar questões que possibilitem aos professores assinalarem os principais constrangimentos com que se deparam.
4. *Competências necessárias aos formadores e aos formandos nos Institutos Médios/Escolas de formação de professores* - Esta categoria deve englobar itens que permitam aos professores manifestar a sua posição quanto ao seu acordo ou desacordo com as afirmações que se apresentam.

Com estas categorias foram construídos vários itens, conforme se pode analisar no referido apêndice, sobre a forma de declarações, tendo em conta os critérios de clareza e objetividade (Marconi & Lakatos, 2003).

Os itens formulados foram sujeitos a um processo de análise e seleção, quantitativa e qualitativa, durante o qual alguns itens foram reformulados ou eliminados. Na parte final do questionário havia uma questão aberta, onde se solicitava aos professores que se posicionassem espontaneamente sobre outros aspetos que considerassem relevantes para a temática da investigação e seus objetivos enunciados logo no início do questionário.

Os itens desenvolvidos e sua postulação nas categorias acima referidas foram sujeitas, conforme acima mencionado, à crítica do orientador da presente pesquisa, que, no papel de perito, em Teoria e desenvolvimento Curricular, deu o parecer favorável aos mesmos. Posteriormente, também em Angola os questionários foram entregues a diversos professores de uma das escolas de Formação de Professores da Província de Benguela, que deram o feedback sobre o seu conteúdo.

Uma vez validado, o questionário precisa ser testado antes da sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida (Marconi & Lakatos, 2005), por isso, foi sujeito aplicado a um pré-teste aplicado em pequena escala aos professores que lecionavam no turno ou período da manhã de um dos Municípios do Interior da província de Benguela, onde existe também uma escola de formação de professores de nível médio, totalizando 46 professores, como se pode constatar da análise do quadro 8:

Quadro 8 - amostra do pré-teste

Instituição	População inquirida	Amostra
IMNE/EFP	Formadores	46
Total		46

O objetivo do pré- teste, segundo Marconi e Lakatos (2005), é verificar se apresenta os três importantes elementos: **fidedignidade**: qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados, **validade**: os dados recolhidos são necessários à pesquisa, **operatividade**: vocabulário acessível e significado claro.

Inicialmente, tivemos o cuidado de contactar as Direções das Escolas, na pessoa dos diretores, sendo que os questionários foram preenchidos na presença do inquiridor, na sala de professores da Instituição com o consentimento do diretor da Instituição, com quem mantivemos o contacto com um prazo razoável de antecedência. Este contacto prévio visou a solicitação da sua colaboração e consentimento e um apelo aos professores contactados anteriormente que não deixassem o turno, ou seja, que não regressassem aos seus lares sem antes preencherem os questionários.

Os resultados deste pré teste, permitiram constatar que a maioria dos inquiridos foi unânime em afirmar que consideravam as questões pertinentes, mas que achavam o questionário extenso, para tal sugeriram-nos que mantivéssemos a ordem das questões tal como apareciam no documento, mas na última questão, que era aberta (onde o inquirido devia dar sugestões, colocar assuntos pertinentes a temática) fosse opcional.

Os questionários preenchidos pelo grupo de pré-teste foram ainda sujeitos a uma análise qualitativa com vista a prever se os dados seriam ou não necessários à pesquisa.

Após a sua aplicação, foi possível identificar, conforme referimos, os aspetos mais “sólidos” e as questões mais “débeis”, o que motivou, naturalmente, a realização de algumas alterações, garantindo consistência ao instrumento e tornando-o “apto” para a sua aplicação final.

4.3.2 O inquérito por entrevista

As entrevistas habitualmente são utilizadas para obterem informações, que de outra forma não seriam passíveis de obter, ou pelo menos, não de forma tão completa e aprofundada.

A entrevista, na perspectiva de Coutinho (2014), tem como “ objetivo fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico devendo por isso ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente seleccionadas em função de critérios muito bem definidos à partida, ou seja, as amostras intencionais” (p. 139). Visa a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador, as questões a colocar podem ser abertas, fechadas ou uma mistura de ambas

Ainda segundo a autora, constituem uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação de informação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informações que nunca seria conseguida

através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora (Coutinho, 2014). Segundo Morgado (2012), “É uma das técnicas de recolha de dados, utilizada para obter informação em investigação, cujo foco é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e ou situações” Morgado (p.72).

O inquérito por entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994), consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. Autores como De Ketele & Roegiers (1996) definem a entrevista como

um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (p.22).

Na perspectiva de Marconi e Lakatos (2005), a entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

Para Selltitz (1965, citado por Sousa, 2009), a entrevista quanto ao conteúdo apresenta seis tipos de objetivos:

- a) Averiguação de factos. Descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las.
- b) Determinação das opiniões sobre os fatos. Conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam.
- c) Determinação de sentimentos. Compreender a conduta de alguém através de seus sentimentos e anseios.
- d) Descoberta de planos de ação. Descobrir, por meio das definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua. As definições adequadas da ação apresentam em geral dois componentes: os padrões éticos do que deveria ter sido feito e considerações práticas do que é possível fazer.
- e) Conduta atual ou do passado. Inferir que conduta a pessoa terá no futuro, conhecendo a maneira pela qual ela se comportou no passado ou se comporta no presente, em determinadas situações.
- f) Motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas. Descobrir quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e conduta e por quê. (p. 46)

De acordo com Pacheco (1995), a entrevista é definida como mecanismo de recolha de dados que pretendem ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em pesquisa de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes.

Na presente investigação, a entrevista foi um instrumento de recolha de dados privilegiado, pois permite nas palavras de (Estrela 1986 citado por Braga, 1998), não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer os intervenientes do processo.

À semelhança do que ocorreu com os questionários, o guião de entrevista foi desenvolvido tendo por base as seguintes categorias:

- *Conceção da função do formador*, cujo objetivo era obter elementos que permitiriam caracterizar as perspetivas dos professores dos futuros professores.
- *Constrangimentos/debilidades* existentes na formação inicial de professores no IMNE/Escolas de formação de professores, com vista a colher dados sobre os constrangimentos e debilidades com se confrontam na formação de professores no contexto da reforma educativa.
- *Modelo curricular predominante no sistema educativo Angolano/IMNE-Escolas de formação de professores* com o intuito de caracterizar o modelo de formação nestas Instituições de formação.
- *Competências necessárias para o exercício da função docente* com a intenção de descrever as competências exigidas aos docentes e formandos, do Instituto à luz da reforma educativa/curricular e finalmente representações acerca da formação inicial que nos permitiu obter dados acerca da perceção dos professores sobre a formação inicial.

Como referenciado acima, o guião constituiu uma ajuda de memória para o entrevistador, tendo-se procurado seguir o raciocínio do entrevistado para compreendermos suas perceções acerca do fenómeno a estudar. Deste modo, antes de elaborá-lo, primou-se em utilizar uma linguagem clara e significativa, para os respondentes, evitando perguntas muito fechadas. Respondendo à lógica da investigação e respetivos objetivos, as questões foram colocadas sequencialmente, para permitir que os respondentes não tivessem que perder muito tempo em organizar as ideias.

Pela natureza da investigação, descritiva de natureza eminentemente quantitativa, esta técnica, segundo Ghiglione e Matalon (1997), é particularmente indicada para

compreender fenómenos como as atitudes, opiniões as preferências, as perspetivas, as representações etc.

Este representa um dos instrumentos mais utilizados no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, particularmente na abordagem qualitativa. É uma técnica que na, perspetiva de De Ketele e Rogiers (1996), apresenta a vantagem de as informações que se pretendem recolher refletirem melhor as representações do entrevistado, pois este tem mais liberdade na maneira de se exprimir.

Por seu turno, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem a vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista, produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos inquiridos, dado que as transcrições estão repletas de detalhes e exemplos.

Em relação os tipos de entrevistas na visão de Marconi e Lakatos (2005), variam de acordo com o propósito do entrevistador, podendo ser:

- a) Padronizada ou Estruturada. É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao individuo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário.
- b) Despadronizada ou não-estruturada. O entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. (p.39)

Segundo Marconi e Lakatos (2005), às entrevistas estão também associadas vantagens e desvantagens, das quais podemos destacar como vantagens:

- a) Pode ser utilizada com todos os segmentos da população: alfabetizados ou analfabetos;
- b) Fornece uma amostragem muito melhor da população geral: o entrevistado não precisa saber ler ou escrever;
- c) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido;
- d) Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registo de reações, gestos etc.;
- e) Dá a oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos;
- f) Há a possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato as discordâncias;
- g) Permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico (p.41).

Quanto às limitações ou desvantagens, Marconi e Lakatos (2005) apresentam as seguintes:

- a) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as parte;
- b) Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar à falsa interpretação;
- c) Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador pelo seu aspeto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc.;
- d) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias;
- e) Retenção de alguns dados importantes, recendo que a sua identidade seja revelada;
- f) Pequeno grau de controlo sobre uma situação de Coleta dos dados;
- g) Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada.(p.43)

A entrevista semidirecta, segundo Marconi e Lakatos (2005), permite ao entrevistado a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. Optamos por recorrer a este instrumento porque possibilitou uma maior latitude e flexibilidade no desenvolvimento dos temas, por permitir aos respondentes exprimirem-se com alguma profundidade em como apontam os desafios e necessidades impostas à formação inicial levada a cabo pelos institutos no âmbito da reforma educativa.

O guião de entrevista depois de construído, também foi entregue ao orientador da pesquisa, pelo que depois do seu parecer favorável, foi aplicado aos entrevistados selecionados, designadamente aos quatro gestores dos Institutos com quem, com muita antecedência mantivemos o contacto para o efeito e enviamos o protocolo de investigação conforme se pode analisar no apêndice II.

4.4 Análise Documental

Na perspetiva de Sousa (2009) a análise documental é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência, tem por objetivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com maior pertinência, permite passar de um documento primário para um documento secundário.

A análise documental foi utilizada com o intuito de enriquecimento da fundamentação teórica, por serem os normativos legais sobre os quais versa o sistema educativo angolano, documentos inerentes aos planos de formação inicial levado a cabo pelos institutos à luz da reforma educativa para os institutos médios normais de

educação, evidenciando indicadores que permitam inferir uma outra realidade diferente da documentada com o intuito de se obter o máximo de informação.

Para Rubin e Rubin (2005, citado por Seabra, 2010), a análise documental é o processo pelo qual os dados em bruto dão origem a interpretações baseadas em evidências. Na perspetiva de Pimentel (2001), a análise documental refere-se a estudos baseados em documentos como material primordial, revisões bibliográficas, e pesquisas histórico-geográficas, extraíndo-se deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.

Por seu turno Bell (2002), indica duas perspetivas para as quais a análise documental pode ser utilizada: como um complemento das informações obtidas por outros métodos de recolha de dados, como um método principal ou exclusivo de pesquisa de um projeto, onde os documentos constituem objeto de estudo, sendo particularmente nesta última que nos posicionamos.

A análise documental tem como principal vantagem permitir o conhecimento de uma série de factos muito mais vasta do que se poderia investigar diretamente. Uma das desvantagens da análise documental reside na possibilidade de que algumas das fontes puderem eventualmente conter dados errados ou conclusões inadequadas, pelo que interessa analisar em profundidade cada informação, procurando incoerências ou contradições e utilizar sempre o maior número possível de fontes diversificadas (Sousa, 2009).

Para a presente pesquisa, utilizamos a análise documental como suporte complementar dos dados obtidos por outros instrumentos como o inquérito por questionário e por entrevista.

4.5 Técnicas de análise dos dados

Analisar dados implica, na perspetiva de Bogdan e Biklen (1992, citados por Braga, 1998), organizá-los, parti-los em unidades, sintetizá-los, procurar padrões, descobrir o que é importante, o que há para aprender e decidir.

A este respeito Serrano, (1998), afirma que a análise de dados pressupõe “reduzir, sintetizar, e comparar” os dados. Na perspetiva de Quivy e Compenhoudt (1998), a maioria dos métodos de análise de dados depende, fundamentalmente, de duas grandes categorias: a análise estatística e a análise de conteúdo. De modo geral, para o este

estudo, optámos por estas duas categorias, organizando os dados, tratados e finalmente analisados para conferir resultados.

De modo a facilitar a compreensão dos procedimentos utilizados na análise de dados, também de acordo com Tuckman (2000), primamos pela exigência metodológica pois afirma que a análise de dados consiste em preparar o texto pormenorizadamente de modo que o leitor possa compreender os resultados sem consultar os quadros ou figuras, que por sua vez deverão também ser preparados de modo que os leitores possam, por si próprios, descrever os resultados do estudo.

Para a análise dos dados qualitativos recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Como refere Esteves (2006), a análise de conteúdo representa um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional, que consiste no conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhido, isto é, lidando com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiriam formar.

Para Sousa (2009), a análise de conteúdo compreende, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente, ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos. A análise de conteúdo, trata-se essencialmente de uma análise estrutural, em que se procura, em documentos de natureza variada, através de operações de disjunção e conjunção, entender a sua organização estrutural para, a partir daí efetuar inferências que levem ao real conteúdo manifesto e não apenas ao aparente, analisar o conteúdo significa ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro.

Segundo Estrela (1994), a expressão análise de conteúdo é frequentemente usada, no sentido restrito, para referir apenas as técnicas usadas nas Ciências Sociais para a exploração de documentos e não abrange aos tipos de análises que são usados diretamente nos campos da linguística e da literatura.

Para efetuarmos a análise de conteúdo, seguimos as sugestões de Esteves (2006), leitura flutuante do material, com o objetivo de começarmos a vislumbrar o sistema de categorias a utilizar, tomada de decisão sobre o tipo de categorização, unidades de registo, de contexto e de enumeração.

Na perspetiva de Coutinho (2014), “ a análise de conteúdo é um método utilizado para a análise de texto, e utiliza-se na análise de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito; é um conjunto de uma técnica de análise das comunicações” (p. 217). Ainda segundo a autora, é um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados chave que possibilitem uma comparação posterior.

Como refere Sousa (2009), a

Análise de conteúdo tem como vantagens os dados obtidos permitir inferências, explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em se desenrola, visa-se o estudo dos mecanismos que produzem as ocorrências, no seu contexto natural e no momento em que sucedem, procurando compreender a fenomenologia da sua estrutura e funcionamento, sem se estar confinado a quadros teóricos e referenciais. (p.266).

A desvantagem reside, essencialmente, no conteúdo, que sendo palavras, podem possuir significados e sentidos diversos, sendo difíceis interpretar e organizar, o que não sucede quando os dados são de natureza numérica, (Sousa,2009),

Para a presente pesquisa, optamos pela categorização, que constitui uma operação primordial de análise de conteúdo através do qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido considerados pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação. No caso das entrevistas a categorização foi feita em ordem das questões.

Coutinho (2014), afirma que a “categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns” (p.221).

A categorização permite segundo Esteves (2006), Bardin (2011), citados por Coutinho, 2014), reunir maior número de informações á custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. Para serem consideradas fiáveis, as categorias devem possuir as seguintes qualidades:

- a) Exclusão mútua: um elemento não pode ser classificado em duas ou mais categorias;
- b) Homogeneidade: para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise. Se existem diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias;
- c) Pertinência: as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, as questões norteadoras, às características da mensagem;
- d) Objetividade e fidelidade: se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá

distorções devido á subjetividade dos analistas, mesmo com diferentes codificadores, o resultado será o mesmo;
e) Produtividade: as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos (p. 80).

Trata-se, de um processo de redução de informação, segundo determinadas regras apontadas essencialmente por Bardin (1997). Para a autora, o recurso a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, visando a identificação de inferências de conhecimento relativo às condições de produção ou inferências que recorre a indicadores quantitativos.

4.5.1 Procedimentos estatísticos

Numa investigação os dados obtidos necessitam de ser organizados e analisados e, como a maioria das vezes, assumem uma forma numérica, procedendo-se à análise estatística, que geralmente é associada a investigação quantitativa porque na investigação qualitativa a recolha e análise de dados é um processo contínuo e integrado na sequência da investigação, de forte cariz indutivo, resultando como produto final uma descrição, ou seja palavras, Coutinho, (2014).

Segundo Black (1999, citado por Coutinho, (2014), a função da análise estatística é transformar os dados em informação e é precisamente para isso mesmo que ela nos serve. Qualquer que seja a natureza dos dados, o objetivo da análise será sempre:

- a) Organizar e descrever os dados de forma clara;
- b) Identificar o que é típico e atípico;
- c) Trazer á luz diferenças, relações e/ou padrões;
- d) Encontrar respostas ao problema. (p. 151)

Os dados quantitativos desta investigação, obtidos pela aplicação de questionários, apelaram à análise estatística. Assim, para o tratamento estatístico dos dados, recorreremos aos procedimentos estatísticos, designadamente ao *statistical Package for the social sciences* (SPSS), para codificar os dados. Como refere Pereira, (2008), Coutinho (2014), o SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos. Constitui um auxiliar excelente para um investigador em Ciências Sociais que tenha procedido a uma recolha de dados quantitativos com o objetivo de analisar, descrever, relacionar ou mesmo contrastar hipóteses da investigação.

Terminamos este capítulo com o *design* que norteou toda a nossa investigação, onde podemos analisar, com recurso ao quadro 9, de uma forma muito resumida, os principais aspetos que acabamos de apresentar neste capítulo.

4.6 Design da investigação

Quadro 9 – Design da investigação

Estudos Empíricos	Objetivos	População, amostra/ inquiridos	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados	Calendarização
Estudo qualitativo , permitiu o levantamento da realidade de formação inicial de professores em Angola e nos institutos, bem como os modelos curriculares de formação e a sua adequação aos objetivos da reforma educativa/curricular	Identificar o modelo predominante no sistema educativo Angolano para a formação inicial nestas instituições a luz da reforma educativa /curricular	Gestores dos institutos; e professores do ensino médio	Análise documental	Análise de conteúdo; procedimentos estatísticos	setembro / 2010/2011
	Compreender os desafios e necessidades de formação inicial de professores. Descrever os constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial nos institutos; analisar as competências exigidas aos formadores e aos formandos nestas instituições.	Gestores dos institutos e professores do ensino médio	Inquérito por entrevista semi estruturada	Análise do conteúdo	maio/ 2012/13
Estudo quantitativo Estudar o processo de formação inicial levado a cabo pelos institutos e a sua adequação às exigências da reforma educativa/curricular	Conhecer as perspetivas dos gestores, professores, sobre o sistema de formação inicial levado a cabo pelos institutos no âmbito da reforma educativa/curricular	Gestores dos institutos; professores ensino médio	Inquérito por questionário	Procedimentos estatísticos	janeiro 2013/14

4.7 Questões éticas de investigação

Qualquer investigação tem necessariamente de seguir alguns princípios éticos e deontológicos para que possa desenvolver-se com sucesso e possa efetivamente ser aceite na comunidade científica. Assim, como refere Tuckman (2000), sem o respeito destes princípios, o processo de investigação pode dificultar, prejudicar, perturbar,

tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer modo, negativamente, a vida dos que nele participam.

Tivemos uma série de cuidados éticos para salvaguardar as informações prestadas pelos participantes no que concerne a informação prévia dos objetivos da pesquisa, a confidencialidade, o caráter anônimo dos dados prestados. Ainda dentro dos princípios éticos estávamos preparados para aceitar qualquer resposta ao solicitar as informações, percebendo o caráter espontâneo dos participantes.

Visto que os dados foram recolhidos nas instituições de ensino, estabelecemos previamente um contato presencial com os diretores quer provinciais, quer municipais, bem como os diretores dos Institutos/Escolas de formação de professores, para pedir sua permissão para aplicação dos instrumentos, assegurando-os que toda informação seria codificada.

De referir, também, que respeitámos as opiniões dos participantes, sem aferir os nossos pontos de vista, respeitamos sua vontade de não colaborarem mais com suas informações, garantindo a fidelidade.

Deste modo aplicamos o princípio de consentimento informado, como já foi referenciado, elaboramos um protocolo de investigação que foi atempadamente enviado às direções da Educação e das escolas, onde explicitamos os objetivos da investigação, os procedimentos a utilizar, a informação relativa ao tempo que cada inquirido teria de disponibilizar, o caráter voluntário dos participantes.

Em relação à confidencialidade, asseguramos o caráter confidencial dos dados que nos seriam facultados, garantindo que os dados seriam tratados estatisticamente e codificados.

Finalmente, após a aprovação e cedência dos espaços para que prosseguíssemos com o processo de recolha de dados, garantimos o acesso dos resultados finais do projeto aos inquiridos.

Apresentamos ao longo do presente capítulo, a natureza da investigação e participantes do estudo, bem como as técnicas utilizadas para a recolha dos dados, bem como os aspetos éticos do processo de investigação.

Passamos, de seguida à apresentação dos dados recolhidos nesta investigação.

CAPITULO V - APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Ao longo do presente capítulo propomo-nos apresentar os dados obtidos mediante a aplicação dos instrumentos de recolha de dados: o questionário, a entrevista e análise dos dados documentais referentes ao quadro legal do sistema educativo angolano, bem como os documentos referentes a reforma educativa e curricular.

Os dados necessitam de ser apresentados e descritos para posteriormente ser feita a sua interpretação e a aferição dos resultados. Deste modo, em relação ao questionário, apresentamos as estatísticas descritivas centrais (média) e de dispersão (desvio padrão), para cada item, ajustado nas categorias teóricas em que se insere, para depois procedermos à sua análise. Apresentamos também uma matriz de correlação entre os itens, salientando-se as correlações significativas, explicadas como aquelas que são iguais ou superiores a 0.30.

Para a entrevista, apresentamos um quadro de análise, onde dentro de cada categoria considerada foram mencionados partes do conteúdo das entrevistas que mostram as perceções dos entrevistados em relação ao que lhes foi solicitado e faz-se uma análise a partir das perceções de cada entrevistado.

Em relação aos dados obtidos a partir dos documentos, remetemo-nos à análise de como está estruturado o sistema educativo Angolano, procuramos ainda perceber as orientações relativas ao quadro legal, onde se apoia a reforma educativa e curricular e os aspetos respeitantes a formação de professores em Angola.

5.1 O inquérito por questionário aplicados aos professores dos IMNE

A descrição da amostra, utilizada para a presente pesquisa já foi referenciada no capítulo anterior (quadro metodológico). Por ora, propomo-nos apresentar os dados obtidos em relação às variáveis independentes, nomeadamente os itens do questionário, considerados individualmente e agrupados em categorias teóricas: mudanças introduzidas pela reforma educativa/curricular; modelo de formação inicial adotado nos IMNE/EFP; constrangimentos/debilidades existentes na atual formação de professores nos IMNE/EFP; competências necessárias aos formadores e aos formandos nos IMNE/EFP, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular.

Recorde-se que o procedimento delimitado para a utilização do questionário foi para o total de professores escolhidos como amostra das duas escolas, abrangendo 305

professores, dos quais obtivemos o retorno de 181 respondentes, distribuídos nos 3 turnos (manhã, tarde e noite).

Caraterização geral dos inquiridos

Dos 181 inquiridos, 51.9% eram do sexo masculino e 48.1% do sexo feminino, tal como se pode constatar na tabela 12.

Tabela 12 - Género dos inquiridos

		Frequency	Percent
Valid	feminino	87	48,1
	masculino	94	51,9
	Total	181	100,0

Quanto à idade, uma análise à tabela 13, permite-nos constatar que a maioria dos inquiridos (66.9%) tinham entre 30 e 45 anos, 24.9% tinham menos de 30 anos e 8.3% tinham mais de 45 anos.

Tabela 13 - Idade dos inquiridos

		Frequency	Percent
Valid	menos de 30	45	24,9
	de 30 a 45 anos	121	66,9
	Mais de 45 anos	15	8,3
	Total	181	100,0

A maioria (47%) dos inquiridos tinham entre 10 a 20 anos de serviço, 27.1% tinham mais de 20 anos de serviço e 26% tinham menos de 10 anos de serviço (Cf. Tabela 14).

Tabela 14 - Tempo de serviço

		Frequency	Percent
Valid	menos de 10 anos	47	26,0
	de 10 a 20 anos	85	47,0
	Mais de 20 anos	49	27,1
	Total	181	100,0

Relativamente às habilitações literárias, 87.8% tinham a Licenciatura e 12.2% Mestrado. 97.8% dos professores inquiridos possuíam agregação . Quanto ao tipo de escola, 99.4% estavam numa escola urbana e 0.6% numa semi- rural. A maioria (64%) dava aulas à 10ª classe, seguindo-se a 11ª classe (16.6%), 13ª classe (12%) e à 12ª classe e 7.4% à 12ª classe (Cf. Tabela 15).

Tabela 15 - Habilitações académicas

		Frequency	Percent
Valid	licenciatura	159	87,8
	mestrado	22	12,2
	Total	181	100,0

No que diz respeito à agregação pedagógica, podemos constatar que a maioria (97,8%), possuía (Cf. Tabela 16).

Tabela 16 - Agregação pedagógica

		Frequency	Percent
Valid	possui	177	97,8
	Não	4	2,2
	Total	181	100,0

Foi realizado o teste de Independência de Qui-Quadrado para avaliar a associação entre as variáveis nominais (habilitações literárias, idade, classe e tempo de serviço e questões f1 a f5, EF1 a EF6 e deb01 a deb010). Para todas as análises o valor de significância considerado foi de $p < 0,05$.

Os dados foram analisados de forma descritiva determinando-se as frequências e percentagens e os valores mínimos, máximos, média e desvio padrão para as variáveis com escala de Likert. Foi utilizado o software estatístico PASW 18 ®. A caracterização dos indivíduos da amostra foi realizada no geral (Cf. Apêndice III).

Foi efetuado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para avaliar a existência de diferenças significativas entre os grupos de idade, classe e tempo de serviço e as questões com escala de Likert. Quando existiam diferenças entre os grupos, para avaliar entre que grupos essas diferenças se situavam, foram realizados os testes Post-Hoc de Tukey e Sheffe. Foi ainda realizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney para verificar a existência de diferenças significativas entre o género e as habilitações e as variáveis com escala de Likert. Estes serão os testes apropriados quando estamos perante variáveis ordinais.

A análise realizada, permitiu-nos constatar, com a análise da tabela 17, que a quase totalidade dos inquiridos (99,4%) trabalhava na zona urbana, o que provavelmente poderá influenciar os resultados obtidos.

Tabela 17 - Tipo de escola onde os professores lecionam

		Frequency	Percent
Valid	urbana	180	99,4
	semi rural	1	,6
	Total	181	100,0

Quanto às classes com quem os professores trabalharam, apesar de existirem seis professores que não responderam a esta questão, foi possível notar, com recurso à tabela 18, que a maioria (61.9%) trabalhava com o 10º ano.

Tabela 18 – Classes à responsabilidade dos inquiridos

		Frequency	Percent
Valid	10ª	112	61,9
	11ª	29	16,0
	12ª	13	7,2
	13ª	21	11,6
	Total	175	96,7
Missing	System	6	3,3
Total		181	100,0

1ª Categoria: Mudanças introduzidas pela reforma educativa e curricular

No que se refere às mudanças significativas nas rotinas diárias dos professores, resultantes da reforma realizada, podmos perceber, com recurso à tabela 19, que a maioria (75,%) dos inquiridos concordou que efetivamente esta reforma trouxe mudanças, sendo que 16% concordou totalmente. Um dos inquiridos não respondeu a esta questão.

Tabela 19 - Mudanças significativas resultantes da reforma

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	9	5,0
	Discordo	3	1,7
	Não concordo nem discordo	2	1,1
	Concordo	137	75,7
	Concordo totalmente	29	16,0
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

Nesta lógica, 73.5% concordou e 19.9% concordou completamente que realmente a reforma já contemplava algumas mudanças significativas na educação, sendo que

acabaram por se efetivar aquando a sua implementação (Cf. Tabela 20). A esta questão, à semelhança da anterior, existiu também um inquirido que não respondeu.

Tabela 20 – Mudanças significativas contempladas pela reforma

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,6
	Discordo	7	3,9
	Não concordo nem discordo	3	1,7
	Concordo	133	73,5
	Concordo totalmente	36	19,9
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

Os inquiridos também concordaram (72.9%) e concordam completamente (19.9%) no que se referia aos princípios da reforma, que naturalmente, atendendo às suas respostas anteriores, contribuíram para a melhoria da formação (Cf. Tabela 21).

Tabela 21 - Princípios da reforma que contribuem para o melhoramento da formação

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,6
	Discordo	4	2,2
	Não concordo nem discordo	6	3,3
	Concordo	132	72,9
	Concordo totalmente	36	19,9
	Total	179	98,9
Missing	System	2	1,1
Total		181	100,0

No que se refere aos vários “elementos” considerados importantes para a reforma, percebeu-se, através da análise das tabelas 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28 que todos os inquiridos, em maior ou menor percentagem concordam e concordam completamente que estes efetivamente foram os “responsáveis” pelas mudanças positivas e significativas na educação angolana. Na tabela 22, pode notar-se que 61.9% dos inquiridos concordam que a formação inicial é um dos aspetos importantes da reforma. A este item, também 25.4% dos inquiridos concordaram completamente.

Tabela 22 - Formação inicial é um dos aspetos da reforma

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,6
	Discordo	12	6,6
	Não concordo nem discordo	8	4,4
	Concordo	112	61,9
	Concordo totalmente	46	25,4
	Total	179	98,9
Missing	System	2	1,1
Total		181	100,0

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, foi possível, constatar, como podemos analisar na tabela 23 que esta foi, para a maioria dos inquiridos (90.4%), um dos aspetos importantes e de relevância para o sucesso desta reforma.

Tabela 23 - Avaliação das aprendizagens como aspeto da reforma

		Frequency	Percent
Valid	Discordo	4	2,2
	Não concordo nem discordo	6	3,3
	Concordo	114	63,0
	Concordo totalmente	55	30,4
	Total	179	98,9
Missing	System	2	1,1
Total		181	100,0

Outro dos aspetos igualmente relevantes da reforma, prendeu-se com a valorização da cultura local, que afigura-se como um dos elementos que anteriormente parecia olvidado. Assim, 58% dos inquiridos concordou e 17.7% concordou totalmente que este aspeto foi tido em consideração nesta reforma, tal como apresentamos na tabela 24. Lembramos, no entanto, que neste item, houve um indivíduo que não respondeu.

Tabela 24 - Valorização da cultura local é um dos aspetos centrais da reforma educativa

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	9	5,0
	Discordo	25	13,8
	Não concordo nem discordo	9	5,0
	Concordo	105	58,0
	Concordo totalmente	32	17,7
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

Outro item que reuniu a quase unanimidade das opiniões dos indivíduos inquiridos, prendeu-se, naturalmente, com a redução do número de anos por turma, onde

com recurso à tabela 25, é possível, notarmos que 54.7% dos inquiridos concordou com o pressuposto e 40.3%, concordou completamente.

Tabela 25 - A redução de número de alunos por turma é um dos aspetos da reforma educativa

		Frequency	Percent
Valid	Discordo	6	3,3
	Não concordo nem discordo	3	1,7
	Concordo	99	54,7
	Concordo totalmente	73	40,3
	Total	181	100

No que se refere à utilização dos recursos/meios de ensino como elementos essenciais da reforma, a tendência é semelhante à das questões anteriores, onde podemos notar que a maioria (68%) concordou ou concorda completamente (25.4%), que estes recursos também são importantes para a melhoria do ensino e, naturalmente, por isso mesmo, também foram contemplados pela reforma (Cf. Tabela 26).

Tabela 26 - Recursos/meios de ensino como elementos essenciais da reforma

		Frequency	Percent
Valid	Discordo	6	3,3
	Não concordo nem discordo	5	2,8
	Concordo	123	68,0
	Concordo totalmente	46	25,4
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

Atendo às exigências da sociedade globalizada e do conhecimento, naturalmente, os inquiridos, também consideraram que efetivamente o trabalho em equipa foi também contemplado pela reforma, sendo que 68% concordou e 14.9% concordaram completamente, tal como podemos ver na tabela 27.

Tabela 27 - O trabalho em equipa também como aspeto central da reforma educativa

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	2	1,1
	Discordo	21	11,6
	Não concordo nem discordo	7	3,9
	Concordo	123	68,0
	Concordo totalmente	27	14,9
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

No que se refere ao acesso universal da educação como direito, os inquiridos concordaram (54.7%) e concordaram completamente (33.7%), que esse aspeto foi salvaguardado na reforma, tal como podemos aferir da análise da tabela 28.

Tabela 28 - Acesso à educação para todos comum dos objetivos fulcrais da reforma

		Frequency	Percent
Valid	Discordo	11	6,1
	Não concordo nem discordo	7	3,9
	Concordo	99	54,7
	Concordo totalmente	61	33,7
	Total	178	98,3
Missing	System	3	1,7
Total		181	100,0

2ª Categoria - Modelo de formação inicial adotado nos Institutos Médios/ escolas de formação de professores

Relativamente ao modelo de formação inicial, os indivíduos inquiridos, na sua maioria, também concordaram que esta acabou por contemplar esse modelo, sendo que 73.5% concordaram com esse pressuposto e 16% concordaram totalmente, sendo que um dos inquiridos não se pronunciou sobre essa questão (Cf. Tabela 29).

Tabela 29 - Modelo de formação inicial definido pela reforma

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,6
	Discordo	9	5,0
	Não concordo nem discordo	8	4,4
	Concordo	133	73,5
	Concordo totalmente	29	16,0
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

Quanto à adaptabilidade desses critérios à realidade angola, percebemos, através da análise da tabela 30 que, 64.1% dos inquiridos refere que concordou e 7.7% concordou totalmente, existindo aqui um grau de discordância mais elevado do que nas questões anteriores (17.7%).

Tabela 30 - Adaptação dos critérios do modelo estão adaptados à realidade educativa Angolana

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	9	5,0
	Discordo	32	17,7
	Não concordo nem discordo	8	4,4
	Concordo	116	64,1
	Concordo totalmente	14	7,7
	Total	179	98,9
Missing	System	2	1,1
Total		181	100,0

A análise da tabela 31 permite aferir que os inquiridos consideraram que os docentes dos IMNE/EFP realmente têm mais autonomia curricular na organização, gestão e avaliação dos alunos, sendo que existia apenas 9.9% dos inquiridos que discordou e 0.6% que discordou totalmente. Um dos inquiridos não respondeu a esta questão.

Tabela 31 - Autonomia curricular dos docentes dos IMNE/EFP

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,6
	Discordo	18	9,9
	Não concordo nem discordo	10	5,5
	Concordo	129	71,3
	Concordo totalmente	22	12,2
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

Procuramos também compreender se os inquiridos consideravam que as orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa eram cumpridas pelos IMNE/EFP, tendo sido possível constatar, através da tabela 32, que existiu uma concordância também relativamente a esta questão, sendo que 73,5% dos inquiridos concordou e 15.5% concordaram totalmente.

Tabela 32 - Cumprimento das orientações curriculares da reforma educativa pelos IMNE/EFP

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,6
	Discordo	7	3,9
	Não concordo nem discordo	11	6,1
	Concordo	133	73,5
	Concordo totalmente	28	15,5
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

No que se refere ao sistema de avaliação das aprendizagens, introduzidas pela reforma curricular, foi possível notar, com recurso à tabela 33, que 76.8% dos inquiridos concordaram e 13.8% concordaram completamente.

Tabela 33 - Cumprimento do sistema de avaliação das aprendizagens, introduzido pela reforma curricular

		Frequency	Percent
Valid	Discordo	7	3,9
	Não concordo nem discordo	9	5,0
	Concordo	139	76,8
	Concordo totalmente	25	13,8
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

Quanto à adaptação das práticas pedagógicas nos cursos de formação inicial de professores, foi possível constatar, com recurso à tabela 34, que os inquiridos também consideraram-na, de uma forma geral, adequadas aos alunos, apesar de existirem cinco inquiridos que não responderam à questão, as respostas discordantes (6.1%) e que discordam totalmente (1.1%) são realmente pouco significativas.

Tabela 34 - As práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores são adequadas aos alunos

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	2	1,1
	Discordo	11	6,1
	Não concordo nem discordo	6	3,3
	Concordo	136	75,1
	Concordo totalmente	21	11,6
	Total	176	97,2
Missing	System	5	2,8
Total		181	100,0

Atendendo a que solicitamos aos inquiridos que assinalassem três das cinco opções facultadas relativamente ao que os indivíduos consideravam mais valioso na formação inicial, foi possível perceber que 72.4% dos inquiridos destacaram a relação entre alunos/alunos. Os restantes inquiridos (27.6%), não consideraram esta opção importante, representando, no entanto, uma minoria (Cf. Tabela 35).

Tabela 35 - Valorização da relação entre alunos/alunos

		Frequency	Percent
Valid	Marcou	131	72,4
	Não marcou	50	27,6
	Total	181	100,0

Foi ainda possível constatar que os inquiridos, relativamente à mesma questão, valorizaram mais os conteúdos estudados, atendendo a que, tal como podemos notar na tabela 36, que 83.4% dos inquiridos assinalaram esse item.

Tabela 36 - Valorização do conteúdo estudado

		Frequency	Percent
Valid	Marcou	151	83,4
	Não marcou	30	16,6
	Total	181	100,0

Ainda relativamente à mesma questão, e relativamente às restantes três opções desta questão, foi possível constatar que a possibilidade de um bom emprego (63.5%), o estímulo para ser professor (37.6%) e a relação pedagógica aluno/professor (46.4%), não obtiveram, comparativamente às opções anteriores, percentagens expressivas (Cf. Apêndice III).

Procuramos ainda saber, de entre as seis opções facultadas, quais as três que mais se aplicam à formação inicial dos Institutos Médios/Escola de formação de professores em Angola. Assim, tal como se apresenta na tabela 37, 85.1% dos inquiridos consideraram que as disciplinas eram interessantes. Uma percentagem considerável, apesar de menor (77.9%), considerou a opção “as aulas são dinâmicas, criativas”.

Tabela 37 - Valorização do conteúdo estudado

		Frequency	Percent
Valid	Marcou	154	85,1
	Não marcou	27	14,9
	Total	181	100,0

3ª Categoria - Constrangimentos/debilidades existentes na formação inicial nos Institutos Médios/Escolas de formação de professores

Quanto aos constrangimentos/debilidades existentes na formação inicial dos professores, foi possível notar que os inquiridos destacaram várias questões, designadamente: falta de estabelecimento para o desenvolvimento das suas aulas, em situação de estágio pedagógico (75.7%), falta de apoio aos professores por parte da direção do instituto (34.3%), falta de espaço para atividades que exijam a criatividade dos professores (53.6%), dificuldades no trabalho em equipa dos professores (31.5%). Nota-se, porém, que o principal constrangimento apontando remete-se para a falta de estabelecimento para a dinamização da prática pedagógica (Cf. Apêndice III).

Observou-se que todos os itens têm pontuações médias maiores do que três, o que leva a concluir que a maior parte da amostra se inclina para posições mais concordantes. Porém o item com maior pontuação média foi o “A redução de número de alunos por turma é um dos aspetos da reforma educativa” com o valor de (4.32). Neste grupo de itens o item com pontuação mais baixa foi “Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados à realidade educativa Angolana” com o valor de (3.53) (Cf. Apêndice III).

Quanto ao item “Costuma contar com apoio dos colegas para vencer as dificuldades”, a maioria diz que muitas vezes ou sempre, com o valor de (4.28) de média.

4ª Categoria: Competências necessárias aos formadores e aos formandos nos Institutos, tendo em conta os objetivos da reforma educativa/curricular

Esta categoria pretendia aferir das competências dos formadores e dos formandos nos institutos, tendo sido possível constatar que a maioria dos inquiridos (81.2%), considerou que estes tinham saberes suficientes dos conteúdos científicos (Cf. Tabela 38).

Tabela 38 - Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial têm saberes suficientes

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	1	,6
	Discordo	4	2,2
	Não concordo nem discordo	5	2,8
	Concordo	148	81,8
	Concordo totalmente	22	12,2
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

Quanto ao domínio da prática pedagógica, tal como podemos analisar na tabela 39, existiam também consenso relativamente a este item, onde a maioria *concordou* (79%) e *concordou totalmente* (10.5%).

Tabela 39 - Os docentes dos IMNE/EFP, têm saberes suficientes para a prática pedagógica

		Frequency	Percent
Valid	Discordo	9	5,0
	Não concordo nem discordo	9	5,0
	Concordo	143	79,0
	Concordo totalmente	19	10,5
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

Relativamente aos outros itens avaliados nesta questão, tal como podemos aferir na *apêndice III*, a maioria dos inquiridos concordou que os *alunos, futuros professores, ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo* (84%), que *ficam com saberes suficientes ao nível da prática pedagógica* (78.5%), assim como conhecimentos *suficientes a nível da profissão docente* (82.9%). Os inquiridos consideraram também que estes alunos, *adquirem saberes suficientes ao nível da avaliação das aprendizagens* (80.1%), *ao nível da metodologia de ensino* (81.8%), *dos recursos e métodos em sala de aula* (79.6%), *das estratégias em sala de aula* (76.2%), *a nível da formulação de objetivos* (71.8%) e que *com a formação que recebem, estes futuros professores, são capazes de melhorar as práticas pedagógicas* (84.5%).

Por último, estes inquiridos, consideraram ainda que estes futuros professores, *ficavam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural e social dos alunos*

(61.9%) e para a *construção do currículo local* (55.2%). Estes últimos dois itens foram os que apresentaram uma percentagem, ainda que diminuta de discordâncias, mais elevada, do que os itens anteriores, sendo que existem 25.4% dos inquiridos discordaram sobre a possibilidade de os alunos, futuros professores, ficarem mais sensibilizados para a construção do currículo local, tal como se pode apurar da análise da tabela 40.

Tabela 40 - Com a formação que recebem os alunos ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local

		Frequency	Percent
Valid	Discordo totalmente	7	3,9
	Discordo	46	25,4
	Não concordo nem discordo	17	9,4
	Concordo	100	55,2
	Concordo totalmente	10	5,5
	Total	180	99,4
Missing	System	1	,6
Total		181	100,0

O item com maior pontuação média foi “Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial têm saberes suficientes relativos ao conteúdo”, com a média de (4.03) e o que obteve menor pontuação foi o “Com a formação que recebem os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local” cuja média é de (3.33) (Cf. *Apêndice III*).

Cruzamento dos itens com habilitações Literárias

Através do teste não paramétrico de Mann – Whitney avaliou-se a existência de diferenças significativas entre as Habilitações Literárias.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas pontuações dadas à questão “O acesso à educação para todos é um dos objetivos fulcrais da reforma”, entre as Habilitações Literárias ($U=1191$, $p=0.009 < 0.05$) e nas pontuações dadas à questão “As orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa são cumpridas pelos IMNE/EFP” ($U=1354$, $p=0.029 < 0.05$)

Observou-se ainda que as pontuações médias foram menores nos indivíduos com mestrado e na segunda questão são menores nos indivíduos com licenciatura, tal como se pode analisar na tabela 41.

Tabela 41 - Estatísticas descritivas por Habilitações Literárias

	Habilitações académicas			
	Licenciatura		Mestrado	
	Média	Dp	Média	Dp
V1 a reforma trouxe mudanças significativas	3,9	,9	4,1	,5
V2 a reforma inclui mudanças significativas	4,1	,7	4,0	,5
V3 os princípios da reforma melhoram a formação	4,1	,6	4,2	,5
V4 a formação inicial é um dos aspetos da reforma	4,1	,7	3,8	1,1
V5 A avaliação das aprendizagens é aspeto da reforma	4,3	,6	4,0	,6
V6 A valorização da cultura local é um dos aspetos centrais da reforma educativa	3,7	1,1	3,6	1,0
V7 A redução de número de alunos por turma é um dos aspetos da reforma educativa	4,3	,7	4,4	,5
V8 A utilização de recurso/meios de ensino são elementos essenciais da reforma	4,2	,6	3,9	,9
V9 O trabalho em equipa é um dos aspetos centrais da reforma educativa	3,8	,9	3,9	,8
V10 O acesso à educação para todos é um dos objetivos fulcrais da reforma	4,2	,8	3,9	,5
V11 A reforma educativa define um modelo de formação inicial	4,0	,7	3,8	,7
V12 Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados á realidade educativa Angolana	3,5	1,0	3,5	1,1
V13 Os docentes dos IMNE/EFP, têm autonomia curricular na organização, gestão e avaliação dos alunos	3,9	,7	3,6	1,0
V14 As orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa são cumpridas pelos IMNE/EFP	4,0	,7	4,3	,5
V15 O sistema de avaliação das aprendizagens, introduzidas pela reforma curricular é cumprido pelos docentes	4,0	,5	4,1	,9
V16 As práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores são adequadas aos alunos	3,9	,7	3,9	,8
Apoio costuma contar com apoio dos colegas para vencer as dificuldades	4,3	,8	4,3	,8
C1 Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial têm saberes suficientes relativos ao conteúdo	4,0	,5	4,0	,5
C2 Os docentes dos IMNE/EFP, têm saberes suficientes a pratica pedagógica	3,9	,6	4,0	,4
C3 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo	3,9	,6	3,9	,6
C4 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica	3,8	,7	3,9	,6
C5 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes a nível da profissão docente	3,9	,5	3,9	,6

C6 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da avaliação das aprendizagens	3,9	,6	3,8	,5
C7 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da metodologia de ensino	3,9	,5	4,0	,6
C8 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos em sala de aula	3,9	,6	4,0	,6
C9 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível das estratégias em sala de aulas	3,9	,6	4,0	,7
C10 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes a nível da formulação dos objectivos	3,7	,8	4,0	,8
C11 Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as práticas pedagógicas	4,0	,5	4,0	,8
C12 Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos	3,5	1,0	3,9	,8
C13 Com a formação que recebem os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local	3,3	1,1	3,6	,9

Através do teste do Qui-Quadrado avaliou-se a existência de associação entre as Habilitações Literárias e as variáveis f1 a f5, EF1 a EF6 e deb01 a deb010.

Foi encontrada associação entre as habilitações Literárias e o “trabalho de Equipa dos professores” ($X^2=11.512$, $p=0.001$), no entanto, os professores com Mestrado não marcaram¹⁸ este item.

Tabela 42 - Constrangimentos e debilidades existentes na atual formação inicial de professores

		deb04 Trabalho em equipa dos professores		
		Marcou	Não marcou	Total
Habilitações académicas	Licenciatura	57	102	159
	Mestrado	0	22	22
Total		57	124	181

Foi encontrada associação entre as habilitações Literárias e as “práticas pedagógicas” ($X^2=5.595$, $p=0.018$), apenas 2 professores com Mestrado assinalaram este item.

¹⁸A análise estatística realizada a estas questões assumiu o “marcou”, como as opções de respostas solicitadas aos inquiridos para serem assinaladas. Consideramos que o “não marcou” referia-se às opções de resposta do questionário que não foram assinaladas pelos inquiridos.

Tabela 43 - Constrangimentos/debilidades existentes na atual formação inicial de professores

		deb05 Práticas pedagógicas		
		Marcou	Não marcou	Total
Habilitações académicas	Licenciatura	54	105	159
	Mestrado	2	20	22
Total		56	125	181

Cruzamento dos itens com Género

Através do teste não paramétrico de Mann – Whitney avaliou-se a existência de diferenças significativas entre o género.

Apenas foi encontrada diferença estatisticamente significativa nas pontuações dadas à questão “Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes a nível da profissão docente”, entre os sexos ($U=3470$, $p=0,026 < 0,05$). Com efeito, observa-se que as pontuações médias são menores no sexo masculino do que no feminino (Cf. Tabela 44)

Tabela 44 - Estatísticas descritivas por Género

	Género			
	Feminino		Masculino	
	Média	Dp	Média	Dp
V1 a reforma trouxe mudanças significativas	3,9	,9	4,0	,8
V2 a reforma inclui mudanças significativas	4,2	,6	4,0	,7
V3 os princípios da reforma melhoram a formação	4,2	,4	4,0	,7
V4 a formação inicial é um dos aspetos da reforma	4,0	,6	4,1	,9
V5 A avaliação das aprendizagens é aspeto da reforma	4,2	,5	4,2	,7
V6 A valorização da cultura local é um dos aspetos centrais da reforma educativa	3,8	1,0	3,6	1,1
V7 A redução de número de alunos por turma é um dos aspetos da reforma educativa	4,3	,7	4,4	,7
V8 A utilização de recurso/meios de ensino são elementos essenciais da reforma	4,2	,6	4,2	,6
V9 O trabalho em equipa é um dos aspetos centrais da reforma educativa	3,9	,8	3,8	,9
V10 O acesso á educação para todos é um dos objetivos fulcrais da reforma	4,2	,7	4,1	,9
V11 A reforma educativa define um modelo de formação inicial	4,1	,4	3,9	,8
V12 Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados á realidade educativa Angolana	3,7	,9	3,4	1,1
V13 Os docentes dos IMNE/EFP, têm autonomia curricular na organização, gestão e avaliação dos alunos	3,8	,7	3,9	,8
V14 As orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa são cumpridas pelos IMNE/EFP	4,0	,6	4,0	,7
V15 O sistema de avaliação das aprendizagens, introduzidas pela reforma curricular é cumprido pelos docentes	4,0	,5	4,0	,7

V16 As práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores são adequadas aos alunos	3,9	,6	3,9	,8
Apoio costuma contar com apoio dos colegas para vencer as dificuldades	4,2	1,0	4,4	,7
C1 Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial têm saberes suficientes relativos ao conteúdo	4,0	,6	4,0	,5
C2 Os docentes dos IMNE/EFP, têm saberes suficientes a prática pedagógica	4,0	,5	3,9	,7
C3 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo	4,0	,5	3,9	,6
C4 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica	3,9	,6	3,8	,8
C5 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes a nível da profissão docente	4,0	,4	3,8	,6
C6 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da avaliação das aprendizagens	4,0	,4	3,9	,7
C7 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da metodologia de ensino	4,0	,4	3,9	,7
C8 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos em sala de aula	3,9	,5	3,9	,7
C9 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível das estratégias em sala de aulas	3,9	,6	3,8	,7
C10 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da formulação dos objetivos	3,8	,7	3,7	,9
C11 Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as práticas pedagógicas	4,0	,6	3,9	,5
C12 Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos	3,5	1,0	3,5	1,0
C13 Com a formação que recebem os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local	3,4	1,1	3,3	1,0

Através do teste do Qui-Quadrado avaliou-se a existência de associação entre o género e as variáveis f1 a f5, EF1 a EF6 e deb01 a deb010.

Tabela 45 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		f1 A relação entre alunos/alunos		
		Marcou	Não marcou	Total
Género	Feminino	69	18	87
	Masculino	62	32	94
Total		131	50	181

Foi encontrada associação entre o género e a “f1-relação entre alunos” ($\chi^2=4.029$, $p=0.045 < 0.05$), a proporção dos elementos do género masculino que não marcaram era maior do que a proporção de elementos do género feminino.

Tabela 46 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EPF

		f4 O estímulo para ser professor		
		Marcou	Não marcou	Total
Género	Feminino	25	62	87
	Masculino	43	51	94
Total		68	113	181

Foi encontrada associação entre o género e a “f4- O estímulo para ser professor” ($X^2= 5.573$, $p=0.018 <0.05$), a proporção dos elementos do género masculino que assinalaram é maior do que a proporção de elementos do género feminino.

Tabela 47 - Modelo adotado nos IMNE/EPF

		EF5 Há uma relação entre teoria/prática		
		Marcou	Não marcou	Total
Género	Feminino	18	69	87
	Masculino	36	58	94
Total		54	127	181

Foi encontrada associação entre o género e a “EF5- Há uma relação entre teoria/prática” ($X^2= 6.692$, $p=0.010 <0.05$), a proporção dos elementos do género masculino que marcaram é maior do que a proporção de elementos do género feminino.

Tabela 48 - Constrangimentos/debilidades existentes na atual formação inicial de professores

		deb05 Práticas pedagógicas		
		Marcou	Não marcou	Total
Género	Feminino	36	51	87
	Masculino	20	74	94
Total		56	125	181

Foi encontrada associação entre o género e a “deb05- Práticas pedagógicas” ($X^2= 8.545$, $p=0.003 <0.05$), a proporção dos elementos do género masculino que não marcaram é maior do que a proporção de elementos do género feminino.

Apresentamos, de seguida, o cruzamento realizado com a idade dos inquiridos, para aferir em que medida esta determina as perceções dos mesmos.

Cruzamento dos itens por Idade

Através do teste de Kruskal- Wallis, avaliou-se a existência de diferenças significativas nas pontuações dadas entre os grupos de Idade. Notamos que existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “a reforma inclui mudanças significativas” entre os grupos de Idade ($X=7.819$, $p=0.020$). Pelo teste Post-hoc verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos com mais de 45 anos e os restantes, não existindo diferenças entre menos de 30 anos e 30 a 45 anos.

Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “os princípios da reforma melhoram a formação” entre os grupos de idade ($X= 6.077$, $p=0.048$) e estas diferenças são entre os indivíduos com mais de 45 anos e os restantes.

Também em relação a esta variável, tal como ocorreu com o género, existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados à realidade educativa Angolana” entre os grupos de idade ($X= 7.930$, $p=0.019$) e estas diferenças são entre os indivíduos com mais de 45 anos e os com menos de 30 anos. Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “As orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa são cumpridas pelos IMNE/EFPP” entre os grupos de idade ($X= 6.317$, $p=0.042$) e estas diferenças são entre os indivíduos com mais de 45 anos e os com menos de 30 anos.

Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “O sistema de avaliação das aprendizagens, introduzidas pela reforma curricular é cumprido pelos docentes” entre os grupos de idade ($X= 6.936$, $p=0.031$) e estas diferenças são entre os indivíduos com mais de 45 anos e os restantes.

Notamos também que existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os docentes dos IMNE/EFPP, têm saberes suficientes a prática pedagógica” entre os grupos de idade ($X= 10.577$, $p=0.005$) e estas diferenças são entre os indivíduos com mais de 45 anos e os restantes.

Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo” entre os grupos de idade ($X= 8.420$, $p=0.015$) e estas diferenças são entre os indivíduos com mais de 45 anos e os com menos de 30 anos.

Constatamos ainda que existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica” entre os grupos de idade ($X= 9.175$, $p=0.010$) e estas diferenças são entre os indivíduos com mais de 45 anos e os restantes.

Podemos ainda verificar a existência de diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes a nível da profissão docente” entre os grupos de idade ($X= 6.394$, $p=0.041$) e estas diferenças são entre os indivíduos com mais de 45 anos e os restantes.

Subsistem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da avaliação das aprendizagens” entre os grupos de idade ($X= 11.235$, $p=0.004$) e estas diferenças eram entre os indivíduos com mais de 45 anos e os restantes.

Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos em sala de aula” entre os grupos de idade ($X= 8.719$, $p=0.013$) e estas diferenças eram entre os indivíduos com mais de 45 anos e os com menos de 30 anos.

Em todos estes itens as pontuações dadas pelos indivíduos com mais de 45 anos eram mais baixas (“discordam mais”) (Cf. Tabela 49).

Tabela 49 - Estatísticas descritivas por Idade

	Idade					
	Menos de 30		de 30 a 45 anos		Mais de 45 anos	
	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp
V1 a reforma trouxe mudanças significativas	3,8	1,1	4,1	,6	3,6	1,1
V2 a reforma inclui mudanças significativas	4,2	,7	4,1	,6	3,6	,9
V3 os princípios da reforma melhoram a formação	4,2	,4	4,1	,6	3,7	1,0
V4 a formação inicial é um dos aspetos da reforma	4,2	,6	4,1	,7	3,4	1,3
V5 A avaliação das aprendizagens é aspeto da reforma	4,4	,6	4,2	,6	4,1	,7
V6 A valorização da cultura local é um dos aspetos centrais da reforma educativa	3,8	1,2	3,6	1,1	3,8	,9
V7 A redução de número de alunos por turma é um dos aspetos da reforma educativa	4,3	,8	4,3	,6	4,2	,9
V8 A utilização de recurso/meios de ensino são elementos essenciais da reforma	4,3	,6	4,1	,5	3,9	1,2
V9 O trabalho em equipa é um dos aspetos centrais da reforma educativa	3,9	,9	3,8	,8	3,7	1,2
V10 O acesso á educação para todos é um dos objetivos fulcrais da reforma	4,2	,9	4,2	,7	3,7	1,0
V11 A reforma educativa define um modelo de formação inicial	4,2	,6	4,0	,6	3,6	1,1
V12 Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados á realidade educativa Angolana	3,7	,9	3,6	1,0	2,9	1,1
V13 Os docentes dos IMNE/EFP, têm autonomia curricular na organização, gestão e avaliação dos alunos	4,1	,5	3,8	,8	3,7	,7

V14 As orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa são cumpridas pelos IMNE/EFP	4,1	,6	4,0	,6	3,6	,8
V15 O sistema de avaliação das aprendizagens, introduzidas pela reforma curricular é cumprido pelos docentes	4,1	,5	4,0	,6	3,6	,8
V16 As práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores são adequadas aos alunos	4,0	,6	3,9	,7	3,6	,8
Apoio costuma contar com apoio dos colegas para vencer as dificuldades	4,3	,7	4,2	,9	4,4	,8
C1 Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial têm saberes suficientes relativos ao conteúdo	4,2	,4	4,0	,6	3,9	,7
C2 Os docentes dos IMNE/EFP, têm saberes suficientes a prática pedagógica	4,0	,6	4,0	,5	3,4	,9
C3 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo	4,1	,4	3,9	,5	3,6	,9
C4 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica	4,0	,6	3,8	,7	3,3	1,0
C5 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes a nível da profissão docente	4,0	,5	3,9	,5	3,5	,8
C6 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da avaliação das aprendizagens	4,1	,5	3,9	,5	3,5	,8
C7 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da metodologia de ensino	4,0	,5	4,0	,5	3,7	,7
C8 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos em sala de aula	4,1	,5	3,9	,6	3,6	,7
C9 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível das estratégias em sala de aulas	3,9	,7	3,9	,6	3,5	,8
C10 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes a nível da formulação dos objetivos	3,8	,8	3,8	,8	3,5	,7
C11 Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as práticas pedagógicas	3,9	,6	4,0	,5	3,9	,5
C12 Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos	3,6	1,0	3,5	1,0	3,6	,8
C13 Com a formação que recebem os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local	3,3	1,1	3,3	1,1	3,5	,7

Através do teste do Qui-Quadrado avaliou-se a existência de associação entre Idade e as variáveis f1 a f5, EF1 a EF6 e deb01 a deb010.

Tabela 50 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		f3 A possibilidade de um bom emprego		Total
		Marcou	Não marcou	
Idade	Menos de 30	28	17	45
	De 30 a 45 anos	82	39	121
	Mais de 45 anos	5	10	15
Total		115	66	181

Foi encontrada associação entre a Idade e a “A possibilidade de um bom emprego” ($X^2= 6.875$, $p=0.032$), a proporção dos elementos com mais de 45 anos que não marcaram era maior do que a proporção de elementos com menos de 30 anos e entre 30 a 45 anos.

Tabela 51 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		EF2 As aulas são dinâmicas, criativas		Total
		Marcou	Não marcou	
Idade	Menos de 30	38	7	45
	De 30 a 45 anos	95	26	121
	Mais de 45 anos	8	7	15
Total		141	40	181

Foi encontrada, tal como se pode notar na análise à tabela 52, associação entre a Idade e a “As aulas são dinâmicas, criativas” ($X^2= 6.404$, $p=0.041$), a proporção dos elementos com mais de 45 anos que não marcaram era maior do que a proporção de elementos com menos de 30 anos e entre 30 a 45 anos.

Tabela 52 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		EF3 A teoria é desvinculada da realidade		Total
		Marcou	Não marcou	
Idade	Menos de 30	29	16	45
	De 30 a 45 anos	65	56	121
	Mais de 45 anos	4	11	15
Total		98	83	181

Foi encontrada associação entre a idade e a “A teoria é desvinculada da realidade” ($X^2= 6.493$, $p=0.039$), a proporção dos elementos com mais de 45 anos que não marcaram era maior do que a proporção de elementos com menos de 30 anos e entre 30 a 45 anos.

Tabela 53 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		EF5 Há uma relação entre teoria/prática		
		Marcou	Não marcou	Total
Idade	Menos de 30	9	36	45
	De 30 a 45 anos	35	86	121
	Mais de 45 anos	10	5	15
Total		54	127	181

Foi encontrada associação entre a idade e a “Há uma relação entre teoria/prática” ($X^2= 11.848$, $p=0.003$), a proporção dos elementos com mais de 45 anos que não marcaram era menor do que a proporção de elementos com menos de 30 anos e entre 30 a 45 anos.

Tabela 54 - Constrangimentos/debilidades existentes na atual formação de professores

		deb07 Poucos professores de práticas pedagógicas		
		Marcou	Não marcou	Total
Idade	Menos de 30	7	38	45
	De 30 a 45 anos	15	106	121
	Mais de 45 anos	6	9	15
Total		28	153	181

Foi encontrada associação entre a idade e a “Poucos professores de práticas pedagógicas” ($X^2= 7.777$, $p=0.020$), a proporção dos elementos com mais de 45 anos que marcaram era maior do que a proporção de elementos com menos de 30 anos e entre 30 a 45 anos.

Cruzamento dos itens por Classe

Através do teste de Kruskal- Wallis, avaliou-se a existência de diferenças significativas nas pontuações dadas entre as Classes.

Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “a formação inicial é um dos aspetos da reforma” entre as Classes ($X=8.775$, $p=0.032$). Pelo teste Post-hoc verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos da 10ª classe com os da 11ª classe. As pontuações dadas pelos indivíduos que lecionam a 10ª classe são mais elevadas (“concordam mais”).

Notou-se a existência de diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “A avaliação das aprendizagens é aspeto da reforma” entre as Classes

($X=7.799$, $p=0.050$). Pelo teste Post-hoc verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos da 13ª classe com os da 10ª e 11ª classe. As pontuações dadas pelos indivíduos que lecionam a 13ª classe são mais baixas (“discordam mais”)

Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “A valorização da cultura local é um dos aspetos centrais da reforma educativa” entre as Classes ($X=10.321$, $p=0.016$). As pontuações são mais elevadas nos indivíduos que lecionam a 10ª classe.

Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “A reforma educativa define um modelo de formação inicial” entre as Classes ($X=8.399$, $p=0.038$). Pelo teste Post-hoc verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos da 10ª classe com os da 13ª classe. As pontuações dadas pelos indivíduos que lecionavam a 10ª classe eram mais elevadas (“concordam mais”).

Foi possível constatar a existência de diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados á realidade educativa Angolana” entre as Classes ($X=30.446$, $p < 0.001$). Pelo teste Post-hoc verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos da 10ª classe com os da 11ª, 12ª e 13ª classe. As pontuações dadas pelos indivíduos que lecionaram a 10ª classe são mais elevadas (“concordam mais”).

Existiam diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os docentes dos IMNE/EFP, têm autonomia curricular na organização, gestão e avaliação dos alunos” entre as Classes ($X=17.665$, $p=0.001$). Pelo teste Post-hoc verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos da 10ª classe com os da 12ª e 13ª classe. As pontuações dadas pelos indivíduos que lecionam a 10ª classe são mais elevadas (“concordam mais”).

Existiam diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “As orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa são cumpridas pelos IMNE/EFP” entre as Classes ($X=10.820$, $p=0.013$). Estas diferenças são entre os indivíduos da 11ª classe com os da 12ª e 13ª classe. As pontuações dadas pelos indivíduos que lecionam a 11ª classe são mais elevadas (“concordam mais”).

Foi possível notarmos diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “O sistema de avaliação das aprendizagens, introduzidas pela reforma curricular é cumprido pelos docentes” entre as Classes ($X=7.867$, $p=0.049$). Estas diferenças são entre os indivíduos da 10ª classe e os da 12ª classe. As pontuações dadas pelos indivíduos que lecionam a 10ª classe são mais elevadas (“concordam mais”).

Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial têm saberes suficientes relativos ao conteúdo” entre as Classes ($X=7.878$, $p=0.049$). Estas diferenças são entre os indivíduos da 12ª classe e os da 13ª classe. As pontuações dadas pelos indivíduos que lecionam a 12ª classe são mais elevadas (“concordam mais”).

Destacamos ainda as diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os alunos futuros professores ficam comos saberes suficientes a nível da profissão docente” entre as Classes ($X=15.766$, $p=0.001$). Estas diferenças são entre os indivíduos da 11ª classe e os da 12ª classe. As pontuações dadas pelos indivíduos que lecionam a 11ª classe são mais elevadas (“concordam mais”).

Notamos diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos” entre as Classes ($X=8.451$, $p=0.038$). Estas diferenças são entre os indivíduos da 11ª classe e os da 12ª classe. As pontuações dadas pelos indivíduos que lecionam a 11ª classe são mais elevadas (“concordam mais”).

Existiam diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Com a formação que recebem os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local” entre as Classes ($X=8.380$, $p=0.039$). Estas diferenças são entre os indivíduos da 11ª classe e os da 12ª classe. As pontuações dadas pelos indivíduos que lecionaram a 11ª classe eram mais elevadas (“concordam mais”).

Tabela 55 - Estatísticas descritivas por Classe

	Classe							
	10ª		11ª		12ª		13ª	
	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp
V1 a reforma trouxe mudanças significativas	3,9	,9	4,0	,8	4,2	,4	3,9	,9
V2 a reforma inclui mudanças significativas	4,1	,6	3,9	,9	3,8	,9	4,0	,9
V3 os princípios da reforma melhoram a formação	4,2	,5	3,9	,9	4,0	,0	4,0	,9
V4 a formação inicial é um dos aspetos da reforma	4,2	,6	3,6	1,1	4,0	,9	3,8	,9

*A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades
(Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)*

V5 A avaliação das aprendizagens é aspeto da reforma	4,3	,5	4,4	,5	4,2	,8	3,8
V6 A valorização da cultura local é um dos aspetos centrais da reforma educativa	3,9	,9	3,5	1,2	3,4	1,3	3,2
V7 A redução de número de alunos por turma é um dos aspetos da reforma educativa	4,3	,6	4,4	,6	4,2	1,1	4,1
V8 A utilização de recurso/meios de ensino são elementos essenciais da reforma	4,2	,4	4,0	1,0	4,2	,8	4,2
V9 O trabalho em equipa é um dos aspetos centrais da reforma educativa	3,9	,7	3,7	1,0	3,5	1,2	3,8
V10 O acesso á educação para todos é um dos objetivos fulcrais da reforma	4,3	,6	4,2	,9	3,7	1,1	3,9
V11 A reforma educativa define um modelo de formação inicial	4,1	,5	3,9	,9	4,1	,5	3,6
V12 Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados á realidade educativa Angolana	3,8	,8	3,1	1,2	2,7	1,2	3,0
V13 Os docentes dos IMNE/EFP, têm autonomia curricular na organização, gestão e avaliação dos alunos	4,0	,6	3,9	,9	3,3	,9	3,4
V14 As orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa são cumpridas pelos IMNE/EFP	4,0	,6	4,2	,5	3,8	,7	3,7
V15 O sistema de avaliação das aprendizagens, introduzidas pela reforma curricular é cumprido pelos docentes	4,1	,5	4,0	,7	3,6	,7	4,0
V16 As práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores são adequadas aos alunos	3,9	,7	4,1	,6	3,8	,6	3,8
Apoio costuma contar com apoio dos colegas para vencer as dificuldades	4,3	,8	4,1	1,0	4,1	1,0	4,4
C1 Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial têm saberes suficientes relativos ao conteúdo	4,0	,4	4,0	,7	4,3	,5	3,8
C2 Os docentes dos IMNE/EFP, têm saberes suficientes a pratica pedagógica	4,0	,5	3,8	,9	4,2	,4	3,9
C3 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo	3,9	,6	3,9	,6	3,9	,5	3,8
C4 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica	3,9	,5	3,6	1,1	3,7	,8	3,7
C5 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes a nível da profissão docente	3,9	,5	4,1	,5	3,6	,5	3,7
C6 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da avaliação das aprendizagens	4,0	,5	3,9	,7	3,8	,6	3,9
C7 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da metodologia de ensino	3,9	,5	3,9	,7	3,7	,6	4,0
C8 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nivel dos recursos e métodos em sala de aula	3,9	,6	4,0	,7	3,8	,4	3,8

C9 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível das estratégias em sala de aulas	3,9	,7	3,9	,7	3,8	,6	3,8
C10 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes a nível da formulação dos objetivos	3,9	,7	3,7	1,0	3,6	,8	3,6
C11 Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as práticas pedagógicas	3,9	,6	4,1	,5	3,8	,6	3,9
C12 Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos	3,4	1,1	3,9	,8	3,2	1,1	3,8
C13 Com a formação que recebem os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local	3,2	1,1	3,8	,9	3,2	,9	3,3

Através do teste do Qui-Quadrado avaliou-se a existência de associação entre as Classes e as variáveis f1 a f5, EF1 a EF6 e deb01 a deb010.

Tabela 56 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		f3 A possibilidade de um bom emprego		
		Marcou	Não marcou	Total
Classe	10 ^a	88	24	112
	11 ^a	15	14	29
	12 ^a	3	10	13
	13 ^a	7	14	21
Total		113	62	175

Foi encontrada associação entre a Classe e a “A possibilidade de um bom emprego” ($X^2= 30.430$, $p < 0.001$), a proporção dos elementos da 10^a Classe que marcaram era maior do que a proporção dos elementos das outras classes.

Tabela 57 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		f4 O estímulo para ser professor		
		Marcou	Não marcou	Total
Classe	10 ^a	31	81	112
	11 ^a	14	15	29
	12 ^a	8	5	13
	13 ^a	11	10	21
Total		64	111	175

Foi encontrada associação entre a Classe e a “O estímulo para ser professor” ($X^2= 11.287$, $p = 0.010$), a proporção dos elementos da 10^a Classe que não marcaram é maior do que a proporção dos elementos das outras classes.

Tabela 58 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		f5 A relação pedagógica aluno/professor		
		Marcou	Não marcou	Total
Classe	10 ^a	30	82	112
	11 ^a	19	10	29
	12 ^a	12	1	13
	13 ^a	19	2	21
Total		80	95	175

Foi encontrada associação entre a Classe e a “A relação pedagógica aluno/professor” ($X^2= 49.080$, $p < 0.001$), a proporção dos elementos da 10^a Classe que não marcaram era maior do que a proporção dos elementos das outras classes.

Tabela 59 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		EF3 A teoria é desvinculada da realidade		
		Marcou	Não marcou	Total
classe	10 ^a	73	39	112
	11 ^a	16	13	29
	12 ^a	5	8	13
	13 ^a	2	19	21
Total		96	79	175

Foi encontrada associação entre a Classe e a “A teoria é desvinculada da realidade” ($X^2= 23.658$, $p < 0.001$), a proporção dos elementos da 10^a Classe que marcaram era maior do que a proporção dos elementos das outras classes.

Tabela 60 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		EF4 A formação profissional é de qualidade		
		Marcou	Não marcou	Total
classe	10 ^a	20	92	112
	11 ^a	9	20	29
	12 ^a	4	9	13
	13 ^a	13	8	21
Total		46	129	175

Foi encontrada associação entre a Classe e a “A formação profissional é de qualidade” ($X^2= 18.329$, $p < 0.001$), a proporção dos elementos da 13^a Classe que marcaram era maior do que a proporção dos elementos das outras classes.

Tabela 61 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		EF5 Há uma relação entre teoria/prática		Total
		Marcou	Não marcou	
Classe	10 ^a	21	91	112
	11 ^a	13	16	29
	12 ^a	7	6	13
	13 ^a	10	11	21
Total		51	124	175

Foi encontrada associação entre a Classe e a “Há uma relação entre teoria/prática” ($X^2= 16.627$, $p =0.001$), a proporção dos elementos da 10^a Classe que não marcaram é maior do que a proporção dos elementos das outras classes.

Tabela 62 - Constrangimentos/debilidades existentes na formação inicial de professores

		deb04 Trabalho em equipa dos professores		Total
		Marcou	Não marcou	
Classe	10 ^a	45	67	112
	11 ^a	6	23	29
	12 ^a	1	12	13
	13 ^a	5	16	21
Total		57	118	175

Foi encontrada associação entre a Classe e a “Trabalho em equipa dos professores” ($X^2= 9.213$, $p =0.027$), a proporção dos elementos da 12^a Classe que não marcaram era maior do que a proporção dos elementos das outras classes.

Tabela 63 - Constrangimentos/debilidades existentes na formação inicial de professores

		deb05 Práticas pedagógicas		Total
		Marcou	Não marcou	
Classe	10 ^a	46	66	112
	11 ^a	3	26	29
	12 ^a	1	12	13
	13 ^a	4	17	21
Total		54	121	175

Foi encontrada associação entre a Classe e a “Práticas pedagógicas” ($X^2= 15.838$, $p =0.001$), a proporção dos elementos da 10^a Classe que marcaram era maior do que a proporção dos elementos das outras classes.

Foi identificada associação entre a Classe e a “Falta de recursos de ensino” ($\chi^2=12.985$, $p=0.005$), a proporção dos elementos da 10ª Classe que não marcaram é maior do que a proporção dos elementos das outras classes.

Analizamos também a importância do tempo de serviço nas percepções dos indivíduos inquiridos, como apresentamos de seguida.

Cruzamento dos itens por Tempo de Serviço

Através do teste de Kruskal- Wallis, avaliou-se a existência de diferenças significativas nas pontuações dadas entre as categorias do tempo de serviço.

Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “a reforma inclui mudanças significativas” entre o tempo de serviço ($X=11.171$, $p=0.004$). Pelo teste Post-hoc verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos com menos de 10 anos de serviço e os com mais de 20 anos de serviço. As pontuações dadas pelos indivíduos com menos de 10 anos de serviço são mais elevadas (“concordam mais”).

Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “A utilização de recurso/meios de ensino são elementos essenciais da reforma” entre o tempo de serviço ($X=8.652$, $p=0.013$). Verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos com menos de 10 anos de serviço e os restantes. As pontuações dadas pelos indivíduos com menos de 10 anos de serviço são mais elevadas (“concordam mais”).

Notamos a existência de diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “O acesso á educação para todos é um dos objetivos fulcrais da reforma” entre o tempo de serviço ($X=7.147$, $p=0.028$). Pelo teste Post-hoc verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos com menos de 10 anos de serviço e os com mais de 20 anos de serviço. As pontuações dadas pelos indivíduos com menos de 10 anos de serviço são mais elevadas (“concordam mais”).

Existem diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os docentes dos IMNE/EFP, têm autonomia curricular na organização, gestão e avaliação dos alunos” entre o tempo de serviço ($X=6.610$, $p=0.037$). Verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos com menos de 10 anos de serviço e os com mais de 20 anos. As pontuações dadas pelos indivíduos com menos de 10 anos de serviço são mais elevadas (“concordam mais”).

Existiam diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo” entre o

tempo de serviço ($X=11.280$, $p=0.004$). Pelo teste Post-hoc verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos com menos de 10 anos de serviço e os com mais de 20 anos de serviço. As pontuações dadas pelos indivíduos com menos de 10 anos de serviço são mais elevadas (“concordam mais”).

Notou-se a existência de diferenças significativas nas pontuações dadas na questão “Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica” ($X=7.766$, $p=0.021$), “Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes a nível da profissão docente” ($X=14.032$, $p=0.001$), “Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da avaliação das aprendizagens” ($X=16.144$, $p < 0.001$), “Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos em sala de aula” ($X=7.410$, $p=0.025$) e “Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível das estratégias em sala de aulas” ($X=14.576$, $p=0.001$) entre os indivíduos com mais de 20 anos de serviço e os restantes.

Verificou-se que estas diferenças se situavam entre os indivíduos com mais de 20 anos de serviço e os restantes. As pontuações dadas pelos indivíduos com mais de 20 anos de serviço são mais baixas (“discordam mais”) (Cf. *Tabela 64*).

Tabela 64 - Estatísticas descritivas por Tempo de serviço

	Tempo de serviço					
	Menos de 10 anos		de 10 a 20 anos		Mais de 20 anos	
	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp
V1 a reforma trouxe mudanças significativas	3,9	1,0	4,1	,6	3,8	1,0
V2 a reforma inclui mudanças significativas	4,3	,5	4,1	,5	3,8	,9
V3 os princípios da reforma melhoram a formação	4,2	,5	4,1	,5	4,0	,8
V4 a formação inicial é um dos aspetos da reforma	4,2	,7	4,1	,7	3,9	1,0
V5 A avaliação das aprendizagens é aspeto da reforma	4,4	,6	4,2	,6	4,2	,6
V6 A valorização da cultura local é um dos aspetos centrais da reforma educativa	3,7	1,2	3,7	1,0	3,7	1,1
V7 A redução de número de alunos por turma é um dos aspetos da reforma educativa	4,4	,8	4,3	,6	4,2	,7
V8 A utilização de recurso/meios de ensino são elementos essenciais da reforma	4,3	,6	4,1	,5	4,1	,8
V9 O trabalho em equipa é um dos aspetos centrais da reforma educativa	3,9	,8	3,8	,8	3,8	1,0
V10 O acesso á educação para todos é um dos objetivos fulcrais da reforma	4,3	,8	4,2	,6	3,9	1,0
V11 A reforma educativa define um modelo de formação inicial	4,1	,6	4,1	,6	3,8	,9

V12 Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados á realidade educativa Angolana	3,4	1,0	3,7	,9	3,3	1,2
V13 Os docentes dos IMNE/EFP, têm autonomia curricular na organização, gestão e avaliação dos alunos	4,0	,7	3,9	,7	3,6	1,0
V14 As orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa são cumpridas pelos IMNE/EFP	4,2	,5	4,0	,6	3,8	,8
V15 O sistema de avaliação das aprendizagens, introduzidas pela reforma curricular é cumprido pelos docentes	4,0	,5	4,1	,4	3,8	,9
V16 As práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores são adequadas aos alunos	4,1	,4	3,9	,7	3,8	,9
Apoio costuma contar com apoio dos colegas para vencer as dificuldades	4,2	,9	4,2	,9	4,4	,6
C1 Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial têm saberes suficientes relativos ao conteúdo	4,0	,7	4,0	,5	4,0	,5
C2 Os docentes dos IMNE/EFP, têm saberes suficientes a pratica pedagógica	4,1	,4	4,0	,6	3,8	,8
C3 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo	4,1	,3	3,9	,6	3,7	,6
C4 Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica	3,9	,6	3,9	,7	3,6	,8
C5 Os alunos futuros professores ficam comos saberes suficientes a nível da profissão docente	4,0	,4	4,0	,5	3,7	,6
C6 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da avaliação das aprendizagens	4,1	,5	4,0	,5	3,7	,7
C7 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da metodologia de ensino	3,9	,6	4,0	,5	3,9	,6
C8 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos em sala de aula	4,0	,5	4,0	,5	3,7	,8
C9 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível das estratégias em sala de aulas	3,9	,6	4,0	,5	3,6	,8
C10 Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes a nível da formulação dos objetivos	3,7	,9	3,9	,8	3,7	,8
C11 Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as práticas pedagógicas	3,9	,8	4,0	,4	3,9	,5
C12 Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos	3,6	1,2	3,4	1,0	3,6	,8

C13 Com a formação que recebem os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local	3,3	1,2	3,2	1,0	3,5	,8
--	-----	-----	-----	-----	-----	----

Através do teste do Qui-Quadrado avaliou-se a existência de associação entre o tempo de Serviço e as variáveis f1 a f5, EF1 a EF6 e deb01 a deb010.

Tabela 65 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		f2 O conteúdo estudado		
		Marcou	Não marcou	Total
Tempo de serviço	Menos de 10 anos	35	12	47
	De 10 a 20 anos	80	5	85
	Mais de 20 anos	36	13	49
Total		151	30	181

Foi encontrada associação entre o tempo de serviço e o “O conteúdo estudado” ($X^2= 13.267$, $p =0.001$), a proporção dos elementos com 10 a 20 anos de serviço que marcaram era maior do que a proporção dos restantes elementos.

Tabela 66 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		f3 A possibilidade de um bom emprego		
		Marcou	Não marcou	Total
Tempo de serviço	Menos de 10 anos	31	16	47
	De 10 a 20 anos	65	20	85
	Mais de 20 anos	19	30	49
Total		115	66	181

Foi encontrada associação entre o tempo de serviço e a “A possibilidade de um bom emprego” ($X^2= 19.224$, $p <0.001$), a proporção dos elementos com mais de 20 anos de serviço que não marcaram era maior do que a proporção dos restantes elementos.

Tabela 67 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		f4 O estímulo para ser professor		
		Marcou	Não marcou	Total
Tempo de serviço	Menos de 10 anos	20	27	47
	De 10 a 20 anos	24	61	85
	Mais de 20 anos	24	25	49
Total		68	113	181

Foi encontrada associação entre o tempo de serviço e o “O estímulo para ser professor” ($X^2= 6.375$, $p =0.041$), a proporção dos elementos com 10 a 20 anos de serviço que não marcaram é maior do que a proporção dos restantes elementos.

Tabela 68 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		f5 A relação pedagógica aluno/professor		
		Marcou	Não marcou	Total
Tempo de serviço	Menos de 10 anos	23	24	47
	De 10 a 20 anos	28	57	85
	Mais de 20 anos	33	16	49
Total		84	97	181

Foi encontrada associação entre o tempo de serviço e a “A relação pedagógica aluno/professor” ($X^2= 14.957$, $p =0.001$), a proporção dos elementos com mais de 20 anos de serviço que marcaram era maior do que a proporção dos restantes elementos.

Tabela 69 - Modelo de formação adotado nos IMNE/EFP

		EF3 A teoria é desvinculada da realidade		
		Marcou	Não marcou	Total
Tempo de serviço	Menos de 10 anos	27	20	47
	De 10 a 20 anos	53	32	85
	Mais de 20 anos	18	31	49
Total		98	83	181

Foi identificada associação entre o tempo de serviço e a “A teoria é desvinculada da realidade” ($X^2= 8.495$, $p =0.014$), a proporção dos elementos com 10 a 20 anos de serviço que marcaram era maior do que a proporção dos restantes elementos.

Tabela 70 - Constrangimentos/debilidades existentes na atual formação inicial de professores

		deb05 Práticas pedagógicas		
		Marcou	Não marcou	Total
Tempo de serviço	Menos de 10 anos	21	26	47
	De 10 a 20 anos	26	59	85
	Mais de 20 anos	9	40	49
Total		56	125	181

Foi encontrada associação entre o tempo de serviço e a “Práticas pedagógicas” ($X^2= 7.783$, $p =0.020$), a proporção dos elementos com mais de 20 anos de serviço que não marcaram era maior do que a proporção dos restantes elementos.

Tabela 71 - Constrangimentos/debilidades existentes na atual formação inicial de professores

		deb010 Dificuldades da avaliação das aprendizagens		
		Marcou	Não marcou	Total
Tempo de serviço	Menos de 10 anos	9	38	47
	De 10 a 20 anos	5	80	85
	Mais de 20 anos	10	39	49
Total		24	157	181

$X=7.617$, $p=0.022$

Foi encontrada associação entre o tempo de serviço e a “Dificuldades da avaliação das aprendizagens” ($X^2= 7.617$, $p =0.022$), a proporção dos elementos com 10 a 20 anos de serviço que não marcaram é maior do que a proporção dos restantes elementos.

A apresentação destes dados remete para algumas inferências relativamente preocupantes em relação à situação atual destes institutos, trazendo também contributos interessantes. Assim, destaca-se como uma grande preocupação para todos os inquiridos a inexistência de um estabelecimento para a realização do estágio, onde efetivamente os jovens professores possam colocar em práticas os seus conhecimentos. Notamos também, que não obstante esta questão, os inquiridos encontram-se satisfeitos com a qualidade da formação oferecida, quer a nível dos conteúdos, quer a nível das disciplinas oferecidas, bem como a nível das relações existentes entre os pares.

A frequência destes cursos acabou, segundo os dados obtidos, por não se revelar apenas um meio para a obtenção de trabalho, representando muito mais do que isso.

5.2 Descrição das entrevistas

Os dados recolhidos mediante a entrevista, visaram enriquecer os dados obtidos através dos questionários, como referenciado no capítulo anterior.

Tendo como base o guião de entrevista (Cf. Apêndice II) e tendo sempre presente os objetivos da investigação, optou-se por designar as categorias A, B, C, D, F, e G, delinear objetivos específicos para cada categoria e finalmente construiu-se um formulário de perguntas.

Passamos a apresentar de seguida, de forma organizada, os dados obtidos através das entrevistas, para cada um dos blocos em análise.

A utilização da entrevista é especialmente adequada para analisar os sentidos que os atores dão às suas práticas, os métodos de entrevista permitem a utilização da interação e comunicação humana, o que possibilita ao investigador obter dados muito ricos.

O investigador, estando em contacto direto com o entrevistado pode, através das suas questões abertas e reações, facilitar a sua expressão e evitar que este se afaste do tema desejado. Como referenciado no capítulo anterior, a entrevista foi aplicada aos gestores dos IMNE/EFP, totalizando quatro, tendo em conta o guião constituído por categorias, objetivos de cada categoria e o roteiro das questões.

Categoria B - Caracterização académica e profissional do gestor/diretor quanto aos desafios e as necessidades da formação inicial de professores, no IMNE, no contexto da reforma educativa/curricular Angolana

Quadro 10 - Quais são os principais desafios e necessidades impostas a formação inicial de professores no contexto da reforma educativa/curricular?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	O desafio podemos declarar sem medo receio de errar que é a melhoria da qualidade do ensino nós fomos vendo que ao longo de algum tempo face as vicissitudes que o país atravessou há de facto algumas pessoas que foram quase que impostas a trabalhar no ramo de educação porque havia necessidade face a explosão escolar havia necessidade de se fazer cobertura e muitos com ou sem vocação foram aparecendo e isto quando acontece a tendência é cada um trabalhar a seu jeito e quando todos trabalham assim não se prima para um ensino de qualidade; o desafio é efetivamente a melhoria da qualidade de ensino
E2	Os propósitos da nossa educação é encontrar uma educação de qualidade, oferecer um ensino de qualidade aos cidadãos e conseqüentemente a sociedade, razão pela qual surgiu a necessidade de implementação da 2ª reforma educativa para colmatar algumas debilidades da reforma anterior, e essa só terá êxitos se o professor fornecer conteúdos de forma científica, metódica, por isso as escolas de formação tem grande desafio neste processo.
E3	Os desafios penso que é formar professores para o 1º ciclo, ensino de qualidade, para ver se os nossos formandos no terreno venham a ser bons quadros.
E4	Os desafios indo nos quatro pilares da educação, que são: saber saber, saber ser, saber fazer e saber conviver, esses são os principais desafios, ainda dentro da reforma educativa na escola de formação estamos a experimentar outra vertente ou componente que é a pedagogia por integração, algo positivo que valoriza os saberes é um grande desafio que os nossos estudantes consigam utilizar os conhecimentos que adquirem na sua vida quotidiana,

Os quatro entrevistados foram unânimes em afirmar que a qualidade do ensino era o principal desafio, dois entrevistados (E1,E2) apontaram que os principal desafio imposto a formação inicial nestas instituições de ensino era a qualidade de ensino, o

terceiro E3 primou para boa formação dos professores principiantes,” formar professores para o 1º ciclo, ensino de qualidade” e ainda outro E4 não discordando dos três primeiros aponta para os quatro pilares da educação afirmando uma componente bastante desafiadora que se prende com “experimentar outra vertente ou componente que é a pedagogia por integração, algo positivo que valoriza os saberes” .

Quadro 11- Como é feita a formação pré-serviço nestas Instituições de ensino?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	A formação inicialmente para as pessoas que se habilitam um curso de formação de professores tendem a escolher uma certa especialidade nós lidamos com as especialidades de linguística português, linguística inglês, biologia e química história e geografia matemática e física, então o candidato desde o início escolhe já uma especialidade, então é a partir dali na base de um leque de disciplinas contempladas no currículo o candidato vai frequentado ao ponto de atingir uma fase de estágio pratica, seminários e estágio pedagógico
E2	A formação inicial na nossa escola é feita por um período de 4 anos, as pessoas entram depois de concluir o 1º ciclo do ensino secundário que vai da 7ª a 9ª Então vai para uma especialização que vai da 10ª ate a 13ª classe, porque nós formamos professores para o 1º ciclo do ensino secundário, e nesta escola ou dá matemática como pode dar física, os nossos professores não são mono docentes, mas bi docentes porque saem para lecionar duas disciplinas.
E3	A formação nesse momento os alunos entram na 10 classe depois vão para a especialidade, têm disciplinas gerais e específicas, depois na 12ª e13ª classes começam a praticar, vão para o terreno até no fim do curso.
E4	A formação pré-serviço cá na nossa Instituição começa na 10ª classe e vai até a 13ª classe, nos dois primeiros anos os nossos formandos têm disciplinas teóricas, depois escolhem uma área de especialização na 12ª classe, onde que para além das disciplinas teóricas, têm que empenhar-se bem nas disciplinas do curso, porque é a partir destas que vai versar o seu trabalho prático ou seja as prá ticas pedagógicas, ou então estágio, depois de concluir essas etapas é considerado técnico médio de educação.

Os quatro entrevistados afirmaram que a formação pré-serviço nestas Instituições de ensino visava primeiramente o perfil de entrada dos formandos o entrevistado E1, afirmou que “as pessoas que se habilitam um curso de formação de professores tendem a escolher uma certa especialidade” os entrevistados E2 E3 E4 foram unânimes em afirmar que a formação começa na 10ª classe e tem a duração de quatro anos, sendo que como afirma o E4 nos dois primeiros anos os nossos formandos têm disciplinas teóricas, depois escolhem uma área de especialização na 12ª classe, onde que para além das disciplinas teóricas, têm que empenhar-se bem nas disciplinas do curso, porque é a partir destas que vai versar o seu trabalho prático ou seja as práticas pedagógicas, ou então estágio, depois de concluir essas etapas é considerado técnico médio de educação.

Quadro 12- Quais os constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial nos Institutos/Escolas de formação de professores?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	<p>O constrangimento inicial que nós podemos notar é de alguma limitação que se nota no currículo nós sabemos que o país tem como opção a língua portuguesa como língua veicular; O segundo constrangimento tem a ver com o afluxo que se regista nos ingressos há muita pressão social e pouca oferta e muitas vezes nós somos obrigados a ter turmas com número superior há de 35 alunos que é o ideal, o previsto na reforma educativa isto constitui constrangimento porque o professor nem sempre estará capacitado a lidar com o número elevado de aluno face as exigências que as metodologias de ensino propõem.</p> <p>Uma outra situação que nós podemos registar tem a ver com a exigência pratica ou seja um especialista de matemática e física precisa de lidar com os materiais de laboratórios e as nossas intuições maioritariamente não têm laboratórios, E o outro que é generalizado podemos assim considerar é o número de estudantes que realizam a pratica geralmente é superior a por exemplo a capacidade de uma escola de aplicação quase que e nós praticamente não a temos por isso no principio nos referimos esse contacto varias escolas do 1º ciclo onde os nossos estagiários realizar a pratica, isso vai se agregar a dificuldade de acompanhamento porque a própria instituição não tem meio de locomoção para facilitar esse trabalho</p>
E2	<p>Constrangimentos/debilidades são conjunturais porque o perfil de entrada não é observado rigorosamente então isso acarreta consequências ao longo da formação; não temos infraestruturas par absorver toda gente que procura elevar o seu nível académico, isto obriga-nos a ter um elevado número de alunos sem atendimento individualizado e isto faz com a formação não saia com devida perfeição; nós fazemos uma formação mais teórica do que prática, não temos laboratórios, para química, física, biologia, o aluno sai com a teoria sem a componente pratica ou laboratorial.</p>
E3	<p>O constrangimento inicial prende-se com o perfil de entrada dos nossos formandos eles vêm para cá com a 9ª classe feita, as vezes eles não estão bem preparados para frequentar um curso de especialização, então exige-se mais destes, e dos professores, porque quando o aluno não trás bases até acompanhar a velocidade dos outros é muito trabalho e também a falta de mais escolas para a formação de professores.</p>
E4	<p>O 1º constrangimento é que o subsistema de formação de professores não tem manuais de para o exercício das suas práticas; 2º grande e grave constrangimento, prende-se pela falta de uma escola de aplicação esta é uma exigência da reforma educativa, não a temos; 3º constrangimento escola sem transporte ou de meio de locomoção fica muito difícil fazer-se o acompanhamento quer do nosso professor de praticas docentes, quer do próprio formando ou estagiário,</p>

Quando questionados sobre os constrangimentos registados no sistema de formação inicial nos IMN/EFPP, O E1 afirmou que havia uma limitação no currículo em relação a disciplina de língua portuguesa, pois que os estudantes têm contacto com a disciplina nos dois primeiros anos, mais quando vão para a especialidade deixam de ter contacto com a mesma, e isto não é salutar porque “nós sabemos que o país tem como opção a língua portuguesa como língua veicular” ainda referiu-se a um outro que se

prende com o excesso de alunos por turma devido ao afluxo de pessoas na busca de formação o que de certa forma não se adequa com um dos objetivos da reforma porque segundo ele “, o previsto na reforma educativa são 35 alunos por turma, isto constitui constrangimento porque o professor nem sempre estará capacitado a lidar com o número elevado de aluno face as exigências que as metodologias de ensino propõem.” Ainda apontou para a falta de laboratórios para as aulas práticas, ainda referiu-se a um considerado por ele como “o outro que é generalizado podemos assim considerar é o número de estudantes que realizam a prática geralmente é superior a por exemplo a capacidade de uma escola de aplicação”. Já os E2 e E3 apontaram para o perfil de entrada dos formandos foram unânimes com o E1 quando se refere “; não temos infraestruturas par absorver toda gente que procura elevar o seu nível académico, isto obriga-nos a ter um elevado número de alunos sem atendimento individualizado e isto faz com a formação não saia com devida perfeição; nós fazemos uma formação mais teórica da prática, não temos laboratórios, para química, física, biologia, o aluno sai com a teoria sem a componente pratica ou laboratorial”. Para a mesma questão o E4 focou na falta de manuais e concordando com os dois primeiros apontou também para a falta de uma escola da aplicação para o estágio.

Quadro 13 - Será que a reforma aumentou as responsabilidades do professor?

Entrevistados	Unidades de Registo
E1	Podemos dizer que sim porque esta é a segunda reforma no país a primeira foi gerida por outras pessoas e está a ser gerida por nós e o testemunho que nos passaram na base da reforma anterior tem assim algumas diferenças; há pessoas que aderiram à educação mas sem vocação então essas pessoas foram trabalhando cada uma à sua maneira e agora a reforma já nos apresenta algumas pistas tendentes à melhoria do processo de ensino e aprendizagem mas nem todas as pessoas estão preparadas para o efeito, então para aquele que é profissional da educação que domina os aspetos da educação incluindo os da reforma concretamente nota que há algumas responsabilidades, responsabilidades para si e para os colegas
E2	Aumentou sobretudo na componente da avaliação porque a reforma exige que o professor avalie todos os dias o aluno, isto pressupõe trabalho da parte do professor, No ponto de vista a reforma tem exigido muito dos professores sobretudo na componente avaliação.
E3	Aumentou as responsabilidades do professor, se cumprir na íntegra os regulamentos da reforma, neste momento cá nesta escola temos sérias dificuldades, não temos condições de instalações com o número elevado de alunos não se espera muito daquilo que está programado.
E4	Aumentou, não só como chama a atenção para sermos de facto professores porque a reforma exige que o professor prepare a sua aula, saiba avaliar, a reforma colocou para o nosso caso a especialidade que antes começava na 11ª agora começa na 10ª classe, aí o aluno já tem o contacto da sua especialidade com a qual vai lidar durante 4 anos, isto é muito positivo porque os saberes são partilhados com mais profundidade.

Procurando-se saber se os entrevistados consideraram que a reforma aumentou as responsabilidades do professor, todos os quatro entrevistados afirmaram que consideravam que “aumentou sim a responsabilidade do professor, sobretudo para aqueles professores que segundo o E1 “aderiram à educação mas sem vocação então essas pessoas foram trabalhando cada uma à sua maneira e agora a reforma já nos apresenta algumas pistas tendentes à melhoria do processo de ensino e aprendizagem mas nem todas as pessoas estão preparadas para o efeito”. Por seu lado o entrevistado E3 mencionou um aspeto que tem a ver com a falta de instalações quando disse, “ não temos condições de instalações com o número elevado de alunos não se espera muito daquilo que está programado”. Ainda os quatro entrevistados apontaram para um aspeto que se prende com a avaliação das aprendizagens, exigindo muito por parte do professor segundo os entrevistados E2 e E4 “a reforma exige que o professor prepare a sua aula, saiba avaliar, a reforma colocou para o nosso caso a especialidade que antes começava na 11ª agora começa na 10ª classe, aí o aluno já tem o contacto da sua especialidade com

a qual vai lidar durante 4 anos, isto é muito positivo porque os saberes são partilhados com mais profundidade”.

Categoria C - Conceção da função do formador

Quadro 14- Até que ponto a formação inicial de professor se adequa aos objetivos da reforma educativa/curricular?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Podemos inicialmente falar de algum desfasamento por causa da transição, nós temos ainda no quadro muita gente que procura utilizar a pedagogia por objetivos e se tivermos em consideração que as vezes a turma não é aquela de 35 alunos essa pedagogia por objetivos devia ser a mais prática; os atuais desafios, exigem do professor a utilização da aprendizagem por competências e essa aprendizagem por competências encontra algumas barreiras quando nós temos turmas com um elevado de alunos, então o desfasamento que nós podemos notar é efetivamente o anuncio de um elemento de qualidade para o processo mais que não corresponde a situação real da turma e da escola .
E2	A formação inicial de professores se adequa aos objetivos da reforma nós formamos professores para o primeiro ciclo do ensino secundário eles tem áreas de domínio e nestas áreas que devem dominar e como os currículos estão estruturados para tal facilita a formação.
E3	O objetivo da reforma é o ensino de qualidade, formar o homem para cumprir as exigências da sociedade, e nós estamos a formar os nossos candidatos para ver se conseguirão cumprir estas exigências.
E4	A formação inicial de professores cá no nosso Instituto adequa-se aos objetivos da reforma, no sentido de que temos estado a cumprir as orientações que regem o nosso sistema de formação

Referente à conceção da função do formador ao serem questionados sobre até que ponto a formação inicial de professores se adequava aos objetivos da reforma educativa/curricular, o E1 afirmou haver um desfasamento entre o estabelecido pela reforma e o que acontece na pratica pautou por dizer que ainda prevalece a utilização da pedagogia por objetivos face ao elevado número de alunos por turma quando “os atuais desafios, exigem do professor a utilização da aprendizagem por competências e essa aprendizagem por competências encontra algumas barreiras quando nós temos turmas com um elevado de alunos”, por seu lado os entrevistados E2, E3, e E4 foram universais em afirmar que a formação inicial prestadas pelos IMNE/EFM adequava-se com os objetivos da reforma educativa e curricular, como diz o E2 “nós formamos professores para o primeiro ciclo do ensino secundário eles tem áreas de domínio e nestas áreas que devem dominar e como os currículos estão estruturados para tal facilita a formação”.

Quadro 15: Qual é a função do professor nestas Instituições de ensino?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	De princípio o professor deve ter função de liderança, deve ser líder, deve ser conselheiro, deve o individuo que interpreta os fenómenos para depois da sua análise poder conciliar com aquilo que o trabalho docente exige, portanto o professor deve ser líder porque já passam momentos em que o docente apresentava-se como utente de todo o conhecimento, neste momento já não precisamos de docente líderes, que é capaz de explorar a realidade da turma e melhorar o seu trabalho.
E2	A função do professor é dar aulas mas pode exercer outras funções ligadas ao processo pode ser coordenador de turma, director de turma estamos a ensaiar uma categoria que esta ligada ao acompanhamento a monitoria das capacidades dos professores do ponto de vista pedagógico didáctico, Os professores com mais habilidades, mais domínios, mais experientes, ajudam por meio de sessões de debates para limar as arestas nesta u naquela situação.
E3	A função principal do professor na escola de formação é formar é educar, mas também precisa superar-se para melhor transmitir os seus conteúdos.
E4	A função do professor nesta escola é formar futuros formadores que sejam capazes de conduzir da melhor maneira possível, o processo de ensino e aprendizagem para vermos se sanamos a grande epidemia se assim posso dizer da má formação que as nossas crianças trazem da base, elas vêm muito mal para os classes seguintes, e isto cabe uma reflexão para sabermos como é que os nossos formandos estão a trabalhar, porque eles vão trabalhar a principio com crianças, e é de pequeno que se torce o pepino.

Relativamente à função do professor nestas Instituições de ensino, com exceção do E1 que afirmou que “o professor deve ter função de liderança, deve ser líder, deve ser conselheiro”, os demais (E2, E2,E3), afirmam que a função do professor é formar futuros formadores que como disse o E4 “sejam capazes de conduzir da melhor maneira possível, o processo de ensino e aprendizagem para vermos se sanamos a grande epidemia se assim posso dizer da má formação que as nossas crianças trazem da base, elas vêm muito mal para as classes seguintes”.

Quadro 16: Qual é a importância da formação anterior para o exercício da profissão?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	A importância reside na criação de bases, para a formação posterior.
E2	Se nós trazemos uma base sólida de conhecimentos, se tiver um perfil inicial rico terão um perfil de saída perfeito, se vem atrofiado até que tente colmar as debilidades o tempo passa e não sai como o desejado, daí a importância da base sólida, se não temos base a acomodação é deficiente.
E3	É muito importante a formação anterior para exercer bem a profissão, porque quando estamos ou seja quando viemos muito bem preparados com uma formação cabível melhor servimos.
E4	É de capitalíssima importância, que os formadores de outros formadores tenham uma formação específica na área, que tragam na sua bagagem de conhecimentos aspetos práticos referentes à docência, que se tenham empenhado nas práticas pedagógicas, porque senão como vem acontecendo até então os concursos públicos para admissão de docentes não obedecem o fundamento principal que é que os admitidos sejam da área da educação, admitiram-se polícias, enfermeiros, e outros que nem sequer sabem escrever, por causa do salário da educação que melhorou um pouco em detrimento de outros ministérios públicos, então estes sem formação na área de educação são uma grande praga para o futuro da nossa Angola, porque afinal estamos a envelhecer, quem continuará com a nação? Os jovens.

Em relação à questão sobre a importância da formação anterior para o exercício da profissão, os entrevistados E1, E2 e E3, afirmaram que a importância reside na criação de bases sólidas para o exercício da profissão docente, porque um professor que não traz as bases não garantirá um perfil de saída eficiente, como disse o E3 “se o professor vem atrofiado até que tente colmatar as debilidades o tempo passa e não sai como o desejado, daí a importância da base sólida, se não temos base a acomodação é deficiente. Para o E4, referente a mesma questão afirmou que é importante que os professores tenham formação específica na área da docência, “ porque senão como vem acontecendo até então os concursos públicos para admissão de docentes não obedecem o fundamento principal que é que os admitidos sejam da área da educação, admitiram-se polícias, enfermeiros, e outros que nem sequer sabem escrever, por causa do salário da educação que melhorou um pouco em detrimento de outros ministérios públicos, então estes sem formação na área de educação são uma grande praga para o futuro da nossa Angola, porque afinal estamos a envelhecer, quem continuará com a nação? Os jovens”.

Quadro 17 :Como caracteriza a organização das condições de trabalho?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Não quero dizer deficiente porque nós estamos a gerir a instituição na base dos regulamentos, estatutos e a bem pouco tempo foi atualizado o regulamento das escolas de formação de professores, enta temos vindo a trabalhar na base daquilo que está estruturado daquilo que esta orientado mas a implementação do estatuto as vezes encontra barreira tendo em conta a natureza da infraestruturas já apontamos alguns aspetos que fazem parte do constrangimento da instituição,
E2	Falta-nos uma escola anexa dentro dos objetivos da nossa escola de formação, devíamos ter uma escola do 1º ciclo do ensino secundário adjacente a instituição para que os estagiários tivessem um acompanhamento direto, por falta desta escola temos tido problemas, temos que solicitar em outras escolas distantes e ao professores de metodologia não podem em simultâneo estar nesta ou naquela escola, e
E3	As condições de trabalho não são adequadas, não temos escola, estamos a funcionar numa instalação não nos pertence.
E4	Não são das melhores, também não são das piores, temos o suficiente para que possamos formar um bom professor, temos reclamações de algumas condições de trabalho não temos bibliotecas, temos sala de informática mais poucos professores formados na área, temos com que nos remediar, porque sabe-se que na nossa província há escolas de professores sem instalações,

Quando solicitados para que caracterizassem a organização as condições de trabalho, o E1, afirmou que a gestão das condições de trabalho da Instituição eram com base nos regulamentos, estatutos, mas que “a implementação do estatuto as vezes encontra barreira tendo em conta a natureza da infraestruturas já apontamos alguns aspetos que fazem parte do constrangimento da instituição”. Para os E2 e E3, as condições de trabalho eram débeis porque por se tratar de uma Instituição de formação para futuros formadores, é imprescindível a existência da uma escola para os estágio dos futuros formadores e não a têm, até porque falta instalações para os próprios formandos, como afirmou entrevistado E3 “, não temos escola, estamos a funcionar numa instalação que não nos pertence” . Já o entrevistado E4 referindo-se as condições de trabalho, afirmou que não eram nem das melhores, também não piores por isso afirmou “, temos com que nos remediar, porque sabe-se que na nossa província há escolas de professores sem instalações”.

Quadro 18: Como caracteriza a carga horária?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	É regular porque nós temos a exigência de trabalhar com 2 turnos o da manhã que começa as 7h as 12e 40 e o da tarde que vais das 13h até as 18 e 10 e então distribuída a carga pelas disciplinas que o currículo contempla há cadeiras que têm 2 tempos semanais, há cadeiras que têm 3 e as especialidades tem de 6 par cima, então considera-se normal isso distribuído pelo num de aulas que o aluno tem durante o semestre ou ano lectivo.
E2	A carga horaria também é de orientação central é de orientação ministerial a nossa carga é 20 tempos o professor tem 37 horas semanais que estão divididos em tempos letivos e não letivos, então nos tempos letivos o professor tem de estar 20 tempos em frente do aluno e fora 17 tempos que englobam os trabalhos de coordenação e outros que possam surgir e o próprio tempo para preparar as suas aulas, buscando informações, pesquisando.
E3	A carga horária dos professores é determinada pelo ministério da educação, vem nas orientações superiores a mínima 18 tempos semanais e máxima é de 24 tempos.
E4	A carga horaria dos professores temos o decreto que aplicamos e com todos os atenuantes que a carga horaria oferece, então em alguns momentos os professores tentam pensar que são sobrecarregados mais isto acontece por falta de cultura de exclusividade, porque os nossos professores para além da sua efetividade têm outros compromissos, os famosos garimpos, mais aplicamos a orientação superior de 24 tempos semanais ao máximo e 18 no mínimo,

Referente à carga horária dos professores os quatro entrevistados foram unânimes em afirmar que esta é normal, por seguirem uma orientação central estabelecida pelo ministério da educação, sendo no máximo 24 tempos letivos e no mínimo 18, como afirmou o E3 “a carga horária dos professores é determinada pelo ministério da educação, vem nas orientações superiores a mínima 18 tempos semanais e máxima é de 24 tempos”.

Quadro 19: Quantos alunos existem por turma?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Esta é a nossa maior preocupação, sabe-se que nos últimos 2 anos ficamos sem instalações então os lugares disponíveis têm nos obrigado a ter a ter 50 alunos por turma, temos turma com menos nas especialidades de língua inglesa começam com 40 mais no fim do curso ficam 20, 15 por conta das reprovações dos mesmos.
E2	Esse é o grande problema por lei devia ter 35 alunos, devido a explosão social, não é possível se assim fosse metade estaria fora do sistema de ensino por causa disso temos turmas com 50, 60 alunos.
E3	Este é o nosso grande problema, a reforma reza 35 alunos por turma, mais a explosão social a procura que temos, as nossas turmas vão a volta de 60 ou mesmo 70 alunos, temos poucas salas então não podemos cumprir na íntegra aquilo que vem estabelecido nos regulamentos para a reforma educativa e curricular.
E4	Como um dos objetivos da reforma a redução de alunos por turma 35 no máximo, mais a demanda é tanta, que infelizmente não conseguimos, porque se assim fosse teríamos muitos cidadãos fora do sistema de ensino, já sabemos que muitos procuram a nossa escola não porque quer ser professor mais sim porque não tem outra alternativa e são adolescentes, são professores antigos que querem atualizarem os seus conhecimentos, então somos obrigados a superlotar as nossas salas, então o idealizado nos documentos é atropelado pela nossa própria realidade se assim posso dizer.

Quando questionados sobre quantos alunos existiam por cada turma, os quatro entrevistados foram concordes em afirmar que este constituía um dos grandes problemas destas Instituições de formação, porque segundo o regulamento e um dos objetivos da reforma educativa, as turmas deviam constituir-se por 35 alunos, mas não é o que a realidade demonstra como afirmou o E4 “ a demanda é tanta, que infelizmente não conseguimos, porque se assim fosse teríamos muitos cidadãos fora do sistema de ensino, já sabemos que muitos procuram a nossa escola não porque quer ser professor mais sim porque não tem outra alternativa e são adolescentes, são professores antigos que querem atualizarem os seus conhecimentos, então somos obrigados a superlotar as nossas salas, então o idealizado nos documentos é atropelado pela nossa própria realidade se assim posso dizer”.

Quadro 20: Como caracteriza a relação entre gestor e professores e entre professores/professores?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	Nós caracterizamo-la como razoável, temos procurado agir de acordo com o regulamento, de acordo com a natureza das condições de trabalho que oferecemos, de nós para lá temos vindo a procurar estabelecer boas relações.
E2	É normal é a melhor possível, existe compreensão colaboração.
E3	A relação entre diretor e professores/professores, as relações são boas, são de trabalho e cumplicidade, quando surge um problema há dialogo para se puder resolver as situações que surgem no dia-a-dia.
E4	A relação entre direção e professores não tem meio-termo, esta questão faz-me lembrar o que um autor escreveu onde há 3 homens e mulheres nem que fossem 3 anjos juntos haveria contradição, mais também onde não há contradição não há desenvolvimento no bom sentido a nossa relação é boa, somos amigos uns dos outros.

A respeito da relação de trabalho entre gestor/diretor, e professores/professores, o E1 caracterizou-a como “como razoável, temos procurado agir de acordo com o regulamento, de acordo com a natureza das condições de trabalho que oferecemos, de nós para lá temos vindo a procurar estabelecer boas relações”; já o E2, caracteriza-a como normal, ao passo que os entrevistados E3,E4, caracterizaram-na como sendo boas, apesar de o E4 ter afirmado “esta questão faz-me lembrar o que um autor escreveu onde há 3 homens e mulheres nem que fossem 3 anjos juntos haveria contradição, mais também onde não há contradição não há desenvolvimento”.

Quadro 21 Até que ponto a cultura escolar (individualismo, colaboração) contribuem para o exercício da profissão docente?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	Até ao ponto de melhorar as práticas dos próprios professores no exercício da profissão docente, quando há colaboração o trabalho corre da melhor maneira possível.
E2	A cultura escolar, nós sabemos qua a nível de escola temos uma comunidade a chamada comunidade escolar de professores, direção pais e encarregados de educação, por exemplo o diretor de turma vela pela turma, e é obrigado a prestar informações aos outros professores, direção, existe a cultura de hierarquia, de colaboração. Porque quando isso não acontece há falhas no andamento do processo.
E3	Existe cultura escolar, trabalhamos em conjunto.
E4	Somos todos uns por todos e todos por um então não há individualismos, porque na profissão docente quem se isola, este procura problemas para si, é preciso colaborar, é preciso partilhar ideias, é preciso alargar-se, e isto é notável cá na nossa Instituição.

Em relação à questão até que ponto a cultura escolar (individualismo, colaboração) contribuem para o exercício da profissão docente, o E1 afirma até ao ponto de melhores as práticas dos professores no exercício da sua profissão, para o E2 abrange

essa cultura quando se refere a comunidade escolar, onde cada qual tem um papel a desempenhar e diz “ existe a cultura de hierarquia, de colaboração. Porque quando isso não acontece há falhas no andamento do processo”. E para o E3 referente a questão afirmou que existe a cultura escolar sim porque todos trabalhavam em conjunto, ao passo que o E4 na mesma questão, afirmou “Somos todos uns por todos e todos por um então não há individualismos, porque na profissão docente quem se isola, este procura problemas para si, é preciso colaborar”.

Quadro 22: O que considera ser a questão mais difícil na profissão docente?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	É lidar com pessoas de varias sensibilidades, se na tivermos preparação para tal na conseguimos conduzir o processo.
E2	É a avaliação, esta é a questão mais difícil na profissão docente.
E3	A questão mais difícil é a falta de preparação do próprio professor, é preciso que este esteja bem preparado.
E4	É compreender o aluno, é organizar a turma em função dos níveis de aprendizagem, é fazer o diagnóstico do total da turma para saber os seus diferentes níveis, como transmitir o conhecimento para os diferentes níveis.

Quando questionados sobre o que consideravam ser mais difícil na profissão docente, o E1 afirmou que lidar com pessoas de diferentes sensibilidades, ao passo que o entrevistado disse que “a avaliação, esta é a questão mais difícil na profissão docente”, para o E3 a falta de preparação do professor foi apontado como a questão mais difícil, ao passo que para o E4 a questão mais difícil na profissão docente prendia-se com “compreender o aluno, é organizar a turma em função dos níveis de aprendizagem, é fazer o diagnóstico do total da turma para saber os seus diferentes níveis”.

Quadro 23 O que diferencia a profissão de outras profissões?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	Na nossa profissão, a nossa matéria-prima é o homem, há outros que lidam com inertes, para estes pode ser difícil r causa do peso, mais o nosso peso é moldar o homem por isso lidar com essa matéria é complexo, lidamos com mateia que tem inteligência, porque quem trabalha com arquitetura o cimento nunca lhe vai perguntar, nós lidamos com pessoas aí a grande diferença.
E2	O que diferencia a profissão docente de outra profissão é que nós somos engenheiros das almas, assim sendo somos diferentes de todas as profissões. Nós dirigimos almas para que a sociedade se reveja nas mesmas.
E3	O que diferencia é que a profissão docente com outras profissões é que os professores trabalham com pessoas, as outras profissões trabalham com materiais sem vida, e a nossa matéria-prima principal são vidas, e trabalhar com pessoas é muito complicado.
E4	É mesmo a compreensão do outro, o professor trabalha com pessoas, e agora que a versão na escola nova já não é mais de professor transmissor, na perspetiva construtivista o professor já não é transmissor é também o facilitador da aprendizagem, aprendizagem como o factor primordial da nossa profissão, somos diferentes dos outros que trabalham com instrumentos,

Sobre o que diferenciava a profissão docente de outras profissões, os quatro entrevistados foram concordes em afirmar que a grande diferença consiste em que nesta profissão trabalha-se com pessoas, ao passo que outras profissões trabalham com materiais, assim como afirmou o E2 “nós somos engenheiros das almas, assim sendo somos diferentes de todas as profissões. Nós dirigimos almas para que a sociedade se reveja nas mesmas”.

Quadro 24: Como tem incentivado a participação dos professores na organização dos conteúdos?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	Nós temos tido encontros, seminários e na base desses encontros e seminários procuramos atualizar a informação, há sempre quem fique distraído uns de forma voluntaria outros de forma voluntaria.
E2	Através das reuniões, trimestralmente realizamos assembleias de professores onde debatemos questões de cada trimestre findo o trimestre temos os e resultados que nos dão indícios de como esta a decorrer o processo, com base nisto vamos vendo o empenho e desempenho dos professores, também através da avaliação diagnostica feita no início para detetar as debilidades trazidas pelos nossos alunos, então pedimos aos professores uma atenção mais individualizada.
E3	Por meio dos encontros que temos tido, seminários de capacitação e refrescamento, incentivamos os professores a melhor se prepararem para o exercício da sua tarefa docente.
E4	Tenho incentivado por meio dos encontros que temos organizado, onde como subdiretor pedagógico em coordenação com os coordenadores de turnos, disciplinas e turmas, procuramos nos reunir ao máximo em cada trimestre para a eleição dos conteúdos mais relevantes para as distintas classes que compõem a nosso currículo de formação.

No que concerne à questão como é que os gestores/diretores têm incentivado os professores a participação para na organização dos conteúdos, os quatro entrevistados foram unânimes em afirmar que têm feito isso por meio de encontros, seminários.

Quadro 25: Como tem incentivado os professores a assumirem a liderança na sala de aulas?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Conversando sempre e procuramos mostrar os riscos que o professor pode ter se não se atualizar, há sempre aqueles resistentes a mudança, já trabalhou na reforma anterior, esta na atual esses precisam desses encontros para mudar face aos desafios da atualidade.
E2	O professor deve respeitar o espaço dos alunos, não sendo autoritário.
E3	Sendo líderes no verdadeiro sentido, dando espaço para os alunos, não tendo o monopólio da situação.
E4	O professor deve ser líder, não um líder autoritário, porque se assim for ele será um tradicionalista, e até que ponto vai desenvolver nos alunos as competências. O professor líder deve dirigir o processo, incentivar o processo, deve criar o espírito de bom ouvinte, recorrer ao máximo aos métodos ativos e participativos, faz com que haja uma boa interação entre aluno alunos e alunos professores.

Referente à questão como os gestores têm incentivado os professores a assumirem a liderança na sala de aulas, o entrevistado E1 primou para o diálogo em relação aos professores resistentes a mudança, já o E2, salientou que o professor deve respeitar o espaço dos seus alunos, ao passo que os E3 e E4, mencionaram um aspeto que permeia muitas lideranças que tem a ver com o autoritarismo como disse o E4, “O professor deve ser líder, não um líder autoritário, porque se assim for ele será um

tradicionalista, e até que ponto vai desenvolver nos alunos as competências. O professor líder deve dirigir o processo, incentivar o processo, deve criar o espírito de bom ouvinte, recorrer ao máximo aos métodos ativos e participativos, faz com que haja uma boa interação entre aluno alunos e alunos professores”.

Quadro 26: Como tem valorizado as relações humanas entre os professores?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	Incentivando a colaboração.
E2	Participando ativamente com eles na criação de um bom ambiente de trabalho.
E3	Estabelecendo como já me referi antes, boas relações de convivência.
E4	Buscando a colaboração, a boa convivência, e harmonia no trabalho.

Ao serem questionados, como têm valorizado as relações humanas entre os professores, os entrevistados E1 e E4 foram genéricos em afirmar que têm conseguido isto por meio da busca do espírito colaborativo, ao passo que o o E2 afirmou “Participando ativamente com eles na criação de um bom ambiente de trabalho”, já o E3 frisou o estabelecimento de boas relações de convivência.

Categoria D - Constrangimentos/debilidades existentes na formação inicial nos IMNE/EFP

Os principais constrangimentos/debilidades nestas instituições de formação prendem-se com os aspetos que passamos a destacar e que serviram de referência nas questões realizadas durante a entrevista:

- Falta de estabelecimento de ensino;
- Falta de apoio aos professores pela direção;
- Falta de espaço de criatividade dos professores;
- Trabalho em equipa dos professores;
- Práticas pedagógicas inadequadas;
- Falta de recurso de ensino;
- Poucos professores de práticas pedagógicas;
- Dificuldades em tomar decisões, no domínio dos conteúdos das disciplinas;
- Dificuldades no uso dos métodos e técnicas de ensino;
- Dificuldades da avaliação das aprendizagens.

Quadro 27: Constrangimentos /debilidades

Entrevistados	Unidade de registo
E1	Falta de estabelecimentos sim, dificuldades de instalações pois temos estado a constituir turmas com mais de 35 alunos.
E2	Dificuldades no uso dos métodos e técnicas de ensino Na escola aplicamos o APC ¹⁹ aprendizagem por competências e não por objetivos, então os professores as vezes apresentam umas debilidades, então as dificuldades que vão aparecendo são colmatadas com a ajuda dos mais entendidos. O APC é muito importante porque visa apresentar os aspetos teóricos na prática, é preciso que os alunos saibam a aplicabilidade dos conteúdos para resolver questões do dia a dia,
E3	Falta de estabelecimento Sim, não temos escola de formação atualmente, já disse-o que a escola é alheia.
E4	Dificuldade 6 Sim. Temos falta, já disse que começa mesmo pelos próprios manuais de apoio ao professor, laboratórios, escola de aplicação ou anexas, meios de transportes disponíveis para os professores de práticas e os praticantes.

Em relação aos principais constrangimentos/debilidades existentes nestas Instituições de formação, onde foram colocadas aos entrevistados várias opções, os E 1 e E3 apontaram para a opção 1 “Falta de estabelecimentos sim, dificuldades de instalações pois temos estado a constituir turmas com mais de 35 alunos”, o entrevistado E2, apontou para a opção 9 quando afirmou “Dificuldades no uso dos métodos e técnicas de ensino na escola aplicamos o APC aprendizagem por competências e não por objetivos, então os professores às vezes apresentam umas debilidades” e o E4 teve como opção o constrangimento ou debilidade 6 que se prende com a falta de recursos de ensino.

Categoria E - Modelo Curricular predominante no sistema educativo Angolano nos IMNE/EFP

Neste bloco, procuramos perceber a perceção dos entrevistados relativamente ao modelo curricular predominante em Angola.

Quadro 28: Há um modelo nacional pelo qual os Institutos ou Escolas de formação de professores se guiam?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	Há um modelo sim. O modelo nacional
E2	Sim há. E temo-lo aqui, é do INIDE. Nós temos o nosso currículo de formação de professores aqui esta estruturado as orientações da formação que nós administramos cá nas nossas instituições. E é de orientação central.
E3	Há um modelo, e esta aqui, toda escola de formação de professores tem esse plano com as especialidades, disciplinas e carga horária.
E4	Há sim um modelo nacional, concebido pelo INIDE e o Instituto Nacional de formação de quadros.

Quando questionados sobre se havia ou não um modelo nacional pelo qual os Institutos ou escolas de formação de professores se guiavam, os quatro entrevistados foram unânimes em afirmar que havia um modelo de orientação central, concebido pelo INIDE.

Quadro 29: Há uniformidade com os critérios estabelecidos nestes modelos com a realidade de trabalho à luz da reforma educativa/curricular?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	Quando nos referimos a situação do plano mestre de professores apontamos apenas 5 províncias, nas restantes 13 províncias o currículo não é taxativamente o mesmo que estamos a usar, então um aluno transferido da 12- 13ª para as nossas escolas encontra dificuldades, e não há exame de recurso, não há uniformização.
E2	Sim há. Existe essa uniformidade porque se nós violamos corremos o risco de sermos sancionados pela inspeção da educação.
E3	Há uniformidade, mesmo sem condições estamos a aplicar.
E4	Há alguns desfasamentos, face ao que está estabelecido nos documentos com o que acontece na prática.

A respeito de haver uniformidade com os critérios estabelecidos nestes modelos com a realidade de trabalho à luz da reforma educativa/curricular, os entrevistados E2 e E3 foram unânimes em afirmar que havia sim uniformidade, ao passo que o E1 e E4 discordando mostraram que havia desfasamento com o instituído em relação a prática, por isso o E1 disse “quando nos referimos a situação do plano mestre de professores apontamos apenas 5 províncias, nas restantes 13 províncias o currículo não é taxativamente o mesmo que estamos a usar, então um aluno transferido da 12- 13ª para as nossas escolas encontra dificuldades, e não há exame de recurso, não há uniformização”.

Quadro 30: Quais as principais diferenças entre os modelos do sistema vigente e da reforma?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	O caso concreto do sistema da avaliação, tem diferença, e também a questão da própria pedagogia se por um lado trabalhava-se com a pedagogia por objetivos, agora na reforma trabalha-se a aprendizagem por competência
E2	As diferenças maiores neste momento do sistema vigente já se excluiu. Os critérios da avaliação são as maiores diferenças, por exemplo antigamente no sistema vigente no ensino primário não existia transição automática, nem o relatório descritivo, agora na reforma existe classe de reprovação 2 ^a , 4 ^a 6 ^a e classe de não reprovação como a 1 ^a 5 ^a classes. O aluno só reprova por questões extremamente plausíveis como desistência, então o trabalho dos professores parece que vêm a dobrar no bom sentido.
E3	Diferenças no modelo anterior havia disciplinas que só se davam num semestre, agora as disciplinas são anuais, também como já disse faziam-se pouca avaliações agora na reforma o aluno é avaliado todos os dias.
E4	Sim uma das diferenças é que já disse anteriormente a especialidade começava na 11 ^a classe, na reforma desde que o candidato a professor ingressa na instituição na 10 ^a classe entra já para a especialidade, no sistema vigente bastavam algumas aulas praticas no máximo 5 para ser considerado professor, na reforma o estagiário tem contacto com uma sala de aulas onde ele pratica durante o ano letivo todo, o próprio sistema das avaliações, no sistema vigente eram necessárias apenas algumas avaliações no máximo duas parcelares em cada semestre e depois a prova de semestral, na reforma o aluno é avaliado todos os dias

No que diz respeito à questão sobre as principais diferenças entre o modelo anterior do sistema vigente e o modelo da reforma, os entrevistados E1 e E2, foram unânimes em assinalar o sistema e critérios de avaliação como sendo a principal diferença entre os dois modelos. Para o E3 a diferença consiste na diferenciação das disciplinas por isso afirmou “Diferenças no modelo anterior havia disciplinas que só se davam num semestre, agora as disciplinas são anuais, também como já disse faziam-se pouca avaliações agora na reforma o aluno é avaliado todos os dias”, ao passo que para o entrevistado E4 a diferença prendia-se na classe de entrada para a formação média de professor, por isso afirmou “a especialidade começava na 11^a classe, na reforma desde que o candidato a professor ingressa na instituição na 10^a classe entra já para a especialidade, no sistema vigente bastavam algumas aulas praticas no máximo 5 para ser considerado professor, na reforma o estagiário tem contacto com uma sala de aulas onde ele pratica durante o ano letivo todo, o próprio sistema das avaliações, no sistema vigente eram necessárias apenas algumas avaliações no máximo duas parcelares em cada semestre e depois a prova de semestral, na reforma o aluno é avaliado todos os dias” .

Quadro 31: Como são cumpridas as orientações da atual reforma educativa/curricular à luz do modelo de formação?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	O cumprimento dessas orientações tem sido baseado na preparação do pessoal, preparação dos recursos humanos, temos estado a notar as constantes atualizações do profissional da educação.
E2	Na base dos regulamentos estipulados desde 2004 a 2012 nas suas diferentes fases, quando se experimenta se experimenta os materiais e as metodologias, na 2ª fase idem na 3ª fase faz-se o balanço geral de tudo para coletivamente limarmos as debilidades, uma delas é as turmas excessivas por falta de mais instalações, a procura é grande mais há pouca oferta.
E3	São cumpridas obedecendo criteriosamente o que está espelhado nos novos regulamentos para as escolas de formação de professores.
E4	As orientações são cumpridas tendo como suporte o próprio modelo de formação para as nossas escolas, mas sempre naquela base de saber equacionar o ideal com o real, porque os nossos documentos orientam aspetos que são impossíveis de serem aplicados.

Ao serem questionados como eram cumpridas as orientações da atual reforma educativa/curricular à luz do modelo de formação, o E1, assinalou a preparação do recurso humano para melhor cumprimento, já o E2, com base nos regulamentos assinalou o que tem sido feito desde 2004 e salientou o grande constrangimento no cumprimento do referido modelo quando disse “por falta de mais instalações, a procura é grande mais há pouca oferta”, por sua vez os E3 e E4, concordam, assinalando que o cumprimento das orientações assenta no próprio regulamento.

Quadro 32: Como caracteriza o sistema de avaliação das aprendizagens à luz da reforma educativa/curricular?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	Regular.
E2	Cumprindo as orientações baixadas a nível central.
E3	O sistema de avaliação das aprendizagens o aluno só era avaliado numa única prova, era difícil, agora a qualquer momento o aluno é avaliado, fazendo a avaliação continua, depois faz a prova de escola contando com as avaliações que foi tendo ao longo do ano letivo.
E4	Regular. Cumprindo o que está instituído a nível central

Relativamente à questão de como os gestores caracterizavam o sistema de avaliação das aprendizagens à luz da reforma educativa/curricular, os entrevistados E1 e E4, foram unânimes em afirmar que caracterizavam-no regular, ao passo que o entrevistado E2, apegava-se nas orientações centrais, já o entrevistado E3, alarga o sistema de avaliação das aprendizagens quando afirmou “o aluno só era avaliado numa única prova, era difícil, agora a qualquer momento o aluno é avaliado, fazendo a

avaliação contínua, depois faz a prova de escola contando com as avaliações que foi tendo ao longo do ano letivo”.

Quadro 33: Como caracteriza a importância das práticas pedagógicas para os futuros professores nestas Instituições?

Entrevistados	Unidade de registo
E1	A importância do estágio é de verificar se indivíduo que nós preparamos durante 4 anos poderá ser ou não capaz de cumprir com os objetivos da reforma, quando falava da pedagogia por objetivos e aprendizagem por competência, através do estágio conseguimos ver se o nosso estagiário esta ou não preparado.
E2	As nossas práticas apresentam-se débeis porque não temos escolas de aplicação. Porque se tivéssemos uma escola adjacente a nossa instituição acredito que as nossas práticas seriam mais bem acompanhadas e os resultados seriam os mais confiáveis possíveis.
E3	As práticas pedagógicas são muito importantes porque potenciam o aluno para que quando for ao terreno não terá dificuldade em exercer a sua atividade, porque se tiver só a teoria ser-lhe-á muito difícil exercer a profissão na qual se formou.
E4	As práticas pedagógicas são a base da nossa formação, então ai reside a sua importância, como é que vamos iniciar alguém para algo que nunca experimentou, se tivermos que cumprir o objetivo fundamental da reforma que é a qualidade de ensino, então temos que ensaiar no máximo os nossos praticantes.

Quando questionados como caracterizavam a importância das práticas pedagógicas para os futuros professores nestas Instituições, os E1 e E4 salientaram a importância das práticas na verificação de como o formando se preparou face aos desafios da reforma educativa/curricular, por isso disse o E1 “quando falava da pedagogia por objetivos e aprendizagem por competência, através do estágio conseguimos ver se o nosso estagiário está ou não preparado” e o E4 afirmou “as práticas pedagógicas são a base da nossa formação, então ai reside a sua importância, como é que vamos iniciar alguém para algo que nunca experimentou”. O entrevistado E2 caracterizou as práticas pedagógicas ou estágios como sendo débeis por falta “escolas de aplicação. Porque se tivéssemos uma escola adjacente a nossa instituição acredito que as nossas práticas seriam mais bem acompanhadas e os resultados seriam os mais confiáveis possíveis”.

Categoria F - Competências necessárias para o exercício da função docente

Nesta categoria, a análise centrou-se nas competências e estratégias essenciais ao educador.

Quadro 34: Quais as competências que considera essenciais para um bom formador?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	O bom formador precisa de elevar o seu nível técnico profissional, precisa de constantes atualizações para inovar o seu contexto.
E2	As competências essenciais são aquelas que resultam dos quatro pilares da educação segundo o relatório da educação para o século XXI, aprender a aprender, saber ser, saber fazer, saber saber.
E3	As competências essenciais, penso são ter o nível aceitável de habilitações que lhe permitem exercer a função docente.
E4	As competências que considero essenciais falar em competências não digo que é complicado, mais todas as capacidades visam tornar mesmo o professor competente

Ao serem questionados sobre as competências que consideravam essenciais para um bom formador, o E1 primou para a capacitação constante, já o E2, apegou-se nos quatro pilares da educação segundo o relatório da educação para o século XXI “, aprender a aprender, saber ser, saber fazer, saber saber”, ao passo que o E4 achava o conceito de competência como complexo, por isso frisou “falar em competências não digo que é complicado, mais todas as capacidades visam tornar mesmo o professor competente”.

Quadro 35: Como são adquiridas? Que estratégias?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Por meio das atualizações constantes. Realizar uma programação para podermos enquadrar todos aqueles aspetos para um formador.
E2	São adquiridas ao longo do processo, processo de avaliação onde o nosso desempenho é avaliado, todos os professores são coordenados por chefes de turnos, coordenadores de disciplinas, que fazem o acompanhamento as aulas dos professores para apurar as competências. Cá na escola não temos alguém que não seja licenciado, mas todos trazemos competências dos níveis anteriores, então com ajuda deste e daquele, melhoramos as competências. Estratégias residem no trabalho conjunto, trabalho em equipa.
E3	São adquiridas durante a formação numa escola de formação de professores, quer seja magistério primário, IMNE agora escolas de formação de professores âmbito da reforma educativa, ou mesmo nos ISCED A estratégia é preciso superar-se cada vez mais, não ficar no como comodismo, porque senão ficamos ultrapassados.
E4	São adquiridas pelo domínio dos saberes, a partir do tempo de formação, se o professor leciona matemática, tem que conhecer a matemática, domina-la, em termos metodológicos ter formas eficazes de transmiti-la, conhecer ao alunos a partir das suas particularidades psicológicas, saber estar no coletivo. As estratégias são mesmo a prática constante, as atualizações a participação ativa nas atividades docentes e não docentes, para quem é licenciado, não acomodar-se mais continuar a formação, ou seja não cair no comodismo mais procurar superar-se sempre.

A respeito de como as competências eram adquiridas, que estratégias o entrevistado 1 pautou para a necessidade da superação constante e apontou para a boa programação do professor como estratégia para aquisição das competências, já o E2, afirmou que são adquiridas ao longo do processo, sobre tudo no processo de avaliação dos professores, e como estratégia apontou o trabalho colaborativo, já o E3, referente a questão afirmou que a formação profissional do professor constituía a estratégia para a aquisição de competências e como estratégia apontou para a superação constante do professor, para que não fique ultrapassado. Por seu lado o E4, concordando com o entrevistado 3, também salientou “tempo de formação” e como estratégia apontou para “ a prática constante, as atualizações a participação ativa nas atividades docentes e não docentes”.

Quadro 36: O que pensa da forma como está a ser feita a seleção de futuros professores?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Podemos notar alguma debilidade, que só no último concurso a docência é que se notou que o candidato deve ter formação numa das escolas de formação, mais durante muito tempo foi se admitindo professores com formações em outras áreas, ate ali é digno de nota alguma lacuna, daqui em diante seria bom que a seleção fosse feita para aqueles que têm formação específica na área.
E2	A seleção é débil, porque ate o ano2011 ainda admitia-se qualquer um para integrar o quadro docente, tendo ou não formação específica, só agora é que se determinou que só concorre para o ramo da educação todo aquele que tenha uma formação específica, porque quem entra para um ramo onde não tem nenhuma noção prejudica-se a si e aos outros.
E3	A seleção está a ser mal feita, porque até o ultimo concurso ainda admitira-se pessoas saídas de outros ramos para a educação, este é um grande erro porque o que é que essas pessoas vão ensinar? Depois vemos nossas crianças a serem mutiladas por esses professores deficientes.
E4	A seleção de professores de futuros professores de futuros formadores não está a ser feita segundo os critérios próprios de seleção 1º critério é ter acima do bacharelato, ou mesmo a licenciatura, frequentada numa Instituição superior de Ciências da educação, porque para cada caso uma formação específica, mais a nossa realidade revela o contrario, pessoas há que integram o quadro que deixam a desejar, seria bom que fosse revisto este aspeto se desejamos realmente formar e não deformar a futura geração.

Ao serem questionados sobre o que pensavam da forma como estava a ser feita a seleção de professores de futuros professores, os quatro entrevistados foram unânimes em afirmar que a seleção não estava a ser feita, cumprindo um dos objetivos da reforma educativa que é o ensino de qualidade, pois os E1, E2, E4, apontaram para a debilidade na forma de seleção, ao passo que o E3, afirmou que a seleção estava a ser mal feita e apontou para algo recente “até o ultimo concurso ainda admitira-se pessoas saídas de outros ramos para a educação, este é um grande erro porque o que é que essas pessoas vão ensinar? Depois vemos nossas crianças a serem mutiladas por esses professores deficientes”.

Quadro 37: Até que ponto o professor como formador pode contribuir para uma renovação da imagem e práticas da Instituição de formação?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	É necessário que o profissional seja inovador, tem que ser capaz de apresentar ideias e estas partilhadas coletivamente podem ter soluções viáveis.
E2	O professor pode fazer isso porque nós somos engenheiros das almas, se o professor se compenetrar que ele é engenheiro das almas, que é o espelho de imitação, porque o ensino é garante o desenvolvimento, transformação, não pode haver rotura das coisas, ao sairmos de um ano para outro avaliamos os aspetos positivos e negativos, para abraçarmos o que é positivo e melhorarmos o que é negativo.
E3	O professor é o espelho da sociedade, se ele superar-se sempre e cada vez mais melhora sobremaneira a imagem da escola, e trás inovações para ofuscar as práticas anormais e garantir um bom andamento do processo.
E4	O professor como formador pode contribuir para imagem e praticas da instituição no sentido de que as pessoas concretamente os nossos alunos se revêm nos professores quando este domina os saberes, e sabe estar.

Quando questionados, até que ponto o professor como formador podia contribuir para uma renovação da imagem e práticas da Instituição de formação? O E1 afirmou que o professor podia prestar a sua contribuição sendo inovador, já o E2, afirmou que o professor como a pessoa que molda outras pessoas, deve “ao sairmos de um ano para outro avaliamos os aspetos positivos e negativos, para abraçarmos o que é positivo e melhorarmos o que é negativo”, os entrevistados E3 e E4 são unânimes em afirmar que o professor sendo o espelho dos formandos e da sociedade, podem melhorar a renovação da imagem e práticas da Instituição de formação.

Quadro 38: Como são vistas as práticas dos professores em comparação com o sistema vigente, antes da generalização da reforma?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Os professores estão se ajustando quando nos referimos aos resistentes a mudança. Estamos a cultivar espírito colaborativo e criativo.
E2	Mudança é palavra de ordem.
E3	As práticas dos professores em relação ao sistema vigente, agora a exigência é maior, o professor não é o único conhecedor da matéria, precisa explorar ao máximo aquilo que os alunos trazem, e daí velar pela utilidade prática das informações. Isso requer preparação, disposição, empenho por parte dos professores.
E4	Comparando os anos do sistema vigente e a fase em que nos encontramos atual reforma as nossas práticas viram-se aumentadas na busca da resolução de um dos objetivos da reforma na busca do ensino de qualidade, os professores têm que ser exigentes consigo mesmo e com os seus alunos. Logo há muita distância quando o aluno antigamente com 5 aulas dadas era considerado docente, agora o aluno estagiário sobre orientação do professor de práticas é obrigado a acompanhar todo um processo que vai desde a lecionação dos próprios conteúdos até a compilação dos dados de uma pauta.

A respeito de como eram vistas as práticas dos professores em comparação com o sistema vigente, antes da generalização da reforma, o E1 respondeu que os professores têm feito ajustes na base de uma cultura colaborativa, o E2 respondeu que as práticas dos professores têm sofrido mudanças como disse “mudança é palavra de ordem”, já o E3 afirmou que a exigência em comparação com o sistema anterior era maior como disse “o professor não é o único conhecedor da matéria, precisa explorar ao máximo aquilo que os alunos trazem, e daí velar pela utilidade prática das informações. Isso requer preparação, disposição, empenho por parte dos professores”, ao passo que o E4, declarou “as nossas práticas viram-se aumentadas na busca da resolução de um dos objetivos da reforma na busca do ensino de qualidade, os professores têm que ser exigentes consigo mesmo e com os seus alunos. Logo há muita distância quando o aluno antigamente com 5 aulas dadas era considerado docente, agora o aluno estagiário sobre orientação do professor de práticas é obrigado a acompanhar todo um processo que vai desde a lecionação dos próprios conteúdos até a compilação dos dados de uma pauta”.

Categoria G - Representações dos gestores/ diretores acerca da formação Inicial em relação as competências necessárias aos formadores e aos formandos

Quadro 39: Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial de professores, têm os saberes suficientes relativos ao conteúdo de ensino dos alunos futuros professores?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Nós referimos sobre os mecanismos dos quadros que integram no ministério, estes residuais ainda continuam, não falo concretamente da nossa instituição mais existem, não esta implementada escolas do magistério primário por isso muitos que terminam ao IMNE/ escolas de formação de professores, vão trabalhar no ensino primário, são profissionais da educação, mas as metodologias são desfásadas, a quem faz um curso só porque tem uma única escola. logo ao longo da formação poderá encontrar muitas debilidades se não tiver um bom professor isso pode alastrar-se.
E2	Têm. Se não tivessem fechávamos a escola.
E3	Penso que têm. São muitos professores e todos com as suas habilidades e dificuldades, mais como todos foram potenciados pelo instituto superior de ciências da educação onde receberam os conhecimentos teóricos, mais as práticas pedagógicas, acredito que têm sim saberes para lecionarem.
E4	Sim têm.

Quando questionados se os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial de professores, tinham os saberes suficientes relativos ao conteúdo de ensino dos alunos futuros professores, o E1 foi único em declarar uma situação que

inviabilizava os saberes suficientes relativos ao conteúdo, que referia-se “ aos quadros que integram no ministério”, muitas vezes não tinham formação específica na área, asseverou também que os quadros formados pelos Institutos eram colocados no ensino primário, quando os professores para o ensino primário são formados pelos magistérios. Os E1, E2 e E3 concordaram que os professores tinham sim os saberes relativos ao conteúdo que ensinavam, como disse o E3 “Se não tivessem fechava a escola”.

Quadro 40: Os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial de professores, têm os saberes suficientes relativos à prática pedagógica dos alunos futuros professores?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Já nos referimos anteriormente que muitos problemas enfermam o próprio quadro.
E2	Nesse momento estamos ricos neste aspeto, neste momento a maior parte de professores esta a fazer o mestrado, estamos a pensar na possibilidade de os finalistas fazerem um portefólio, é uma inovação.
E3	Sim. Porque tiveram durante a sua formação para o exercício da profissão também as pratica.
E4	Também afirmo que sim.

Referente a questão se os docentes dos IMNE/EFP, responsáveis pela formação inicial de professores, têm os saberes suficientes relativos à prática pedagógica dos alunos futuros professores, o entrevistado 1 declarou com base na questão anterior que a entrada de pessoas no quadro da educação sem formação específica “muitos problemas enfermam o próprio quadro”. Ao passo que os entrevistados E2, E3, E4, foram unânimes em declarar que os professores tinham os saberes suficientes relativos à prática pedagógica dos alunos futuros professores, como disse o E2 “neste momento a maior parte de professores esta a fazer o mestrado, estamos a pensar na possibilidade de os finalistas fazerem um portefólio, é uma inovação”.

Quadro 41: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo da respetiva disciplina que ensinam?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Não de forma taxativa, temos o caso das especialidades duplas por exemplo matemática e física os professores são diferentes há quem tenha mais inclinação para uma das disciplinas em detrimento da outra, por isso não podemos afirmar taxativamente.
E2	Aqui uma boa parte, uns com debilidades, mais ficam com saberes.
E3	Ficam. Por isso é que têm os estágios sem estes saberes não podem terminar o curso.
E4	Até a altura que termina têm os saberes e se for colocado já numa escola é bom professor, se ficar 2 ou 3 anos, sem praticar terá que se readaptar, o nosso formando até a 13ª classe é professor por causa do que aprende no estágio, mais se acontece o contrário, ele desatualiza-se, logo digo que todo conhecimento deve ser exercitado, mais pelo que aprendem ficam sim. Por isso é que seria bom a implementação de um grupo de acompanhamento aos nossos finalistas que são enquadrados no sistema de ensino, para ver até que ponto estão a aplicar o que adquiriram na escola de formação.

Relativamente à questão sobre se os alunos futuros professores ficavam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo da respetiva disciplina que ensinam, o entrevistado 1 foi firme em declarar que “não de forma taxativa, temos o caso das especialidades duplas por exemplo matemática e física os professores são diferentes há quem tenha mais inclinação para uma das disciplinas em detrimento da outra, por isso não podemos afirmar taxativamente”. Já os E 1,2, e 3 foram unânimes em afirmar que os alunos ficam sim com os saberes, como se evidenciou nas palavras do E4, “o nosso formando até a 13ª classe é professor por causa do que aprende no estágio, mais se acontece o contrário, ele desatualiza-se, logo digo que todo conhecimento deve ser exercitado, mais pelo que aprendem ficam sim”.

Quadro 42: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ao nível da prática pedagógica?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	De forma taxativa não é possível.
E2	Ficam sim. Porque quando falamos das escolas de aplicação os alunos estagiários fazem o trabalho do professor, planificando, aplicando provas, corrigindo, quer dizer fica professor. Já tivemos caso de as direções solicitarem os nossos estagiários para integrarem o quadro, mais não podem sem passar no concurso público.
E3	Mesmo com a dificuldade de não termos escolas de aplicação, andamos aí pelas escolas do município, eles são sim potenciados, porque são acompanhados pelos professores tutores, e no fim do ano letivo apresentam os resultados do trabalho efetuado.
E4	Sim ao nível das práticas pedagógicas, a prática acontece na sala de aulas onde se aprende a ensinar, a interagir com os alunos, então graças ao estágio ficam sim.

No que diz respeito à questão se os alunos futuros professores ficavam com os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica, o entrevistado 1 declarou que de forma taxativa os formandos não ficavam com os saberes suficientes para a prática pedagógica, já o E2 declarou que os alunos ficavam sim com os saberes, ao passo que para o E3 recorrendo ao aspeto de remediação afirmou que ficam com os saberes mesmo com a falta de uma escola de aplicação “ , já o E4 declarou que ficam porque “ a prática acontece na sala de aulas onde se aprende a ensinar, a interagir com os alunos, então graças ao estágio ficam sim”.

Quadro 43: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da profissão docente?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Relativamente podemos dizer que sim por causa dos estágios.
E2	Sim.
E3	Ficam sim, isso é relativo, os que melhor se aplicarem colhem bons resultados.
E4	Em relação a profissão docente ficam com os saberes porque desde que entram para a formação já de antemão sabem que têm de exercer a função docente acrescido a isso as práticas então vão se iniciando. Temos grupos de alunos que com a teoria conseguiram fazer uma experiência, mesmo sem termos laboratórios

Na perspetiva de sabermos se os alunos futuros professores ficavam com os saberes suficientes ao nível da profissão docente, os entrevistados 1, 2 e 4 foram unânimes em declarar que os alunos futuros professores ficavam sim com os saberes ao nível da profissão docente. Já o entrevistado 3 afirmou que ficam sim, porém disse “ há uma relatividade referente a questão, porque a aplicação do formando era a garantia para um bom resultado”.

Quadro 44: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ao nível da avaliação das aprendizagens?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	O sistema de avaliação é recorrente do 1º ano ao último ano, então eles vão encaixando, para que quando forem selecionados possam aplicar o que aprenderam.
E2	Com algumas dificuldades, adquirem todos os elementos pedagógicos ao nível da avaliação das aprendizagens.
E3	Sim, aliás desde que ingressam eles já sabem de antemão que a sua formação é para o exercício da docência. Ficam sim.
E4	Sim. Pela sua própria experiência de formação, então no terreno terão apenas da aplica-los. Aprendem o que é avaliação, tipos, formulas, critérios de avaliação e no terreno são acompanhados na forma como os aplicam.

Quando perguntados se os alunos futuros professores ficavam com os saberes suficientes para o ao nível da avaliação das aprendizagens, os quatro entrevistados foram unânimes em afirmar que os alunos futuros professores ficam com os saberes, apesar de o entrevistado E2 ter apontado o fator algumas dificuldades.

Quadro 45: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da metodologia de ensino?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Sim, ai está a importância dos estágios.
E2	Sim.
E3	Também posso dizer que sim, porque a partir da forma como eles são avaliados, isso serve de base de como poderão também efetuar as avaliações quando forem no terreno.
E4	Sim adquirem, ênfase que oportunidades fortalecem oportunidades, dentro da tal dimensão construtivista a nível da APC, ou aprendizagem por competências, os planos de aulas são enriquecidos, sobre tudo aqueles que atuam no projeto saber mais, daí a nossa intenção de seminário os professores das escolas de aplicação para que não haja desfasamentos entre o que o estagiário trás e o que encontra na escola de aplicação, onde ainda ressim professores tradicionais.

Relativamente à questão se os alunos futuros professores ficavam com os saberes suficientes ao nível da metodologia de ensino, os quatro entrevistados foram genéricos em afirmar que os alunos ficam sim com os saberes ao nível da metodologia de ensino, como se evidenciou nas palavras do entrevistado E4 “Sim adquirem, ênfase que oportunidades fortalecem oportunidades, dentro da tal dimensão construtivista a nível da APC, ou aprendizagem por competências, os planos de aulas são enriquecidos, sobre tudo aqueles que atuam no projeto saber mais, daí a nossa intenção de seminário os professores das escolas de aplicação para que não haja desfasamentos entre o que o estagiário trás e o que encontra na escola de aplicação, onde ainda existem professores tradicionais”.

Quadro 46: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ao nível dos recursos e métodos em sala de aula?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Sim. Adquirem.
E2	Sim
E3	Sim adquirem saberes suficientes ao nível das metodologias de ensino.
E4	Sim de certa forma, com exceção daqueles recursos que carecem da presença de um laboratório, como é o caso da física, química, biologia, então ali saem com a teoria realmente sem a componente prática.

Ao serem questionados se os alunos futuros professores ficavam com os saberes suficientes para o ao nível dos recursos e métodos em sala de aula os quatro

entrevistados foram unânimes em declarar que ficam sim apesar de o entrevistado E4 ter declarado a falta de alguns recursos, sobretudo aqueles que tinham a ver com as especialidades que precisavam de uma prática laboratorial.

Quadro 47: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o nível da formulação dos objetivos?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Tem sido o nosso grande problema porque mesmo no seio dos próprios há sempre contradições, esta é uma matéria que precisa atenção especial, por isso nos encontros temos estado a debater esta questão mais não conseguimos uniformizar.
E2	Em relação a formulação dos objetivos isso dá-se já na preparação das aulas, quando vai para a escola de aplicação, ele é avaliado o já no seu plano e vemos como ele formulou os objetivos da sua aula, e como ele os cumpre na administração da referida aula ou fase de execução.
E3	Sim porque durante as suas aulas praticas, são obrigados a formular objetivos.
E4	Em relação a formulação de objetivos, não só como também a nível das competências, temos a diferenciação da abordagem por objetivos a abordagem por competências, agora no contexto da reforma educativa e curricular em curso eles são ensinados a formular corretamente os objetivos, não só formula- los mais operacionaliza-los.

Quando questionados se os alunos futuros professores ficavam com os saberes suficientes para o ao nível da formulação dos objetivos, o entrevistado 1 afirmou que esta questão tem sido o grande problema da Instituição que dirigia porque “porque mesmo no seio dos próprios há sempre contradições, esta é uma matéria que precisa atenção especial, por isso nos encontros temos estado a debater esta questão mais não conseguimos uniformizar”. Ao passo que os E2,3,4, concordam, afirmando que ficam sim porque no estágio, são obrigados a formular objetivos.

Quadro 48: Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da formação de competências?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Tendo em conta o nível ou a capacidade de intervenção dos formadores, há vezes que a intervenção de um ofusca o ideal, mais estamos a trabalhar para o moldar os nossos quadros.
E2	Sim
E3	Sim.
E4	Sim. Este é um dos aspetos que permeia atualmente, a escola nova.

Referente à questão se os alunos futuros professores ficavam com os saberes suficientes ao nível da formação de competências, os quatro entrevistados concordam

com esta questão, afirmando que os alunos ficam com os saberes ao nível da formação de competências, como se evidenciou nas palavras do E4 “Este é um dos aspetos que permeia atualmente, a escola nova”.

Quadro 49: Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as práticas pedagógicas?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Sim. Porque nós temos um guião de trabalho e avaliação de desempenho do estagiário passa pela avaliação desse guião.
E2	Sim são, aliás eles vão em algumas aldeias, onde encontram pessoas que não tem atualizados os seus conhecimentos e estes novos tentam mudar as práticas.
E3	Sim porque durante as suas aulas praticas, aplicam o que aprendem nas aulas teóricas.
E4	São, porque as vezes eles introduzem inovações no que está estabelecido, temos estudantes que depois de o professor X exhibir nas aulas uma aula com tela , nas praticas eles também aplicam, e isto as vezes soa como novidade, nas escolas onde eles vão estagiar.

Ao serem questionados se com a formação que recebem, os alunos futuros professores, seriam capazes de melhorar as práticas pedagógicas, os quatro entrevistados foram unânimes em afirmar que os alunos são capazes de melhorar as práticas pedagógicas, a evidência disto notou-se nas palavras do E2 que afirmou “Sim são, aliás eles vão em algumas aldeias, onde encontram pessoas que não tem atualizados os seus conhecimentos e estes novos tentam mudar as práticas”, ao passo que o E4 sublinhou que os alunos futuros professores “as vezes eles introduzem inovações no que está estabelecido, temos estudantes que depois de o professor X exhibir nas aulas uma aula com tela, nas práticas eles também aplicam, e isto as vezes soa como novidade, nas escolas onde eles vão estagiar”.

Quadro 50: Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Sim. Porque mesmo a partir do ingresso a exigência do candidato ser submetido ao teste já sabe que vai ser professor por isso tem de valorizar contexto cultural e social dos alunos.
E2	É verdade.
E3	Sim, porque muitos dos nossos formandos vão dar aulas no interior da província, então é preciso que eles saibam valorizar o contexto cultural e social dos alunos.
E4	Sim, é um aspeto bastante crucial que se valorize o contexto cultural, por isso é que lhe falava da diferença do ensino antigo e agora, então o professor deve incitar os seus alunos a compreender os diferentes aspetos sociais de alunos. O nosso país é multicultural é muito importante que ensinemos os nossos alunos a respeitarem as várias culturas.

Referente à questão se com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficavam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos, os quatro entrevistados são unânimes, referindo que os alunos futuros professores ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, por isso o E3 afirmou “ muitos dos nossos formandos vão dar aulas no interior da província, então é preciso que eles saibam valorizar o contexto cultural e social dos alunos”, e o E4, apontou esta questão como um aspeto crucial, por isso declarou “por isso é que lhe falava da diferença do ensino antigo e agora, então o professor deve incitar os seus alunos a compreender os diferentes aspetos sociais de alunos. O nosso país é multicultural é muito importante que ensinemos os nossos alunos a respeitarem as várias culturas”.

Quadro 51: Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local?

Entrevistados	Unidades de registo
E1	Sim. Adequando o estabelecido com o real.
E2	Aqui também existe, na reforma educativa uma orientação que é dada é que para os conteúdos, por exemplo no manual aparece o mar, mais estou na Ganda e não tem mar, então pego os rios os lagos para ministrar a aula, quer dizer o professor não deve ser dogmático tem que saber explorar o meio onde esta inserida, para puder adequa-lo a realidade, ai estamos já no APC ou aprendizagem por competência, quando o aluno consegue transportar os conteúdos para o dia-a-dia.
E3	Sim, porque nos regulamentos da reforma abre-se uns parênteses para que os professores consigam adequar o que está estabelecido com a realidade do contexto.
E4	Sim. O currículo é nacional, por exemplo se tenho no manual uma canção em quimbundo e tenho maioritariamente alunos umbundos como é o caso de muitos dos nossos admitidos ao ministério que vão trabalhar para as aldeias, o professor deve ser capaz de equacionar o real com o ideal, tem de adequar a realidade, outro exemplo, tenho um texto que fala do diamante ou dos muitos recursos de Angola e estou a lecionar em Benguela, vou reestruturar o currículo ou o programa falando do peixe. Não vamos banalizar vamos sim trabalhar, por formas a conduzir o processo de ensino aprendizagem de forma eficiente.

Relativamente à questão com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficavam mais sensibilizados para a construção do currículo local, os quatro entrevistados concordam com este pressuposto, referindo que realmente os alunos ficam sim mais sensibilizados para a construção do currículo local, porque segundo as orientações da reforma educativa, nas palavras dos entrevistados E2 e E3 os professores devem adequar o que está estabelecido, em função da realidade contextual, já o E4 afirmou “O currículo é nacional, por exemplo se tenho no manual uma canção em

quimbundo e tenho maioritariamente alunos umbundos como é o caso de muitos dos nossos admitidos ao ministério que vão trabalhar para as aldeias, o professor deve ser capaz de equacionar o real com o ideal, tem de adequar a realidade, outro exemplo, tenho um texto que fala do diamante ou dos muitos recursos de Angola e estou a lecionar em Benguela, vou reestruturar o currículo ou o programa falando do peixe”.

5.3 Descrição dos dados documentais

A análise de dados documentais, (documentos sobre o sistema educativo Angolano, sobre a reforma educativa e modelo de formação de professores), apresentados em anexo, foi delineada de modo a compreendermos, como é que o que está estabelecido nos documentos se adequava a realidade de formação administrada nos IMNE/EP.

Tivemos como suporte documental o diário da República do qual extraímos a LBSE (Lei 13 de 31/12 /2011), principal delineador do sistema educativo e da implementação da reforma educativa. Foram-nos também úteis os relatórios da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa (CAARE), INIDE onde podemos retirar grande parte dos critérios legislativos de como está estruturado o sistema educativo Angolano, o desenrolar da reforma educativa desde o ano de implementação até a atual fase de generalização por todo o país, os resultados esperados, o que já se conseguiu e o que se pretende.

Destacamos ainda o Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP), elaborado para promover a reflexão sobre a problemática da formação de professores, com vista a contribuir para melhorar a qualidade de formação inicial, contínua e a distância e os documentos da estrutura das Instituições de ensino médio, com vista a percebermos que documentos sustentam a formação inicial nestas instituições de ensino.

CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, procedemos à discussão dos dados apresentados no capítulo anterior, onde procuramos articulá-los com a problemática em estudo e com o estado da arte, resultado das nossas pesquisas e presente nos primeiros capítulos desta investigação.

Tendo como ponto de partida a identificação do problema de investigação *de que modo a formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores em Benguela, está articulada com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular*, pelas razões óbvias, recorreremos aos professores, que são os que mais entendem desta matéria e que mais experiências têm para nos facultarem as informações necessárias para analisarmos esta temática.

Entendemos, como afirma Pacheco (2006), que nenhuma reforma educativa e curricular, pode ter sucesso se não se pensar na formação de professores que terão a tarefa de implementá-la. Por este motivo, interrogamos os professores para procurarmos perceber o sistema de formação inicial conduzido pelas atuais escolas de formação de professores de nível médio, procurando perceber até que ponto a mesma se adequava aos objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular. Reiteramos a importância do professor neste contexto, atendendo a que este é o representante da sociedade, por ela encarregue de transmitir conhecimentos e valores que esta vem acumulando ao longo dos séculos e, no momento valoriza. Ainda neste contexto, segundo Alarcão (1998), também o professor é co construtor dessa mesma sociedade, ser pensante, crítico, interventor, corresponsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares perante as mutações em presença.

Recorremos a Ribeiro (1993), que afirma que a mudança e a melhoria de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos, em particular dos professores. Por esta razão impõe-se que os sistemas e programas de formação de professores se concebam e organizem no sentido de contribuir significativamente, para a melhoria da qualidade profissional dos docentes. Daí que Pacheco e Flores (1999) entendam que a formação inicial corresponde ao período de preparação formal numa instituição específica onde o aluno professor adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho eficaz da profissão (e que integra um período de práticas de ensino).

Uma primeira visão a partir do contexto curricular Angolano e dos normativos, permitiu-nos identificar que apesar de formação inicial de professores para todos os níveis de ensino ser competência dos Institutos superiores para os diversos níveis de ensino, ainda prevalece a tendência para que a mesma seja administrada pelos Institutos médios/Escolas de formação de professores, com especialidades bem definidas nos últimos anos de conclusão da formação.

A par do referido, acresce também o facto de que muitos formados nestas instituições encaram apenas a formação aí obtida como um “trampolim” para o ensino superior, demonstrando posteriormente debilidades aquando a efetiva frequência do mesmo e muitos ainda na seleção de uma profissão, recorrem à formação de professor, limitando assim o perfil de saída. Daí que concordamos com Esteves (2011: 25), quando entende que a formação inicial de professores “é a primeira etapa de uma formação profissional que deve prosseguir ao longo de toda a carreira docente”. Por esta razão constitui-se num fator fundamental para o sucesso ou insucesso da reforma educativa.

Organizamos o presente capítulo tendo como referencia os objetivos delineados a partida na presente investigação. O objetivo geral deste trabalho foi estudar o sistema de formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação (IMNE) /Escolas de formação de professores de Benguela, bem como a sua adequação às exigências da reforma educativa/curricular em Angola. Assim como objetivos específicos, foram formulados os seguintes:

- Identificar os desafios e necessidades que são impostos à formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores, no contexto da reforma educativa;
- Identificar o modelo de formação predominante no sistema educativo Angolano para os IMNE, para o caso dos Institutos/Escolas de formação de professores;
- Descrever os principais constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial de professores nestas instituições;
- Descrever as competências exigidas aos formadores e formandos nestas instituições de formação, à luz da reforma educativa e curricular.

Como já referenciado, foi realizado um questionário, distribuído a 305 professores, com 181 respondentes, sendo a taxa de resposta representa 60%. Os

professores são, ligeiramente em maior número do que as professoras, sendo que a maioria tem idades compreendidas entre 30 a 45 anos, com 10 a 20 anos de serviço e com o grau de licenciatura. Estes professores têm maioritariamente agregação e estão a lecionar numa escola urbana a 10^a classe.

Quanto às questões sobre a *reforma educativa*, os professores concordam, na generalidade, que esta trouxe e inclui mudanças significativas a nível da *formação inicial, avaliação das aprendizagens, valorização da cultura local*, bem como a nível da *redução do número de alunos por turma*. Note-se que este último aspeto representa um grave problema em Angola, onde se assiste a aulas que decorrem com cerca de mais de 46 alunos, limitando assim os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, a reforma, nomeadamente, também através desta medida, acarreta uma mudança verdadeiramente significativa em prol do desenvolvimento do país e da melhoria da qualidade da educação (simultaneamente realizada com outras iniciativas da mesma, no que se refere, por exemplo, às medidas diretamente relacionadas com a melhoria da formação inicial de professores, avaliação das aprendizagens e valorização das culturas locais, conforme referimos anteriormente) -

O facto dos *critérios estabelecidos na reforma educativa* estarem ou não adaptados à realidade educativa Angolana representa a questão que levanta mais dúvidas aos inquiridos, onde podemos notar que os inquiridos, ao contrário de todas as questões anteriores, não apresentam grande consenso em relação a esta adaptação de critérios, o que não deixa também de ser paradoxal, na medida em que *concordam e concordam totalmente*, com a maioria das questões que remete para as práticas desta reforma. Não será esta a posição de indivíduos concordantes com a sua adaptação à realidade?

Relativamente às questões sobre a *formação inicial dos professores*, os inquiridos concordam, na sua maioria, que os docentes responsáveis pela formação inicial têm *saberes suficientes* relativos ao *conteúdo e à prática pedagógica*. Também consideram que os alunos futuros professores ficam com saberes suficientes em relação ao conteúdo, prática pedagógica, profissão docente, avaliação das aprendizagens, metodologia do ensino, recurso e métodos em sala de aula, estratégias, formulação dos objetivos e melhoria das práticas pedagógicas. Quanto à sensibilização para a valorização do contexto cultural, social dos alunos e construção do currículo local, as opiniões estão mais divididas.

Também se observou que os professores com mestrado são mais discordantes quanto ao facto de o acesso à educação para todos ser um dos objetivos fulcrais da reforma, no entanto, são mais concordantes que as orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa são cumpridas.

Os professores do sexo feminino concordam mais quanto aos alunos futuros professores ficarem com saberes suficientes a nível da profissão docente.

No que diz respeito a algumas das questões sobre a reforma e formação inicial dos professores os indivíduos com mais de 45 anos tendem a discordar mais.

Também se verificou existir diferenças nas respostas dos indivíduos com mais de 20 anos de serviço, relativamente aos com menos anos de serviço, sendo que estes, naturalmente, foram mais críticos em relação a algumas das questões sobre a reforma e formação inicial de professores.

Maioritariamente os professores e os gestores foram unânimes em afirmar que existiam algumas debilidades/constrangimentos ao nível da formação inicial nestas instituições de ensino, afiguradas em falta de estabelecimento, escolas de aplicação, práticas pedagógicas e falta de recurso de ensino.

Os dados recolhidos através das entrevistas, que foram realizadas a quatro gestores dos Institutos médios/Escolas de formação de professores, ajudaram-nos a aprofundar a compreensão das opiniões e perceções dos professores sobre os *desafios e as necessidades da formação inicial administrada nestas instituições de ensino*, atendendo a que a maioria foi unânime em apontar mudanças impostas pela reforma em relação aos modelos de formação e constrangimentos/debilidades no sistema de formação inicial de professores.

A análise documental, relativamente aos normativos ou quadro legal do sistema de formação inicial de professores, permitiu-nos ter uma visão global do que está prescrito em relação ao currículo nacional de formação de professores para os distintos níveis de ensino, bem como o plano mestre de formação de professores e o que acontece na prática nas escolas de formação de professores de nível médio.

6.1 Desafios e necessidades impostos à formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores, no contexto da reforma educativa

Com vista a compreender os desafios e as necessidades impostas à formação inicial de professores nas escolas de formação de professores de nível médio/Escolas de formação de professores, cingimo-nos à primeira categoria do questionário aplicado aos professores, referente a mudanças introduzidas pela reforma educativa e curricular, nas escolas de formação de professores do nível médio. Com base nos 10 itens apresentados, verificou-se que os professores, na sua maioria, concordam que estas trouxeram e incluem mudanças significativas, daí que as próprias mudanças em si já afiguram-se como desafios para o cumprimento dos objetivos da reforma que são: expandir a rede escolar; melhorar a qualidade de ensino; reforçar a eficácia do sistema de educação; melhorar a equidade do sistema de educação. Tal como temos vindo a afirmar, estes pressupostos dependem da formação de qualidade dos professores para os diferentes níveis de ensino, pois a formação de professores é como afirma Marcelo (1999).

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p.26).

A necessidade de valorização cultural local (item 6), tão defendida pelos inquiridos, afigura-se como um importante aspeto da reforma educativa, atendendo a que Angola é um País multicultural, onde apesar de se ter a língua portuguesa como língua veicular e de escolarização, ainda requer que os professores sejam formados de maneira a dar resposta ao “mosaico linguístico e cultural” do país, dado corroborado pelos entrevistados. A este respeito, quando questionados se com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos, os quatro entrevistados são unânimes em afirmar que os alunos futuros professores ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, tal como E3 expressa:

Muitos dos nossos formandos vão dar aulas no interior da província, então é preciso que eles saibam valorizar o contexto cultural e social dos alunos”, e o E4, apontou esta questão como um aspeto crucial por isso declarou “por isso é que lhe falava da diferença do ensino antigo e agora, então o professor deve incitar os seus alunos a compreender os diferentes aspetos sociais de alunos. O nosso país é multicultural é muito importante que ensinemos os nossos alunos a respeitarem as varias culturas.

Em relação ao item 7, da primeira dimensão nomeadamente a *redução de alunos por turma*, verificou-se que a grande maioria dos professores concordou mais em afirmar que este seja também um aspeto da reforma educativa de máxima importância, pois Angola é um país grande e a procura de escolarização é maior, isto faz com que a procura seja maior em relação a oferta, por esta razão persiste ainda a que as turmas sejam constituídas por mais de 35 alunos contrariando uma das diretrizes da atual reforma, ainda assistem-se turmas com mais de 50 alunos, o que não contribui para que seja administrada uma educação eficiente e com qualidade, pois que quando há poucos alunos por turma favorece a que o professor dê atenção individualizada aos seus alunos.

Porém, apesar de o executivo Angolano apostar mais na construção de mais escolas por todo o País, ainda assim as existentes constituem-se poucas e se estas existem há carência de professores formados para atender o nível de ensino a que é colocado por conta da sua formação, daí que Pacheco (2013) afirme que

Deseja-se que a formação seja feita de acordo com princípios e critérios consensualizados, também é exigível que a formação não seja realizada por intermédio de um currículo fechado, em que todos têm de ter a mesma formação, ou mediante processos uniformizados em termos de componentes de formação, de conteúdos e metodologias (p.51)..

Os dados obtidos através das entrevistas para este item permitiram enriquecer os dados do questionário, visto que os entrevistados quando questionados sobre quantos alunos existiam por cada turma, os quatro entrevistados referem que este constituía um dos grandes problemas destas Instituições de formação, porque segundo o regulamento e um dos objetivos da reforma educativa, as turmas deviam constituir-se por 35 alunos, mas não é o que a realidade demonstra como afirmou o E4:

a demanda é tanta, que infelizmente não conseguimos, porque se assim fosse teríamos muitos cidadãos fora do sistema de ensino, já sabemos que muitos procuram a nossa escola não porque quer ser professor mais sim porque não tem outra alternativa e são adolescentes, são professores antigos que querem atualizarem os seus conhecimentos, então somos obrigados a superlotar as nossas salas, então o idealizado nos documentos é atropelado pela nossa própria realidade se assim posso dizer.

Em relação aos itens precedentes a este, os dados das entrevistas confirmam a opinião dos professores, já que quando questionados sobre os principais desafios e necessidades impostas a formação inicial de professores no contexto da reforma educativa/curricular? Os quatro entrevistados foram unânimes em afirmar que a qualidade do ensino era o principal desafio, dois (E1,E2) apontaram que os principal desafio imposto a formação inicial nestas instituições de ensino era a qualidade de ensino, o terceiro E3 primou para boa formação dos professores principiantes, ” formar professores para o 1º ciclo, ensino de qualidade” e ainda outro E4 não discordando dos três primeiros aponta para os quatro pilares da educação afirmando uma componente bastante desafiadora que se prende com “experimentar outra vertente ou componente que é a pedagogia por integração, algo positivo que valoriza os saberes” .

A qualidade de ensino é um dos objetivos da atual reforma educativa e curricular em Angola, mas não se pode falar de qualidade de ensino se não se pensar na formação de professores. Neste contexto, concordamos com Flores (2014) quando refere que os

professores são elementos centrais nos processos de mudança e transformação das escolas, enquanto comunidades de aprendizagem, reforçadas pela partilha de experiências e pelo trabalho em rede, sendo que a natureza espontânea e voluntária da liderança docente representa o mais alto nível de profissionalismo.

Os normativos do sistema educativo Angolano, sobretudo a lei de bases do sistema educativo (Lei N. 13 de 31 de Dezembro de 2001) atestam este sublime objetivo da reforma educativa pois que a mesma Lei de Base consagra a todos os cidadãos Angolanos o direito a seis anos escolaridade básica e de qualidade. Trata-se de um Ensino Primário que deve construir nos cidadãos competências para a vida, de um Ensino Secundário que dê aos jovens uma profissão através da qual estes possam inserir-se no mercado do trabalho com competências que lhes possibilitem competir por um emprego bem remunerado e, um ensino que dê bases para prosseguir o ensino superior com qualidade.

Estes aspetos só são alcançados quando os professores, atuam de forma eficiente, daí que o decreto presidencial Nº 109/11 ateste o subsistema de formação de professores com escolas desde o magistério, escolas de nível médio e superior. Porém saliente-se que independentemente de existirem alguns magistérios para formar professores do ensino primário, até então professores para este nível eram formados na sua maioria nos IMNE/EFP, com especialidades, constituindo assim um desfasamento entre a formação e atuação dos professores quando inseridos do quadro docente,

sobretudo quando confrontados com a monodocência, afastando-se de certa forma, dos critérios de especificidade adotado por outros contextos e pela literatura.

No que diz respeito à *identificação do modelo de formação predominante no sistema educativo Angolano nos Institutos/Escolas de formação de professores*, procuramos analisar os dados recolhidos através do questionário, concretamente no que se refere à segunda dimensão com 6 itens e questões de múltipla escolha que tem a ver com o modelo de formação adotado nos Institutos Médios/escolas de formação e sua relação com os objetivos da reforma educativa e curricular e dados das entrevistas aos gestores, bem como da análise documental.

Quando questionados sobre o modelo de formação, observa-se que todos os itens têm pontuações médias maiores do que três, o que leva a concluir que a maioria da amostra inclina-se para posições mais concordantes, ressaltando-se a existência do modelo nacional de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário cujo plano de formação adotou-se a formação de docentes de um modo geral para duas disciplinas que constituirão a certificação do técnico médio. Este facto constitui preocupação para nós no sentido de que os mesmos quando ingressam para o quadro docente ao depararem-se com a monodocência no ensino primário apresentam muitas limitações, o que se afigura como um grande problema e um fator inviabilizador para o cumprimento de um dos objetivos da reforma que é o ensino de qualidade. Ainda neste grupo de itens o item 2 foi o que teve uma pontuação mais baixa “os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados à realidade educativa Angolana” com o valor de (3.53). Esta questão foi a que mais dúvidas levantaram aos inquiridos, pois que as condições das escolas afiguram-se como bloqueios para o efetivo cumprimento do estabelecido ficou também patente neste grupo de questões, a opinião dos professores quando marcaram a opção teoria desvinculada com a prática foi encontrada associação entre a Idade e a “A teoria é desvinculada da realidade” ($X^2= 6.493$, $p=0.039$), a proporção dos elementos com mais de 45 anos que não marcaram é maior do que a proporção de elementos com menos de 30 anos e entre 30 a 45 anos.

O sistema educativo Angolano tem um plano de formação para as escolas de formação de professores denominado currículo da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário que tem como referencial o “plano mestre” conforme referenciado no capítulo 2, porém o que está estabelecido, não coaduna com que acontece na prática, pois os aspetos aí pautados, não fogem a realidades de outros contextos, concretamente ao que acontece com os modelos europeus. Assim, pelo facto de o país ainda se

encontrar em reconstrução, muitos aspetos sobre a formação ainda carecem de mais estruturas, quer humanas, quer físicas (infraestruturas).

Deste modo, Cardoso (2012) afirma que nos IMNE/EFP, verifica-se uma formação muito geral, teórica e abstrata. A formação é fundamentalmente subjugada por abordagens normativas prescritivas e descritas, as condições de estudo oferecidas aos alunos, em relação ao número excessivo de alunos por turma, ausência de laboratórios, e de infraestruturas, cantinas, livrarias, falta de manuais escolares para o nível e programas uniformizados e estruturados os currículos oferecem uma formação compartimentalizada e repetitiva, pois o facto de aluno, futuro professor, não assumir uma postura de empenhamento auto formativo e independente, tem contribuído para a fraca qualidade do sistema educativo.

Nos dados obtidos a partir das entrevistas para este item, os respondentes, a respeito de haver uniformidade com os critérios estabelecidos nestes modelos com a realidade de trabalho à luz da reforma educativa/curricular, os entrevistados E2 e E3, foram unânimes em afiançar que havia uniformidade, ao passo que o E1, e E4, discordando, consideraram que havia desfasamento com o instituído em relação a prática, por isso o E1 disse:

“Quando nos referimos a situação do plano mestre de professores apontamos apenas 5 províncias, nas restantes 13 províncias o currículo não é taxativamente o mesmo que estamos a usar, então um aluno transferido da 12- 13ª para as nossas escolas encontra dificuldades, e não há exame de recurso, não há uniformização”.

Ainda com base nos critérios estabelecidos em relação aos regulamentos visando a condições de trabalho, o E1 afirmou que a gestão das condições de trabalho da Instituição eram com base nos regulamentos, estatutos, mas que :

“a implementação do estatuto as vezes encontra barreira tendo em conta a natureza da infraestruturas já apontamos alguns aspetos que fazem parte do constrangimento da instituição”.

Para os E2 e E3, as condições de trabalho eram débeis porque por se tratar de uma Instituição de formação para futuros formadores, é imprescindível a existência da uma escola para os estágio dos futuros formadores e não a têm, até porque falta instalações para os próprios formandos, como afirmou entrevistado E3:“ Não temos escola, estamos a funcionar numa instalação que não nos pertence”. Já o entrevistado E4 referindo-se as condições de trabalho, afirmou que não eram nem das melhores, também

não piores por isso afirmou: “Temos com que nos remediar, porque sabe-se que na nossa província há escolas de professores sem instalações”.

E quando questionados sobre as diferenças entre o modelos do sistema vigente com o da atual reforma, os entrevistados E1 e E2 foram unânimes em assinalar o sistema e critérios de avaliação como sendo a principal diferença ente os dois modelos, para o E3 a diferença consiste na diferenciação das disciplinas por isso afirmou:

“Diferenças no modelo anterior havia disciplinas que só se davam num semestre, agora as disciplinas são anuais, também como já disse faziam-se pouca avaliações agora na reforma o aluno é avaliado todos os dias”.

Para o entrevistado E4, a diferença prendia-se na classe de entrada para a formação média de professor:

“A especialidade começava na 11ª classe, na reforma desde que o candidato a professor ingressa na instituição na 10ª classe entra já para a especialidade, no sistema vigente bastavam algumas aulas praticas no máximo 5 para ser considerado professor, na reforma o estagiário tem contacto com uma sala de aulas onde ele pratica durante o ano lectivo todo, o próprio sistema das avaliações, no sistema vigente eram necessárias apenas algumas avaliações no máximo duas parcelares em cada semestre e depois a prova de semestral, na reforma o aluno é avaliado todos os dias”.

. Assim é fundamental a compreensão e a seleção do modelo a seguir na formação inicial de professores, pelo facto das diferentes conceções apresentarem representações de professores, o que implica que na formação de professores apesar da escolha do modelo a seguir, os formadores de futuros professores devem optar por uma postura que permita a junção dos aspetos de outros modelos.

6.2 Principais constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial de professores nas instituições em análise

Com o objetivo de compreender até que ponto a formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação, em Benguela estão articulados com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular, recorreremos aos dados do questionário, concretamente na terceira dimensão do mesmo (*Cf. Apêndice I*).

Os principais constrangimentos e debilidades que se registam no sistema de formação inicial de professores indicados pelos inquiridos foram principalmente a falta de estabelecimentos com cerca de 76% e falta de espaços de criatividade dos professores com 53,6%, também ainda cerca de 38% assinalaram falta de recursos de

ensino e 34% a falta de apoio aos professores pela direção. Alguns inquiridos assinalaram o trabalho de equipa dos professores 31,5%, cerca de 31% dos inquiridos, destacaram as práticas pedagógicas, 15,5% assinalaram o facto de haver poucos professores de práticas pedagógicas e cerca de 13% as dificuldades de avaliação das aprendizagens, apenas 6% dos inquiridos assinalaram as dificuldades de tomar decisões no domínio dos conteúdos das disciplinas e dificuldades no uso dos métodos e técnicas de ensino. Estas limitações demonstram *debilidades no sistema de formação inicial de professores*, opinião corroborada pelos dados das entrevistas, pois que neste grupo de itens, os inquiridos quando questionados sobre os constrangimentos registados no sistema de formação inicial nos IMN/EGP, acrescentaram que há uma limitação no currículo em relação a disciplina de língua portuguesa, pois que os estudantes têm contacto com a disciplina nos dois primeiros anos, mas quando vão para a especialidade deixam de ter contacto com a mesma, e isto não é salutar porque:

“nós sabemos que o país tem como opção a língua portuguesa como língua veicular, ainda referiu-se a um outro que se prende com o excesso de alunos por turma devido ao afluxo de pessoas na busca de formação o que de certa forma não se adequa com um dos objetivos da reforma porque segundo ele , o previsto na reforma educativa são 35 alunos por turma, isto constitui constrangimento porque o professor nem sempre estará capacitado a lidar com o número elevado de aluno face as exigências que as metodologias de ensino propõem (E1).”

O E1 apontou ainda para a falta de laboratórios para as aulas práticas, referindo: “O outro que é generalizado posso assim considerar é o número de estudantes que realizam a prática é superior a por exemplo a capacidade de uma escola de aplicação”.

Já os E2 e E3 apontaram para o perfil de entrada dos formandos e foram unânimes com o que E1 refere “:

“ Não temos infraestruturas para absorver toda gente que procura elevar o seu nível académico, isto obriga-nos a ter um elevado número de alunos sem atendimento individualizado e isto faz com a formação não saia com devida perfeição; nós fazemos uma formação mais teórica da prática, não temos laboratórios, para química, física, biologia, o aluno sai com a teoria sem a componente pratica ou laboratorial”.

Para a mesma questão, o E4 focou na falta de manuais e concordando com os dois primeiros apontou também para a falta de uma escola da aplicação para o estágio. Refira-se que o constrangimento que mais pontuação obteve foi “a falta de estabelecimento” para a realização de estágios, apesar de as escolas de formação inicial

funcionarem em edifícios considerados escolas, a maior preocupação dos inquiridos recai para a falta de escolas de aplicação ou estágios, porque os formandos no último de ano de formação têm de fazer as suas aulas práticas em escolas do 1º ciclo, encontrando barreiras, na maior parte das vezes, porque os tempos letivos são cedidos pelos professores efetivos das referidas escolas. De igual modo, os outros itens também tiveram pontuações significativas, o que é preocupante dado que a melhoria da qualidade de ensino requer que estes aspetos não se façam presentes nas escolas de formação inicial de professores do ensino médio.

6.3 Descrição das competências exigidas aos formadores e formandos nestas instituições de formação à luz da reforma educativa e curricular

Relativamente à presente questão, remetemos para o grupo C de itens, conforme patente na estatística global da amostra, sendo que o item com maior pontuação média foi “Os docentes dos IMNE/EFPP, responsáveis pela formação inicial têm saberes suficientes relativos ao conteúdo” com a média de 4.03 e o que obteve menor pontuação foi o “Com a formação que recebem os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local” cuja média é de 3.33.

Com base neste dados, importa salientar que os professores, formadores de futuros professores de uma maneira geral, possuem saberes relativos a docência, pelo facto de muitos estarem já há muito tempo na docência e por isso trazerem consigo já um leque de experiência relativo a atividade docente, o que é positivo.

Porém o item com pontuação menor ressalta a necessidade de as escolas de formação inicial de nível médio, dentro do seu modelo de ensino, investirem na capacidade dos professores, a partir do currículo nacional, mobilizarem a aprendizagem de maneira a que os alunos futuros professores adquiram competências que lhes permitam adequar o prescrito ao currículo local. Em relação a esta questão, a análise das entrevistas permitiu perceber que segundo a globalidade dos inquiridos, os alunos ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local, porque segundo as orientações da reforma educativa, segundo os entrevistados E2 e E3, os professores devem adequar o que está estabelecido, em função da realidade contextual, pelo que o E4 afirmou :

“O currículo é nacional, por exemplo se tenho no manual uma canção em quimbundo e tenho maioritariamente alunos umbundos como é o caso de muitos dos nossos admitidos ao ministério que vão trabalhar para as aldeias, o professor deve ser capaz de equacionar o real com o ideal, tem de adequar a realidade, outro exemplo, tenho um texto que fala do diamante ou dos muitos recursos de Angola e estou a lecionar em Benguela, vou reestruturar o currículo ou o programa falando do peixe”.

Refira-se que para este grupo de itens os dados das entrevistas aos gestores ao serem questionados sobre as competências que consideravam essenciais para um bom formador, o E1 afirmou a capacitação constante, já o E2, tendo como referência os os quatro pilares da educação segundo o relatório da educação para o século XXI:

“ Aprender a aprender, saber ser, saber fazer, saber saber”, ao passo que o E4 achava o conceito de competência como complexo, por isso frisou “falar em competências não digo que é complicado, mais todas as capacidades visam tornar mesmo o professor competente”.

Das afirmações acima citadas, sobretudo as do E1, retiramos um aspeto que contribui para que o professor formador seja competente, pois não basta que tenha uma formação para a área da docência, é preciso que o professor otimize sempre os seus conhecimentos. O referenciado pelos inquiridos vai de acordo com os dizer de Perrenoud (2000) quando afiança que a competência requer que se “mobilizem, integrem e orquestrem tais de recursos” para que o saber e saber-fazer sejam práticos e torna-se igualmente compreensivo, de acordo com Neto (2008), então ministro da Educação em Angola, que a formação inicial de professores e educadores vise o desenvolvimento de competências básicas e específicas, bem como a sua ativação e otimização.

Os saberes profissionais dos professores devem assentar em bases sólidas e aprofundadas, garantindo a sua credibilidade junto aos alunos e a comunidade, uma vez que, por melhor concebida que for, nunca será suficiente para dotar os professores de um saber sólido e duradouro, daí o assumir encorajado da formação contínua e a distância como um instrumento de permanente atualização, reflexão e auto-avaliação, de troca de experiências, debate, cooperação e tomada de consciência da importância e da necessidade de se optar por uma prática reflexiva.

Daí que a formação do profissional competente deve assentar numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (organizacional e

situacional), bem como atitudes e capacidades para a análise de cada situação específica. Deve ainda centrar-se na construção da autonomia, partindo de uma perspetiva reflexiva, e não como um mero técnico aplicador de práticas institucionalizadas, como refere Mesquita, (2011).

Em síntese, na procura de dar resposta ao problema e aos objetivos a que nos propusemos, defendemos com base nos referenciais teóricos e dados empíricos que a reforma educativa e curricular em curso em Angola, trouxe sem sombras de dúvidas mudanças no sistema de formação inicial de professores de nível médio, pois que não se pode pensar numa reforma sem antes se pensar nos professores daí que a formação de professores seja um aspeto crucial para a melhoria da qualidade de ensino. As mudanças implicam grandes responsabilidades para as escolas de formação de professores de nível médio que se consubstanciam na própria atuação dos professores formadores de futuros professores, desde o sistema de avaliação das aprendizagens, valorização da cultura local redução de número de alunos por turma, deste último aspeto nota-se uma desarticulação com um dos objetivos da reforma pois que não se pode falar de ensino de qualidade se ainda persiste a permanência de mais alunos por turma, contrariando uma das diretrizes da reforma.

Entendendo que toda instituição de formação de professores alberga um modelo de formação, nas escolas de formação inicial de professores alvos da pesquisa notou-se adoção do modelo nacional de formação, por isso como afirma Simão (2000), no contexto da reforma educativa em curso, para o seu êxito efetivo, reconhece-se que além da mobilização de um conjunto de recursos humanos e materiais, é imprescindível o desenvolvimento de programas de formação de quadros, pois que os programas da formação de professores podem servir para introduzir os futuros docentes na ordem lógica social atual ou para promover uma situação em que os mesmos sejam capazes de ocupar-se da realidade com sentido crítico buscando a emancipação (Ribeiro, 1993).

Em relação às debilidades ou constrangimentos que se registam no sistema de formação inicial das escolas de formação de professores de nível médio, muitos aspetos assinalados com pontuação elevada em relação aos demais pelos inquiridos, é uma chamada de atenção para o executivo angolano, dentro das políticas educativas continuarem a apostar na construção de mais escolas sobretudo as escolas para estágio dos professores anos finais da sua formação. E a par disto, as próprias escolas devem criar mais espaços de reflexão, para que o apoio fornecido aos formadores se converta

em uma estratégia de trabalho por formas a garantir uma formação multifacetada dos futuros professores.

**CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES E PISTAS DE INVESTIGAÇÃO
FUTURAS**

A história de Angola e grandiosidade do país podem facilmente explicar a complexidade inerente à realização de investigações como a que ora se apresenta, principalmente, por nem sempre os dados obtidos serem consonantes com as controvérsias muitas vezes inerentes à problemática em análise.

Sabemos que Angola, apesar das múltiplas melhorias experienciadas ao longo dos anos, principalmente após a guerra, tem evoluído fortemente, sendo também inegável, que não obstante essa questão, ainda existem escolas, crianças, jovens, jovens adultos com imensas dificuldades no acesso a uma escola de qualidade, com as condições mínimas para o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Porém, é, de facto, inegável o esforço realizado em prol da diminuição do analfabetismo, sendo também importante lembrar, que os desafios são múltiplos e carecem de uma constante atenção por parte das entidades competentes, bem de uma contribuição para a sua melhoria por parte de cada cidadão.

É um pouco tendo em consideração estas questões que decidimos estudar nessa investigação a formação inicial de professores ao nível dos institutos médios normais de educação em Benguela e sua articulação com os objetivos definidos pelas reformas educativa e curricular. Para nós, a melhoria da educação passa também pelos principais agentes que a dinamizam, de entre os quais destacamos o professor. Assim, a sua formação essencial é determinante para a condução, com qualidade, destes processos, sendo que quanto mais e melhor se investir na sua formação, melhores serão os resultados, podendo ser disseminados pelos seus pares na mesma escola, em outras escolas e naturalmente também junto dos alunos.

A reflexão sobre esta problemática, conduziu-nos a algumas indagações, nomeadamente *será que a reforma educativa e curricular introduziu mudanças que constituem desafios e necessidades à formação inicial de professores nos Institutos Médios Normais de Educação/Escolas de formação de professores*, à qual podemos vincular o objetivo inicialmente delineado, relacionado com a necessidade de *identificar os desafios e necessidades que são impostos à formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação/Escolas de formação de professores no contexto da reforma educativa*. Para respondermos a estes desideratos, foi possível constatar nesta investigação que em quase todo o mundo os sistemas educativos passaram ou estão passando por reformas nas últimas décadas, para que se possam ajustar às exigências de um mundo globalizado. À semelhança do que ocorre em outros contextos,

as tentativas de reforma, só são viáveis quando se implementam um quadro de alterações substantivas ao nível das políticas educativas e curriculares. Tal facto implica a olhar diferenciado ao papel desempenhado pelos professores em todo o processo, porque qualquer mudança sem empenhamento e uma participação efetiva dos professores, pode correr o risco de parar apenas no idealizado. Como temos vindo a reforçar, consideramos que realmente a escola tem como tarefa de contribuir para a construção de uma sociedade sólida, pelo que os professores como agentes de mudança têm um papel preponderante nesta mudança.

Os dados obtidos nesta investigação permitiram perceber que, ao nível das mudanças introduzidas pela reforma educativa e curricular implementada em 2002, e agora em fase de generalização, a vasta maioria dos inquiridos concordou que estas trouxeram grandes mudanças, quer ao nível das avaliações das aprendizagens, quer ao nível da valorização do contexto cultural, bem como o aspeto redução de alunos por turma, considerado “um calcanhar de Aquiles”, atendendo a que segundo os interlocutores da pesquisa, a procura é maior que a oferta. Ignorar esta questão representaria ter muitos angolanos fora do sistema de ensino, pelo que as escolas são obrigadas a absorver a população, condicionando desta forma a qualidade de formação, considera como um dos objetivos da reforma educativa. Estas questões deverão representar domínios para a reflexão, no âmbito das políticas educativas do país, com o intuito de se dar cumprimento de entre outros objetivos da reforma, a melhoria da qualidade de ensino, colocando-se em prática o que vem prescrito em relação ao número de alunos por turma (35 no máximo). Ressalve-se, no entanto que este número de alunos, continua a ser demasiado elevado para o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem assente numa pedagogia por objetivo, onde o aluno deverá trabalhar com recurso a situações- problema, sendo considerado o centro da aprendizagem.

Para compreendermos o *modelo de formação inicial adotado nestas Instituições à luz da reforma educativa e curricular*, procuramos *identificar o modelo de formação predominante no sistema educativo Angolano para os IMNE, para o caso dos Institutos/Escolas de formação de professores*, onde foi possível aferir da análise dos dados recolhidos que, a reforma educativa define um modelo nacional de formação inicial de professores para os IMNE/EPF determinado pelo instituto nacional de investigação e desenvolvimento da educação de Angola e que à semelhança do que vem acontecendo em alguns os sistemas educativos do mundo, em Angola também existe

uma desconexão com o prescrito em relação ao que acontece na prática. Foi ainda possível constatar que a maioria dos inquiridos foram unânimes em afirmar que as escolas de formação apesar de possuírem o referido modelo, consignado no plano mestre de formação e currículo da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, os critérios estabelecidos em relação ao que o plano de estudo contempla (que são componentes de formação que visam assegurar uma formação sólida a saber: formação geral, a formação específica, a formação profissional) não se adaptam a realidade das escolas devido alguns constrangimentos que as atuais escolas vivenciam. Assim, constata-se que as escolas estão habitualmente vinculadas ao mesmo, que limita a sua ação, bem como a qualidade da educação, visto que apesar de contemplar um sistema de avaliação, práticas pedagógicas ou estágios, de entre outros aspetos, quando confrontados com a prática encontram entraves para a sua viabilização.

Procurando responder aos *principais constrangimentos/debilidades que se registam no sistema de formação inicial de professores nestas Instituições, estritamente associado ao objetivo cuja intenção era descrever os principais constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial de professores nestas instituições*. A presente investigação revelou que dos constrangimentos que mais preocupam os inquiridos, referem-se à falta de estabelecimentos de ensino para a quantidade de indivíduos que pretendem ingressar no ensino médio. Recorde-se que apesar do executivo Angolano apostar na construção de mais institutos por todo o país, os inquiridos consideram também que uma das preocupações primordiais remete para a construção de escolas de aplicação ou seja escolas para onde os futuros professores possam fazer os seus estágios. A este facto acresce-se também o elevado número de estagiários por cada professor de prática pedagógica e o acompanhamento das mesmas, cujos resultados acabam por serem condicionados pelas distâncias que ambos (alunos, futuros professores e professores) têm de percorrer para que esta prática pedagógica efetivamente ocorra, mesmo que em escolas do 1º ciclo.

Outros aspetos que também despertaram a atenção dos inquiridos, foram a falta de criatividade dos professores e falta de recursos de ensino, questões de suma importância para um sistema educativo que se rege por uma abordagem por competências e que visa o alcance da aprendizagem significativa dos seus alunos, procurando simultaneamente que estes sejam expostos a modelos de ensino e de aprendizagem criativos, dinâmicos, com breves alusões às tecnologias, seguindo as metas estipuladas para a integração do cidadão na sociedade globalizada e de conhecimento. Assim, afigura-se importante

investir na formação de professores que possam efetivamente fazer face às exigentes necessidades da sociedade, pelo que estes devem estar inseridos numa cultura que lhes permita dinamizar os seus conhecimentos, procurando regerem-se pela inovação, criatividade e incessante pesquisa, proporcionando assim aos seus alunos, também futuros professores, experiências de aprendizagem verdadeiramente enriquecedoras.

Quanto às *competências exigidas aos formadores e aos formandos nestas Instituições, tendo em conta os objetivos da reforma educativa e curricular*, foi possível constatar, através da descrição *das competências exigidas aos formadores e formandos nestas instituições de formação à luz da reforma educativa e curricular* que, segundo os inquiridos, o termo competência, vem vindo a ganhar muita importância nos discursos dos autores envolvidos nos sistemas educativos de todo o mundo e não só, porque a evolução das sociedades exige que os seus indivíduos sejam detentores de saberes que os capacitem de acompanhar a dinâmica evolutiva das mesmas. (Paquay, et al 2001) A investigação que realizamos, expôs que os modelos de formação inicial de professores nas Instituições em causa, versam a componente competências necessárias aos formadores e aos formandos nestas Instituições de ensino, onde de um modo geral, percebeu-se que estes consideram-se detentores de competências, designadamente domínio dos conteúdos que lecionam, da prática pedagógica, das estratégias, metodologias e recursos associados à dinamização de aulas. Foi ainda possível aferir que, segundo os inquiridos, os seus alunos, futuros professores, adquirem também esses saberes, o que, a decorrer em condições ideais, constitui um aspeto que consideramos extremamente positivo.

As questões da valorização do contexto local e construção do currículo local, foram os que mais dúvidas suscitaram, o que revela uma preocupação por parte dos inquiridos, pois o futuro professor durante a sua formação e não só, deve ter presente o aspeto multicultural um dos principais referenciais do país, facto constitui uma preocupação para as escolas de formação inicial de professores no sentido de darem mais atenção a esta vertente formativa, dado que a sua atuação como professor principiante confrontar-se -á com este aspeto.

De forma integral, com vista a estudar o sistema de formação inicial de professores nos IMNE de Benguela, bem como a sua articulação às exigências da reforma educativa/curricular em Angola, a investigação por nós desenvolvida, apesar de a nossa amostra ser pequena em relação à dimensão populacional do país, levou-nos a concluir que a reforma educativa e curricular em curso trouxe e inclui mudanças

substantivas para as escolas de formação inicial de professores de nível médio, e que as condições das escolas devido alguns aspetos apontados como constrangimentos, concorrem para que a formação ali administrada não se articule com os objetivos da reforma educativa e curricular. Foi ainda possível inferir que apesar do que anteriormente foi dito, as mesmas cumprem um sistema que não fica muito aquém de outros contextos, em relação aos paradigmas de formação, planos de formação, o que pode ser considerado positivo, apesar de dentro da própria estrutura, consideramos que muitos aspetos precisam ser melhorados para que o perfil de saída corresponda aos objetivos pautados da reforma educativa e curricular em curso no país, no qual o ensino de qualidade e a expansão da rede escolar continuam a ser os mais proferidos.

Apesar de a Lei de Bases nº 13 de 31 de Dezembro configurar que é competência dos institutos superiores de educação administrarem a formação inicial, no momento esta ainda é oferecida pelas IMNE/EPF. Assim, afigura-se de extrema urgência e importância que os docentes responsáveis pela dinamização das mesmas sejam capacitados para tal, podendo sentirem-se preparados para tal desafio e garantindo aos alunos a possibilidade de acesso a uma educação de qualidade. Efetivamente a formação de professores competentes é uma necessidade do país, considerada uma “força motriz” para o alcance dos objetivos da reforma educativa e curricular. Deste modo fica uma chamada de atenção aos órgãos competentes para que os aspetos apontados como necessidades e constrangimentos sejam de alguma forma minimizados.

Ressaltamos também a necessidade de os órgãos competentes continuarem a investir na construção de mais magistérios primários, para que os certificados no ensino médio encontrem o seu verdadeiro lugar ao ingressarem para o quadro docente, pois que a sua inserção como tem acontecido nos últimos concursos públicos, no ensino primário tem constituído grandes dificuldades para a administração de um ensino de qualidade e garantia de uma sociedade realmente pronta para acompanhar os desafios de um mundo cada vez mais globalizante.

Por último, queremos destacar as limitações desta investigação que estiveram relacionadas, em grande parte, pela dificuldade de acesso bibliográfico para a temática em análise, bem como as nossas ainda fracas “destrezas” como investigadora, que motivou muitas das ansiedades e problemas vivenciados ao longo destes anos.

Reconhecemos porém que uma vez se tratando de um estudo de tamanha dimensão e responsabilidade, surgiram mais algumas limitações que fizeram parte do mesmo, das quais se destacam, a impossibilidade de obter uma amostra que configurasse as

inúmeras escolas de formação inicial de professores de nível médio espalhadas por todo o país e o reduzido número de entrevistas realizadas, bem como a escassez de documentos que configuram o sistema de formação inicial de professores levados a cabo pelos IMNE/EFP.

Estas últimas limitações representaram efetivamente uma forte preocupação para nós, enquanto investigadoras, apesar de estarmos cientes de que tudo foi feito no sentido de termos mais indivíduos entrevistados e que tal não ocorreu apenas porque estes não cumpriram com o compromisso estabelecidos e à hora e dia marcados não compareceram.

Por outro lado, a existência limitada de normativos legais que regulamentem a educação representa realmente uma grande lacuna, com a qual nos deparamos e, não obstante a “luta”, não foi possível ultrapassar.

Quanto às pistas para futuras investigações, destacamos a necessidade de mais investigações desta natureza e profundidade no país, atendendo a que este carece deste tipo de estudos, que realmente enriquecem o seu acervo bibliográfico. Este tipo de investigação, afigura-se também bastante pertinente para os institutos e escolas e ensino médio, na medida em que dotam os indivíduos que as levam a cabo de competências valiosas que poderão ser disseminadas junto aos seus pares, bem como junto dos seus alunos, incitando-os num percurso, ainda que básico, a nível da pesquisa científica.

Consideramos ainda importante a existência de mais estudos relativos aos modelos de formação inicial das escolas de nível médio; possibilitando assim o alargamento da amostra, designadamente às outras províncias de Angola.

Pretendemos ainda destacar a necessidade de criação de referenciais, documentos ou qualquer outro tipo de recurso ou meio de apoio aos professores recém formados/principiantes, que garantam uma plena integração nas escolas, bem como na profissão que acabam de “abraçar”. A par desta preocupação, destacamos ainda a necessidade de uma estrutura ou equipa de trabalho que se dedique à coordenação/acompanhamento/gestão/organização dos estágios pedagógicos, contribuindo assim para o seu melhoramento e qualidade.

Por último, destacamos ainda a formação contínua para os formadores das escolas de formação de professores, visando o aprofundamento de competências relacionadas com o estipulado pela revisão curricular (abordagem por competências, tecnologias educativas, metodologias inovadoras, práticas pedagógicas atualizadas, de entre outros domínios).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (1995). *Didática y curriculum; analisis de uma experiencia*. Bolívia: Editora AB.
- Afonso, A. E. (2014). O papel do professor na (re) construção do currículo do 1º ciclo do ensino secundário em Angola: Das intenções as práticas. Braga. Universidade do Minho (tese de doutoramento).
- Afonso, N. & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão I. & Roldão M. C. (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Portugal. Edições pedadgo
- Alarcão, I. et al. (s/d). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento do CRUP. Lisboa. Universidade de Aveiro.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Braga : psiquilibrios.
- Almeida, L. & Pinto, J. (2001), *Da teoria à investigação empirica. Problemas metodológicos gerais*. In A. S. Augusto e J. M. Pinto Madureira (org.), *Metodologia das ciências sociais* .Porto : Edições Afrontamento.
- Altet, M. (2001). *As competências do professor profissional : entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar*. In Perrenoud, Philippe et al, (org). *Formando professores profissionais : quais as estratégias ? quais as competências ?* São Paulo : Artemed Editora. 2ª Edição.
- Alves, F.C. (2001). *O encontro com a realidade docente : ser professor principiante*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, P. & Flores, M. A. (2011). *Quanto Vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Famalicão : De Facto Editores
- Alves, P. & Morgado, J. (orgs) (2012). *A avaliação em educação : Políticas, processos e práticas* (1ª Edição). Santo Tirso : De Facto Editores

- Apple, M. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- Aranha, M. L. (1993). *A história da educação*. São Paulo: moderna
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-hill.
- Azancot, M. (2010). *Um olhar sobre a implementação da reforma educativa em Angola : estudo de caso nas Províncias de Luanda, Huambo e Huila*. Angola : s.ed.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. (7ª ed.). São Paulo: Edições 70.
- Bell (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa : Gradiva
- Bertolin, J. C. G. (2009). *Qualidade em educação superior : da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual*. Avaliação. Campinas: s.ed.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Lisboa : Quarteto Editora.
- CAARE (2009). Informação sobre a implementação do novo sistema de educação : reforma educativa do ensino primário e secundário. Luanda, Editor : INIDE.
- CAARE (2013). Informação sobre a implementação do novo sistema de educação : reforma educativa do ensino primário e secundário. Luanda, Editor : INIDE.
- Calelessa, J. (2009). *Política Educativa para a saúde em Angola*. Lisboa : Universidade Técnica de Lisboa. (Tese de doutoramento).
- Campos, B.(2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto : Edições Afrontamento.
- Canário, R. (1992). Da lógica da reforma á lógica da inovação. In : *A reforma curricula rem Portugal e nos Países da comunidade Europeia. Actas do II colóquio nacional da seção Portuguesa da AFIRSE*. Lisboa : Universidade de Lisboa.

- Canário, R. (1992). Inovação e formação de professores : o papel da sociologia da educação. In A. Esteves & S. Stoer (orgs) *A sociologia na escola professores, educação e desenvolvimento*. Porto : Edições Afrontamento.
- Cardoso, E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola : um estudo nos ISCED da região académica II*. Braga : Universidade do Minho (Tese de doutoramento).
- Chivela, D. & Nsiangengo, P. (2003). *Curriculo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário*. Luanda : INIDE.
- Chizzot, A. (1995). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo : Cortez.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas : teoria e prática*. Coimbra. Edições Almedina.
- Coutinho, H. (2004). *Orientadores locais de estágio na formação inicial de professores- necessidades de formação*. Lisboa : Universidade de Lisboa. (Dissertação de mestrado).
- Creswell, J. (2007). *Projecto de pesquisa : métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre : Artemed.
- Cunha, A. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista um exemplo prático*. Vila nova de Famalicão. Editorial Magnólia.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J., M. & Rogiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Hanbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. Ed.
- Dunguionga, A. (2010). *Política educativa e reforma curricular em Angola: o caso do 1º ciclo do ensino secundário*. Braga. Universidade do Minho (Dissertação de mestrado).
- Dutra, E. F. (2010). *Possibilidades para a articulação entre a teoria e a prática em cursos de licenciatura*. Santa Maria: UFSM (Dissertação de mestrado).
- Esteves, M., M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M., M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Pacheco (orgs). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Estrela, M., T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto. Porto Editora.
- Estrela, M., T. (2002). *Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais*. In *Revista de Educação*, vol. XI, n.º1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdades de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Fazenda, I. (org) (1997). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus
- Ferreira, F. I. (1998). *Dinâmicas locais de formação*. Braga: CESC/ Universidade do Minho.
- Ferry, G. (1991). *El Trayeto de la Formación*. Madrid: Paidós.
- Fidalgo, L. (2003). *(Re) construir a maternidade numa perspectiva discursiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Figueiredo, D., C. (1996). *Grande dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Bertand Editora

- Flores, M., A. (1997). *A indução no ensino desafios e constrangimentos*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M., A. (1997). *Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes*. Braga: UM (Dissertação de mestrado).
- Flores, M., A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: Moraes, J. Pacheco & M. Evangelista (org.). *Formação de professores – Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M., A. (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Lisboa: De Facto Editores.
- Formosinho, J. (2009). A prática dos professores. Da prática docente na instituição de ensino á prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (org) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2010). *Formação desempenho e avaliação de professores*. Mangualde. Editora Pedagogo
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educacion*. Pamplona: EUNSA.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito teoria e prática*. Oeiras: Celta editora.
- Gimeno, J. B. & Ibáñez, R. M. (1982). *A formação do professorado de educação primária e secundária. Estudo comparativo Internacional*. Lisboa: Edição do CLB- Centro do livro Brasileiro, LDA

- Gimeno, J. S. (1998). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In F. Imbernón (coord), *La formación permanente del profesorado en los Países de la CEE*. Barcelona:ICE/Horsori.
- Gimeno, J., S.(1998). *O Currículo uma reflexão sobre a prática* (3ª Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Goguelin, P (1995). *La formation continue des adults*. Paris: PUF
- Gómez, P.(2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gonçalves, E. et al. (2005). *Estudo de caso*. Revista Brasileira farmacogn. Vol 19 p 28-34.
- Goodson, I. (2001). *Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- Governo da República de Angola (2001). *Estratégica integrada para a melhoria do sistema de educação 2001/2002*. Disponível em http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/angola_estrategia_integrada_Melhoria.pdf. (acesso 14/03/2014)
- Habermas, J. (1986). *Ciência y técnica como ideologia*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Hargreaves, A. (2003) *O ensino na sociedade do conhecimento, a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M., M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional formar-se para a mudança e a incerteza*. Porto alegre: Artmed Editora.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Le Bortef, G. (2000) *.Construir as competências individuais e coletivas: respostas a 80 questões*. Porto: Edições ASA.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1990). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (3ª Edição). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (5ª Edição). Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- Luzuriaga, L. (1981). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. *Sísifo. Revista de Ciências da educação*, 8, 7-22.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa. Edições Sílabo
- Minayo, M. C. & Sanches, O. (1993). Qualitativo-quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de saúde Pública*, 9 (3). Disponível em <http://www.csielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. (consultado a 13/05/2014)
- Ministério da Educação (s.d.). Balanço da 2ª Reforma educativa em Angola. Disponível em http://www.med.gov.ao/Ver_publicação.aspx?id=705> (acessado 14/03/2014)
- Ministério da Educação (s.d.). Plano mestre de formação de professores em Angola. Disponível em http://www.med.gov.ao/Ver_publicação.aspx?id=581> (acessado 14/03/2014)
- Monteiro, I. (2004). *Formação inicial, identidade profissional e profissão docente: As representações sociais dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Moraes, M. C. et al. (2003). *Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. M. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e práticas In. J. A. & J. A. Pacheco (org). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- Morgado J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto. Porto Editora
- Morgado, J. & Reis, I., M. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional: perspectivas Europeias*. Braga: CIED.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições Asa.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Lisboa: De facto Editores.
- Nhantumbo, A. B. B. (2013). *Desenvolvimento de competências. Um enigma do currículo do ensino básico de Moçambique? Um estudo de caso*. Braga: UM (Tese de Doutoramento).
- Nóvoa, A (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: publicações Dom Quixote/III
- OCEDE (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Porto. Edições Asa
- Oliveira, M. & Pacheco (2013). *Currículo, Didática e Formação de Professores*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Pacheco J. & Oliveira M. (2013). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas SP. Papyrus Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores teoria e prática*. Braga: CEEP.
- Pacheco, J. (1995). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (2001). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). *Currículo teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, V. (1993). O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. *Educação e sociedade*, 45, 85-112.
- Paquay, L. et al (2001). *Formando professores profissionais quais as estratégias? Quais competências?* São Paulo: Artmed.
- Paquay, L. et al (2010). *A profissionalização dos formadores de professores*. São Paulo: Artmed Editora .
- Pereira, A. (2008). *SPSS – guia prático de utilização, análise de dados para ciências sociais e psicologia*. (7ª Ed.) Lisboa: Edições Silabo.
- Pereira, E., D., J. (2006). *Formação de professores - pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Pérez G., A. I. & Sacristán G. j. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Edições Morata
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. et al (2002) *As competências para ensinar no século XXI a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Lisboa: Artmed.
- Perrenud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor, profissionalização e razão pedagógica*. Lisboa: Artmed.
- Pimentel, J.,A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa*, 114, 179-195.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, J. (2013). *Reforma educativa no ensino primário e secundário: situação, perspetivas e desafios*. Benguela. Conferencia apresentada na no Instituto Católico Politécnico de Benguela Angola.
- Quitembo, A. D. J. (2010). *A formação inicial de professores de matemática no Instituto Superior de ciências de educação em Benguela-Angola. Um estudo*

- sobre o seu desenvolvimento. Lisboa: Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C. A. (1989). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa. Texto Editora.
- Ribeiro, C. A. (1993). *Formar professores elementos para uma teoria e prática da formação* (4ª Edição). Lisboa: Artmed
- Ribeiro, C. A. (1995). *Desenvolvimento curricular* (5ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Roegiers, X. (2004). *Uma pedagogia da Integração*. São Paulo. Artemed Editora
- Roldão, M., C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo* Porto. Porto Editora.
- Roldão, M., C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências as questões dos professores*. Lisboa. Editorial presença
- Roldão, M.,C. (2008). *Formação de professores, currículo, supervisão*. Lisboa: Editorial Presença
- Romanelli , O. (1986). *História da educação no Brasil*. Petrópolis. Editora Vozes
- Sacristan. G. (2006). *La reforma necessária: entre la política educativa y la pratica escolar*. Barcelona: Ediciones Morata, S.L.
- Sampaio, H. (1999). *Ensino Superior no Brasil. O setor Privado*. São Paulo: Edições: Hucitrc
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143.
- Seabra, F. (2010). *Ensino básico: Repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas*

- curriculares de avaliação*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento).
- Seltiz, J. (1970). *Initation a la pedagogia psychanalittique*. Paris. Edition: Salvator Mulhouse.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde : algumas estratégias para a integração. Ciências da saúde coletiva. Disponível em [http:// www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf](http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf) . Consultado a 14/04/2014. (acesso a 25/03/2013)
- Serrano, G. P. (1998). *Investigacion cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas Y Análises de dados*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Shulman, L. S. (1981). *Paradigmas y programas de investigacion en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea*. Barcelona: Paidós.
- Silva, A. C. R. (2006). *Abordagem curricular por competências no ensino superior: Um estudo exploratório nos cursos de administração, ciências contábeis e economia no estado da Bahia- Brasil*. Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento).
- Silva, T., T. (2007). *Teorias do currículo: uma introdução critica*. Porto: Porto Editora.
- Simão, P. (1999). *História Recente da história em África. Educação para a cultura da Paz*. Semana Social Nacional. Luanda: Edição da CEAST.
- Simão, P. (2000). *Reforma educativa em Angola. Comunicação apresentada no seminário de formação de professores de educação moral e cívica*. Luanda: Gabinete do Vice-Ministro para a reforma educativa.
- Simões, R. H. (2009). *Modelos de formação: Pluralidades ou dogmatismo*. Faro: Universidade do Algarve.
- Simões, M. B. (1999). *Formação do conceito pessoal*. Lisboa: IE
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa. Editora: Livros horizonte.

- Sousa, F.R.. (2004). Pedagogia por competências e pedagogia por objetivos. *Revista dos estudos curriculares*. 2 (1). Associação Portuguesa de Estudos Curriculares. 97-107
- Sousa, J. (2007). *Políticas de formação de professores para a educação básica: A questão da formação do formador no Brasil e em Cuba*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- Souza, M. L. E & Gomes, W. B. (2007). *Evidência e interpretação em pesquisa: as relações entre qualidades e quantidades*. Maringá.8 (2). 3-13.
- Taba, H. (1962). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires. Editorial Troquel S.A.
- Teixeira, M. et al (2001). *Ser professor no limiar do século XXI*. Braga: Edições ISET.
- Trojan, R. M. (2008). Educação básica e formação docente em Cuba: prós e contras. *Jornal de Políticas Educacionais*. 2(3). Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/jpe/article/view/15016/10064> (Consultado em 16 maio 2014).
- Tukman, W., B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco, (1986). *Comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Veiga, I. (1992: 19). *A prática pedagógica do professor de didática* (2ª Edição) Campinas: Papirus,.
- Vidal, D., G. & Filho, L., M., F. (2005). *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Weiler, H. (1989). Las políticas de reforma y na reforma en la educación francesa, *Revista de educacion*.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo. Do socio construtivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1993). *Disenõ y desarrollo curricular*. Madrid: Morata.

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

Zeichner, M., K. (1988) Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del professor. Tendências actuales en estados unidos. In A. Villa (org.) *Perspectivas y problemas de la funcion Docente*. Madrid: Narcea. 110-127

Zeichner, M., K. (1993) *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Edição Educa.

Referenciais legislativos

Conselho de Ministros de Angola: Decreto nº 21/91, de 22 de Junho

Currículo da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário /melhorado (2009). Luanda- Angola (2003).

Diário da República de Angola. (2001). *Lei de bases do sistema educativo: lei n. 13/01*.

Diário da República: Órgão Oficial da República de Angola.

GEEP: Anuário Estatístico do MED. GEEP 2011

Governo de Angola Concelho de Ministros: Estratégia Integrada Para a Melhoria do sistema de Educação =2001-2015=

Instituto Nacional de formação de quadros (2003). Regulamento do Institutos médio normal de educação/ Escolas de formação de professores. Luanda-Angola

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) 2003. *Currículo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário*. Angola: Luanda.

Lei de Bases nº 13 de 31 de Dezembro de 2001 MED (2009). Plano mestre de formação de professores em Angola. Luanda

MED. (2001) *Estratégia Integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015)*. Luanda, Edição: Editorial Nzila.

MED (2003). *Curriculo da formação de professores*. Editora INIDE.

MED (2006) *Estratégia Integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015)*. Luanda, Edição: Editorial Nzila.

MED (2009). *Plano mestre de formação de professores em Angola*. Luanda

MED- Reforma educativa, (2013). *Um olhar sobre a melhoria da qualidade de ensino e de formação, comunicação preparada pela CAARE, para o 1º colóquio sobre estudos curriculares, do ISCED de Benguela*

Ministério da Educação. *Relatório explicativo dos organigramas do sistema da educação (elaborados com base na lei n.13/01 de 31 de Dezembro de 2001)*. Angola: Luanda.

Ministério da Educação. (2008). *Plano Mestre de Formação de professores Angola*: Luanda.

Ministério da Educação. *Lei de bases do sistema da educação (lei Nº13/01 de 31 de Dezembro de 2001)*. Angola: Luanda.

Relatório sobre o estatuto do subsistema de formação de professores. Luanda- Angola (2003).

Sitografia

www.inide.angoladigital.net/reforma_menu.htm. Acesso em 07 de junho 2010.

www.portalangop.co.ao/.../reformaeducativa. Acesso em 18 de junho de 2010

Www.inide.angoladigital.net/reforma_menu.htm. Acesso em 16 de abril 2014.

www.adra-angola.org/wp-content/uploads/201. Acesso em 15 de março de 2014

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário



**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Caro(a) professor(a), o presente questionário tem por objetivo obter dados sobre a formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa, compreendendo ao projeto de doutoramento “desafios e Necessidades dos Institutos Médios Normais de Educação/ Escolas de Formação de Professores de Benguela”. Para tanto, solicitamos a sua colaboração, no preenchimento deste questionário. O questionário é anónimo; as suas respostas serão confidenciais e tratadas apenas estatisticamente, pelo que, solicitamos a devolução do mesmo pela mesma via, depois de respondidas todas questões. É muito importante não deixar nenhuma pergunta em branco.

A - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

- 1 Género: feminino masculino
- 2 Idade: Menos de 30 anos De 30 a 45 anos Mais de 45 anos
- 3 Tempo de serviço: Menos de 10 anos De 10 a 20 anos Mais de 20 anos
- 4 Habilitações académicas: Doutoramento Mestrado Licenciatura Bacharelato
Ensino Médio
- 5 Possui agregação pedagógica ? Sim não
- 6 Tipo de escola em que leciona: Urbana Rural Semi Rural
- 7 Qual é a classe que leciona? 10^a 11^a 12^a 13^a
- 8 Disciplina (s) que leciona:

B – DADOS DE OPINIÃO

I. Mudanças introduzidas pela reforma educativa/curricular

Faça um círculo à volta do número que considera ser a sua resposta, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente

1	A reforma educativa trouxe mudanças significativas na sua forma de trabalhar como formador de futuros formadores.	1	2	3	4	5
2	A reforma educativa inclui mudanças significativas, na formação inicial de professores	1	2	3	4	5
3	Os objetivos da reforma educativa contribuem para melhorar a formação inicial de professores	1	2	3	4	5
4	A formação inicial de professores é um dos aspetos mais importantes da reforma educativa	1	2	3	4	5
5	A avaliação das aprendizagens é um dos aspetos centrais da reforma educativa	1	2	3	4	5
6	A valorização da cultura local é um dos aspetos centrais da reforma educativa	1	2	3	4	5
7	A redução de número de alunos por turma é um dos aspetos da reforma educativa	1	2	3	4	5
8	A utilização de recursos/meios de ensino são elementos essenciais da reforma educativa	1	2	3	4	5
9	O trabalho em equipa é um dos aspetos centrais da reforma educativa	1	2	3	4	5
10	O acesso à educação para todos é um dos objetivos fulcrais da reforma educativa	1	2	3	4	5

II. Modelo de formação inicial adotado nos institutos médios normais de educação

Faça um círculo à volta do número que considera ser a sua resposta, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente

1	A reforma educativa define um modelo de formação inicial de professores para os Institutos Médios/Escolas de formação de professores	1	2	3	4	5
2	Os critérios estabelecidos neste modelo estão adaptados à	1	2	3	4	5

	realidade educativa Angolana					
3	Os docentes dos Institutos Médios Normais de educação, têm autonomia curricular na organização, gestão, avaliação dos alunos da formação inicial de professores	1	2	3	4	5
4	As orientações curriculares introduzidas pela reforma educativa, são cumpridas pelos Institutos Médios ao nível da formação inicial de professores	1	2	3	4	5
5	O sistema de avaliação das aprendizagens, introduzidas pela reforma curricular é cumprido pelos docentes dos Institutos	1	2	3	4	5
6	As práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores são adequadas aos alunos futuros professores	1	2	3	4	5

Em relação a formação inicial, o que pensa ser mais valioso? (Marque apenas 3 opções)

- A relação entre alunos/alunos
- O conteúdo estudado
- A possibilidade de um bom emprego
- 4.O estímulo para ser professor
- 5. A relação pedagógica aluno/professor

Das questões abaixo mencionadas, quais a que se aplicam à formação inicial dos Institutos Médios/Escola de formação de professores? (Marque 3 opções).

- ✓ As disciplinas são interessantes
- ✓ As aulas são dinâmicas, criativas
- ✓ A teoria é desvinculada da realidade
- ✓ A formação profissional é de qualidade

- ✓ Há uma relação entre teoria/prática
- ✓ Há uma prática pedagógica crítica

III. Constrangimentos/ Debilidades existentes na formação inicial nos Institutos Médios Normais de Educação/Escolas de formação de Professores

- Assinale com [X] os constrangimentos/debilidades existentes na atual formação inicial de professores dos Institutos Médios/Escolas de formação de professores.

- Falta de estabelecimento
- Falta de apoio aos professores pela direção
- Falta de espaço de criatividade dos professores
- Trabalho em equipa dos professores
- Práticas pedagógicas
- Falta de recursos de ensino
- Poucos professores de práticas pedagógicas
- Dificuldades em tomar decisões, no domínio dos conteúdos das disciplinas
- Dificuldades no uso dos métodos e técnicas de ensino
- Dificuldades da avaliação das aprendizagens

- Costuma contar com o apoio dos colegas para vencer as dificuldades?

- 1. Nunca
- 2. Raramente
- 3. Não tenho opinião
- 4. As vezes
- 5. Sempre

IV. Competências necessárias aos formadores e aos formandos nos Institutos, tendo em conta os objetivos da reforma educativa/curricular.

Faça um círculo à volta do número que considera ser a sua resposta, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente

1	Os docentes dos Institutos Médios, responsáveis pela formação inicial de professores, têm os saberes suficientes relativos ao conteúdo de ensino dos alunos futuros professores	1	2	3	4	5
2	Os docentes dos Institutos Médios responsáveis pela formação inicial, têm saberes suficientes à prática pedagógica dos alunos futuros professores.	1	2	3	4	5

3	Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo da respetiva disciplina que ensinam.	1	2	3	4	5
4	Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica.	1	2	3	4	5
5	Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da profissão docente.	1	2	3	4	5
6	Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da avaliação das aprendizagens	1	2	3	4	5
7	Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da metodologia de ensino.	1	2	3	4	5
8	Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos em sala de aula.	1	2	3	4	5
9	Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos em sala de aula.	1	2	3	4	5
10	Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da formulação dos objetivos.	1	2	3	4	5
11	Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as práticas pedagógicas.	1	2	3	4	5
12	Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos.	1	2	3	4	5
13	Com a formação que recebem os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local.	1	2	3	4	5

Refira por escrito caso seja o seu interesse, questões que podem contribuir para melhorar a formação inicial de professores ao nível dos Institutos Médios Normais de Educação e conseqüentemente garantir um melhor perfil de saída.

Obrigado pela sua prestimosa colaboração!

Apêndice II – Protocolo de Investigação e guião de Entrevista

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO (Entrevista)

Esta investigação insere-se no âmbito de uma tese de doutoramento, área de especialização em desenvolvimento curricular, que está a ser realizada na Universidade do Minho em Braga Portugal.

Os objetivos que definimos com o propósito de orientar o presente estudo foram os seguintes:

Geral:

Estudar o sistema de formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação (IMNE) de Benguela, bem como a sua adequação às exigências da reforma educativa/curricular em Angola.

Específicos:

- Identificar os desafios e necessidades que são impostos à formação inicial de professores nos institutos médios normais de educação, no contexto da reforma educativa;
- Identificar o modelo de formação predominante no sistema educativo Angolano, para as escolas de formação inicial de professores de nível médio;
- Descrever os principais constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial de professores nestas instituições;
- Descrever as competências exigidas aos formadores e formandos nestas instituições a luz da reforma educativa.

Face aos objetivos traçados, delineou-se uma estratégia metodológica de investigação que combina uma abordagem quantitativa e qualitativa. Assim, para a recolha de dados e para dar resposta a questão de investigação, optamos pela realização da entrevista semi estruturada, para a qual agradecemos a sua colaboração.

A entrevista será registada em suporte áudio e, posteriormente transcrita. Após este procedimento, o texto ser-lhe-á disponibilizado para verificação e possível utilização, caso considere pertinente.

Os dados recolhidos, serão exclusivamente utilizados para efeitos desta investigação e será assegurada a confiabilidade das informações prestadas.

A investigadora

O(a) entrevistado



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

INQUÉRITO POR ENTREVISTA DIRIGIDO AOS GESTORES

Este guião destina-se a obter dados sobre a formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa, compreendendo ao projecto de doutoramento “Desafios e Necessidades dos Institutos Médios Normais de Educação/Escolas de Formação de Professores”.

Para tanto, solicitamos a sua colaboração nas respostas a entrevista. As respostas serão confidenciais e tratadas apenas estatisticamente.

Objectivo gerais:

- a) Conhecer o nível académico e profissional dos professores que lecionam nos IMNE ou Escolas de Formação de professores;
- b) Descrever a função do formador de futuros formadores;
- c) Identificar os principais constrangimentos/debilidades registados nos IMNE /Escolas de formação de professores;
- d) Conhecer o nível de organização curricular predominante no sistema educativo Angolano para estas instituições de ensino para a formação de professores no âmbito da reforma educativa/curricular;
- e) Apontar as competências necessárias e desejadas para o exercício da função docente;
- f) Conhecer as representações dos professores acerca da formação inicial.

CATEGORIAS	Objetivos específicos	Para um formulário de perguntas
A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	-Legitimar a entrevista -motivar o entrevistado para o seu contributo a este trabalho de investigação -quebrar possíveis resistências -Garantir confidencialidade - Informar os objetivos da investigação	- Dar a conhecer em termos claros, o objectivo da investigação: as entrevistas destinam-se a recolher dados sobre a formação inicial de professores, nos Institutos Médios Normais de Educação/ escolas de formação de professores e sua adequação às exigências da reforma educativa/curricular em Angola. -Pedir a colaboração e salientar a importância do seu contributo para o êxito do trabalho. - Tornar seguro o carácter confidencial das

		<p>informações prestadas.</p> <p>- Solicitar a autorização para gravar em áudio à entrevista.</p>
<p>B</p> <p>Caraterização académica e profissional do gestor</p>	<p>Colher dados relacionados com o percurso profissional do gestor, e os desafios das necessidades à formação inicial de professores, nestas instituições, no contexto da reforma educativa/curricular Angolana</p>	<p>- Solicitar ao gestor que descreva a sua formação académica.</p> <p>- Solicitar ao professor que descreva o seu percurso profissional e outros dados pessoais como: idade, tempo de serviço.</p> <p>- Pedir ao /professor que fale o porquê da escolha da profissão.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que o motivou? 2. Quais são os principais desafios e necessidades impostas a formação inicial de professores no contexto da reforma educativa/curricular? 3. Pedir ao professor que explique como é feita a formação pré serviço nestas instituições? 4. Quais os constrangimentos/debilidades registadas no sistema de formação inicial nos institutos/Escolas de formação de professores? 5. Será que a reforma aumentou as responsabilidades do professor?
<p>C</p> <p>Conceção da função do formador</p>	<p>Obter elementos que permitam caraterizar as perspetivas dos gestores das escolas de formação inicial de nível médio</p>	<p>- Solicitar ao gestor que descreva até que ponto a formação inicial de professor se adequa aos objetivos da reforma educativa/curricular?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a função do professor nestas instituições de formação? 2. Qual a importância da formação anterior para o exercício da profissão? 3. Como caracteriza a organização das condições de trabalho? 4. Que modelo curricular predomina nestas instituições? 5. Como caracteriza a carga horária? 6. Quantos alunos têm por cada turma? 7. Como caracteriza a relação professor e pares bem como com os gestores da instituição? 8. Até que ponto a cultura escolar (individualismo, colaboração) contribuem para o exercício da profissão? 9. O que considera ser a coisa mais

		<p>difícil na profissão docente?</p> <p>10. O que diferencia a profissão docente de outras profissões?</p> <p>11. Como tem iniciado os futuros professores com relação a democracia, capacidade de liderança do professor, afetividade?</p>
<p>D Constrangimentos/ debilidades existentes na formação inicial nos Institutos Médios Normais de Educação/Escolas de formação de professores</p>	<p>Colher dados sobre os constrangimentos e debilidades com que os Institutos se confrontam na formação inicial de professores no contexto da reforma educativa</p>	<p>Solicitar ao gestor que mencione se os principais constrangimentos/debilidades prendem-se com:</p> <ol style="list-style-type: none"> Falta de estabelecimento Falta de apoio aos professores pela direção Falta de espaço de criatividade dos professores Trabalho em equipa dos professores Práticas pedagógicas inadequadas Falta de recurso de ensino Poucos professores de práticas pedagógicas Dificuldades em tomar decisões, no domínio dos conteúdos das disciplinas Dificuldades no uso dos métodos e técnicas de ensino Dificuldades da avaliação das aprendizagens
<p>E Modelo curricular predominante no sistema educativo Angolano/IMNE-Escolas de formação de professores</p>	<p>Identificar o modelo de formação nestas Instituições de formação</p>	<p>- Solicitar ao gestor que descreva o modelo imperante nestas Instituições</p> <ol style="list-style-type: none"> A reforma educativa define um modelo de formação inicial de professores para os Institutos Médios? Os critérios estabelecidos nestes modelos estão adaptados a realidade educativa Angolana? Os docentes dos IMNE têm autonomia curricular na organização, gestão e condução dos alunos da formação inicial? Como são cumpridas as orientações da actual reforma educativa/curricular a luz do modelo de formação? Como caracteriza o sistema de avaliação das aprendizagens a luz da reforma educativa/curricular? Como caracteriza a importância das práticas pedagógicas/estágios para os futuros professores nestas Instituições? Em relação a formação inicial o que pensa ser mais valioso?

<p>F Competências necessárias para o exercício da função docente</p>	<p>Descrever as competências exigidas aos docentes e formandos, do Instituto à luz da reforma educativa/curricular</p>	<p>- Pedir ao gestor que se debruce sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião que competências considera essenciais para um bom formador? 2. Como são adquiridas? 3. Quais as estratégias? 4. O que pensa da forma como está a ser feita a seleção de professores de futuros formadores? 5. Até que ponto o professor como formador pode contribuir para uma renovação da imagem e práticas da Instituição de formação? 6. Como são vistas as praticas dos professores em comparação com o sistema vigente antes da generalização da reforma?
<p>G Representações acerca da formação Inicial</p>	<p>Obter dados acerca da perceção dos gestores sobre a formação inicial</p>	<p>- Pedir ao gestor que fale das funções da formação inicial com relação a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Os docentes dos IMNE, responsáveis pela formação inicial de professores, têm saberes suficientes relativos ao conteúdo de ensino dos alunos futuros professores? 8. Os docentes dos IMNE, responsáveis pela formação inicial de professores, têm saberes suficientes à prática pedagógica dos alunos futuros professores? <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes para o ensino do conteúdo da respectiva disciplina que ensinam? • Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da prática pedagógica? • Os alunos futuros professores ficam com os saberes suficientes ao nível da profissão docente? • Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da avaliação das aprendizagens? 9. Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao

		<p>nível da metodologia de ensino? Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível dos recursos e métodos em sala de aula?</p> <p>10. Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da formulação dos objetivos?</p> <p>11. Os alunos futuros professores adquirem saberes suficientes ao nível da formação de competências ?</p> <p>a) Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, são capazes de melhorar as práticas pedagógicas?</p> <p>b) Com a formação que recebem, os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a valorização do contexto cultural, social dos alunos.</p> <p>12. Com a formação que recebem os alunos futuros professores, ficam mais sensibilizados para a construção do currículo local?</p>
<p>H Informações complementares</p>	<p>Obter informações complementares</p>	<p>- Pedir ao entrevistado que comente qualquer outro aspeto, que considere relevante, que não tenham sido mencionados ao longo da entrevista em relação aos aspetos pertinentes á formação inicial nos IMNE/Escolas de formação de professores no contexto da reforma educativa/ curricular.</p>

Obrigado pela sua prestimosa colaboração.

Apêndice III – Estatísticas Gerais dos Dados (CD em Anexo)