



FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO PRIMÁRIO E QUALIDADE EDUCATIVA EM ANGOLA: VAZIOS E PONTES NA RELAÇÃO

TEACHER TRAINING, PRIMARY EDUCATION AND EDUCATIONAL QUALITY IN ANGOLA: GAPS AND BRIDGES IN THE RELATIONSHIP

FORMACIÓN DE DOCENTES, EDUCACIÓN PRIMARIA Y CALIDAD EDUCATIVA EN ANGOLA: BRECHAS Y PUENTES EN LA RELACIÓN

António Luís Julião¹

Resumo: O presente texto apresenta reflexões sobre as pontes e vazios na relação entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento do currículo do ensino primário em Angola. A partir de uma óptica dialéctico-reflexiva e crítica discutimos a necessidade da formação de professores compaginável ao contexto educacional hodierno. Este estudo veio, assim, questionar as relações problemáticas e complexas entre o *design* curricular de formação de professores e o desenvolvimento do currículo do ensino primário em Angola, exigindo uma perspectiva de formação globalizante e contextualizante, com recurso às novas tecnologias, capaz de garantir a qualidade educativa em Angola.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino Primário. Qualidade de ensino.

Abstract: This paper presents reflection on bridges and gaps in the relationship between teacher training processes and the development of the primary education curriculum in Angola. From a dialectical-reflexive and critical perspective, we discuss the need for teacher training that can be combined with the educational context of contemporary. Thus, this study questioned the problematic and complex relationship between the curricular design of teacher education and the development of the primary education curriculum in Angola, which require a perspective of globalization and contextualization of training, using new technologies, able to guarantee the educational quality in Angola.

Keywords: Teacher training. Primary school. Quality of teaching.

Resumen: Este documento presenta reflexiones sobre los puentes y vacíos en la relación entre los procesos de capacitación docente y el desarrollo del plan de estudios de educación primaria en Angola. Desde una perspectiva dialéctica-reflexiva y crítica, discutimos la necesidad de capacitación de maestros que se puede combinar con el contexto educativo contemporáneo. De este modo, este estudio cuestionó las problemáticas y complejas relaciones entre el diseño curricular de la formación docente y el desarrollo del currículo de educación primaria en Angola, que requieren una perspectiva de globalización y contextualización de la capacitación, utilizando nuevas tecnologías, capaces de garantizar la calidad educativa en Angola.

Palabras-clave: Formación de profesores. Educación primaria. Calidad de la enseñanza.

Submetido 18/07/2019

Aceito 04/04/2020

Publicado 06/04/2020

¹ Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa. Universidade Katyavala Bwila. E-mail: juliaoantonioluis23@gmail.com



Introdução

A formação de professores em Angola², constitui um grande desafio para a melhoria da qualidade da acção educativa, mormente no ensino primário, que se for desenvolvido com eficiência e eficácia, poderá influenciar positivamente os subsistemas e níveis de ensino subsequentes. Assim, para o ensino primário ao professor se lhe é exigido inúmeras competências, de modos a proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo, da socialização e o estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos.

É um pouco tendo em consideração a estas questões que decidimos reflectir nesse texto sobre a formação de professores ao nível dos institutos médios normais de educação e dos ISCED's³ e sua articulação com os objectivos definidos pelo *design* educativo e curricular do nível de instrução primária. Entendemos, que a melhoria da educação passa também pelos principais protagonistas curriculares que a dinamizam, de entre os quais destacamos a figura do professor. Deste modo, a sua formação, fundada em moldes transversais é determinante para a condução, com qualidade destes objectivos, sendo que quanto mais e melhor se investir na sua formação e articulá-la com o arquétipo curricular do nível de ensino primário, melhores serão os resultados esperados nesse nível de ensino (Julião, 2019).

Para tal, teremos que trabalhar segundo Burity (2009 *apud* Cardoso & Flores, 2009), no sentido de se traçar um perfil de novas competências para o professor, sobretudo se tivermos em conta o contexto educativo, social, político e cultural mais amplo em que ele se inscreve, de modo a darem soluções plausíveis aos inúmeros problemas e a poderem corresponder com as exigências impostas pelos objectivos do currículo do ensino primário, influenciando positivamente outros subsistemas e melhorar a qualidade da acção educativa.

Como não se pode pensar em currículo de qualidade sem pensar no professor e na qualidade de sua preparação, para aquisição de competência transversais, torna-se necessário,

² País da costa ocidental de África, cujas fronteiras foram definidas no fim do século XIX. É o terceiro maior da África Austral, com uma superfície territorial de 1.246.700 km quadrados, incluindo o enclave costeiro de Cabinda, que se encontra separado do resto do país por uma faixa de território de cerca de cinquenta quilómetros.

³ Institutos Superiores de Ciências de Educação. Destinam-se a formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente no ensino superior, na educação pré-escolar e na educação especial.



portanto, atender, à arquétipos de formação, que privilegiam uma perspectiva global de formação, fundada na investigação, bem como a planeamento e organização dos currículos que atendam não somente às características dos alunos e do contexto, mas também aos conteúdos e métodos que se devem utilizar, tendo em vista a realidade educativa do ensino primário e o aumento significativo da qualidade da acção educativa deste e dos níveis de ensino subsequentes.

A reflexão sobre esta problemática, conduziu-nos a algumas indagações, nomeadamente: Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos actuais para a qualidade do nível de ensino primário? Que conhecimentos e competências profissionais são desenvolvidos nos futuros professores no contexto das escolas de formação, de modo a fazer face aos desafios do ensino primário em Angola? Será que o arquétipo de formação de professores é compaginável ao desenvolvimento do currículo real do ensino primário? Em que medida o perfil de saída dos professores nas escolas de formação permite responder exitosamente aos objectivos e estrutura curriculares do ensino primário? Quais deverão ser os critérios de referência para a formação de professores para o ensino primário em Angola? De que formas um professor formado monoliticamente por especialidade pode desempenhar exitosamente as suas funções no ensino primário, leccionando simultaneamente nove disciplinas?

3

Tais questões foram colocadas, porque na perspectiva de Cardoso (2006), as actuais escolas de formação de professores, não fogem às exigências impostas pela sociedade angolana hodierna, no que diz respeito a planos e programas académicos que permitam a formação e o desenvolvimento de competências transversais e de capacidades intelectuais desejáveis face ao desenvolvimento da ciência e das tecnologias, bem como a formação de professores cada vez mais competentes, criativos, reflexivos, críticos e investigadores, que possam eleger comportamentos consentâneos a cada contexto proporcionando assim aos seus alunos, também futuros professores, experiências de aprendizagem verdadeiramente enriquecedora e coerentes aos desafios contextuais.

Assim, o desenvolvimento do artigo tributa de um marco teórico, que parte da análise de documentos oficiais e da revisão da literatura sobre a formação de professores para o desenvolvimento do currículo do ensino primário e qualidade da acção educativa em Angola,



baseado nas considerações de Cardoso (2006), Nóvoa (1992), Pacheco e Flores (1999), Leis nº 17/16, 160/18 dentre outros.

Neste sentido, à luz do contexto teórico e metodológico que orienta este trabalho, o objectivo que pretendemos conseguir é reflectir sobre as pontes e vazios na relação entre os processos de formação de professores e o currículo do nível primário em confronto com a qualidade educativa, que o país vem perseguindo. Para dar suporte ao mesmo, desenvolvemos um estudo qualitativo, à luz de uma abordagem epistemológica interpretativo/crítica, sobre os processos de formação de professores e o desenvolvimento do currículo do ensino primário em Angola, entendendo estes numa perspectiva integradora e transversal, em que os professores são vistos como pedras angulares na melhoria da qualidade da acção educativa (Julião, 2019).

O artigo está organizado em seis sessões: inicialmente apresentamos uma panorâmica do ensino primário em Angola; Perfil do professor desse nível de ensino; Importância da formação profissional dos professores; Modelos de formação de professores; Continuidade e descontinuidades entre formação de professores e currículo do ensino primário em Angola; Finalmente, registarmos nossas reflexões conclusivas.

Cada uma destas sessões estabelece adminículos teóricos, a fim de propiciar ao leitor um reflexão rica sobre um tema relevante para a área de formação de professores no contexto da República de Angola.

Caracterização geral do ensino primário em Angola

Nesta análise, abordam-se a contextualização do Currículo do ensino primário, a caracterização dos alunos, a função social, os objectivos gerais desse nível de ensino, o perfil de saída dos alunos no final deste ciclo de estudos, a sua estrutura curricular e respectivo plano de estudos, as orientações didácticas gerais, a estrutura epistemológica, o modelo de avaliação adoptado, as perspectivas que fundamentam as opções tomadas e os princípios gerais de intervenção educativa, sobre o modelo, finalidades, funções e instrumentos de avaliação.



Caracterização dos Alunos do ensino primário

De acordo com o INIDE⁴ (2003) e LBSE⁵ (17/16, de 7 de Outubro), o grupo alvo a que se destina o ensino primário em Angola é constituído por aquelas crianças que completem 6 anos até ao dia 31 de Maio do ano da matrícula. Considera-se que o seu desenvolvimento intelectual ocorre na confluência de duas dimensões: a dimensão socio-afectiva e a dimensão intelectual.

Do ponto de vista sócio emocional – o aluno organiza-se em função da sua escala de valores. Inicia a sua socialização para a entrada no mundo dos adultos, com aprendizagem de habilidades que lhe serão úteis no futuro. Um aspecto importante da socialização desta etapa é o desenvolvimento da cooperação. No entanto, a competição aparece como um impulso intenso. Ao competir, a criança pode descobrir capacidades que, de outra forma, não teria percebido. A cooperação leva a criança a abandonar o egocentrismo e a buscar o diálogo e o respeito a regras estabelecidas.

Do ponto de vista intelectual, o aluno desenvolve sistemas logicamente organizados, entre os quais, a classificação e a seriação. A criança nesta fase domina os conceitos de distância, de tempo, de classes, de relações e de número.

Finamente é preciso enfatizar que neste período a criança já possui grande parte das habilidades dos adultos, algumas das quais bastante especializadas. No entanto, o seu desenvolvimento, de maneira geral, é mais lento e uniforme quando comparado àquele das etapas anterior e superior (INIDE, 2003, P.7).

Nesta ordem de ideias, urge os professores, no seu âmbito e competências, desenvolverem em sala de aulas processos coerentes e conducentes aos quesitos supra aludidos e assim ajudar a desenvolver essas duas grandes dimensões da vida do aluno. Se as escolas de formação dos professores não acautelaram esses pressupostos basilares para o desenvolvimento integral das crianças, para além da qualidade da acção educativa ficar condicionada, os indivíduos não terão uma inserção social airosa.

⁴ Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação em Angola, órgão dependente do Ministério da Educação, tem como escopo estudar e acompanhar o desenvolvimento do sistema de educação, proceder à avaliação das aprendizagens, elaborar os currículos e materiais afins e propor medidas de políticas susceptíveis de produzir inovações e garantir a qualidade excelência do ensino nos níveis primário e secundário (Decreto Presidencial nº 311/14 de 24 de Novembro).

⁵ Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, que estabelece os princípios gerais e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Revoga a Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro.



Objectivos gerais do Ensino Primário em Angola

Segundo o artigo 29.º da LBSE (2016) em consonância com o INIDE (2003), o ensino primário em Angola vai até a 6ª classe e visa essencialmente:

- (i) Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- (ii) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
- (iii) Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização;
- (iv) Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- (v) Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos.
- (vi) Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras (LBSE 17/16 de 7 de Outubro, artigo 29º).

6

O ensino Primário, como unificado de seis classes, constitui a base do ensino geral em Angola, tanto para a educação regular como para a educação de adultos, sendo o ponto de partida para o nível secundário. Por isso, os processos de formação de professores para o desenvolvimento do currículo desse nível de ensino, devem obedecer ao princípio da realidade contextual, proporcionando experiências de aprendizagem enriquecedora aos alunos localizados nesse nível, favorecendo o alcance de um perfil desejável para a sequência dos estudos e para uma airosa inserção social.

Perfil dos alunos à saída da 6ª classe

Os objectivos supra aludidos permitem, depois de ampliadas as suas dimensões, completar o perfil de saída dos alunos deste ciclo com os pontos que se seguem. De acordo com o INIDE (2003), o perfil de saída dos alunos do primeiro ciclo é definido a partir de três dimensões: o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

Ao nível do **Saber** é esperado que o aluno conheça e aplica instrumentos básicos de comunicação e expressão oral e escrita. Revela ter adquirido conhecimentos e desenvolvido capacidades de trabalho, pesquisa, organização, estudo, memorização e raciocínio adequadas às tarefas.



Ao nível do **Saber-fazer** é esperado que os alunos apliquem técnicas de trabalho (estudo, pesquisa, memorização e raciocínio) a novas situações. Manifesta o espírito estético com base nas novas destrezas, conhecimentos e competências adquiridas (física, técnica e criação artística).

Ao nível do **Saber-ser** é esperado que os alunos consigam demonstrar atitudes correctas de regras e normas de conduta. Revela atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana. Revela atitudes de respeito pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene.

Assim, tal como temos vindo a insistir, uma questão importa ser colocada: será que o arquétipo de formação de professores contempla competências para que o futuro professor trabalhe no alcance desse perfil? De que modos os professores são preparados nas suas escolas de formação para ajudar os alunos a conseguir esse o perfil? Daí a necessidade de alinhamentos entre o local de preparação e o local de operacionalização curricular.

Estrutura Curricular (Plano de Estudos)

7

No artigo 17º, da Lei de Bases dos Sistema de Educação, define-se que o Ensino primário é o fundamento do ensino geral, constituindo a sua conclusão com sucesso, a condição indispensável para a frequência do ensino secundário. Na escolaridade obrigatória o currículo deve reflectir um projecto educativo, globalizador, que agrupe diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade. Para o ensino Primário definiu-se um conjunto de 10 disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacetado das crianças, distribuídos em função ao nível de escolaridade que a seguir apresentamos:

Quadro 1 – Plano de estudos do Ensino Primário

DISCIPLINAS CLASSE	HORÁRIO SEMANAL						CICLO
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
L. Portuguesa	9	9	9	9	8	8	1560
Matemática	7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do Meio	3	3	3	3	...	...	360
Ciências da Natureza	...	...	...	...	4	4	240
História	...	...	...	...	2	2	120
Geografia	...	...	...	...	2	2	120
Educação Moral e Cívica	...	...	...	...	2	2	120
Educação Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2	360
Educação Musical	1	1	1	1	1	1	180



Educação Física	2	2	2	2	2	2	360
Total de Tempo Lectivo Semanal	24	24	24	24	29	29	
Total de Tempo Lectivo Anual	720	720	720	720	870	870	4620
Total de Disciplinas	6	6	6	6	9	9	

Fonte: Currículo do Ensino Primário em Angola (INIDE, 2003).

Do Plano de Estudos apresentado podemos constatar o seguinte:

Nas quatro primeiras classes existem 6 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 24 tempos lectivos. Nas duas últimas classes existem 9 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 29 tempos lectivos.

Considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, nas quatro primeiras classes teremos 720 tempos lectivos respectivamente. Considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, para as duas últimas classes teremos 870 tempos lectivos respectivamente. Ao terminar o ensino primário com o ano lectivo estimado de 30 semanas o plano de estudo prevê uma carga de 4620 tempos lectivos.

8

Orientações Didácticas Gerais

No âmbito das orientações didácticas gerais para o desenvolvimento do ensino primário considera-se a selecção, organização e sequencialização dos conteúdos como decisões que devem ser tomadas na confluência de diversos campos e factores, entre os quais podemos referenciar o modelo curricular adoptado; o paradigma educativo e o(s) modelo(s) pedagógico(s) de referência (condicionados pelo modelo de Sociedade, Homem, e Conhecimento que deseja construir); as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento cognitivo e moral (que gravitam em torno das necessidades de fundamentar e radicar os nossos processos de ensino no domínio dos processos de construção do conhecimento e mecanismos de aprendizagem procurando responder questões, como, por exemplo: Quais os conteúdos mais importantes no processo de ensino? Como devem ser apresentados aos alunos de forma a serem compreensíveis, interessantes e relacionáveis com as suas ideias e conhecimentos prévios? Como estabelecer o seu desenvolvimento progressivo? Como potenciar as relações entre os diferentes conteúdos que se ensinam?); a análise da estrutura conceptual lógica dos conteúdos e a análise da estrutura conceptual psicológica dos conteúdos (*idem*).

Daí a necessidade de todos os professores do Ensino Primário conhecerem globalmente os objectivos gerais do nível primário, as disciplinas, os conteúdos básicos e nucleares, tempo previsto e sugestões metodológicas e a avaliação. Assim, urge problematizar essas questões no âmbito do processo de formação docente, na perspectiva de um melhor alinhamento com a realidade.

Os instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação mais utilizados nas escolas são as provas orais – que decorrem com base num diálogo entre o professor e alunos –, as provas escritas – tais como as provas tradicionais ou dissertativas (testes), que são provas objectivas, podem ser utilizadas em qualquer aula (no final de uma aula ou no início da aula seguinte) e servem para o professor se certificar do que o aluno aprendeu. A partir daí, pode decidir que rumos dar aos trabalhos da turma, se repetir, rectificar ou prosseguir. As provas a que se costuma recorrer com mais frequência são as provas trimestrais e os exames finais para além das que se aplicam numa perspectiva formativa.

Em última análise, as provas práticas – que consistem em colocar o examinando perante dificuldades e problemas concretos ou fictícios, para a solução das quais terá de fazer uso de elementos concretos e teóricos – permitem, para além de averiguar quais os conhecimentos teóricos de que os alunos se apropriaram, aferir habilidades, o recurso a procedimentos de segurança e o domínio de técnicas, bem como o manejo de instrumento especializado (INIDE, 2003).

Para tal, dentro destas metas estabelecidas e bem patentes nos normativos legais do sistema educativo (LBSE, nº 17/16 e Decreto 160/18), torna-se evidente a responsabilidade das escolas e mormente dos professores, com vista a prepararem as futuras gerações capazes de actuar nos variados contextos, acompanhando o desenvolvimento global. A este facto acresce-se a necessidade de criação de estratégias curriculares inovadoras, que permitam melhorar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos por via da aplicação de instrumentos de avaliação coerentes e rigoroso para a melhoria da qualidade educativa.



Perfil do professor do ensino primário em Angola: vazios e pontes

Mesmo sem levarmos em consideração os aspectos relacionados aos processos de ordem económica e social que perturbam profundamente a condição e a actuação do professor, muitos problemas, mais directamente ligados à sua preparação, nas componentes científica e pedagógica, comprometem o actual modelo de formação de professores, tornando-o improfícuo e desconexo na consecução de seus objectivos.

Do ponto de vista normativo, a Lei de bases do sistema educativo angolano, Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, no seu articulado 44º, assevera na alínea a) que um dos objectivos do subsistema de formação de professores é formar professores e demais agentes da educação com perfil necessário a materialização integral dos objectivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino e na sua alínea b) Formar professores e demais agentes da educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos e técnicos.

O Decreto Presidencial nº 160/18 de 3 de Julho, estabelece nas suas diversas alíneas o perfil exigível ao professor que deve leccionar ao nível do ensino primário:

- a) – Saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua actuação na sala de aulas e na escola.
- b) – Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade escolar e do adolescente.
- c) – Ter capacidade para identificar crianças com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhes o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carecem.
- d) – Dominar os perfis, objectivos, planos de estudo, programas de ensino e manuais escolares.
- e) – Planificar, organizar e preparar as actividades lectivas.
- f) – Elaborar os materiais pedagógicos necessários para leccionar.
- g) – Conhecer a legislação sobre a Educação e Ensino, as normas e as orientações metodológicas e demais instrumentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem.
- h) – Possibilitar a compreensão dos factores de natureza legal, institucional e organizacional que contextualizam as práticas educativas na escola.
- i) – Conhecer as questões mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexos e em rápida mudança.
- j) – Estabelecer objectivos específicos com base nos programas, nas condições das instituições de ensino e no meio ambiente em que estão inseridos.
- k) – Promover a cultura nacional com base nos valores cívicos, morais e éticos (Artigo 18º, Decreto Presidencial 160/18, de 3 de Julho).

Do ponto de vista teórico, pensamos que o quadro normativo oferece expectativas significativas para a qualidade desse nível de ensino, que pode influenciar positivamente os níveis de ensino subsequentes. Contudo, em nosso entendimento parece continuar a existir alguma dissonância entre o estatuído nos normativos e o que acontece no terreno das práticas, verificando-se que, em muitos casos os professores são formados monoliticamente por especialidade, ou no máximo em duas disciplinas, e são colocados nas escolas do ensino primário com mais de cinco disciplinas, tendo em vista a prossecução dos objectivos desse nível de ensino. Como entender tal comportamento, se nos atermos à qualidade desse nível de ensino?

Nossa perspectiva é amparada por Cardoso e Flores (2009), quando reconhecem limitações e inadequações nas competências dos professores oriundas da formação dos mesmos. Sem dúvida, essa limitação, relacionada aos conteúdos de sua aprendizagem, ao longo de sua formação, agrava-se pelo facto de que também é precária a incorporação dos processos de produção do conhecimento durante o percurso de formação. Assim, Chimuco (2014), reconhece que os objectivos definidos para a formação de professores não têm sido compatíveis com a actual situação de formação em Angola. Dai a premente necessidade da introdução de medidas consentâneas para melhorar a qualidade da formação inicial e continuada dos professores, no sentido de favorecer o domínio de competências específicas, compagináveis e alinhadas aos grandes objectivos desse nível de educação básico.

A importância da formação profissional de Professores

“Não há, nem pode haver ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem mesmo inovação sem que haja uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1992, p. 9). Para que o professor ensine, é necessário que este disponha de saberes e conhecimentos da profissão e do nível do ensino que lecciona, pois embora “os conteúdos estejam previamente seleccionados e organizados em disciplinas ou áreas disciplinares, é ao professor que compete ordená-los e sequenciá-los lógica e coerentemente, de modo a serem compreendidos pelos alunos” (Pacheco & Flores, 1999, p. 21). Por isso, quando o professor intervém numa situação educativa, actua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um conhecimento-base profissional previamente adquirido. A formação de professores, sendo



simultaneamente, o alfa e o ómega de qualquer sistema educativo, põe em jogo um conjunto variado de factores que exigem abordagens metodológicas e perspectivas interdisciplinares.

A formação de professores é central na discussão em todas as questões relativas ao sistema educativo, sobretudo, a partir do momento em que se atribui à educação um lugar de destaque para a resolução de diversos problemas. A formação teórica e prática do professor funciona como cajado, que pode contribuir para melhoria da qualidade do ensino, visto que, são as transformações na maneira de aprender dos professores que irão gerar transformações na maneira de ensinar. Para levar a bom termo a sua missão, o educador, independentemente do modelo de actuação, tem de ser competente na sua especialidade para ensinar correctamente os conteúdos programáticos da disciplina que lecciona. Para que se possa efectivamente alcançar os objectivos da prática docente, torna-se necessário a real valorização do magistério, além de erguer três alicerces sólidos: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, permitindo maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Pensar na formação do professor implica pensar em toda história académica, de como se dá o processo ensino-aprendizagem, situando o professor em suas acções didáctico-metodológicas. Zassala (2012), advoga que o professor, além dos conhecimentos científicos ou da formação cultural deve ser portador de conhecimentos psicopedagógicos que irão permitir-lhe conhecer os seus alunos, bem como as técnicas de transmissão de conhecimentos. Por analogia, o professor é como um agrónomo, um cultivador; qualquer que seja a qualidade de semente, se não tiver conhecimentos adequados sobre o solo onde ela será lançada, a produção será fraca (p. 80).

Portanto, a formação é a pedra angular para o trabalho docente e o mesmo deve estar consciente que sua preparação deve ser contínua e estar relacionada com aquilo que vai trabalhar e com aqueles que irá ensinar. Daí a necessidade do alinhamento entre o perfil de entrada e de saída dos professores no processo de formação com sua realidade contextual, proporcionando uma maior qualidade da actuação docente. Os processos de formação de professores esboçados em função do contexto de operacionalização do currículo permite um maior desenvolvimento profissional e a construção permanente de uma identidade pessoal, que investiga, que reflecte e que inova os processos e as práticas em qualquer nível e



subsistema de ensino. Daí a necessidade de reflectirmos sobre os paradigmas de formação dos professores.

Modelos de Formação de Professores

Segundo Chimuco (2014), a formação de professores visa assegurar uma preparação de acordo com as funções que o professor deverá desempenhar no terreno das práticas. Por isso torna-se necessário proceder uma resenha dos paradigmas que vêm orientando a formação dos professores. Assim Zeichner (1988 *apud* Chimuco, 2014) utilizava o conceito paradigma de formação de professores para se referir a uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores.

Deste modo o autor acima referenciado identifica quatro paradigmas de formação de professores: **tradicional-artesanal/académico**, que mantém a separação entre teoria e prática, com um currículo normativo e orientado para as disciplinas. A preocupação neste paradigma, segundo Pacheco e Flores (1999 *apud* Chimuco, 2014), está numa formação sólida no conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola, pois acentua o papel do professor enquanto académico e especialista da matéria escolar, considerando que a formação pedagógica tem uma qualidade intelectual supostamente inferior. É uma formação que privilegia o estudo dos conteúdos de ensino.

Assim, uma vez que se aceita que o saber de uma disciplina é suficiente para se poder ensinar, chega-se a professor pela acumulação da experiência e pela formação adquirida nas disciplinas que privilegiam o estudo dos conteúdos de ensino ou uma orientação académica. (Pacheco, 1995 *apud* Chimuco, 2014).

Paradigma personalista/desenvolvimentista, para Pacheco (1995 *apud* Chimuco, 2014), este paradigma tem como principal característica a ideia de que é a ordem do desenvolvimento do aluno que fornece a base para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas como aos seus professores. Para tal a formação de professores deve ser um processo de libertação da sua personalidade que ajude a desenvolver-se a si mesmo no seu modo peculiar. Esta tradição aponta sobretudo para o desenvolvimento pessoal do formando e pressupõe um currículo formativo mais flexível, logo a formação implica um



processo de maturidade psicológica, pelo que requerer a participação activa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações. É um paradigma que se reconhece em três versões: formação progressiva; formação humanista e formação personalizada. A tendência progressiva tem como critério de formação do professor o estudo do aluno e o desenvolvimento de atitudes de interrogação, criativas e de espírito aberto. (Liston & Zeichner, 1990 *apud* Chimuco, 2014).

Paradigma condutista/comportamentalista (tradição de eficiência social) segundo Pacheco e Flores (1999 *apud* Chimuco, 2014) neste paradigma, a formação de professores fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação directa entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno, razão pela qual se torna necessário clarificar os objectivos e organizar programas que ensinem o professor a comportar-se nas mais variadas e estandardizadas situações de ensino e aprendizagem. Assim a eficiência docente depende de programas de micro-ensino que têm por finalidade principal o treino de competências específicas com vista a um desempenho ideal e ao reforço da dimensão tecnológica da formação. O professor é, portanto, encarado como um técnico cujo papel consiste em executar um conjunto de competências previamente adquiridas.

Paradigma orientado para a indagação (ou tradição de reconstrução social), segundo Pacheco e Flores (1999 *apud* Chimuco, 2014), incide no treino do professor em habilidades, destrezas e competências específicas. É um paradigma concebido como alternativa aos anteriores. Parte de uma concepção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. Neste paradigma, a reflexão e a investigação se assumem como traços distintivos. Por esta razão e de forma geral, os programas de formação de professores devem desenvolver estas capacidades nos futuros professores para que estes possam analisar as situações que terão de enfrentar e tomar as decisões mais adequadas a cada uma delas.

Na verdade estas imagens coexistem sincronicamente e devem ser corporificadas nos processos de formação de professores. Para o caso de Angola, julgamos que tanto o domínio dos conteúdos, a necessidade de desenvolvimento pessoal do aluno, o saber comportar-se perante a cada situação de aprendizagem, quanto o reflectir na/sobre prática e investigar processos, devem fazer parte dos planos de formação dos futuros professores, se o objectivo



for melhorar a qualidade educativa e reforçar a eficácia do sistema, que tem a sua raiz no ensino fundamental.

(Des)Articulação entre formação de professores e currículo do ensino primário em Angola – Que veredas para a qualidade?

Compreendemos que a educação para todos deve ser de qualidade, por via da Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, onde todos devem participar activamente na sociedade. Por isso, primeiro defendemos um investimento comprometido na formação dos professores, em segundo defendemos que as políticas educativas e curriculares e as escolas de formação de professores sejam repensadas e contextualizadas, se quisermos pensar na qualidade e no reforço da eficácia do actual sistema.

O Mistério da Educação (2008), face a pouca eficácia do conjunto de esforços dispersos na formação inicial e contínua de professores, decidiu apresentar e iniciar a implementação do plano mestre de formação de professores (PMFP) fruto de experiências recentes adquiridas, em estudos realizados sobre o sector e em consultas alargadas com todas as partes interessadas, durante a última década para garantir uma oferta de professores com formação adequada, que possam promover uma reflexão sobre a problemática da formação de quadros, propondo melhorias para a qualidade do desempenho dos diferentes actores da educação e respondendo às necessidades educativas nacionais.

Em relação à formação inicial de professores em Angola, segundo o Ministério da Educação (MED, 2008), o seminário analítico sobre a elaboração do PMFP em Angola, realizado em Julho de 2007, em Luanda, permitiu a identificação de alguns problemas do subsistema da formação, dos quais se destacam: pouca eficácia da formação de professores; baixo nível de exigência do perfil de entrada dos alunos nas instituições de formação; distribuição geográfica inadequada dos professores; utilização descoordenada das instâncias de formação existentes: Institutos Médios Normais de Educação (IMNE), Institutos Politécnicos e Escolas do Magistério Primário; desarticulações em torno dos níveis e subsistemas de ensino; descoordenação a nível de esforços de formação de professores, externos ao MED, entre outros a ADPP, o ICRA.

Acrescendo aos problemas supra aludidos, a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 17/16), o estatuto orgânico da carreira dos docentes (Decreto n.º 160/18) e as práticas

costumeiras em Angola, permitem o exercício de funções de professores sem devida formação pedagógica, obrigando-os a frequentarem acções de superação e capacitação permanentes numa espécie de “extemporâneo pedagógico”. Tal facto agiganta os problemas relacionados ao desalinhamento entre o ensino primário e as escolas de formação de professores para esse nível, pois em inúmeros casos, os professores são preparados monoliticamente por especialidades e depois acabam por ser responsabilizados pela dinamização simultânea de várias disciplinas, para as quais não foram preparados e nem possuem experiências. Como atingir os objectivos do nível do ensino primário, se todo indivíduo, basta que tenha respiração, é colocado a leccionar nesse nível? Como almejar a qualidade de ensino, se um professor formado na especialidade de Direito e sem agregação pedagógica é colocado a leccionar no nível de ensino primário?

Paralelamente a essa abordagem, parece legítimo arrolarmos outras interrogações: se apenas o professor que se forma em instrução primária, pode leccionar no ensino primário, como pensamos atingir a qualidade desse e de outros subsistemas, permitindo que professores com a 9ª classe leccionem no ensino primário? Que contributos efectivos têm oferecido à qualidade do ensino primário, os professores formados monoliticamente por especialidade nos ISCED's, magistérios e escolas de formação de professores colocados a leccionar nove disciplinas, numa realidade equidistante do seu quadro de formação inicial? Será que os professores colocados a leccionarem no ensino primário conhecem com profundidade que requer o currículo do ensino primário? Será que os modelos e processos de formação de professores em Angola estão alinhados aos desafios confinados ao nível de exigência do ensino primário? Que *design* curricular para a formação inicial de professores seria ideal para o caso de Angola?

Segundo Cardoso (2006), as actuais escolas de formação de professores, não escapam às exigências impostas pela sociedade angolana actual, no que diz respeito a planos e programas académicos, que permitam a formação e o desenvolvimento de competências e de capacidades intelectuais requeridas face ao desenvolvimento da ciência e das tecnologias, bem como a formação de professores cada vez mais competentes, reflexivos, críticos e investigadores, que possam: Eleger comportamentos adequados a cada situação a partir do vínculo entre a teoria e a prática, num contexto muito mais amplo do que o estritamente escolar; Intervir na aula com eficácia nas suas interacções de comunicação; Estabelecer relações sócio-afectivas que permitam um clima de aula positivo; currículo, conteúdos de ensino, métodos e perfis dos



professores; Tomar decisões fundamentadas. Trabalhar em equipa; Manifestar atitudes reflexivas Investigar na sala de aula e possibilitar estratégias de intervenção, para manter uma visão crítica e consequentemente construtiva da sociedade e do currículo; Planificar o currículo tendo em conta as características dos alunos e as condições socioculturais.

Para isso, o Programa do Governo para o quinquénio 2017/2022 prevê a elaboração e implementação de um Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, aprovado pelo Decreto Presidencial nº 205º/18 de 3 de Setembro, que abrange o pessoal docente do pré-escolar, do ensino primário e secundário, que visa adequar a rede de oferta de formação inicial de professores às futuras necessidades de docentes, devidamente qualificados, na educação pré-escolar, no ensino primário e em cada disciplina do ensino secundário e garantir que, nos cursos de formação inicial de professores, sejam proporcionadas as adequadas oportunidades de aquisição da qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente. Como vemos, reconhecendo as limitações e desarticulações entre os processo de formação de professores e o contexto de operacionalização do currículo do ensino primário, o governo implementa o PNFGPD, que assenta na política de uma maior articulação entre o percurso formativo dos professores e os desafios apresentados por cada nível e subsistema de ensino, proporcionando uma maior alinhamento entre a necessidade prática e o quadro formativo docente.

17

Para Antunes (2001), não é possível estimular e desenvolver nos alunos competências, sem uma mudança expressiva na actuação docente. Cabe, então, ao professor uma educação alinhada ao contexto em que vai trabalhar. Deste modo pretende-se que o professor se inteire progressivamente dos vários níveis de caracterização do sistema, desde os mais simples aos mais complexos até chegar à disciplina e à classe com que vai trabalhar. Pensa-se, assim, que esta visão o ajudará a integrar-se como um elemento da sua escola, do grupo de professores da sua disciplina, e, particularmente, do grupo de professores dos mesmos alunos (e em última análise para os levar ao sucesso educativo que a escola existe) e, finalmente se integre na comunidade envolvente.

Assim, é urgente que as escolas de formação de professores em Angola encontrem um novo arquétipo de organização curricular pertinente para formar futuros profissionais de ensino, com um perfil transversal, cujo desempenho profissional se ajuste aos novos desafios impostos pelo nível de instrução primária, pois verifica-se deficiências e lacunas na actuação dos professores que atendem a esse nível de ensino. Tal implica novas práticas e estratégias



pedagógicas que estejam estreitamente relacionadas com metodologias científicas modernas, que fomentem no futuro professor todos os aspectos inerentes à profissão docente que vão desde o saber-saber, o saber-fazer, saber-estar e o saber-ser, em consonância ao *design* curricular do ensino primário.

Portanto, torna-se evidente a responsabilidade das escolas de formação inicial de professores, com vista a prepararem futuros professores capazes de actuar nos vários contextos, com o fim de se criar uma sociedade apta para acompanhar o desenvolvimento global da criança, visando fazer corresponder o perfil de saída aos objectivos definidos por cada nível de ensino, favorecendo a qualidade educativa.

Considerações Finais

A formação dos professores é a fonte de mudança para cada um dos actores, isto é, professor e o aluno. Ela deve ser considerada como um instrumento, como uma ferramenta estratégica para acompanhar as mudanças e inovações, que se pretendem dentro do nosso sistema de educação. O presente texto objectivou contribuir com algumas reflexões sobre as pontes e vazios na relação entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento do currículo do ensino primário, de modos a contribuir para novas lentes de compreensão.

A melhoria da qualidade e eficácia de ensino primário em Angola tem como variável independente a figura do professor. E para que o professor assuma um protagonismo curricular, a sua formação deve lhe proporcionar uma sólida base para trabalhar competentemente com o ensino primário. Nessa modalidade de ensino, o professor tem grandes responsabilidades pelos aspectos de desenvolvimento global da criança, não só a nível afectivo, mas também ao nível emocional, social e moral sendo o desenvolvimento intelectual o centro das suas atenções. Para um ensino que se pretende de qualidade é necessário que haja capital humano adequado aos desafios propostos num dado momento e contexto. Para isso, urge formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objectivos plasmados nesse nível de ensino.

O estudo põe em evidência a problemática do descompasso entre os processos de formação de professores e as exigências postas pelo nível do ensino primário. Para além das precárias condições de infra-estruturas escolares, evidencia-se que os problemas da qualidade



de ensino primário em Angola prende-se com um desalinhamento entre o *design* curricular de formação inicial dos professores e as reais exigências colocadas pelo ensino primário. Deste modo, como os professores de hoje, na sua grande maioria, não estão dispostos, nem preparados para praticar uma pedagogia activa e diferenciada, é importante repensar a natureza e o paradigma das formações iniciais para tornar o processo de ensino primário possível e ambicioso, garantido a qualidade dos subsistemas seguintes.

Destarte, não pretendemos aqui encerrar esse assunto. Tentámos aqui mobilizar argumentos para afirmar, que a qualidade do ensino primário, constitui actualmente um desafio premente do sistema educativo angolano, que se deseja de qualidade. Por isso, acreditamos ser interessante o fortalecimento de pesquisas sobre essas questões, abrindo perspectivas para o repensar e reconfigurar o actual arquétipo de formação dos professores à medida e ao sabor dos actuais ventos que norteiam o ensino primário em Angola.

Referências

ANGOLA. Decreto-Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro – publicado no Boletim Oficial da República. I Série – n.º 170 – Cria **os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino**, 2016.

ANGOLA. Decreto presidencial N° 160/18, de 3 de Julho de 2018. **Aprova o estatuto dos agentes de educação**. Boletim Oficial de Angola, 4 jul, 2018.

ANGOLA. Decreto-Lei n.º 205/18, de 3 de Setembro – publicado no Boletim Oficial da República. I Série – n.º 135 – Cria o **Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente**, 2018.

ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CARDOSO, E. M. S. **Programa De Metodologia Do Ensino Da Pedagogia Com Base Nas Competências Profissionais**. Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade Agostinho Neto. Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango: Lubango, 2016.

CHIMUCO, S. M. **A Formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades** - Institutos Médios Normais de Benguela (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, 2014.

JULIÃO, A. L. (2019). **A Extensão da Unidocência no Ensino Primário em Angola: Implicações para a Qualidade de Ensino**. Revista Educação Unisinos, São Leopoldo, Brasil, v. 23, n. 3, pp. 455-470, jul/set
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.233.05>.

INSTITUTO NACIONAL de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). **Currículo do Ensino Geral**. Angola: Luanda. 3ª Edição. Editora Moderna, S.A, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo**. Reforma Curricular/INIDE. Luanda: Ministério da Educação, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Mestre de Formação de professores Angola**: Luanda, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote/IEE, 1992.

PACHECO, J. A. e Flores, A. F. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

ZASSALA, C. **A Orientação escolar e profissional em Angola**. 2ª ed. Luanda: Mayamba Editora, 2012.