

**As Controvérsias da Reforma Educativa em Angola: Uma Análise
Crítica das percepções dos professores do 1º ciclo do Ensino Primário**

Kezita Manuela Marcos Michingi

Departamento de Sociologia

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Sociologia

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Auxiliar

ISCTE-IUL

Junho, 2013

AGRADECIMENTOS

A primeira nota de agradecimento vai para a minha orientadora Susana Martins que me assistiu na realização desta dissertação, sempre perspicaz na sua maneira de ensinar e muito amável na sua maneira de aconselhar.

Um profundo agradecimento a todos os meus professores de mestrado e colegas de curso, especialmente o Edgar Jacob – por todo o apoio concedido. Sem esquecer a Diana e o Pedro que se revelaram colegas formidáveis.

Gostaria de agradecer também aos funcionários do departamento de Assuntos Académicos, especialmente a Cristina Carreira.

Um especial reconhecimento à Professora Doutora Luísa de Oliveira que me ajudou a clarificar o meu tema de investigação e me encaminhou até à minha actual orientadora.

Aos professores e amigos Laurindo Vieira e Fortunato, pelos seus ensinamentos e disponibilidade, o meu muito obrigado.

À minha amiga Augusta Sátiro por todo o apoio prestado, o meu eterno obrigada.

Ao Gilson Lázaro, a Bernarda, ao Boleiro, Gabriela Palhares, Tingão, Mesquita, e Ferreira Fragoso, por toda a amizade, o meu particular agradecimento.

Quero agradecer ainda: aos meus colegas de profissão, especialmente o Isaac Paxe; ao director do ISCED/Luanda - Daniel Mingas e a Ana Luzia; e às instituições que me concederam a bolsa de estudo para a realização do mestrado - Instituto Camões e ao INABE.

Não podia deixar de agradecer aos professores e directores que aceitaram fazer parte da amostra deste estudo.

Por fim, mas não menos importante, o meu especial e profundo agradecimento a todos os familiares que de alguma forma contribuíram para a realização deste projecto, em particular à minha irmã gémea Argentina, pela ajuda incansável a todos os níveis; ao Mukuondua, pelo amor incondicional; à minha filha Wizidi, minha eterna companheira; e um obrigada muito especial para o meu pai Manuel Adriano Michingi.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- Processos de Transformação e Reforma das Políticas de Educação: algumas propostas teóricas	4
1.1. O Exercício e Profissionalização Docente em Tempos de Mudança de Política Educativa.....	12
CAPÍTULO II- Um Olhar sobre o Sistema Educativo Angolano	14
2.1. O Sistema de Educação e Ensino Pós-independência (1976-1991): Da Desconstrução à Construção do Estado Angolano.....	14
2.2. Reformulação do Sistema de Ensino na República Popular de Angola.....	15
2.3. Caracterização do Sistema Educativo de Angola de 1978/1992.....	17
2.4. Do Fracasso à Tentativa de Edificação de Sistema Educativo Eficiente Rumo à Modernização do Ensino em Angola	21
CAPÍTULO III - Procedimentos Metodológicos.....	26
CAPÍTULO IV- Apresentação e Discussão dos Resultados	30
CONCLUSÃO	43
BIBLIOGRAFIA	46
ANEXOS	49

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura do Sistema Educativo implementado em 1978. Fonte: Adaptado de Nguluve, 2010:67.	18
Tabela 2 - dados da população estudantil de 1990/1998.Fonte: Conjimbi, 2000:173....	19
Tabela 3 - Ensino Médio. Fonte: Conjimbi, 2000:180.	20
Tabela 4 - Ensino Superior (1997/98). Fonte: Canjimbi, 2000:184.	20
Tabela 5 - Estrutura do Sistema Educativo implementado em 2004. Fonte: Adaptado do diário da República série nº6 de 14 de Janeiro de 2005.	23
Tabela 6 - Alunos por níveis de ensino entre 2002-2008. Fonte: Ministério da Educação, Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência, 2010:10.....	24
Tabela 7 - Matriz da Análise de conteúdo das entrevistas.	27
Tabela 8 - Caracterização da amostra.	28
Tabela 9 – Grelha Relativa às Características dos Entrevistados nas Categorias de Professores de Escolas em Luanda	30
Tabela 10 - Perfis sobre as percepções dos professores sobre o processo de reforma educativa.....	311

RESUMO

O presente trabalho tem como principal enfoque o processo da reforma educativa em curso em Angola.

Para um país como Angola que saiu de um conflito armado que durou mais de 20 anos, que destruiu o tecido social e económico e que precisa de promover o crescimento económico; modernizar o sistema social e político; e fazer dos seus cidadãos membros participativos, críticos e responsáveis da sociedade, a Educação aparece como elemento-chave nas medidas a tomar.

Deste modo, irão ser analisadas as percepções dos professores e directores de escola face à reforma educativa e respectiva funcionalidade no que concerne à prática educativa do Subsistema de ensino geral no contexto angolano.

O objectivo central é analisar e compreender a centralidade das controvérsias no plano da reforma educativa e da monodocência no 5º e 6º ano de escolaridade do sistema educativo angolano.

O estudo baseou-se numa metodologia essencialmente qualitativa. A entrevista foi escolhida como método de recolha central de informação, tendo como principal instrumento de análise: a análise de conteúdo. Deste modo, o estudo apoia-se nos depoimentos de uma amostra de 16 professores do ensino primário que leccionam o 5º e 6º ano e quatro directores de escola.

Os resultados deste estudo apontam para a revisão da política de qualificação e profissionalização dos professores do ensino básico em Angola. Mas antes disso, para discussão dos benefícios da monodocência no 5º e 6º ano.

Palavras-chave: Política Educativa, Reforma Educativa, Monodocência

ABSTRACT

The present work has as its main focus the process of educational reform underway in Angola.

For a country like Angola that is coming out of an armed conflict that has lasted over 20 years, which destroyed the social and economic needs and promote economic growth, modernize the social and political system or to participating members of their citizens, critical and responsible members of society, education appears as a key element in action.

Thus, will be analyzed the perceptions of teachers and school principals face the educational reform and its functionality with regard to educational practice Subsystem general education in the Angolan context.

The central objective is to analyze and understand the centrality of controversy in terms of educational reform and the single teacher in 5th and 6th grade of the Angolan education system.

The study was based on qualitative methodology, the main tool for analyzing the content analysis. The study shows a random sample of 16 primary school teachers who teach the 5th and 6th year and four school directors. The interview was chosen as the method of gathering information.

The results of this study point to review the policy for training and professional development of primary school teachers in Angola.

Keywords: Education Policy, Education Reform, A Single Teacher

INTRODUÇÃO

A análise da política educativa (ou de educação) é um campo complexo em permanente construção e expansão. Neste sentido, Teodoro (1994) explica que a análise da política educativa exige do investigador um grande equilíbrio, no sentido de diferenciar os discursos sobre política.

Gordon (1977:28), citado por Codd (1988), explica que a análise da política educativa pode ter duas formas: a) análise que determina a construção da política pública (oficial) e os efeitos de tais políticas em vários grupos; e b) análise de conteúdo da política - examinando-se os valores, pretensões e ideologias subjacentes ao processo político. A centralidade deste estudo vai ao encontro do primeiro ponto.

O Sistema Educativo em Angola soma sete reformas educativas: a de 1845 (oficialização do ensino em Angola); 1906(após a conferência de Berlim); a de 1927 (fim da primeira república portuguesa e o surgimento do Estado Novo); a de 1933 (na sequência da nova constituição da República Portuguesa); a de 1967 (decreto-Lei de 9 de Julho de 1964, em que o ensino primário passou a abranger o ciclo elementar, de 1ª à 4ª classe e o ciclo complementar, envolvendo a 5ª e 6ª classe); a de 1978 (a primeira do pós-independência, decorrente da 3ª revisão constitucional); e a de 2001 (após a promulgação da Lei de Bases do Sistema de Educação) (Zau,2012:143). Esta última, pela sua actualidade e impacto no sistema educativo angolano, constitui o foco do estudo.

Importante será dizer que o surgimento do Estado democrático, a alteração da política económica e o relatório de balanço do Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação, são alguns dos elementos que influenciaram em grande medida, o surgimento da actual reforma em curso no sistema educativo angolano. Ngaba (2012:248) dá conta que esta reforma está fortemente marcada pelas políticas da CPLP e das Agências ou Organizações internacionais como a UNESCO, a UNICEF e o Banco Mundial.

A actual reforma Educativa em Angola tem como objectivos: a expansão da rede escolar; a melhoria da qualidade de ensino; reforço da eficácia do sistema de educação e por fim a equidade do sistema de educação (Zau, in Jornal de Angola Maio de 2011,10).

Importa referir que a análise temporal da Reforma do Sistema Educativo de Angola neste estudo é a partir de 2001, data de aprovação do decreto-lei nº13/01.

Assim, a presente investigação inscreve-se nas lógicas das *controvérsias da Reforma educativa em Angola: Uma análise crítica do Iº ciclo do ensino primário (2001)*; tendo como enfoque o processo da reforma educativa em curso em Angola. Para isso, será realizada a análise à percepção dos professores e directores de escola face à reforma educativa e respectiva funcionalidade na prática educativa do Subsistema de ensino geral. O objectivo central é analisar e compreender a centralidade das controvérsias no plano da reforma educativa e da monodocência na 5ª e 6ª classes respectivamente do sistema educativo angolano.

Tendo por referência estas questões, pretende-se contribuir para o debate substantivo das políticas educativas, ao nível das ciências Sociais e das ciências da educação em Angola.

O problema de pesquisa orienta-se em torno da percepção dos efeitos da reforma educativa na prática docente na relação com os alunos do Subsistema de ensino geral no contexto angolano.

Com este problema de pesquisa procura-se atingir os seguintes objectivos:

- Compreender os fundamentos políticos relativamente à passagem da pluridocência para a monodocência no ensino primário unificado, concretamente a 5ª e 6ª classes respectivamente;
- Identificar as dificuldades funcionais da reforma educativa no contexto angolano;
- Analisar, do ponto de vista educativo e profissional, a adaptação dos professores ao processo de unificação do ensino primário;
- Identificar as estratégias usadas pelas escolas e pelos professores face à reforma curricular no Subsistema do ensino geral;

O presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos: 1) abordagem teórica em três vertentes - abordagem conceptual dos conceitos de política educativa e de reforma educativa; o exercício da docência em tempos de mudança de política educativa, com objectivo de se perceber a transição para a aplicação de monodocência; e a profissionalização docente em tempos de reforma educativa; 2) caracterização contextual – onde será enunciada uma resenha sobre as políticas educativas em Angola

e alguns dados estatísticos dos efectivos escolares; 3) procedimentos metodológicos; e 4) análise dos resultados do estudo e a respectiva discussão.

Finalmente o trabalho termina com uma conclusão. No ponto da conclusão são apontadas as principais ideias do estudo e pistas para próximas investigações.

CAPÍTULO I- Processos de Transformação e Reforma das Políticas de Educação: algumas propostas teóricas

Escrever sobre políticas e reformas educativas, implica uma análise sobre os processos e factores que influenciam tais políticas e reformas num Estado. Stephen Ball(1994), no seu texto sobre reforma educativa: uma crítica e abordagens pós-estruturais, fala sobre a polarização entre a parcimónia e a complexidade e os dilemas que o debate recente do Reino Unido suscita, nomeadamente acerca da concepção e propostas da sociologia política que apontam para uma conciliação de análises estruturais a nível macro do sistema de educação, políticas de educação e investigação no nível micro, especialmente aqueles que tomam em consideração as percepções e experiências das pessoas. O autor reconhece que há uma complexa discussão teórica ao nível da sociologia no que se refere ao sistema e políticas educativas. Com efeito, afirma que existe uma diferenciação conceptual da política, a qual é apresentada como política como texto e como discurso. Em suma o autor reconhece que a política não é nem texto, nem discurso, mas sim a conjugação das duas: elas estão implícitas uma na outra. Ball (1994) ao analisar a “Política como texto” reconhece uma influência da teoria literária, que pode ser vista como as representações políticas pela sua forma induzida e complexa (isto é as lutas, compromissos, interpretação da autoridade pública e reinterpretção), e complexidade dedutiva (isto é, interpretações dos atores e pensamento em relação as suas histórias, experiências, recursos e contexto).

A “Política como discurso”, pode ser entendida como disposição de agência social e intencionalidade social. Em que os atores participam no sentido dessas políticas e, sendo influentes, contestam, construindo respostas para lidar com as contradições, tendo em conta as suas representações da política.

Vale a pena lembrar que a análise feita por Ball centra-se no Reino Unido, um contexto bem diferente daquele que estamos analisar (o de Angola). Mas as ideias que veicula o autor, ajudam-nos a compreender o contexto e ao mesmo tempo o discurso sobre política educativa no contexto já referenciado.

Alguns dos processos que se têm vindo a assistir em Angola, relacionam-se na sua maioria, com as transformações na economia, nas instituições sociais, culturais e políticas. Segundo Krawczyk (2000), essas transformações ou mudanças inscrevem-se num processo de “mundialização da economia e de reestruturação da divisão

internacional do trabalho, de perda da autonomia dos Estados nacionais, de desregulação dos mercados e de modificação dos parâmetros de representação política” (Krawczyk, 2000:1).

Teodoro (2002:11) profere que o campo de estudo das políticas educativas tem sido marcado por uma certa ambiguidade. O autor evidencia várias perspectivas teóricas no campo das políticas educativas; citando W.L.Boyd e D.N.Plank, nomeadamente a abordagem “*macro-macha*”, que demonstrava os grandes problemas nacionais: da defesa à segurança social, eram susceptíveis de encontrar soluções a partir de análises económicas, baseadas na intersecção entre teorias económicas, estatísticas, modelos computacionais e grupos de peritos. Crê-se que os modelos podiam integrar a complexidade dos problemas e identificar as políticas alternativas mais eficientes, procurando, numa espécie de engenharia social, respostas para os problemas da sociedade (Teodoro, 2002apud, Boyd & Plank, 1994). Uma segunda perspectiva, considera a análise política como uma “arte ou um ofício” na sua essência marcada por problemas particulares: “instituições particulares; contextos políticos particulares; em particulares períodos de tempo”(Teodoro,2002:12). Uma terceira perspectiva mais recente, situa-se no quadro da “educação comparada” que enfatiza o objecto de estudo local e o global (idem, 2002:12).

Na análise das políticas educativas, dois conceitos são postos em evidência: o conceito de política e de poder. Segundo Anthony Giddens, política são os “meios através dos quais o poder é empregue, de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da actividade governamental” (Teodoro, 2002:13, apud, Giddens, 1997:870).

Para Stephen Ball (1994), no que se refere às pesquisas em políticas educacionais, o autor, aproxima-se da perspectiva pós-estruturalista, no quadro das teorias pós-modernas. O autor chama atenção que num mesmo estudo, o conceito de política é usada em diferentes pontos, o que pode gerar conflito na forma de como a pesquisa é feita e na maneira de a interpretar. Segundo o autor, as políticas têm efeitos e significados diferentes, elas variam de acordo com os contextos. Os efeitos comuns das políticas tornam evidentes, aspectos de mudanças e configurações específicas de respostas correlacionadas. Diz Ball(1994) que é comum em estudos específicos ignorar generalidades, que tenham uma mudança ou uma política texto e que estão direccionadas para determinar o impacto na prática. Desta forma, os efeitos das políticas específicas pode ser limitada, mas os efeitos do conjunto de políticas de diferentes tipos,

podem ser mais abrangentes. Enfatiza o autor a importância da distinção dos efeitos, pode assentar em dois tipos. A distinção de primeira ordem tem a ver com as mudanças na prática ou na estrutura (são evidenciadas em locais particulares e em torno de um sistema como um todo). A distinção da segunda ordem tem a ver com os impactos dessas mudanças nos acessos de parcerias sociais, oportunidades sociais e justiça social.

Relativamente ao conceito de poder, Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres (Teodoro, 2002:13) indicam que “qualquer estudo da educação enquanto política pública deve abordar as questões do contexto organizacional no qual o poder (enquanto expressão de dominação) é «exercido»” (Teodoro,2002:13, apud Morrow & Torres, 1997:313).

João Barroso (2006), ao analisar, as mudanças ocorridas nos processos de regulação das políticas públicas e educação em Portugal, propõe uma análise centrada na teoria da regulação, partindo de três níveis de regulação: *regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação microrregulação local*. Para o estudo em causa, interessa-nos o primeiro nível e segundo nível da regulação. Na medida em que “*regulação transnacional*”, definida por Barroso, é entendida como o “conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como «obrigação» ou legitimação para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo”. A esse nível, são notórias as fortes influências no sistema educativo Angolano. Por um lado, por ratificar acordos com “agências internacionais”, por outro, pela forma como foi implementado o ensino em Angola. A “*regulação nacional*”, a mais determinante neste estudo entendida como o “modo que as autoridades públicas exercem, a coordenação, o controlo e influência sobre o sistema educativo, orientando através das normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes resultados” (Barroso, 2006:50). Diferente do sistema educativo português (segundo Barroso, o sistema educativo foi construído com base no poder e na autoridade do Estado e evoluindo progressivamente para uma aliança entre o Estado e os profissionais de educação), Angola, está a construir o seu sistema educativo também com base no poder e na autoridade do Estado, sem no entanto apresentar uma evolução (do tipo democrática no sector da educação) de que nos fala Barroso.

Antoine Prost indica que as políticas educativas devem ser pensadas como “histórias de estratégias plurais de actores, eles próprios plurais” (Teodoro,2002:13, apud Prost 1992:216). Prost observa que é possível encontrar algumas vantagens quando se relaciona o conceito de estratégia com o conceito de política, nomeadamente quando “engloba a análise de cada actor, quando se identifica uma pluralidade de objectivos perseguidos pelos actores, e da hierarquia que estabelecem entre os mesmos objectivos, sendo no entanto, uma hierarquia mutável variando no tempo e no espaço” (Teodoro,2002:13, apud Prost 1992:216).

Desse modo as políticas podem ser percebidas como uma construção. Para o contexto angolano, pode significar uma estratégia do Estado em fazer corresponder o seu sistema educativo ao sistema educativo das sociedades desenvolvidas. João Sebastião e S. V. Correia (2007) referem, a respeito do caso português, um “relativo desencanto” no processo de universalização do sistema educativo. Os autores apresentam três problemas nesse processo: primeiro lugar, tem a ver com a questão do financiamento; segundo lugar, tem a ver com a gestão pedagógica dos alunos que são cada vez mais diferentes na sua composição “social e cultural”; e finalmente em terceiro lugar, tem a ver com mudanças de atitudes de vários actores em relação à escola e consequentemente existe uma grande pressão sobre todo o sistema, (Sebastião & Correia, 2007:110). E notamos que o sistema educativo angolano vive esse dilema, causado pela actual reforma educativa. Como afirmam Sebastião e Correia (2007) investir na educação, significa, “promover a colaboração em rede dos diversos agentes educativos e institucionais presentes na comunidade, de forma a promover o seu desenvolvimento” (Sebastião & Correia, 2007:131).

Para Teodoro (2002:14), “as políticas de educação são entendidas como uma construção e não como uma simples dedução, em resultado de um trabalho de ajustamento ou de adequação das estruturas e dos meios da educação às evoluções demográficas ou económicas”. Termina Teodoro proferindo que:

“A construção das políticas de educação e de formação é bem um acto político, no sentido forte do termo... dizem o modo como uma sociedade se pensa e ela própria, se afirma, se projecta no futuro. Expressam também as relações de força numa sociedade a

dominação socioeconómica mas igualmente a dominação simbólica e «cultural” (Teodoro,2002:14).

Deduzimos, que os objectivos e desafios do Estado angolano, em tentar desconstruir e construir ao mesmo tempo, uma sociedade capaz de caminhar ao ritmo de outras realidades (africanas e ocidentais), encontra na educação, embora com dificuldades, o meio para atingir os fins perseguidos.

Os estudos de política educativa, segundo Roger Dale (1986, citado por Teodoro:43-103), podem ser divididos em três grupos:

- a) “O projecto da administração social assenta ao nível das propostas para melhorar o funcionamento de um dado aspecto do sistema educativo, concentrando-se em problemas práticos e localizados. As implicações desta perspectiva teórica são: focalização em políticas nacionais e em problemas específicos; uma abordagem intervencionista e prescritiva; um empiricismo acentuado; uma focalização nos problemas do Estado providência e na análise das necessidades sociais.
- b) O projecto da análise política apresenta um nível de preocupações mais vasto, procura encontrar caminhos seguros para uma efectiva e eficiente formulação e implementação das políticas sociais, independentemente do seu conteúdo concreto. Os estudos que se situam nesta perspectiva teórica dão uma particular ênfase aos aspectos de decisão política; à procura de novas políticas alternativas; ao planeamento estratégico e à reflexão prospectiva; aos métodos qualitativos e ao reconhecimento da complexidade e da interdependência das finalidades e dos processos de decisão.
- c) O projecto da ciência social assenta nas próprias características do trabalho dos cientistas sociais”.

Para o estudo em causa, identificamo-nos com o primeiro grupo, na medida em que, o foco da nossa análise é perceber as implicações de uma dada política num determinado grupo social (professores primários) e necessidades reais desse mesmo grupo.

Como afirma Teodoro “educação constitui uma categoria social. Em que o discurso público e político sobre a educação é considerado *o aperfeiçoamento da*

sociedade” (Teodoro, 1994:69). O autor (1994:70) menciona que a política educativa “é um espaço de conflitos e de contradições sociais”. Neste sentido, o Estado organiza e promove discussões e debates na esfera pública acerca da política educativa (Teodoro, 1994:70).

A esse respeito, o presente estudo é um exemplo desse espaço de conflitos e de contradições. Contrariamente ao que Teodoro afirma, deduzimos que o debate e a organização acerca da política educativa em Angola decorrem na esfera privada. Isto é, o próprio Estado é que pensa e organiza, marginalizando a esfera pública. O que estamos a inferir pode ser percebido nas entrevistas dos directores de escolas, quando o assunto relaciona-se com as estratégias das escolas. Um outro exemplo do que estamos a inferir, recai nos discursos dos professores, sobre a perceção da actual reforma, desde a sua conceção a implementação. Ao referimo-nos sobre a marginalização da esfera pública, queremos dizer que não existe um diálogo aberto entre o Estado e os profissionais da educação em Angola.

António Teodoro (1994) termina, dizendo que a análise da política educativa exige um grande sentido de equilíbrio que permita distinguir o ilusório e o possível na concretização das políticas enunciadas. Salaria também que a análise dos documentos de política educativa pode ser feita “através de técnicas empiricistas” que analisam “a expressão de propósitos políticos”, ou seja, analisam as declarações “sobre o curso da acção que os responsáveis políticos tencionam seguir”(idem). É através do modelo “técnico-empiricista” que é possível obter informações e interpretar a intencionalidade das políticas educativas.

Teodoro (1994:74), citando Roger Girod (1981) evidencia quatro categorias que constituem problemas fundamentais da política educativa:

- i. “O crescimento é acompanhado por uma elevação do grau de instrução real da população?
- ii. Em que medida o saber depende da natureza e da duração do ensino recebido?
- iii. Constata-se uma baixa do nível das saídas profissionais correspondentes aos diversos géneros de diplomas em função do crescimento do ensino?
- iv. Em que medida o aumento da duração da escolaridade e a sua democratização podem repercutir-se sobre a mobilidade social e a desigualdade de oportunidades?”

Relativamente à primeira categoria mencionada por Girod, aplicada no contexto angolano, notamos que a melhoria do grau de instrução da população não vai ao encontro do crescimento populacional. Angola apresenta ainda hoje grandes taxas de população não instruída.

Para Haddad (1995) citado por Akkari (2011:11) política educativa pode ser definida como uma “decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem, incluir orientações para guiar as decisões futuras; projectar ou atrasar acções; ou orientar a execução de decisões anteriores”. Nota Abdeljalil Akkari (2011:11), quatro componentes que abrangem as políticas educativas:

- a) “Legislação(leis e regulamentação escolar);
- b) Financiamento (recursos e orçamentos);
- c) Controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino);
- d) Relações com a economia e a sociedade civil (coordenação e articulação) ”.

Indica o autor em questão, que é possível abordar as políticas educativas diferenciando os níveis de acção e de complexidade que os políticos pretendem privilegiar. Ou seja, diferenciar as políticas como estratégias de governação, ligadas a um programa e uma questão em particular. Akkari (2011:12) define política educativa como “ um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola”. Salienta o mesmo autor, que é possível interpretar a política educativa partindo de três eixos: Em primeiro lugar, partir do estabelecimento “de regras e mecanismos de controlo aos quais o sistema educativo deve submeter-se”; em segundo lugar, o “incentivo de inovações educativas pertinentes”; em terceiro e último lugar, a “garantia da gestão administrativa e financeira do sistema”

Finaliza, Akkari (2011:12) referindo-se que as políticas educativas estão muito relacionadas com o sistema de governo. Argumenta ainda, que nas sociedades democráticas, as políticas educativas aparecem quase sempre no centro do discurso político, sobretudo em momentos eleitorais. Neste sentido, as políticas educativas estão em permanente discussão e avaliação.

Um outro conceito importante no presente quadro teórico que incorpora a análise da política educativa é a de reforma educativa. Como se verá, as referências teóricas que tomam as reformas educativas como objecto de análise espelham a diversidade de abordagens, a esse respeito. Para alguns autores, reforma educativa implica considerar uma variedade de iniciativas que visam alterações no alcance e na natureza da educação pré-escolar e escolar, passando por mudanças nos conteúdos e currículos e nas formas de seleção, orientação e creditação (Afonso, 1998:79, apud Weiler, 1989:132). Para outros, as reformas são projectos mais circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redireccionar as instituições educativas sem preocupação de promover mudanças radicais (Idem,1998:79, apud, Soltis, 1990:411). Martin Cornoy e Henry M.Levin (citados em Afonso, 1998:79) classificam as reformas educativas em quatro tipos:

- I. “As reformas microtécnicas têm a ver com mudanças técnicas, relativamente pequenas, no processo educacional. Mudanças essas, que não requerem modificações organizacionais das escolas e que podem ser instauradas no sistema educacional sem maior impacto;
- II. As reformas macrotécnicas têm a ver com um conjunto de alterações mais abrangente que afecta a organização e o conteúdo do ensino;
- III. As reformas micropolíticas acarretam mudanças no governo interno das escolas: tomada de decisão sobre o currículo, o pessoal, a alocação de recursos e a instrução.
- IV. As reformas macropolíticas implicam importantes mudanças no governo e no controlo da educação”.

De acordo com Thomas S.Popkewitz (citado em Afonso, 1998:81), a reforma é um “conceito normativo que remete para compromissos particulares com dinâmicas da vida contemporânea” que a transformam a “prática social de um ritual e de uma retórica que nos faz acreditar que as instituições estão, como se espera, a responder às pressões da modernização e a criar condições para o progresso social e económico”.

Por sua vez, Elmore 1996, citado por Ball (2011:35), diz que as políticas de reforma educativa incorporam três ideias distintas:

- a) “O mais novo conjunto de reformas políticas automaticamente é precedente sobre as outras políticas às quais o sistema operou;

- b) As reformas políticas emanam de um nível singular do sistema educativo e incorporam uma mensagem singular sobre o que as escolas deveriam fazer de maneira diferente;
- c) As reformas políticas deveriam operar mais ou menos da mesma maneira, independentemente das características de sua implementação”.

1.1. O Exercício e Profissionalização Docente em Tempos de Mudança de Política Educativa

As raízes do exercício docente em monodocência remontam ao nascimento da escola pública em que existia a construção de um modo de organização pedagógica onde um determinado professor ensinava ao mesmo tempo um conjunto de alunos (Leite,2000:47). No entanto, Carlinda Leite (2000) acrescenta que a passagem de uma pedagogia no singular para uma pedagogia no plural só foi possível com a invenção das classes, em que os alunos passam a ser agrupados por idades e por níveis de conhecimentos (idem, 2000:47).Leite (2000) afirma ainda que a pedagogia no plural implicou o recurso a um conjunto de procedimentos que assentam na inculcação de uma determinada disciplina, numa normalização que permita a passagem de um discurso e de uma forma de trabalho a esse conjunto de alunos, perdendo quase sempre a individualização de cada um dos alunos (Idem).

No início do século XIX, despoletou-se a discussão sobre se os professores eram distribuídos pelas matérias que constituíam os planos dos cursos ou por classes, isto é, se os professores deviam acompanhar os alunos ou especializar-se. Dois argumentos foram construídos: um em torno da especialização, em que o professor foi comparado com um operário, que só tem conhecimento fragmentado e parcelar; e outro, em torno do acompanhamento que permitiria assegurar uma melhor formação moral porque conseguia acompanhar os interesses e evolução dos alunos (Leite,2000:48).

Segundo Perrenoud (1999:11) “as reformas de estrutura e de programas são legítimas, no entanto, só dão frutos se acompanhadas de boas práticas”. O autor menciona também que a mudança é quase sempre pensada para um corpo de professores que ainda não existe. Deste modo, afirma o autor:

“Os professores de hoje, na sua grande maioria, não estão dispostos, nem preparados para praticar uma pedagogia activa e diferenciada - envolver os alunos nos projectos, conduzir uma

avaliação formativa e trabalhar em equipa. Por isso, é importante repensar a natureza das formações iniciais para tornar o processo de reforma possível e ambicioso; fazendo da formação continuada um vector de profissionalização, introduzindo dispositivos concretos de coordenação das inovações e das formações sem se basear num conjunto de pontos de vista e calendários; ou seja, fazer com que estas formações se dirijam, cada vez, mais a um corpo docente que existe”.

Deduzimos que a reforma implementada recentemente pelo Estado angolano, não observa os parâmetros propostos por Perrenoud na medida em que os professores são contratados muitas vezes sem ter a formação inicial exigível no exercício das respectivas funções por um lado, e, por outro, a questão da profissionalização do professor, parece-nos ser mais um projeto individual, do que um projeto de reforma traçado pelo próprio Estado.

CAPÍTULO II- Um Olhar sobre o Sistema Educativo Angolano

2.1. O Sistema de Educação e Ensino Pós-independência (1976-1991): Da Desconstrução à Construção do Estado Angolano.

As décadas de 70 e 90 do século XX constituíram um período de grandes mudanças políticas e económicas para o Estado angolano. Essas mudanças influenciaram na redefinição do Sistema Educativo e conseqüentemente nas respectivas políticas públicas. Em qualquer «Estado», «Estado-nação» e «Estado-Providência», um dos princípios para a sua efectivação, passa necessariamente, por um Sistema Educativo capaz de responder e veicular os objectivos desse mesmo Estado.

A construção de um Estado angolano independente começou a ser edificado a 11 de Novembro de 1975. O ordenamento institucional e a transferência do poder foram estabelecidos pelo Acordo de Alvor, assinado a 15 de Janeiro de 1975, pelos representantes dos três movimentos de libertação de Angola: a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA); o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA); e a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), sob a presidência de Portugal (cf. Nguluve, 2010:35).

Importa referir que o Acordo de Alvor não foi respeitado pelos líderes dos três movimentos, vindo a fracassar nas suas premissas essenciais. Dessa forma, no dia 11 de Novembro de 1975 o MPLA proclamava a independência em Luanda, da República Popular de Angola (RPA), a UNITA, proclamava a independência na província do Huambo, e a FNLA na República Democrática de Angola (RDA) (Nguluve, 2010:37). Assiste-se, neste período, a um processo de transição para conflito armado. As suas causas deixam de ser exógenas, e passam a ser endógenas. Mas o processo de construção e edificação do Estado angolano efectivou-se com o MPLA.

Assim, impondo-se aos outros movimentos de libertação anticoloniais, o MPLA no seu Iº Congresso, realizado em 1977, oficializou a sua ideologia nas premissas do Socialismo científico (Ministério da Educação, 1978:29). Na visão de Cosme, o “MPLA adoptou um esquema marxista-leninista para modelar a indispensável unidade nacional de Angola (...), era necessário estabelecer uma ideologia para consolidação do país, a partir do zero político (Vieira, 2007:94, apud Cosme, 1978:82)”.

Com a finalidade de fortalecer os seus objectivos políticos, o MPLA, estendeu toda a sua base ideológica no seio da população através de células do partido que funcionavam em quase todas as empresas do Estado (Vieira,2007:99).

Segundo Vieira (2007), com a proclamação da independência de Angola pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), os objectivos imediatos do novo regime consistiram no fim da herança colonial e na construção imediata de um novo país, com alteração em diversas áreas da vida social. Como indica Teodoro (1994), o Estado confronta-se com a resolução de três problemas básicos: a legitimação, o controlo social e a acumulação. Para o caso angolano, estes problemas relacionavam-se com a questão dos conflitos existentes entre as outras formações políticas, nomeadamente a UNITA e FNLA.

Vieira (2007) explicita que uma das primeiras medidas a ser implementada a nível nacional foi o combate ao analfabetismo. Citando os dados do Ministério da Educação publicados na Revista Novembro (Ano 6, nº59,1982), os indicadores revelaram que 85% da população angolana era analfabeta, muito poucos possuíam qualquer qualificação e só uma minoria possuía formação profissional.

Na visão de Zau (2002), a nova política educativa procurava, fundamentalmente, corresponder aos anseios e às necessidades da consolidação da independência. Para Nguluve (2010:55) a organização do sistema de educação do período em causa, “partiu da necessidade de mudança do sistema de educação que Angola herdou do Estado colonial, classificado como ineficiente, limitado e culturalmente voltado para a cultura portuguesa”.

2.2. Reformulação do Sistema de Ensino na República Popular de Angola

A reformulação do Sistema Educativo em 1975 assenta no que Teodoro (2002) refere como sendo “a construção das políticas de educação e de formação é um acto político, no sentido forte do termo...as políticas de educação e formação expressam o modo como uma sociedade se pensa a ela própria, se afirma e projecta no futuro. Exprime também, as relações de força numa sociedade - a dominação socioeconómica e paralelamente a dominação simbólica e cultural. (Teodoro,2002:14 apud, Charlot,&Beillerot, 1995:13)”.

Vieira (2007:103) salienta que algumas referências sugerem que o governo da República Popular de Angola compreendia “claramente a importância do sector educativo como essencial para o desenvolvimento do país e que este constituía um mecanismo para a elevação do nível de vida das populações”. É neste quadro que foi promulgada a Lei nº4/75 de 09 de Dezembro de 1975, um mês à seguir à independência, «que consagrava a nacionalização do ensino» (Vieira, apud, Handerson,1990:397).

Os objectivos dessa lei “assentavam no monopólio de todo o ensino vigente e estabelecia novos princípios”, formulados da 3ª Reunião Plenária do Comité Central do MPLA, realizado em Luanda de 23 a 30 de Outubro de 1976, em que foi definido que «a escola deve ser uma base revolucionária forte onde se forje o Homem Novo» (Vieira,2007:105). Esta lei é marcada essencialmente pelos princípios de “igualdade de oportunidades, gratuidade e laicidade do ensino”. Princípios que foram aprovados em 1977 e implementados em 1978.

No período entre 1975 a 2001, o sistema educativo é caracterizado essencialmente pela massificação do ensino: aumento de oportunidades educativas, gratuidade do ensino de base, obrigatoriedade de frequência das quatro primeiras classes e aperfeiçoamento do pessoal docente. Os objectivos e os princípios educativos estavam direccionados na recuperação da dignidade e unidade do povo angolano (Espírito Santo, 2000:156)¹.

O novo sistema educativo tentou reajustar o ensino tendo em atenção as necessidades de um país independente. Este novo sistema de educação e ensino organizava-se em quatro subsistemas: “a) subsistema de Ensino de Base Regular (formação regular), com três níveis de ensino nomeadamente: Iº nível do ensino de base (comporta quatro anos de escolaridade), IIº nível 5ª e 6ª classes, IIIº Nível 7ª E 8ª classes. b) Subsistema de Ensino Médio e Pré-Universitário, c) Subsistema de formação de Adultos, d) Subsistema de Ensino Técnico Profissional e o Subsistema de Ensino Superior” (idem).

Neste novo sistema de ensino, assiste-se um aumento significativo dos efectivos escolares. A título de exemplo, em 1976, o ensino em Luanda era exercido por seis professores habilitados em sete escolas oficiais, em que a população estudantil contava

¹ Francisca de Espírito Santo, antiga vice-ministra da Educação em Angola, apresenta os dados do seu ministério na semana social nacional de 23 a 28 de Novembro de 1999.

com 153 alunos (Zau, in *Jornal de Angola* 2011:12). Enquanto depois de 1975, este número passa para 1,8 milhões de alunos.

O processo de massificação neste período trouxe consigo algumas consequências tais como: “turmas com elevada concentração de crianças; capacidade insuficiente da rede escolar; grandes complicações no desenvolvimento do processo docente-educativo que se repercutiu no elevado índice de reprovação; elevada taxa de abandono escolar; ineficácia do sistema educativo, baixando automaticamente o nível de qualidade; corpo docente com dificuldades acrescidas e com baixo nível de escolaridade, sem uma Lei geral de escolaridade que definisse regra e estabelecesse objectivos claros de formação e de desenvolvimento do país” (Santo, 2000:157)².

2.3. Caracterização do Sistema Educativo de Angola de 1978/1992

De acordo com Vieira (2007), neste período, a política Educativa é marcada fortemente pelos princípios de “igualdade de oportunidades no acesso à escola e continuação dos estudos, um ensino gratuito³ e laicidade do Ensino” (Vieira, 2007:105, apud Ministério da Educação 1997:2). Esses princípios ajudaram a transformar a escola. Assim, a mesma passou a ser um “espaço aberto a todas as comunidades⁴, deixando de ser monopólio de alguns e passando a ser a “Escola do Povo», segundo os discursos políticos da época (Vieira, 2007:106).

Os objectivos do Sistema de Educação e Ensino (Vieira, 2007:108): assentavam em

- a) “Formar as novas gerações e todo o povo trabalhador sob a base da ideologia marxista-leninista;
- b) Desenvolver as capacidades físicas e intelectuais para que todo o povo possa participar na construção da nova sociedade;
- c) Desenvolver a consciência nacional e o respeito pelos valores tradicionais;

² O período de massificação do ensino de 1980. Neste período Angola assistiu ao colidir do conflito armado que durou 22 anos.

³ Em que os familiares não tinham quaisquer despesas com a educação no ensino obrigatório, ex: o material didáctico era gratuito (Vieira, 2007:105).

⁴ Em Angola existem nove comunidades etnolinguísticas de origem Bantu: a comunidade etnolinguística Bakongo, Ambundu, Ovimbundu, Nhaneka Khumbi, Herero, Lunda Tchokwé, Nganguela, Owambo e Oxindonga. Existe em Angola outras comunidades não Bantu como os Koi e os San, os Vatwas - resultantes entre Brancos e Negros.

- d) Desenvolver o amor ao estudo e o trabalho colectivo e o respeito pelos bens que constituem a propriedade do povo angolano;
- e) Desenvolver a unidade nacional;
- f) Garantir o desenvolvimento económico e social e a elevação do nível de vida da população”.

Em suma, a reforma educativa implementada em 1978, regeu-se pelo prisma de Estado-nação e da escolarização das massas, à luz dos princípios do Marximo-leninismo, revelando uma das expressões do “Estado educador” (cf. Vieira, 2007, Ngaba, 2012). Uma política educativa assente em princípios socialistas. Tal como explicitam os princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na Republica Popular de Angola: «a política educativa deve ter como base de orientação as ideias do programa combativo do MPLA» (Ministério da Educação, 1978:22).

2.3.1. Organização do Sistema de Educação e Ensino

As referências teóricas facultam um enquadramento à luz do qual é possível interpretar a organização do Sistema de Educação aprovado em 1977 e em vigor desde 1978 e publicado pelo decreto nº40/80 de 14 de Maio em três subsistemas (cf. Vieira, 2007, Nguluve, 2010, Santo, 2000, INIDE, 2009):

- O Subsistema de Ensino Geral
- O Subsistema de Ensino Técnico-Profissional
- O Subsistema de Ensino Superior

Tabela 1 - Estrutura do Sistema Educativo implementado em 1978.

Educação Pré-Escolar	Ensino de Base (Regular, Adultos e Especial)	Ensino Médio e Pré-Universitário	Ensino Superior
Creche	1º Nível-1ª à 4ª Classe (obrigatória)	Médio Normal de Educação (9ª à 12ª classe)	
Jardim-de-infância	2º Nível-5ª à 6ª (Formação Profissional) ⁵	Médio Técnico (9ª à 12ª classe)	1º Nível (Bacharelato inclui 3 anos)
Iniciação	3º Nível-7ª à 8ª (Formação Profissional)	Pré-Universitário (9ª à 11ª classe)	2º Nível (Licenciatura, do 4º e 5º Ano)

Fonte: Adaptado de Nguluve, 2010:67.

⁵ Junto ao ensino normal, o segundo e o terceiro nível, recebiam formação profissional (para adultos e jovens) (Nguluve, 2010:67). São exemplos os cursos de professores, técnicos de Laboratório e Enfermagem

Relativamente ao modelo organizativo, “o sector apresentava um modelo de organização e gestão centralizado. As estruturas funcionavam sob dependência nas províncias, Municípios e Comunas”. (Santo, 2000:158).

2.3.2. Estatísticas dos Efectivos Escolares

Os efectivos escolares, entre 1990 e 1998 (período que antecede o contemplado por este estudo), demonstram, uma certa variabilidade nesta população. Entre 1990 e 1992, o quadro não apresenta uma variação significativa, mas para o ano lectivo de 92/93 denota-se uma descida significativa porque neste período assiste-se em Angola à transição política, isto é, de monopartidarismo ao multipartidarismo, ou seja assistiu-se em Angola ao nascer de uma república democrática com as primeiras eleições gerais. Posteriormente, com a reabertura de uma guerra fria entre o MPLA (partido vencedor das primeiras eleições) e a UNITA (partido que perdeu as primeiras eleições), Angola vivia momentos de instabilidade política, afectando a educação tal como outros sectores da vida pública.

Tabela 2 - Dados da população estudantil de 1990/1998.

	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
Iniciação	164141	188710	109917	168675	100778	109265	?	157493
I Nível	990155	989443	697486	907480	966622	835760	?	853658
II Nível	124873	147047	107412	132496	131278	129879	?	132336
III Nível	34626	42290	41339	50077	61025	63002	?	69797
Total	1313795	1367490	956154	1258728	1259703	1137906	?	1213284

Fonte: Conjimbi, 2000:173

Os dois primeiros anos lectivos apresentam-se estáveis. Enquanto o ano de 1992/1993, o número de população estudantil tende a baixar. Voltando a crescer o número de alunos até 94/95 e regredindo em 1996. Em 97/98 apresenta um relativo crescimento; no entanto, “o sistema ainda é ineficiente na medida em que 80% são retidos” (Conjimbi, 2000:174).

Tabela 3 - Ensino Médio.

Ano	Curso	9ª	10ª	11ª	12ª	Total/curso	TOTAL/geral
90-91	Técnico- Pedagógico	5045	2879	1973	1037	10934	20310
		3516	2560	1892	1408	9376	
91-92	Técnico- Pedagógico	4589	4169	2367	?	11125	21852
		3524	2978	2509	1716	10727	
92-93	Técnico Pedagógico	2588	2541	1630	904	7663	10980
		1212	851	646	602	3317	
93-94	Técnico Pedagógico	5828	3565	2217	1385	12995	20874
		3761	1582	1346	1190	7879	
94-95	Técnico Pedagógico	5983	4111	3780	1868	15742	24338
		4050	2062	1499	985	8596	
1996	Técnico Pedagógico	7134	5555	3403	2342	18434	34276
		7168	4705	2284	1667	15842	
97/98	Técnico Pedagógico	9640	6510	4578	2719	23447	37667
		5924	3851	2785	1660	14220	

Fonte: Conjimbi, 2000:180.

Verifica-se algum crescimento nos anos lectivos de 1994 a1996. Este crescimento foi influenciado pelo aumento da rede escolar do Ensino Médio (Normal de formação de professores) por todas as províncias de Angola (Conjimbi,2000:181)

Tabela 4 - Ensino Superior (1997/98).

Faculdade	Homens	Mulheres	Total	%
Ciências	397	268	665	8.4
Ciências Agrárias	190	110	300	3.8
Direito	589	302	891	11.3
Economia	670	445	1115	14.1
Engenharia	486	135	821	7.8
Medicina	242	262	506	6.4
ISCED*	2241	1577	3818	48.2
Benguela	327	219	546	6.9
Huambo	381	248	629	7.9
Luanda	891	814	1705	21.5
Huíla	642	296	938	11.8
Total	4817	3099	7816	100.0

Fonte: Canjimbi, 2000:184.

***Instituto Superior de Ciências da Educação**

Neste período de 1997/1998, Angola tinha apenas uma universidade estatal (Universidade Agostinho Neto) com sete faculdades aglomeradas: Ciências, Ciências Agrárias, Direito, Economia, Engenharia, e Medicina. Luanda alberga o maior número de faculdades existentes em Angola. O mesmo período regista um reduzido número de efectivos escolares. Ou seja um rácio muito baixo de alunos na universidade.

2.4. Do Fracasso à Tentativa de Edificação de Sistema Educativo Eficiente Rumo à Modernização do Ensino em Angola

O fracasso da primeira Reforma Educativa teve a ver, em primeiro lugar com o conflito armado; as consequências desse conflito para a educação vão desde destruição de infra-estruturas escolares a uma grande instabilidade vivida pela população. Em segundo lugar, teve a ver com a capacidade limitada do Sistema Educativo em encontrar respostas para resolver a questão referente à elevada concentração de crianças numa só turma (o número variava entre 60/70 crianças por sala de aula). Outros dos problemas que causaram o insucesso da Reforma Educativa foram: “a rede escolar não conseguir cobrir todas as necessidades educativas; uma elevada taxa de reprovação; uma elevada percentagem de abandono escolar; um corpo docente de baixo nível académico; um fraco investimento no sector educativo, sem uma Lei Geral de escolaridade que estabelecesse as regras e estabelecesse objectivos claros de formação e de desenvolvimento do país” (Santo,2000:157). O Sistema Educativo com todos esses défices fracassou e tornou-se ineficaz, baixando consideravelmente de qualidade.

A segunda Reforma Educativa, segundo o Ministério da Educação e Cultura (2001), surge no âmbito de um diagnóstico feito pelo Ministério da Educação, do Sistema educativo em todos os seus subsistemas de ensino, no sentido de “formular medidas e acções estratégicas no âmbito da estratégia global para saída da crise adoptada pelo governo de Angola em 1999”(2001:9)

O diagnóstico em causa chegou às seguintes conclusões (Ministério da Educação e Cultura, 2004, 107):

- “Uma taxa de escolarização muito baixa (55% no Iº Nível,16,5% no IIº e IIIº Níveis,5% no ensino Médio e 0,7% no ensino Superior);

- Elevadas taxas de abandono escolar superior em média de 30%;⁶
- Baixa taxa de promoção⁷, 52% no ensino de Base Regular;
- Elevadas taxas de Reprovação, superior a 35% “.

Segundo o mesmo organismo, a ineficácia do Sistema de Ensino tornou-se evidente devido à baixa qualidade de ensino e à inadequação entre o nível de investimentos feitos no sector e as necessidades reais do sistema.

É com base nos pressupostos acima referidos que se criou a Lei nº13/01, de 31 de Dezembro. Com base no documento em causa pode deduzir-se que a actual reforma nasce da transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado. Neste sentido, a Assembleia Nacional aprovou a referida Lei com o objectivo central de “preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país, rumo à modernização de Angola”.

Como indica Afonso (1998), as “reformas são projectos mais circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redireccionar as instituições educativas sem preocupação de promover mudanças radicais”.

2.4.1. O Sistema Educativo Angolano a partir do ano 2004

A Lei nº 13/01 de Bases do Sistema Educativo constitui o fundamento principal das actividades da reforma em curso em Angola. Entender a mesma significa compreender as alterações feitas em todos os níveis de ensino, não deixando de lado as mudanças efectuadas nos conteúdos de ensino, currículos e reorganização do corpo docente.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu Capítulo III, organização do Sistema de Educação, Secção I, ART.10 Estrutura do Sistema de Educação, informa que em Angola, a educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino (Lei de Base do Sistema de Educação,2001:5):

- a) Subsistema de educação pré-escolar;
- b) Subsistema de ensino geral;

⁶ O referido diagnóstico não indica o nível de ensino. Aborda o assunto de forma geral a todos os subsistemas e níveis de ensino.

⁷ Trata-se da desvantagem que as raparigas têm em relação aos rapazes no acesso à escola. Isto é, em cada 100 alunos matriculados, 54 são rapazes e 46 são raparigas (Ministério da Educação e Cultura, 2001:29)

- c) Subsistema de ensino técnico-profissional;
- d) Subsistema de formação de professores;
- e) Subsistema de educação de adultos;
- f) Subsistema de ensino superior.

O Sistema de educação em referência estrutura-se em três níveis (idem,2001:5):

- a) Ensino Primário
- b) Ensino Secundário
- c) Ensino Superior.

Tabela 5 - Estrutura do Sistema Educativo implementado em 2004.

Educação Pré-Escolar	Ensino primário (Ensino geral, Educação regular e de adultos)	Ensino secundário	Ensino Superior
Creche	1ºNível-1ª à 6ª Classe (unificado e obrigatória)	1º Ciclo de formação básica 7.ª a 9ª. Classe	Graduação (Bacharelato inclui 3 anos)
Jardim-de-infância		Ensino geral Educação regular e de adultos vai da 7.ª a 9.ª	(Licenciatura, do 4º e 6ºAno)
Iniciação		Formação profissional básica Vai igualmente da 7.ª a 9.ª classe	Mestrado 2 a 3 anos
		2º Ciclo Formação média normal 10.ª a 13.ª	Doutoramento 5 Anos
		Ensino geral Educação regular de adultos 10.ª a 12.ª	
		Formação média técnica 10.ª a 13.ª	

Fonte: Adaptado do diário da República série nº6 de 14 de Janeiro de 2005.

O novo organigrama engloba também a Educação extra-escolar - Educação especial e Educação à distância. As alterações efectuadas pela reforma em curso residem na requalificação do ensino secundário, dividido em dois ciclos, de quatro classes a seis classes passa o ensino primário; ou seja, a obrigatoriedade do ensino passa a ser de seis anos de escolaridade. Este prolongamento permitiu alterar a carreira docente para o ensino primário.

Relativamente à 5.ª e 6.ª classes onde as disciplinas anteriormente eram leccionadas por vários professores, tendo sempre em atenção a formação profissional do docente, passam a ser leccionadas apenas por um docente - monodocência.

Para o ensino superior, a novidade reside nos graus de mestrado e doutoramento. Outros dados chamam também a nossa atenção nesta reforma, concretamente a expansão da rede escolar e expansão universitária. Que passa de uma a sete universidades públicas, transformadas em sete regiões académicas respectivamente⁸.

Segundo o relatório Social da Universidade Católica (Universidade privada) de 2012, o número de alunos no ensino superior público em 2011 é de 61,625, correspondendo a 52,75% do universo total da população estudantil universitária do país cifrada em 116.805 estudantes universitários (Relatório Social da Universidade Católica, 2012:101)

Tabela 6 - Alunos por níveis de ensino entre 2002-2008.

Níveis	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Alfabetização	321.000	404.000	323.470	334.220	366.200	389.637	502.350
Iniciação	278.347	537.378	678.780	895.245	842.361	938.389	893.661
Primário	1.733.549	2.492.274	3.022.461	3.119.184	3.370.079	3.558.605	3.757.677
Iº Ciclo Secundário	115.47	164.654	197.735	233.698	270.662	316.664	370.485
IIº Ciclo Secundário	109.62	117.853	159.341	171.882	179.249	194.933	212.347
Geral	24.283	26.030	30.397	34.442	37.676	41.945	46.698
Técnico Profissional	53.018	56.833	67.328	74.235	76.363	85.903	96.635
Formação profissional	32.461	34.990	61.616	63.185	65.210	67.085	69.014
Total	2.558.136	3.716.159	4.381.787	4.754.129	5.028.551	5.398.228	5.736.520

Fonte: Ministério da Educação, Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência, 2010:10.

Centrando a abordagem ao objecto de estudo desta pesquisa, constata-se que para o ensino primário o número de efectivos passou de 1,8 milhões de alunos em 2002, para 3,8 milhões de alunos em 2008.

Em suma, assiste-se a um crescimento da população de alunos do ensino primário acima dos 100%, o que demonstra um aumento progressivo da capacidade de absorção das crianças em idade escolar obrigatória. Importa referir que este crescimento

⁸As regiões académicas são: 11 de Novembro, KimpaVita, Agostinho Neto, José Eduardo dos Santos, KatiavalaBuila, LuijiA Konde e MandumeyaNdemufayo. Em suma a rede pública tem sete universidades e dezanove instituições autónomas.

deve-se, por um lado, à estabilidade política (Paz efectiva em Angola em 2002), por outro, ao aumento, em termos físicos, das salas de aulas em todo território nacional.

Os dados acima indicam uma explosão dos efectivos escolares numa taxa média de crescimento anual de 15,18%, taxa acumulada de 91,07% e taxa de crescimento de 124.25% no período analisado (Ministério da Educação,2010:11).

Para o ano de 2011, o ensino primário registou 4.875.868 matrículas, correspondendo 81,9% ao conjunto de alunos matriculados nos três subsistemas da educação nacional. Para este ano a taxa bruta de escolaridade, no ensino primário a nível nacional é de 140,5% (Relatório Social da Universidade Católica,2012:93).

CAPÍTULO III - Procedimentos Metodológicos

Para alcançar os objectivos propostos foi efectuada uma abordagem essencialmente qualitativa. Quando se envolve uma abordagem deste tipo, tenta-se entender, ou interpretar, os fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhes conferem (Denzin&Lincoln e outros 2006:17).

Neste caso, trata-se de um estudo exploratório de análise das políticas educativas num contexto nacional particular, com um enfoque reforçado sobre as percepções dos professores sobre o processo de reforma educativa em Angola.

Para recolha de dados, recorreu-se à entrevista *semi-estruturadas*, aplicada a partir de um pequeno número de perguntas abertas (Haguette 2003:89, apudThiollent 1980:35). Para tal, construiu-se um guião de entrevista, baseado nos objectivos do estudo que foram traduzidos em questões e que serviram de suporte para a definição de dimensões para a análise de conteúdo das mesmas.

Assim, a entrevista foi estruturada em duas partes: uma relativa às características pessoais e profissionais dos docentes e a segunda referente às percepções do processo de reforma em curso.

Relativamente ao tratamento e análise das entrevistas, foi possível construir três tipos de perfis de professores face às suas percepções sobre a Reforma educativa em Angola a partir da análise de conteúdo: os voluntaristas, os indefinidos e os críticos.

As entrevistas foram realizadas entre Agosto e Outubro de 2012 com autorização prévia dos directores das escolas e com respectiva marcação do dia e hora das mesmas. Importante será referir que o período de realização das entrevistas coincidiu com o período eleitoral em Angola.

Complementarmente, foram utilizados, para uma análise mais de tipo extensivo, informação institucional para a caracterização do sistema educativo angolano e da sua população inscrita.

Tabela 7 – Dimensões de análise segundo as questões que servem de base às entrevistas.

Dimensões	Questões
1 O papel da escola no Desenvolvimento de Angola	Como vê o papel da escola, nos últimos anos, para o desenvolvimento de Angola?
2. Passagem para um regime de monodocência	Como você vê a mudança do professor (a) de pluridocente para monodocente?
3. Ensino unificado em seis classes e em regime de monodocência	O que você pensa do ensino unificado?
4. Expectativas escolares dos alunos em relação ao ensino unificado	Quais julga ser as expectativas dos alunos em relação a este ensino unificado?
5. Adaptação e dificuldades face a nova realidade profissional	Do seu ponto de vista os professores estão a adaptar-se a esta nova realidade profissional? E quais são as maiores dificuldades que os professores enfrentam?
6. Estratégias da escola em relação aos professores sem formação pedagógica	Que estratégia a sua escola utiliza face a reforma curricular no ensino unificado, para aqueles professores que não possuem formação académica para o ensino unificado?

Foram entrevistados 16 professores que leccionavam a 5ª e 6ª classe e 4 diretores de escolas, perfazendo assim, um total de 20 entrevistas. A decisão de entrevistar só professores que leccionam a 5ª e a 6ª classe, foi por se ter constatado *in locus* que é um dos grupos em que foi mais notório algumas das transformações profissionais na sequência do que processo de reforma educativa em curso em Angola.

As entrevistas foram realizadas em 12 escolas do ensino primário da província de Luanda, distribuídas em 6 municípios (KilambaKiaxi, Maianga, Samba, Cazenga, Viana e Ingombota). Esta distribuição permitiu investigar o objecto de estudo numa boa parte da extensão da província de Luanda. Os únicos municípios que não estão incluídos no presente estudo são Sambizanga, Cacuaco e Rangel.

A caracterização dos 16 professores que constituem a amostra dos inquiridos fez-se a partir das seguintes variáveis: sexo, idade, tempo de serviço, habilitação académica e situação profissional.

Tabela 8 - Caracterização da amostra.

Sexo	Feminino	06
	Masculino	10
Idade	Menos de 30	05
	De 30 a anos 45	08
	Mais de 45 anos	03
Tempo de serviço	1-10 anos	10
	11-20 anos	02
	Mais de 21 anos	04
Habilitações Académicas	Licenciatura	02
	Frequência da licenciatura	04
	Secundário	09
	Frequência do secundário	01
Situação profissional	Quadro de nomeações definitiva	16

Através da análise do quadro referente à caracterização constata-se que dos 16 professores entrevistados, 6 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. De igual forma, a maioria dos entrevistados têm mais de 30 anos de idade (11), sendo que 5 têm menos de 30 anos e 3 mais de 45 anos de idade.

Quanto ao tempo de serviço, 10 professores possuem de até 10 anos de serviço, enquanto 4 têm mais de 21 anos, e apenas 2 possuem de 11 a 20 anos de tempo de serviço.

A maioria dos entrevistados possui o ensino secundário (9); apenas 1 frequenta o mesmo; 4 frequentam a licenciatura e 2 detêm licenciatura.

Quanto à situação profissional, todos (16) pertencem ao quadro de nomeações definitivas. Em suma, é uma amostra onde predomina o sexo masculino e em que na sua

maioria têm o ensino secundário e uma situação estabilizada do ponto de vista do vínculo ao ensino.

Relativamente aos directores de escolas, 2 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino, todos têm mais de 30 anos e detêm licenciatura.

Quanto ao tempo de serviço a maioria (3) tem mais de 21 anos de trabalho; tendo apenas 1 deles, 10 anos de tempo de serviço.

Numa investigação os dados recolhidos necessitam de ser organizados e analisados de acordo com as dimensões anteriormente traçadas. Para o efeito, recorreu-se à análise de conteúdo. Esta técnica constitui um recurso eficaz para a sistematização da informação recolhida e criação de perfis. Uma vez transcritas as entrevistas, procedeu-se ao tratamento dos dados e organização dos perfis com que apresentam maior relação.

CAPÍTULO IV- Apresentação e Discussão dos Resultados

No presente capítulo proceder-se-á à apresentação e discussão dos resultados obtidos tendo por base a informação recolhida através do instrumento utilizado para recolha de dados na investigação. Os resultados obtidos permitiram encontrar três tipos de perfis de professores os voluntaristas, indefinidos e críticos. As características predominantes dos perfis: os voluntaristas são todos do sexo masculino e têm mais de 30 anos; para os indefinidos, predomina o sexo masculino num total de 5, sendo 4 do sexo feminino, são 5 os inquiridos com mais de 35 anos, sendo 4 com menos de 30 anos, pode-se considerar um perfil heterogéneo na sua composição; para os críticos é predominante o sexo feminino (total de 2), sendo apenas 1 do sexo masculino e por sinal o mais jovem com menos de trinta anos. Estes perfis foram construídos a partir de uma análise categorial das percepções dos professores da 5ª e 6ª classe sobre o processo de reforma educativa em curso em Angola. Importa referir, que as diferenças entre os perfis são ténues e que a maior parte tem uma posição pouco mobilizada em relação aos processos de reforma em curso.

Tabela 9 – Grelha Relativa às Características dos Entrevistados nas Categorias de Professores de Escolas em Luanda.

	Idade	Sexo	Nível de escolaridade	Classe que lecciona	Disciplinas	Município	Tempo se serviço
E1	52	M	Secundário	5ª classe	Todas	Kilamba Kiaxi	32 Anos
E2	38	M	Secundário	6ª classe	Todas	Kilamba Kiaxi	17 Anos
E3	23	M	Superior	5ª classe	Todas	Maianga	2 Anos
E4	30	M	Superior	5ª Classe	Todas	Samba	7 Anos
E5	33	M	Superior	6ª Classe	Todas	Cazenga	8 Anos
E6	45	F	Superior	6ª Classe	Todas	Viana	15 Anos
E7	46	M	Secundário	6ª Classe	Todas	Ingombota	24 Anos
E8	26	M	Superior	6ª classe	Matemática	Samba	6 Anos
E9	54	F	Secundário	5ª Classe	Todas	Ingombota	35 Anos
E10	43	M	Secundário	5ª Classe	Todas	Maianga	23 Anos
E11	37	F	Superior	6ª Classe	Todas	Ingombota	8 Anos
E12	36	F	Secundário	6ª Classe	Todas	Ingombota	3 Anos
E13	26	F	Secundário	5ª Classe	Todas	Samba	4 Anos
E14	26	M	Secundário	6ª classe	Todas	Samba	8 Anos
E15	39	F	Secundário	6ª classe	Todas	Samba	8 Anos
E16	26	M	Secundário	6ª classe	Todas	Viana	5 Anos

Tabela 10 - Perfis sobre as percepções dos professores sobre o processo de reforma educativa.

Perfis de relação e percepção sobre a reforma	Voluntaristas (E1,E2,E4,E5,)	Indefinidos (E6,E7,E8,E10,E12,E13,E14,E15, E16)	Críticos (E3,E9,E11,)
A importância da escola no desenvolvimento de Angola	Positiva, sobretudo para a qualificação das pessoas	Sublinha a importância da diminuição do analfabetismo	Baseia-se na ideia de um declínio, porque há mais crianças que não sabem ler nem escrever
A passagem a monodocência	É mais trabalhoso, exige mais qualificação do professor, face as inúmeras disciplinas que lecciona	Há muita dificuldade, sobre tudo em disciplinas onde é necessário um maior nível especialização. Os professores não possuem requisitos para leccionar todas disciplinas	Há uma obrigatoriedade em dar disciplinas cujo professor não encontra-se em condições de leccionar.
Ensino unificado	Um sistema de ensino unificado passa necessariamente pela formação e preparação do capital humano	Existência de muitas dúvidas sobre o ensino unificado, apesar de algumas vantagens deste ensino.	Há variedade de opiniões. Para um deveria ser como no anterior sistema educativo, para outro o importante é que o aluno aprenda e para o último só os professores não especializados é que apresentam queixas.
Expectativas escolares dos alunos	Desconhecimento total das expectativas dos alunos	Desconhecimento total das expectativas dos alunos	Desconhecimento total das expectativas dos alunos
Adaptação e dificuldades face á nova realidade profissional	Os professores estão a adaptar-se. As dificuldades estão nas disciplinas de Educação Manual e Plástica, Educação Física, Educação Musical, matemática e também dos meios de ensino.	A adaptação está a ser lenta. As dificuldades estão: disciplinas de Educação Manual e Plástica, Educação Física, Educação Musical, matemática, Língua Portuguesa e também dos meios de ensino.	Os professores não estão a adaptar-se. Os professores são incentivados a procurar outros professores com mais capacidade para transmissão dos conteúdos. Disciplinas de Educação Manual e Plástica, Educação Física, Educação Musical, matemática e também dos meios de ensino.
Estratégias da escola	Seminários de capacitação	Seminários de capacitação	Seminários de capacitação

O papel da escola, nos últimos anos, para o desenvolvimento de Angola.

Relativamente aos professores, é evidenciada uma certa ambiguidade em relação ao que é a importância da escola para o desenvolvimento, em geral, e para Angola, em particular. Através das suas declarações, os professores parecem não reflectir ou discutir sobre o que é a escola, que escola querem, qual o papel do professor para a melhoria da própria escola. A educação aparece sempre ligada às políticas que o próprio Estado

traça para ela. Os professores apresentam-se mais como espectadores e cumpridores das medidas tomadas pelo Estado.

Dentro dos perfis traçados, os voluntaristas respondem que tem sido positivo o papel da escola no desenvolvimento de Angola, mas no entanto não indicam muitos argumentos que justifiquem essa posição, como se observa nos seguintes trechos:

- *“O papel da escola nos últimos anos deu um desenvolvimento satisfatório (E2).”*

- *“A escola tem desempenhado um papel fundamental, visto que tem a responsabilidade de formar os quadros desde a base até ao topo. Acho que houve melhorias, antes havia poucas escolas, o acesso era limitado agora com mais escolas as pessoas têm mais acesso, houve mudanças, não só a nível do currículo, mas também a nível do Ministério, construíram-se mais escolas, reformou-se o ensino tem caminhado a bons passos apesar das dificuldades (E4) ”;*

- *“A escola tem uma função principal, é através da instrução que nós vamos capacitar as pessoas para fazerem de Angola um país Desenvolvido (E5) ”.*

Denota-se, que nos *indefinidos*, a escola se baseia na diminuição do analfabetismo e como um lugar de integração que anteriormente não era possível:

- *“A escola hoje desempenha um grande papel, procura hoje suprir, o analfabetismo que era de maior dimensão no nosso país” (E7).*

- *“Nos últimos anos a escola tem desempenhado um papel decisivo na capacitação, formação, bem como na integração das pessoas na sociedade angolana. Portanto hoje vimos também que o índice de analfabetismo vai baixando fruto daquilo que tem sido os investimentos no âmbito da educação que o nosso Estado tem oferecido aos professores”(E8).*

- *“Nestes últimos anos a escola desempenha um papel fundamental, apesar de varias dificuldades que tem e enfrentado, penso que tem estado a lutar bastante no sentido de estancar as dificuldades que as pessoas têm principalmente da camada juvenil, de uma certa forma tem contribuído para acabar com índice alto de analfabetismo” (E14).*

- “É muito importante, porque a escola é o lugar onde cada um vem buscar as ferramentas para inserir-se na sociedade” (E10).

No fundo, a escola para os indefinidos, é um espaço que serve para capacitar, formar, e integrar os indivíduos na sociedade.

Quanto ao ponto de vista por parte dos *críticos*, o papel da escola está em declínio. A reforma em curso permite que haja transição automática de uma classe para a outra, sem se importar no entanto com grau de conhecimento ou de competências que o aluno deve adquirir nas várias matérias do plano curricular em que se encontra. Segundo os entrevistados a passagem automática prejudica em grande medida o próprio aluno.

- “Tenho notado uma certa dificuldade por parte dos alunos, visto que os estudantes da 4ª classe que apresentam dificuldades no acto de leitura, não sabem escrever, isso no tempo que fiz a 4ª classe não se admitia (...) da 1ª, 3ª e 5ª classes são classes de transição e 2ª, 4ª e 6ª classes são classes de reprovação, isso por mim contribui mais para o índice de crianças que não sabem ler nem escrever, o nome disso é reforma, por mim teria outro nome: deforma - os alunos em vez de aprender prejudica mais os alunos (...) O aluno que não sabe ler nem escrever está na 1ª classe passa automaticamente para 2ª classe, já na 2ª classe se temos 30 alunos que não saibam ler, e 20 saibam ler, na 2ª classe os 30 não vão reprovar, passam 20 e 10 ou 5, aqueles também vão para 3ª classe de transição automática, vão ter que passar mesmo não sabendo ler nem escrever, na 4ª classe, nem todos vão reprovar vão ter que passar alguns e reprovar outros. Então na 5ª classe eles passam automaticamente, quer dizer o ensino para mim mesmo, vejo que em vez de melhorar, está mesmo a declinar; tem casos até de alunos que saem do ensino primário com dificuldades de ler e escrever e isso o ensino em vez de melhorar está a piorar (...)” (E3).

- “Houve muitas transformações, o aluno do antigamente não é o aluno de hoje, o professor da antigamente não é o professor de agora. Ainda precisa trabalhar mais, para aquilo que se precisa para Angola. Os valores precisam ser reconstruídos novamente, hoje vimos que muita gente perdeu os valores, nesse sentido não haverá um bom ensino porque os valores têm que estar ligados ao ensino” (E9).

A partir das declarações acima citadas, denota-se que há representação de transformação da escola de hoje em Angola em dois sentidos: em primeiro lugar, tem a ver com a qualidade do aluno que a escola forma e em segundo lugar tem a ver com os valores que a própria escola veicula. Podemos deduzir que a escola, não tem conseguido desenvolver competências de forma sustentada nos alunos e o seu exercício de cidadania. Embora devesse, porque se trata de objectivos específicos do ensino primário segundo a Lei de Base nº13 de 2001:

- a) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes a socialização;
- c) Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) Garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras

O cumprimento desses objectivos pressupõe um corpo docente forte, capaz de operacionalizar tais objectivos. Em suma, o papel da escola para o desenvolvimento de Angola deve ser da responsabilidade de todos os agentes que participam no processo educativo. Só assim é possível falar em mudanças significativas.

A passagem do professor(a) de pluridocente para monodocente

Entende-se por monodocência o regime de ensino em que um professor assegura todas as áreas curriculares. Se a Lei de Bases, na subsecção II - Definição e Objectivos do Ensino Primário Art17º, refere que o ensino primário é unificado por seis classes, (respeitantes aos primeiros 6 anos de escolaridade), constituindo a base do ensino geral, tanto para a educação regular como a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário. As dúvidas e omissões que a Lei de Bases tem suscitado são resolvidas pela Assembleia Nacional. Ou seja, não existe nenhum artigo na Lei nº13/01 que explica a funcionalidade da monodocência.

O regime de monodocência no ensino primário sempre existiu, mas só nas primeiras quatro classes. Ou seja da 1ª à 4ª classe, a monodocência existiu desde 1961 com os chamados monitores escolares (não professores)⁹(Zau 2012:143); e esses

⁹ Sem nenhuma qualificação

monitores possuíam habilitações literárias até à 4ª classe e uma formação pedagógica básica. Os mesmos conseguiam seguir à risca o programa, ensinando ainda canções escolares e jogos que faziam parte das disciplinas de Música e Educação Física. No entanto, as políticas educativas actuais existentes em Angola são fortemente influenciadas por organismos internacionais e imprimiram outro tipo de exigência aos processos educativos ¹⁰

O centro da discussão em causa é o regime de monodocência na 5ª e 6ª classes, que no Sistema Educativo anterior faziam parte do segundo nível de ensino. Segundo os nossos entrevistados tanto *os voluntaristas*, *os indefinidos* e *os críticos*, dizem que é muito difícil a aplicação do regime de monodocência devido ao número de disciplinas e às especializações que cada um possui para leccionar até ao sexto ano. Tendo por base as suas declarações, conclui-se que é necessária mais qualificação para o próprio professor, porque o nível de ensino assim o exige.

- *“Também essa da monodocência, há professores que não estão aptos para dar todas cadeiras e dão, há outros que têm outras formações como electricidade, informática, mas vêm-se a dar aulas no ensino primário. E isso assusta-me quando vejo professores que não têm formação pedagógica a darem aulas As pessoas que não têm capacidade para darem todas disciplinas, que exigem pessoas capacitadas como é o caso da Educação Musical, Educação Manual Plástica. Temos exemplos de professores, isso também é o meu caso, que não têm capacidade de dar a Educação Musical, somos obrigados a dar só os conceitos aos alunos e eles vão se virando como podem. E isso prejudica Educação Musical, também é arte. Tinha-se que ensinar com qualidade nos nossos estudantes. Se eu não tenho capacidade de dar essas disciplinas, vou tentando dar a disciplina á minha maneira, então quando estou a dar também à minha maneira em parte estou a prejudicar aos alunos. Por isso eu defendo que tem que se pôr as pessoas nos lugares certos. Então, essas disciplinas como Educação Musical e Educação Manual e Plástica no meu ponto de vista, deviam ter pessoas especializadas para dar essas disciplinas”.* (E3)” Entrevistado crítico

¹⁰ A pesquisa desenvolvida por Ngaba (2012:248) concluiu que Angola aderiu a modelos e padrões internacionais como a UNESCO, UNICEF e pela CPLP, onde Portugal ocupa um lugar hegemónico.

- “É um trabalho árduo que exige muita paciência do próprio professor, monodocência requer que o professor dê todas as disciplinas, embora em algumas disciplinas exige pessoal especializado. São os casos das disciplinas de Educação Manual Plástica e Educação Física, é um trabalho árduo que exige muita paciência do próprio professor. A monodocência é cansativa mesmo” (E4). Entrevistado voluntarista

- “Eu considero uma mudança brusca (...), com a mudança da pluridocência para monodocência, com a extensão do ensino primeiro da iniciação até a 6ª classe, agora temos um professor para todas as disciplinas. É importante salientar que a partir da 5ª e 6ª classe os conteúdos são mais fortes, os professores têm encarado muitas dificuldades porque muitos deles não dominam os conteúdos principalmente de Matemática e de Língua Portuguesa, então é caso para dizer há muitas dificuldades” (E5). Entrevistado voluntarista

- “Tem vantagens e desvantagens. Tem vantagens para o aluno, que começa da 1ª até a 6ª classe com o mesmo professor. Lá o aluno conhece algumas debilidades do professor, sabe aquilo que o professor quer e aquilo que não quer mas para o professor é desvantajoso porque tem muito trabalho e nem sempre o professor está capacitado para dar as disciplinas todas” (E6). Entrevistado indefinido

- “Não a vejo com bons olhos, na medida que sempre existiu a questão da especialização. Nos últimos anos não foram formados docentes da transição pluridocência para monodocência. Neste novo sistema não há professores capacitados para leccionar todas disciplinas. Há professores que só dominam a Matemática, não dominam a Língua Portuguesa, aqueles que só dominam Ciências e não dominam a Matemática, História. Em função disso dever-se-ia antecipadamente, formar docentes de modo que não teríamos lacunas que hoje estamos a verificar. As escolas principalmente as estatais estão a primar muito pela essa monodocência e os nossos educando estão a ser completamente atropelados daquilo que é a formação como tal” (E8). Entrevistado indefinido

Deste modo, é legítimo afirmar que os professores que leccionam nesse nível de ensino devem ou deveriam possuir algumas competências tais como: «Organizar e animar situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação e comprometer os alunos com a sua aprendizagem e seu trabalho, trabalhar em equipa, participar na gestão da escola,

informar e inserir os pais, usar tecnologia, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão administrar sua própria formação continuada» (Perrenoud,1999:16). Em suma, verifica-se que para leccionar todas as áreas curriculares da 5ª e 6ª classes, é necessário um leque de competências que por vezes os professores não detêm, o que faz com estes enviesem o seu ensino; factor que está intimamente ligado à questão das especializações dos professores, visto que para leccionar as classes em causa exige-se maior conhecimento de conteúdos e metodologias de ensino.

Ensino unificado

O novo sistema educativo, no seu decreto-lei nº13/01 o ensino primário foi estabelecido em seis classes em regime de monodocência. Sobre o ensino unificado os *voluntaristas* afirmam que este regime pode ser subsidiário de boas ideias, mas é exigente no que respeita à formação do capital humano.

- *“As ideias são boas, enquadrar todas essas classes num só nível, mas tudo isso passa por uma preparação dos técnicos, dos quadros. É necessário que as pessoas que trabalham neste sistema de ensino unificado dominem, aquilo que vão ensinar, que tenham formação suficiente, capacidade, competências acima de tudo para poder lidar com o ensino unificado. Porque não é fácil...”*(E5).

Quanto aos *indefinidos*, estes referem ter muitas dúvidas sobre este ensino e dizem existir algumas vantagens.

- *“Tem vantagens e algumas desvantagens, é como considerar uma faca de dois gumes. Há alguns professores com capacidade de leccionar neste ensino unificado e há outros que não estão capacitados para o efeito. Uma das vantagens deste ensino é que já se consegue pôr os alunos a estudar informática que anteriormente não existia. Há maiores vantagens porque a criança está mais tempo”* (E7).

- *“Olho com algumas reticências, em função de algumas políticas que foram implementadas no âmbito daquilo que é a própria monodocência. Por exemplo a questão de transição automática, onde o aluno sabendo ou não passa, já são algumas debilidades. Hoje temos alunos da 6ª classe que não sabem escrever em condições, questões que em outros momentos não aconteciam. São questões que deveriam ser revistas”* (E8).

- *“Tem vantagem e desvantagem, um professor não domina todas as disciplinas, as vezes têm-se mais habilidades para umas e para outras não. Por isso a unificação esta um pouco duvidosa no meu ver”* (E10).

Mesmo dentro do perfil dos indefinidos, em relação a esta matéria, há quem tenha uma posição bem definida de oposição a esta medida. Como se vê no seguinte trecho:

- *“Na minha opinião não deveria existir. Seria da 1ª até a 4ª classe, conforme estava anteriormente, porque como já disse é muito trabalhoso e o professor não está capacitado para dar até a 6ª classe como exige a reforma educativa”* (E6).

Em relação aos *críticos* deparamo-nos com três tipos de críticas: enquanto um dos entrevistados afirma que as 5ª e 6ª classe deveriam ser como no sistema educativo anterior, faziam parte do IIº nível do subsistema de ensino de base regular, o segundo afirma que os professores não especializados são os que mais se queixam do ensino unificado e o terceiro afirma que o importante é que o aluno tenha bases.

- *“Não tenho muito a dizer sobre o ensino unificado. Na minha opinião a 5ª e 6ª classe deveriam ser mesmo outro ciclo”* (E3).

- *“Os professores não especializados queixam-se disso...”* (E11).

- *“A junção dessas classes não influi em nada. O que se pretende é a preparação do aluno tem que ter base”* (E9)

Em linhas gerais, as opiniões sobre o ensino unificado não são tão críticas como face à monodocência, apesar disso ser variável dependendo do perfil.

As expectativas escolares dos alunos em relação ao ensino unificado

Relativamente às expectativas dos alunos face ao ensino unificado todos declararam desconhecimento total sobre as expectativas dos alunos em relação ao ensino unificado. A análise das respostas permitiu concluir que os nossos entrevistados não atribuem grande importância à participação dos alunos no processo pedagógico, talvez por considerarem que são um elemento passivo das práticas pedagógicas. Paralelamente, e de acordo com algumas percepções de professores, é possível inferir que os alunos têm uma participação pouco activa em todo processo.

Adaptação e dificuldades face á nova realidade profissional

De uma forma global, e segundo os *voluntaristas*, é possível afirmar que os professores se estão a adaptar à nova realidade profissional. As dificuldades apontadas residem nas disciplinas de Educação Manual e Plástica, Educação Física, Educação Musical, matemática e também dos meios de ensino:

- *“Com algumas dificuldades. Os professores enfrentam dificuldades nas disciplinas de Educação Manual e Plástica, Educação Musical e Educação Física, por falta de alguns conhecimentos de formação e o material adequado para as mesmas disciplinas”* (E1).

- *“Eu penso que nós estamos a adaptar a esta nova realidade porque é a realidade que foi introduzida pelo nosso governo. No princípio víamos um sistema como bicho-de-sete-cabeças mas com os seminários que temos recebido por parte das nossas escolas, do governo temos superado esta mesma reforma, estamos a nos enquadrar. Do meu ponto de vista, é o que eu já ressalvei há bem pouco tempo, no meu caso, tem a ver com as disciplinas de Educação Física, Educação Manual Plástica, são as dificuldades que eu tenho visto. Não posso generalizar a todos. Há alguns colegas que têm dificuldades nas disciplinas de Matemática mas com os seminários que temos recebido, estamos a tentar superar isso”*(E4).

Para os *indefinidos*, a adaptação está a ser lenta. Quanto às dificuldades, são as mesmas com uma ou outra reclamação:

- *“Para ser sincero e honesto não esta ser fácil. Actualmente com a monodocência o professor tem que leccionar todas disciplinas. A grande dificuldade actualmente que os professores encontram na 5ª e 6ª classe é leccionar as disciplinas de Educação Manual Plástica e Educação Musical, considero que estas duas cadeiras estão a ser leccionadas com muitas dificuldades mesmo. As dificuldades são muitas começando pelo material didáctico dos alunos...”* (E7).

- *“Vão se adaptando paulatinamente, esta a ser muito lenta adaptação dos docentes(...) Por exemplo eu não sou formado em desenho não sei como funciona as técnicas de desenho. Logo não posso leccionar esta disciplina. Alguns manuais têm muitos erros ortográficos (...)”* (E8).

- “*Estamos a nos adaptar com alguns subsultos, com os empurros, no meu ponto de vista seria melhor recuarmos no sistema anterior. Encontramos dificuldades nas disciplinas que não tivemos na nossa formação. Por exemplo não somos formados em Educação Musical, como é possível leccionar Educação Musical, não somos formados em Educação Moral e Cívica, Educação Manual Plástica*”(E15).

Os *críticos* afirmam que os professores não estão adaptar-se a nova realidade profissional:

- “*Não estão adaptar-se. O que nos faz mesmo confusão são só as três disciplinas, porque nós não temos especialização nessas disciplinas (...)*” (E11).

- “*Tem sido difícil na elaboração das disciplinas, elaboração das provas (...)*” (E9).”.

De uma maneira geral os professores consideram que se leccionassem as disciplinas para as quais detêm uma especialização, seria muito mais adequado.

Estratégias da escola

Para superar as debilidades dos professores, nas disciplinas que segundo eles deveria haver professores especializados, as escolas organizam seminários de capacitação.

Os seminários são realizados, por ser uma orientação do Ministério da Educação com intuito de diminuir as dificuldades que os professores apresentam. Importa salientar que sempre houve seminários. Antes do início do ano lectivo todas as escolas são orientadas a realizar seminários, para num primeiro momento elucidar os professores das medidas tomadas pelo Estado; e num segundo momento, proceder-se à discussão de, metodologias de ensino, a forma de avaliação dos alunos, etc.

O que fica em aberto é como a escola trabalha com as questões que os próprios professores apresentam e que mesmo com os seminários não diminui as dificuldades dos professores. Em conversas informais com os entrevistados, estes afirmaram que os seminários não resolvem o problema em causa. Há outros problemas que os seminários não resolvem tais como: a carga horária, a planificação das aulas, a avaliação e fundamentalmente a qualificação do professor.

A partir da análise das entrevistas, inferiu-se que as escolas não possuem estratégias em relação aos professores sem formação pedagógica em algumas unidades curriculares. Para elucidar melhor o assunto, foram entrevistados quatro directores de escola, em que algumas declarações são apresentadas de seguida:

- *“Eu não falaria da estratégia da escola como tal. Na nossa realidade as coisas funcionam ainda muito vertical, as orientações vêm de cima a escola só cumpriu. A escola não tem aquela autonomia de por si só por exemplo traçar estratégias. Não, as estratégias vêm de cima. Para os professores sem formação pedagógica o próprio sistema em si viu esses casos. Eu me lembro quando cheguei à escola ainda havia professores com 8ª classe, nós mesmos fizemos algumas solicitações, nos Institutos Médios Normal de Educação, para dar prioridade a esses professores para eles não ficarem ultrapassados. Na recomendação da reforma o professor tinha que ter o ensino médio concluído no mínimo, magistério ou IMNE. O que nós fizemos foi tirar esses professores da docência e passámos para administração e ao mesmo tempo eles estudavam e só depois de concluir, voltaram outra vez para a docência. Aqueles que no ensino médio não fez o IMNE, estão a fazê-lo agora no ensino superior. Neste período eles tiveram seminários, outros fizeram superação pedagógica no Sefojor e outros fizeram no Don Bosco. Na minha experiência muitos professores fizeram IMIL, IMEL¹¹, tinham ensino médio mas não tinham agregação pedagógica. A esses professores eu mesma aconselhei a frequentar o curso de agregação pedagógica de dois anos e meio na escola Católica Dom Bosco. Ainda a planificação que fizemos semanalmente, os refrescamentos no fim de cada trimestre. E vamos gerindo aquelas situações que ainda gerem dúvidas dos professores” (E3).*

- *“Temos seminários de capacitação, que acontece no início do ano lectivo e nas pausas pedagógicas também. Nesta escola todos professores têm formação pedagógica” (E4).*

- *“Uma das estratégias é o refrescamento, seminários de capacitação, convidamos elementos da educação da repartição, pedimos um ou dois convidados para quando tivermos debates, dúvidas que não estamos a conseguir superar com os professores pedimos a um técnico para superar essas lacunas. No meu caso a escola*

¹¹IMIL-Instituto Médio Industrial de Luanda e IMEL- Instituto Médio de Economia de Luanda e o Sefojor

que eu estou a dirigir, muito deles são novos e fizeram o pré-universitário, não têm formação pedagógica. Quando eles são admitidos, participam em três dias de seminários e todas as sexta-feira os professores enumeram as dificuldades e depois tratamos” (E2).

Desta forma, é possível deduzir que as estratégias que as escolas utilizam são definidas e orientadas pelo Estado. Ou seja, seminários ou “refrescamentos” são propostas pelo próprio Estado para tentar diminuir as dificuldades dos professores que trabalham com a 5ª e a 6ª classe face à monodocência.

Estes testemunhos permitem concluir que existe uma autonomia muito reduzida nas escolas em angolanas. Paraphrasing, Ball (Teodoro,2002:13, apud Ball, 1990:s/p), política é uma questão de fixação autoritária de valores, construindo-se em contextos sociais bem determinados e pretendendo projectar imagens de um ideal de sociedade. E a escola é um desses contextos sociais. Neste sentido como afirmam alguns actores “a construção das políticas de educação e de formação é bem um acto político, no sentido forte do termo... dizem o modo como uma sociedade se pensa e ela própria, se afirma, se projecta no futuro” (Teodoro, apudCharlot,B.&Beillerot,J, 1995:13). E em Angola, a escola cumpre com as orientações do Estado sem alteração de conteúdo e de forma. Como diz o Akkari (2011:12) as políticas educativas estão intimamente relacionadas como o sistema de governo.

É notório, a tentativa do Estado angolano em reformar o ensino, dentro dos parâmetros internacionais, no entanto constata-se um problema de adaptação dos seus profissionais e de alargamento e democratização da escola. O sector da Educação ainda hoje assenta num modelo de gestão centralizado a par da inalterabilidade do governo desde de 1975 até aos dias de hoje.

CONCLUSÃO

Relativamente aos fundamentos políticos na passagem da pluridocência para a monodocência no ensino primário unificado, concretamente na 5ª e 6ª classes respectivamente, não foi possível encontrar fundamentos na Lei de Bases nº13/01 do Sistema de Educação, pois esta demonstrou ser totalmente omissa sobre o assunto. De acordo com Popkewitz (citado em Afonso, 1988:81), a reforma é um “conceito normativo que remete para compromissos particulares com dinâmicas da vida contemporânea”, que a transformam na “prática social de um ritual e de uma retórica que nos faz acreditar que as instituições estão, como se espera, a responder às pressões da modernização e a criar condições para o progresso social e económico”.

Apesar de Angola tentar modernizar o sistema educativo, fruto de influências internacionais, ainda se debate com muitos problemas. Como indica Ngaba (2012:255) no seu estudo, a falta de comunicação entre “as escolas e os níveis superiores; a elaboração arbitrária de directrizes que visam a organização do sistema educativo; a carência de quadros; a falta de infra-estruturas que constituam uma rede escolar credível; baixos orçamentos destinados à educação e as condições sociais dos alunos” são factores que contribuem para inúmeras dificuldades.

Considerou-se também que não há uma articulação entre os pressupostos da política educativa e a prática pedagógica. Ou seja, há muitas incongruências. A primeira reside na preparação do quadro docente; a segunda reside na avaliação dos alunos, ou seja, na tentativa de diminuir o fracasso escolar que se estabeleceu no ensino primário, criou-se uma alternativa denominada de *transição automática*; não havendo mecanismos de apoio a alunos que não conseguem ter um aproveitamento razoável; terceira, reside nos meios de ensino disponíveis, os que existem apresentam muitos erros e outros não existem.

Relativamente às dificuldades funcionais da reforma educativa no contexto angolano, este estudo concluiu que uma das principais adversidades diz respeito ao quadro docente. Ou seja, não há articulação entre a monodocência de seis classes e um quadro docente qualificado e especializado, para leccionar a 5ª e a 6ª classe. Para um ensino que se pretende de qualidade é necessário que haja capital humano adequado.

Os professores consideram que é muito crítico e difícil trabalhar em regime de monodocência face ao número de disciplinas e de especializações que necessitam de obter. Ou seja, a maioria é habilitado para leccionar o 1º Ciclo de formação básica, do ensino secundário, isto corresponde à 7ª a 9ª classe do ensino secundário na reforma em curso. Tendo por base as suas declarações, é necessária mais qualificação para o próprio professor, porque o nível de ensino assim o exige.

Para diminuir as limitações do corpo docente que lecciona a 5ª e a 6ª classe na actual reforma, seria pertinente adoptar o modelo de monodocência-coadjuvada e apostar na formação contínua. Para o primeiro caso, o professor da turma trabalharia com outro professor especialista nas matérias que aquele não dominasse. Para o segundo caso, o Estado em parceria com instituições de ensino superior (Escolas Pedagógicas e Institutos superiores de Educação), mobilizaria recursos no sentido de Perrenoud (1999:15): “fazer com que as ofertas de formação se voltem rapidamente para a reforma; dirigir-se às escolas e encontrar uma via de mediação dentre formas clássicas de reagrupamento e acompanhamento de projectos, a partir da análise das práticas e necessidade”. P. Perrenoud, (1999), expressa que é importante que os formadores e as instituições de formação continuada, sempre que possível, associados à génese das reformas, a possam antecipar nos seus planos de formação.

No entanto, para o caso angolano, é necessário pensar na natureza das formações dos professores do ensino primário, fundamentalmente os que trabalham com a 5ª e a 6ª classe para tornar exequível a actual reforma por um lado e por outro, fazer da “formação continuada um vector de profissionalização mais do que um simples portador de conhecimentos, de métodos ou de novas tecnologias” (Perrenoud1999:18).

De uma maneira geral, a adaptação dos professores e a unificação do ensino primário em seis classes, está intimamente ligado com as dificuldades funcionais da reforma sendo que o ponto de ligação é a formação e especialização dos professores.

O estudo põe em evidência a dificuldade das escolas se desenvolverem face à reforma curricular no subsistema do ensino geral. As mesmas são definidas e orientadas pelo Estado. Ou seja, seminários ou acções de formação são estratégias do próprio Estado para tentar diminuir as dificuldades dos professores que trabalham com a 5ª e a 6ª classe no regime de monodocência. Desta forma, conclui-se que existe uma autonomia muito limitada nas escolas em Angola.

Como afirma Ngaba (2012:249), Angola preserva um modelo de ensino elitista e centralizado, modelo típico do ensino herdado da educação socialista.

Uma pergunta fica em aberto: Será que o sistema de ensino angolano está preparado para um ensino unificado de seis classes?

No entanto, ao terminar esta dissertação seria interessante equacionar alguns dos seus condicionalismos ou limites. Estudo carece de dados estatísticos com validade sobre a formação de professores primários em regime de monodocência em seis classes, assim como o plano de formação do mesmo. No que concerne a aspectos burocráticos, não foi possível entrevistar os responsáveis do Ministério da Educação que actuam no processo de reforma educativa. Perguntas como: “Quais são os critérios utilizados para recrutar um professor para leccionar a 5ª e a 6ª classe?” e “Como tencionam implementar o ensino unificado em seis classes?” – são questões às quais são necessárias respostas e neste estudo não foi possível obtê-las. Outra limitação encontrada, reside no contexto em que foram realizadas as entrevistas – período eleitoral – gerando dificuldades em que os professores prestassem relatos de forma descontraída, isenta de pressões e imparcialidade sobre o assunto em causa.

Fica em aberto para próximos estudos perceber quais as estratégias das escolas face à monodocência em seis classes, assim como a questão da profissionalização do professor primário no contexto Angolano.

A questão do reduzido aproveitamento e abandono escolar em Angola, merecem também um grande interesse e estudo.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. J. (1998), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal 1985-1995, 1ª*. Braga, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.

Akkari, A. (2011), *Internacionalização das Políticas Educativas. Transformações e Dilemas*, São Paulo, Brasil, editora Vozes.

Ball, S.J. (2011), "Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional". em Stephen J. Ball & Mainardes, J (orgs), *Políticas Educacionais: Questões e Dilemas*, São Paulo, Brasil, Cortez Editora.

Ball, S. (1994), *Education Reform: A critical and post-structural approach*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

Barroso, J. (2006), "O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local" em Barroso, J (Org), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dilemas e actores*. Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação/Autores, Coimbra (pp 41-64).

Cultura (MEC), M. d. (2004). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação(2001-2015)*, Luanda, Editorial Nzila.

Conjimbi, L (2000), “ Situação da Educação em Angola Grandes Centros Urbanos” em *Educação para uma Cultura da Paz*, Luanda, CEAST-Conferência Episcopal de Angola e S.Tomé.

Codd, J (1988), “A Construção e Desconstrução dos Documentos sobre Política Educativa”, In *Education Policy*, vol 3, nº3, (pp 235-247).

Denzin, N. K&Lincoln, Y e colaboradores (2006), *O Planejamentrada Pesquisa Qualitativa. Teorias e Abordagens*, 2ª edição, Porto Alegre, Artmed editora.

Haguette, T.M.F (2003), *Metodologias Qualitativas na Sociologia*, 9ª edição, Pretrópolis, editora Vozes.

Kraswczyk, N. (2000), *A Construção Social das Políticas Educacionais no Brasil e na América Latina. O cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI. Reformas em Debate*, São Paulo, Autores Associados.

Leite, Carlinda (2000), “Monodocência-Coadjuvação” em *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Encontro de Reflexão*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, disponível em <http://www.eb23-dr-sousa-martins.rcts.pt/monodocencia.pdf>

Ministério da Educação (2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)*, Luanda Editorial Nzila.

Ministério da Educação (2010), *Reflexões sobre a Evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência*, disponível em www.med.gov.ao

Ngaba A.V (2012), *Políticas Educativas em Angola (1975-2005). Entre o global e o local: O Sistema Educativo Mundial*, Mbanza-Kongo edição SEDIECA.

Nguluve, A. K. (2010), *Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional*, São Paulo, Biscalchin Editor.

Perrenoud, P. (1999), “Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem”, em *Cadernos de Pesquisa*, nº108, Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, (7-26).

Relatório Social (2012), *Compromisso com a Educação*, Luanda, edição Universidade Católica de Angola.

Santo, F. d. (2000), “História Recente da Educação em Angola” em *Educação para uma Cultura da Paz*, Luanda, CEAST-Conferência Episcopal de Angola e S.Tomé.

Sebastião, J., e S. V. Correia (2007), "A democratização do ensino em Portugal", em José Manuel Leite Viegas, Helena Carreiras, e Andrés Malamud (orgs.), *Instituições e Política (Portugal no Contexto Europeu)*, Vol. I, Lisboa, Celta Editora, pp. 107-135.

Teodoro, A. (1994), *Políticas Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*, Lisboa, Bertrand Editora, Lda.

Teodoro, A. (2002), *As Políticas de Educação em Discurso Directo 1955-1995*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Vieira, L. (2007), *Angola: A Dimensão Ideológica da Educação*, Luanda, Editorial Nzila.

Zau. F (2012), *Do Acto Educativo ao Exercício da Cidadania*, Luanda, Mayamba Editora.

Fontes de informação

Diário da República, Série nº6 de 14 de Janeiro de 2005.

Lei de Bases do Sistema de Educação, 31 de Dezembro de 2001, Luanda.

MED (1978), Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na R.P.A

Zau. F (2011). "O Percurso da Reforma Educativa em Angola." In *Jornal de Angola*, terça-feira, 10 de Maio. BIBLIOGRAPHY

Zau. F (2011). A Primeira Reforma do Ensino em Angola. In *Jornal de Angola*, terça-feira, 6 de Setembro.

ANEXOS

1 – Instrumento de Recolha de Informação

Instrumento de Recolha de Informação

ISCTE
Investigação de Mestrado
Título
Mestranda:
Orientadora:

Consentimento Informado

Estou a solicitar a sua participação num estudo sobre

Este estudo tem como objectivo compreender os fundamentos políticos relativamente à passagem da multidocência para a monodocência no ensino primário unificado; analisar do ponto de vista do profissional de educação, neste caso trata-se do professor; perceber a questão do ensino primário unificado, assim como a gerência da monodocência; e identificar as estratégias usadas pela escola face à reforma curricular no ensino primário unificado.

Para obtermos essas informações é necessário conversar e eu gostaria de um tempo para isso, claro sem prejudicar o seu trabalho. Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar.

Tudo o que disser será estritamente confidencial, pois os resultados serão codificados.

Esta participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista em qualquer momento.

Gostaria de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

Data: _/_/_

Assinatura do Investigador

Assinatura do participante

Guião de Entrevista

Dados de caracterização

Escola: _____

Data da entrevista: ____ - ____ - ____

Idade: _____

Sexo: _____

Habilitações Literárias: _____

Formação: _____

Tempo de Serviço: _____

Situação Profissional: _____

Classe que lecciona: _____

Disciplina (s) que lecciona: _____

Cargo de direcção ou gestão pedagógica: _____

Iª Parte

A importância da escola no Desenvolvimento de Angola

- Como vê o papel da escola, nos últimos anos, para o desenvolvimento de Angola?

IIª Parte

Passagem a monodocência

- Como você vê a mudança do professor (a) de pluridocente para monodocente?

IIIª Parte

Ensino Unificado

- O que pensa do ensino unificado?

IVª Parte

Expectativas escolares dos alunos

- Quais julga ser as expectativas dos alunos em relação a este ensino unificado?

Vª Parte

Adaptação e dificuldades face a nova realidade profissional

- Do seu ponto de vista, os professores estão a adaptar-se a esta nova realidade profissional?
- E quais são as maiores dificuldades que os professores enfrentam?

VIª Parte

Estratégias da escola

- Que estratégia a sua escola utiliza face a reforma curricular no ensino unificado, para aqueles professores que não possuem formação académica para o ensino unificado?

VIIª Parte

Finalização

- Há algum assunto que queira acrescentar e que possa contribuir para o meu trabalho?

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.