

**JOANA QUINTA**

**HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA EM BENGUELA – ANGOLA**

**Orientador: Prof. Doutor José Gregório Viegas Brás**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2016**

**JOANA QUINTA**

# **HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM BENGUELA – ANGOLA**

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutor em Educação no Curso de Doutoramento em Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 20 de Dezembro de 2016 perante o júri nomeado pelo Despacho Reitoral nº 459/2016 com a seguinte composição:

**Presidente:**

Professor Doutor António Teodoro-ULHT

**Arguentes:**

Professora Doutora Maria Neves Gonçalves-ULHT

Professora Doutora Maria João Mogarro-Instituto de Educaçãu-UL

**Vogais:**

Professor Doutor Bento Cavadas-Escola Superior de Santarém

Professor Doutor José Bernardino Duarte - ULHT

Professora Doutora Luzia Banheiro - Universidade de Évora

**Orientador:** Professor Doutor José Viegas Brás - ULHT

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2016**

## **Dedicatória**

Em memória aos meus pais.

## **Agradecimentos**

A realização de uma tese com estas características, só foi exequível pela combinação de uma teia de contributos, aos quais cabe aqui divulgar.

Em primeiro lugar agradeço a Deus Todo Poderoso que me concedeu o dom da vida e o da saúde.

O meu grande agradecimento é dirigido ao Professor Doutor José Brás, pela pronta concordância do convite para adoptar o estatuto de orientador, pela receptividade para rever o estudo nas suas diversas etapas. Assim como pela útil ajuda que dedicou, assente na centralização e delimitação do tema em investigação e baseado num conjunto notável de conselhos que seguramente tornaram este estudo mais rico.

Aos docentes da parte curricular do Doutoramento, Professores Doutores, Óscar de Sousa, , Maria Gonçalves, Ana Benavente entre outros, agradeço a dedicação que colocaram na arte de ensinar que apressou o processo de absorção de novas metodologias e novos conhecimentos.

Ao Diretor do Doutoramento, Professor Doutor António Teodoro e à Subdirectora Professora Doutora Rosa Serradas Duarte gratifico por terem concebido e implementado este Doutoramento em Educação.

A minha sincera gratidão à Direcção da Universidade Katyevala Bwila e, de um modo especial, à direcção do ISCED de Benguela pelo pronto apoio. À EFPB, concretamente ao Diretor, ao Diretor Pedagógico, ao Coordenador de LP e à Professora Guiomar pela disponibilidade em fornecimento de dados.

O meu muito obrigado aos meus irmãos, sobrinhos e amigos pela dedicação e auxílio que me conferiram.

## **Resumo**

A formação de professores comporta diferentes vertentes de estudos como a formação inicial, permanente, formação de formadores, sendo uma problemática que tem suscitado diversas investigações nas sociedades globalizadas, porém ainda diminutas no Estado angolano.

Este estudo pretende fazer a história recente na formação de Professores de Língua Portuguesa (LP) em Benguela (Angola). Assim, o objectivo é identificar e reflectir sobre os pontos críticos do processo de formação desses docentes.

A metodologia utilizada nesta pesquisa contempla duas dimensões de abordagem: a análise documental e entrevistas. As fontes escritas usadas foram: textos legislativos, atas de congressos internacionais sobre a educação, relatórios das reformas educativas, os currículos de formação de professores, programas de LP, revistas da área de educação e as estatísticas da educação. As fontes orais foram: o Diretor Geral, o Diretor Pedagógico, o Coordenador de LP e os professores de LP do I ciclo do Ensino Secundário.

Do trabalho realizado, destacamos como conclusões as seguintes: a melhoria de qualidade de ensino, relacionada com o desenvolvimento das reformas implementadas nas escolas. O impacto desse processo está nos números de inscritos no ensino que passou a ser significativo a partir de 1976, depois da independência. Contudo, com a análise dos modelos e as entrevistas feitas aos Professores de LP verificou-se que os programas de LP não satisfazem todas as necessidades de formação, sobretudo, ao nível da inclusão das Línguas Nacionais (LN) e da literatura. Estes não resultaram em melhorias consideráveis de ensino. Neste sentido, constatou-se que a linguagem dos alunos é contaminada pelas interferências das LNs no uso da LP e salientou-se as condições do ensino de LP na realidade sociolinguística benguelense. Assim, há necessidade de formar professores de LP em Benguela contemplando uma sólida preparação ao nível sociolinguístico.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Modelos de formação, Língua Portuguesa, Contexto sociolinguístico.

***Abstract***

Teacher Training involves various aspects of studies and initial training, permanent training of trainers, being an issue that has sparked several investigations in globalized societies, but still tiny in the Angolan State.

This study aimed to recent history in the formation of Portuguese Language Teachers (LP) in Benguela (Angola). Thus, the aim is to identify and reflect on the critical points in the training of these teachers process.

The methodology used in this research approach has two dimensions: document analysis and interviews. Written sources used were: legislation, international congress minutes on education, educational reform reports, the teacher training curricula, LP programs, education area magazines and statistics education. The oral sources used were: the Director General, the Pedagogical Director, LP Coordinator and LP teachers I secondary education cycle.

From the work, we highlight the following conclusions: the improvement of teaching quality, related to the development of the reforms implemented in schools. The impact of this process is in the numbers enrolled in school that became significant from 1976 after independence. However, with the analysis of models and interviews with LP Teachers, it was found that the LP programs do not meet all training needs, particularly in terms of inclusion of National Languages (LN) and literature. These did not result in significant improvements in the system. In this sense, it was found that students suffer interference from LNs in the use of LP and stressed that the LP's teaching conditions in Benguela could be in the sociolinguistic reality. Thus, there is need to train LP teachers in Benguela contemplating a solid preparation for the sociolinguistic level.

**Keywords:** Teacher education, Training models, Portuguese language, Sociolinguistic context.

## **Siglas**

- ADPP – Acompanhamento, Defesa e Proteção de Pessoas  
AN- Assembleia Nacional  
AVEMA – Ambiente Virtual para Estudos do Meio Ambiente  
CAARE- Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa  
CM - Conselho de Ministros  
CNFF - Centro Nacional de Formação de Formadores  
CPLP- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa  
DGEC - Direcção-Geral de Educação e Cultura  
EP - Ensino Primário  
EPF-Escola de Formação de Professores  
EFPB- Escola de Formação de Professores em Benguela  
EMN - Ensino Médio Normal  
EPF- Escolas de Professores do Futuro  
ETR- Equipa Técnica Regional  
EVP- Educação Visual e Politécnica  
GRA- Governo da República de Angola  
GU – Gramática Universal  
ICRA- Instituto de Ciências Religiosas de Angola  
IMN- Instituto Médio Normal  
IMNE - Institutos Médios Normais da Educação  
INE- Instituto Nacional de Estatística  
INFAC - Instituto Normal de Formação Artística e Cultura  
INIDE - Instituto nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação em Angola.  
INEF-Instituto Normal de Educação Física  
INFQ- Instituto Nacional de Formação de Quadros  
ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação  
ISEC- Instituto Superior da Educação e Ciência  
L1- Língua Primeira  
L2- Língua Segunda  
LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo  
LE – Língua Estrangeira

LM- Língua Materna

LMS - *Learning Management Systems*

LNs – Línguas Nacionais

LP-Língua Portuguesa

LPC- Laboratório Pedagógico de Ciências

LP-NP- Língua Portuguesa – Norma Padrão

LP-LM- Língua Portuguesa – Língua Materna

ME - Ministério da Educação

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MP-Magistério Primário ou Mucidade Portuguesa

MPLA- Movimento Popular de Libertação de Angola

NR – Nova Reforma

OCDE- Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Económico

ONG- Organizações Não Governamentais

ONU- Organização das Nações Unidas

PA- Português Angolano

PALOP-Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PE- Português Europeu

PND- Plano Nacional de Desenvolvimento

PNEP- Programa Nacional de Ensino de Português

RDC – República Democrática do Congo

RPA- República Popular de Angola

SEA- Secretaria Executiva Adjunta

TICs-Tecnologias das Informações e Comunicações

UNICEF- *United Nations International Children's Emergency Fund*

## Índice

Dedicatória .....	2
Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
<i>Abstract</i> .....	5
Siglas .....	6
Índice.....	8
Índice de Figuras .....	11
Introdução .....	12
Parte I .....	16
Capítulo I – Apresentação da investigação .....	16
1.1. Problemática.....	16
1.2. Objetivos .....	19
1.3. Fontes .....	20
1.4. O método de investigação .....	20
1.5. Justificação e Limitações .....	27
Capítulo II- Revisão da Literatura.....	29
2.1. Sociolinguística.....	29
2.2. Reformas educativas .....	35
2.3. Formação de Professores.....	43
2.4. Profissão docente .....	50
2.5. Caracterização dos Modelos de formação.....	60
2.6. Perfil do professor de língua portuguesa.....	66
2.7. Perfis de saída dos professores.....	70
2.8. Estado da arte .....	73
Parte II.....	80
Capítulo I – Perspetiva Histórica do Ensino da língua portuguesa .....	80
1.1. Situação Sociolinguística de Angola.....	80
1.1.1. Influência da Língua Materna na aprendizagem da Língua Segunda .....	89
1.1.2. O ensino do Português como Língua Segunda.....	99
1.1.3. Incentivar a leitura e a escrita.....	102
1.2. Criação do ensino e da formação de professores em Benguela.....	105
1.3. Contributo dos Missionários .....	113
1.3.1. Cursos de Dirigentes do Ensino Primário .....	117
1.4. Reformas em Angola.....	121

1.4.1. Reforma Veiga Simão .....	121
1.4.2. Reforma de 1977 .....	125
1.4.3. Reforma de 2001 .....	131
1.5. A formação em Angola .....	140
1.5.1. Génese e evolução da Língua Portuguesa .....	140
1.5.2. Processo da formação .....	146
1.5.3. A dispersão Geográfica .....	151
Capítulo II – Estudo da Escola de Formação de Professores em Benguela .....	155
2.1. Descrição histórica da instituição de formação de professores .....	158
2.2. Critérios de entrada nessa instituição de ensino .....	161
2.3. Nível de organização: matrículas; continuidade; promoções .....	164
Capítulo III - Modelos de formação de professores em Angola .....	171
3.1. Modelos de formação inicial de professores .....	171
3.2. Mudanças ocorridas no processo de formação de professores de língua portuguesa.....	175
3.3. Diretrizes de formação proactiva .....	188
3.4. Diagnóstico da orientação geral do ensino em Angola (Nova Reforma) .....	190
Conclusão .....	194
Bibliografia .....	199
Glossário .....	226

## Índice de Quadros

Quadro nº 1 - Apresentação da identificação dos professores.....	24
Quadro nº 2 - Formação de substantivos.....	94
Quadro nº 3 - O uso dos pronomes possessivos.....	95
Quadro nº 4 - Flexão verbal.....	95
Quadro nº 5 - Pronomes Eclíticos.....	96
Quadro nº 6 - O uso de complemento circunstancial de lugar.....	97
Quadro nº 7 - Frases em PA que só fazem sentido em Umbundo.....	98
Quadro nº 8 - Programas do Curso e Atividades de Formação de Professores.....	109
Quadro nº 9 - Plano de Estudos de Formação de Professores do Magistério Primário.....	110
Quadro nº 10 - Análise SWOT da EFPB.....	139
Quadro nº 11 - Formação de Professores – Institutos Normais da Educação.....	176
Ciclo de Formação Geral e Básica.....	176
Quadro nº 12 - Ciclo de Especialidade - Opção: Língua Veicular.....	177
Quadro nº 13 - Especialidade de LP (1981-1993).....	179
Quadro nº 14 - Especialidade de LP (1994-2002).....	179
Quadro nº 15 - Plano de estudo de formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, Especialidade de Português, 2003.....	182
Quadro nº 16 - Plano de estudo de formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, Especialidade de Português/Educação Moral e Cívica, 2013.....	183
Quadro nº 17 – Mudanças ocorridas nos planos de formação de professores de LP na EFPB.....	186
Quadro nº 18 - Análise SWOT de Modelos de formação.....	192

## Índice de Figuras

Figura nº 1 – Mapa linguístico .....	83
Figura nº 2 - Composição das províncias de Angola.....	155
Figura nº 3 – Províncias de Benguela.....	156

## **Introdução**

Na formação de docentes, existem diversas perspetivas de análise como a formação inicial, formação permanente, formação de formadores entre outras, sendo uma problemática desafiante em todas as sociedades globalizadas, sobretudo em Angola. Existe a consciência de que a escolaridade de base nas sociedades é indispensável, para se assegurar um desenvolvimento sustentável do ponto de vista socioeconómico e humano, apresentando-se como um factor crescente da economia global.

Assim, as nações, segundo a sua história evolutiva, têm criado condições necessárias para a organização dos seus sistemas educativos, tendo em conta as transformações que se vão registando. Neste sentido, a necessidade de inovar e repensar a função docente é cada vez mais urgente e tem exigido uma readaptação das competências que lhe estão subjacentes e dos seus processos de formação. Para que isto se efetive é necessário a formação assertiva dos professores que servem e servirão o sistema.

Os docentes devem transmitir os conhecimentos e ensinar os seus educandos a serem críticos. Deste modo, o “objetivo do ensino não é só os alunos saberem os conteúdos, mas antes que saibam, de forma consolidada, aplicar o que aprenderam.” (Cardoso, 2013, p. 57). Desta forma, é indispensável que o professor tenha uma formação de base sólida, a fim de responder aos anseios e perfil de saída dos estudantes, que se deseja como futuros continuadores de uma nação num mundo globalizado.

Para o efeito, o uso da língua é essencial, pelo que através dela a cultura é assimilada e vivida. Assim, a diversidade de línguas e de culturas mostra a especificidade de símbolos com que uma sociedade se identifica. Assim sendo, a língua é o meio necessário e privilegiado da socialização e da relação educativa. Pois, é por meio dela que a cultura dos alunos se revela. Assim, a relevância do aluno dominar a língua de ensino, para que haja sucesso na sua aprendizagem.

São demais as dificuldades que se registam no ensino da LP em Angola e particularmente, resultam do facto desta ser uma língua segunda, para muitos angolanos. Porque, mesmo para aqueles em que a LP é materna, a sua estrutura frásica está influenciada pelas suas línguas bantas. Porém, é importante que cada sistema de ensino reflita sob a realidade da mesma para contextualizar o ensino da língua, neste caso, da língua portuguesa.

Segundo Guinote (2014, p. 57) “(...) a importação de modelos só é útil até ao ponto em que esteja adequada à nossa realidade e fase de desenvolvimento educacional, social e mesmo político”. Realmente, imita-se bastante as experiências dos outros, sem se ter em conta o factor contexto, e nesse sentido, diz este autor “é cansativo ouvir falar constantemente de reformas educativas de sucesso em países e sociedades que pouco têm em comum (...)” (Guinote, 2014, p. 57) com o nosso. Todavia, na realidade, Angola não se encontra na mesma situação socioeducativa de países como Portugal ou Brasil, falando da lusofonia. Porém, isto não significa querer isolar-se em prol da preservação da identidade; mas sim procurar perceber a trajetória progressiva e descentralizada no plano da educação, sobretudo, dos outros países e traçar os objetivos nacionais desafiando a questão do ensino.

Neste sentido é necessário a preservação da história da formação assente na evolução comparativa da formação de professores do ensino de LP, antes e depois da independência de 1975. Salientar as consequências das reformas antes da independência que se repercutiram nas reformas da época posterior à independência. Entender o tipo de dificuldades dos professores de LP, reconhecendo os modelos de formação de professores de LP definidos, com o intuito de entender o processo de formação de professores. Assim, salientar os aspetos positivos, que se desejam para um professor de LP.

Uma das finalidades de formação de professores centra-se na estrutura de um perfil adequado para a execução dos objetivos do ensino, incutindo nos formandos conhecimentos científicos sólidos e um espírito de responsabilidade profissional, que se revela pelo gosto de aprender sempre e mais (Chivela et al., 2003). Consequentemente, recomenda-se um professor que se preocupa com a aprendizagem dos conhecimentos com eficácia por parte do aluno. Neste sentido, o professor deve ter a capacidade de resposta completa a posições concretas durante a prática da sua função.

Quanto à leitura e à ortografia nota-se que os currículos e os programas escolares dão mais ênfase no estudo da morfologia e da sintaxe; ao passo que a semântica e o léxico são pouco estudados. Por outro lado, no dia-a-dia profissional e não só, nota-se muitas dificuldades de escrita e leitura por parte dos falantes. Tais deficiências podem ser colmatadas com implementações de novas práticas, pelo professor. Na disciplina de LP, e também nas outras disciplinas do currículo, se se passar a ler bastante e produzir textos, o aluno passará a conhecer mais palavras, deixando de cometer erros ortográficos, e também evoluirá a sua competência comunicativa. Deve-se chamar a atenção do Ministério da Educação, da escola e

do professor, para a escrita funcional, uma vez que cada vez mais está a ser ameaçada, por causa das novas tecnologias, como a informática.

A formação de professores, nesta área, visa, também, transmitir métodos adequados do ensino da língua, a fim de os formandos compreenderem os conteúdos com mais eficácia. Neste contexto, analisar, criticamente, as práticas atuais, pode melhorar-se o processo de ensino e aprendizagem.

Procura-se dar respostas às necessidades sentidas pelos professores do curso de Linguística/Português no ISCED de Benguela, e propõe-se identificar o processo de formação de professores, para se entender melhor como tem sido realizada, destacando os pontos fortes e fracos.

Tendo consciência da importância da formação de professores, pretende-se analisar o seu processo e abrir novos horizontes para uma formação rigorosa. Julga-se que esta investigação pode servir de base para futuras linhas de investigações, respeitante ao que se pode melhorar no processo de formação de professores de LP.

Esta investigação encontra-se organizada em duas partes. Assim na Parte I:

No Capítulo I apresenta-se uma abordagem metodológica; onde se caracteriza o campo de estudo, os objetivos, os pressupostos de pesquisa e os métodos.

O Capítulo II faz a revisão da literatura como suporte das ideias e a caracterização dos modelos de formação. Aborda-se sobre a sociolinguística e sobre as reformas. Apresenta-se o perfil dos professores de LP, o perfil de saída dos docentes e o estado de arte, onde a investigação está inserida.

A Parte II inclui o Capítulo I em que se faz uma perspetiva histórica de formação em Angola. Apresenta-se a situação sociolinguística do país, a fim de se perceber as interferências linguísticas e salienta-se a génese e o papel da LP.

O Capítulo II comporta um historial da Escola de Formação de Professores em Benguela (EFPB) a partir de 1996, início do curso de língua portuguesa nessa instituição de ensino; apresentam-se os critérios de acesso à esta instituição, o nível de organização, em termos da matrícula, continuidade e diplomados. Mostram-se os cursos aí ministrados e aborda-se a questão do rendimento e abandono escolar dos formandos em LP.

No Capítulo III Analisam-se os modelos de formação de professores, a formação inicial e os modelos de estágios, sem deixar de parte os benefícios e as dificuldades ocorridas na implementação da Nova Reforma de 2001.

Por último a conclusão, apresenta-se, de uma maneira resumida. É o culminar do processo de pesquisa com alguns detalhes vindos da inferência e conjugados com outros estudos de autores, sem descuidar as dificuldades e recomendações para futuros estudos sobre formação de professores em particular de LP. Assim, dá-se respostas às perguntas formuladas.

## **Parte I**

### **Capítulo I – Apresentação da investigação**

#### **1.1. Problemática**

O tema escolhido para a nossa pesquisa surge do desafio de pretendermos fazer parte do estudo da formação de professores de LP em contextos plurilingues. Tal estudo problematiza a questão da formação de professores de LP do 1º ciclo do Ensino Secundário, tendo em conta as dificuldades da aquisição da língua padrão pelos alunos.

Assim, uma das dificuldades sentidas pelos professores de diferentes áreas temáticas em Angola, no decorrer das suas atividades é a pouca compreensão dos textos e a má ortografia dos alunos (Neto, 2009). Para além disso, alguns discentes apresentam dificuldades em estruturar frases sintaticamente aceitáveis. Algumas destas dificuldades advêm da influência que os idiomas regionais exercem sobre a LP. As características destas frases diferem de zona para zona, segundo a língua local (Teresa et al., 2010).

Perante esta realidade, nota-se, claramente, que a variante angolana (a LP influenciada pelas línguas nacionais) está a atingir o público escolarizado. Sendo a LP no país, língua de Estado e de escolaridade, é necessário o seu domínio e com maior exigência aos professores, desde o início da sua formação.

Referindo-se à formação segundo (Chivela et al., 2003, P. 9) “(...) é uma área do Sistema de Educação que merece uma atenção especial, já que um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo actual, implementado desde 1978 se situa na qualidade e quantidade do corpo docente.” Estes autores salientam o interesse da formação de professores como uma das prioridades na implementação de políticas governativas destacando, que é o sistema educativo organizado que faz com que um país se desenvolva. Essa formação deve incutir no professor conhecimentos científicos sólidos, uma pedagogia eficiente, uma prática profissional de qualidade e uma profunda consciência patriótica, que Cardoso chama de “princípio de responsabilidade”. Porque, segundo este autor, “ (...) são os professores, e os seus métodos de ensino, bem como a sua forma de actuar, que poderão fazer melhores alunos.” (Cardoso, 2013, p. 57)

Assim, pretende-se saber como tem sido a formação de professores de LP do I ciclo do ensino secundário, por esta ser uma questão primordial. Deste modo, pensa-se que é importante aprofundar estudos nesta área científica, não só com vista a analisar o processo de formação de professores deste nível mas, também, como forma de se questionar sobre os modelos usados nessa formação.

Partindo da situação sociolinguística de Angola, nação plurilingue, onde a LP é usada como língua oficial, língua de Estado e de escolaridade, tal como foi referido, espera-se que ela seja usada dentro da norma padrão.

As línguas faladas em Angola são, maioritariamente, de origem banta; línguas africanas ritmadas, cuja flexão se faz por meio de prefixos. Elas são faladas em África meridional, onde Angola faz parte. A influência dessas línguas no português torna o português de Angola uma variante da do europeu.

Perante esta realidade, segundo Chivela et al. (2003) com a grande carência que se regista, em termos de professores desta disciplina desde o ensino básico ao superior, cria nos profissionais de educação grande preocupação. Para além disso, alguns dos poucos docentes dos níveis ora citados, com exceção do nível superior, têm pouca preparação metodológica, ao nível do ensino da língua, porque estão formados nas outras áreas temáticas como biologia, geografia, história, matemática, física, entre outras.

Por outro lado, no dizer de Neto (2009) nota-se que alguns professores de LP, do I ciclo do ensino secundário estão inseguros no exercício das suas atividades, transmitindo esta falta de confiança aos alunos. Outros, sem criatividade, exercem as suas tarefas a um ritmo monótono, ou seja, nota-se uma certa repetibilidade nas aulas de LP, provocando, desse modo, nos alunos a falta de motivação e as aulas serem encaradas como maçadoras.

Como consequência disso, observam-se bases fracas do domínio da LP dos alunos. Hoje, nas Universidades, aparecem estudantes que cometem erros de base como “muinto” em vez de muito, “tenham” em vez de têm, entre outros. Também, estruturas fráscas influenciadas pelas línguas nacionais: é como? Em vez de, como está? Ou ainda, estou bem, ainda nada de mal, somente vós. Em vez de, estou bem e tu como estás? Entre outras estruturas fráscas que vão identificando o português angolano de região para região. Neste sentido, tem surgido comparações do estudo antes da independência em que um aluno com 4ª classe lia, escrevia e comunicava-se de forma aceitável. A LP é o elemento de ligação no

contexto plurilingue que se vive em Angola. Deste modo, para ser ensinada é preciso professores formados. (Neto, 2009).

Face às necessidades de formação de professores levantadas, apresentam-se as perguntas de reflexão, para a orientação do estudo de forma a serem respondidas no decurso do seu desenvolvimento. Assim, este estudo pretende responder à seguinte questão:

Que modelos de formação inicial de professores de LP têm sido implementados na EFPB?

Pode-se ainda aflorar questões derivadas sobre a questão geral, neste sentido: Quando é que esta Instituição surgiu? E porquê? Como tem respondido às necessidades dos formandos? Que políticas linguísticas são aplicadas? Que dificuldades há? Quais são os pontos fortes e fracos registados no exercício profissional de professores de LP? Que balanço se faz? Que perspetivas são feitas?

A questão de partida formulada será melhor clarificada e respondida, tendo em conta a pertinência da investigação. Deste modo, a questão de partida será o fio condutor do estudo.

O interesse crucial da investigação passa pela Formação, sendo um dos aspetos principais no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, se o professor estiver menos preparado e não tomar consciência das suas responsabilidades, a sua transmissão será ineficiente. Visto que a “(...) formação de professores só pode enraizar-se numa reflexão coletiva e num debate a longo prazo sobre a cidadania, acompanhado por uma análise regular das situações educativas, das práticas e das competências em jogo, das culturas e dos funcionamentos institucionais, do peso das expectativas, dos valores e das estratégias das famílias.” (Perrenoud, 2002, p.54). A formação inicial académica ajuda a lidar com estes temas, mas as profundas transformações, indubitavelmente, vêm de uma autoformação, dentro do desenvolvimento do projeto de cada instituição.

A formação é essencial pelo facto de tornar o futuro professor num respeitador do senso comum do aluno; incutindo nele metodologia de ensinar a pensar criticamente, e sobretudo de compreender o valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos, entre outros (Freire, 2004). Desta forma, para dar resposta à problemática é necessário traçar e delinear os objetivos da investigação.

## 1.2. Objetivos

O objetivo desta investigação consiste na análise do processo de formação de professores de LP na EFPB, a fim de se mostrar a história do ensino e de formação inicial. Assim sendo, é necessário ter em conta o processo de formação inicial de professores em análise, ou seja:

1. Identificar as mudanças registadas no processo histórico de formação de professores, de modo a avaliar os pontos fortes e fracos;
2. Analisar, comparativamente, as reformas educativas na formação de professores de LP, para se observar os aspetos críticos da mudança;
3. Discutir os modelos de formação de professores de LP implementados na EFPB, baseado numa análise *SWOT*<sup>1</sup>;
4. Compreender a continuidade ou descontinuidade na formação de professores, perspectivando uma formação de qualidade;
5. Refletir sobre as dificuldades sentidas pelos professores no decorrer das suas atividades profissionais. Um dos essenciais contributos desta tese prende-se com o facto de relacionar a evolução dos modelos de formação implementados com uma série de indicadores de desenvolvimento sustentável (educação), verificando a sua relação com o nível de qualidade de ensino e as experiências profissionais dos docentes.
6. Analisar as opções metodológicas sobre as modalidades da leitura e da escrita, segundo a opinião dos professores da EFPB entrevistados;
7. Elaborar o balanço dos pontos positivos e negativos do processo de formação de professores de 1996 até 2015.

---

<sup>1</sup> *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats.*

### 1.3. Fontes

No que concerne às fontes de informações para a investigação proposta, pressupõe-se organizar um *corpus* constituído por fontes orais assente nos discursos dos dirigentes da EFPB como o Diretor Geral, Diretor Pedagógico, Coordenador da disciplina de LP e a professores de LP do 1º ciclo do ensino secundário. Também recorrer-se-á a fontes documentais:

- 1- Jornal de Angola, (*Gazeta e Muangolé*, 2013 – 2015),
- 2- Revistas da área de educação como *Educação e Pesquisa*, *Educação & Sociedade*, (1999 – 2008),
- 3- Atas de congressos internacionais sobre a educação, (2010 – 2015),
- 4- Obras de literatura sobre a formação de professores,
- 5- Textos legislativos angolanos sobre o ensino e as reformas,
- 6- O Relatório da Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa (CAARE) de 2010,
- 7- Programas de LP (1998 – 2013),
- 8- Plano Mestre de Formação de Angola de 2007 e de 2008,
- 9- Os currículos de formação de professores (1975 – 2013),
- 10- Textos Legislativos e informações sobre o ensino e formação de professores consultados no Arquivo Histórico Ultramarino,
- 11- As estatísticas da EFPB,
- 12- Os materiais didáticos.

### 1.4. O método de investigação

Uma pesquisa é caracterizada por um estudo de questões de amplo interesse organizado em etapas e procedimentos. Cassab (2007, p. 23) refere que “ pesquisa é desenvolver uma actividade - em um processo, a preocupação maior é com o produto – que recebe a marca dos condicionantes sociais vigentes, com fins propostos e objectivos a alcançar”.

A pesquisa qualitativa entende-se por responder a questões próprias, do mundo real. Embora, tenha a inquietação da suposição com as Ciências Sociais, e em termos de realidade dos indivíduos que não podem ou não devem ser quantificados. Assim, mostra os significados dos motivos, das crenças, e das atitudes, fazendo parte da realidade social. O conceito da metodologia de investigação “(...) inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).” (Minayo, 2008, p.14)

Uma metodologia é muito mais que uma técnica, pois entende-se por uma articulação de teoria sob a realidade dos pensamentos. Taylor & Bogdam (1986) referem algumas das primordiais características da investigação qualitativa:

- Os investigadores qualitativos são sensíveis aos resultados que eles mesmos causam sobre os indivíduos que são os seus objetos de investigação.
- O investigador qualitativo afasta suas próprias crenças, juízos de valor, observando o cenário como se estivessem a ocorrer pela primeira vez e de forma neutra;
- A investigação qualitativa é indutiva;
- O investigador observa o acontecimento e as pessoas a partir do prisma de um todo;
- Os investigadores qualitativos tentam compreender os sujeitos no interior das referências das mesmas;
- Os métodos qualitativos são humanistas. As equações estatísticas perdem de vista o aspeto humano da vida social;
- Os métodos qualitativos mantêm-nos próximos da realidade, aproximando entre os dados coletados o que o universo realmente diz e executa. Os investigadores qualitativos dão atenção à validade da sua investigação.

Assim, definidas as linhas mestras do nosso tema, urge expor o método de investigação, a utilizar no contexto do estado de arte, onde a temática deste estudo se encontra inserida. Salienta-se a valorização da formação dos professores, para melhorar a educação (Cardoso, 2013). Aborda-se o tema assente na centralização da formação de professores de LP, analisando o processo de formação de professores na EFPB, para mostrar a história da formação inicial. Dada a natureza da presente investigação, procurou-se basear no documento (Pimenta, M. F. F. R. 2003) sobre Formação de Professores de língua portuguesa. Sistemas, modelos e competências: o caso dos docentes de língua portuguesa de uma escola secundária.

Nesta pesquisa usa-se o método de análise documental e o de conteúdo que faz o complemento das ideias por meio dos resultados obtidos das entrevistas. Para Bell “A sua abordagem deriva de métodos históricos que tratam essencialmente dos problemas da seleção e avaliação de dados.” (Bell, 2008, p. 101)

Para a realização desta investigação recorreu-se ao estudo da EFPB, acima referida, vocacionada para formar professores em várias especialidades como a LP, língua francesa, língua inglesa, matemática/física, geografia/história, biologia/química, educação física e educação visual e plástica (EVP), que corresponde ao ensino médio técnico/profissional realizado num período de formação de quatro anos.

A análise documental concretiza-se nas fontes, para se analisar as modificações sucedidas no processo de formação de professores de LP na EFPB, isto é, o processo histórico da formação de professores, as mudanças de currículos, as mudanças registadas nos programas, mudanças na distribuição da carga horária das áreas de formação e das disciplinas de especialidade, a organização escolar e o seu rendimento.

Esta metodologia está organizada por duas dimensões:

- Primeira dimensão - análise Documental de fontes escritas organizada da seguinte forma:

- 1- Fontes escritas - destacou-se dos textos de literatura, respeitante à dimensão histórica, a percepção dos autores sobre a sociolinguística, as reformas educativas, os modelos de formação, o perfil do professor de LP, o perfil de saída dos professores, sobre a formação de professores tendo realçado os que abordam o ensino da LP como língua primeira (L1) e os que defendem o ensino da LP como língua segunda (L2). Destacou-se, ainda, nestas obras o processo da profissão docente.
- 1.1- Dos documentos da EFPB, evidenciaram-se os critérios de acesso, o nível de organização, , os cursos ministrados, rendimento e abandono escolar; Compararam-se os currículos de formação de professores de LP implementados na EFPB de 1996 a 2013 realçando as disciplinas atribuídas a este curso. A partir dos modelos apresentados, e num quadro, comparou-se a carga horária da disciplina de LP, da literatura, das práticas pedagógicas, das metodologias, das Línguas Nacionais (LN) e do estágio, relativo a duração e a responsabilização da turma pelo estagiário.

Chivela et al. (2003) referem que a formação de professores distingue-se em três áreas como a Formação geral, Formação específica e Formação profissional. Assim, numa análise comparativa (dentro dos modelos apresentados) mostrou-se as

disciplinas que permanecem e as mudanças que ocorrem nestes níveis. Quanto a estes níveis de formação entendem-se como:

- Formação geral – procura-se dar bases mais sólidas ao futuro professor, de forma a ter uma visão global dos problemas do mundo atual. Aplica-se nas disciplinas de história, filosofia, geografia, matemática, sociologia, francês/inglês, química, física e biologia.

- Formação específica - ministram-se disciplinas de ciências da educação criando bases de fundamentos científico-pedagógico para a prática do desempenho como docente, tais disciplinas são: teoria de ensino, psicologia geral, psicologia do desenvolvimento, organização escolar e higiene e saúde.

- Formação profissional - consiste na aplicação das ciências da especialidade, como metodologia do ensino, didática da LP, práticas pedagógicas, seminários e estágios. Estes documentos facultaram informações necessárias para a comparação destas três áreas, em termos de carga horária e de alterações, de forma a observar a área predominante na formação de professor.

1.2- Fontes orais - O Diretor Geral, Diretor Pedagógico, Coordenador de LP, e Professores de LP do Iº ciclo do Ensino Secundário, como já foi referenciado.

2. Segunda Dimensão- Aplicou-se um único guião aos dirigentes da escola em estudo e aos professores de formação inicial de LP, considerando que os dirigentes fazem parte do corpo docente. O guião para as entrevistas teve como finalidade:

- 1- Conhecer o processo de formação de professores de LP em épocas diferentes;
- 2- Investigar as dificuldades sentidas na vida profissional dos docentes de LP;
- 3- Conhecer as políticas linguísticas implementadas no ensino;
- 4- Saber o nível de qualidade de ensino de LP.
- 5- Analisar as metodologias sobre o ensino da leitura e da escrita.

As entrevistas, referem-se à experiência profissional de oito professores de LP de épocas e níveis académicos diferentes. Assim, havendo poucos disponíveis, decidimos trabalhar com oito, a fim de mostrá-los aos pares, dentro de cenários diferentes, a partir da sua formação e experiência profissional antes da independência até a pós independência, tal como se apresenta no quadro nº 1.

Quadro nº 1 - Apresentação da identificação dos professores

(PA significa Professor A; PB significa Professor B...)

<b>Identificação do professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Início de funções</b>	<b>Situação profissional</b>
PA	80	M	23	Antes da independência	Reformado
PB	75	M	17	Antes da independência	Reformado
PC	53	F	35	Após a independência	Em serviço
PD	50	M	32	Após a independência	Em serviço
PE	28	F	10	A partir de 1998	Em serviço
PF	26	M	8	A partir de 1998	Em serviço
PG	25	F	4	A partir de 2012	Em serviço
PH	23	M	3	A partir de 2012	Em serviço

As entrevistas<sup>2</sup> semiestruturadas com diversas perguntas foram gravadas e depois transcritas. Esta técnica é potencial por ser flexível, porque através das respostas dos entrevistados, pode surgir perguntas não previstas (Bell, 2008). A estrutura destas entrevistas foi uma adaptação do modelo usado pela (Ramalho, 2015).

Numa investigação qualitativa, habitualmente, todo o material obtido é sujeito a uma análise de conteúdo, embora, este não seja um procedimento neutro, pelo que depende do enquadramento paradigmático de referência.

Poirier & Valadon (1983) (In Guerra, 2006), mostram uma proposta de análise de conteúdo, a partir de um processo simplificado, direccionada para um número normal de entrevistas, pelo menos 15 a 20, e baseado numa análise comparativa, através da construção de tipologias, categorias e análises temáticas. É uma análise de conteúdo que permite caracterizar as situações e ao mesmo tempo interpretar o sentido do que foi dito.

A metodologia relativa a estas fontes baseia-se no conjunto de atividades anteriores e posteriores, isto é à gravação das declarações. Antes é necessário as investigações e o levantamento de dados para a preparação dos guiões das entrevistas. A investigação é realizada por uma fundação que aponta para declarações abertas ao público. Neste sentido, é indispensável tratar da duplicação da conservação, das gravações, e do seu tratamento (Ramalho, 2015).

<sup>2</sup> Técnicas de recolha de dados

Quanto aos sujeitos da pesquisa, Stephanou (2005) salienta que se deve considerar que todos nós temos inscritos em nossa memória o percurso da nossa vida, organizada através das experiências por nós vividas, considerando para o facto de que somos portadores de testemunhos únicos que constituem um amplo e rico campo de investigação.

Relativamente, aos instrumentos de coleta de dados da pesquisa é necessário lembrar que não existe um exclusivo método, isto é, um método que seja o mais adequado para todo o tipo de investigação. O método mais adequado deve estar ligado com a forma como o problema é expressado, com os objetivos definidos, tendo em conta as limitações e dados disponíveis.

Assim, o ambiente deve ser investigado para se reconhecer mais nitidamente o problema, ouvindo o público alvo, tendo o cuidado de evitar a manipulação dos entrevistados ou do processo da investigação que está em curso (Gonzaga, 2006).

Segundo Thomas, Nelson & Silverman (2007) referem que no desenvolvimento viável de uma entrevista, são imprescindíveis que o entrevistador tenha determinados cuidados em enunciar perguntas de fácil compreensão, de forma a que as mensagens verbais e não verbais do entrevistador, não mostrem formas críticas ao entrevistado, mesmo que suas opiniões sejam opostas. Assim, para se realizar as entrevistas seguiu-se os seguintes passos:

- Reunião com os entrevistados para explicação da finalidade do trabalho e como seriam realizadas as entrevistas com a aplicação de gravação. Assim foi realizada a apresentação académica dos professores seguida da demonstração do propósito da investigação. Posteriormente, foi executada a convocatória para a gravação da entrevista, mostrando o valor do trabalho;

- Realização de um cronograma para as gravações das entrevistas, segundo a flexibilidade dos entrevistados;

- Exposição de um guião para cada entrevistado de forma a integrar-se com a pista de orientação dos teores abordados durante as entrevistas;

- Realização e gravação sequencial das entrevistas, segundo os critérios determinados.

- Após executar as entrevistas, acompanhamos uma disposição lógica, com um roteiro que nos facilitou executar a elaboração do relato coletivo dos docentes entrevistados.

A seguir à entrevista semi-estruturada empregue iniciou-se a transcrição dos relatos dos entrevistados com a identificação assente na exposição dos dados sociais, que seguindo os padrões éticos da investigação científica tiveram o seu anonimato assegurado (Bell, 2008).

Assim, centralizou-se o conteúdo principal das entrevistas dos docentes assente no seguinte guião para construção do processo de formação profissional como o tempo de serviço, tipo de formação recebida, dificuldades registadas ao longo da carreira e pontos positivos e negativos registados;

As questões usadas nesta investigação permitem a flexibilização na sua prática sem responsabilizar a qualidade das informações coletadas. De acordo com o tema da investigação elaborou-se as questões assentes na formação e na profissão de professores de acordo com o guião de entrevistas aplicado aos professores, onde o “P” significa Pergunta:

P1- Há quanto tempo leciona ou lecionou a disciplina de LP? Está no ativo ou reformado?

P2- Que tipo de formação académica e profissional tem ou teve?

P3- Leciona ou leccionou em zona urbana ou suburbana? Este factor influencia na aprendizagem?

P4- Que dificuldades tem sentido ou sentiu na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos?

P5- As línguas nacionais influenciam negativamente o processo de aprendizagem dos alunos?

P6- O tempo distribuído (no currículo) para a disciplina de LP é ou foi suficiente?

P7- Que dificuldades tem sentido ou sentiu em termos de condições de aprendizagem (material de apoio e infraestruturas)? Ensina ou ensinou numa sala ou em ar livre?

P8- Que aspetos positivos e negativos regista ou registou no decorrer da sua profissão?

P9- Como avalia os programas de LP, perceptíveis, confusos, ricos ou pobres?

P10- Que estratégias utilizou ou utiliza para os alunos melhorarem as competências de escrita e de leitura?

O guião apresentado teve origem na elaboração própria de forma a testar a problemática em termos empíricos.

Relativamente, à escolha da técnica mais adaptada para abordar o material recolhido, depende dos objectivos e do estatuto da investigação e do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador. O tratamento varia de pesquisa para pesquisa e de investigador para investigador.

Assim, no quadro de estudo qualitativo as questões de amostragem tornaram-se secundárias, mas a seleção dos entrevistados foi enunciada e justificada, segundo os objetivos que se pretendem obter. Deste modo, o resultado dessa análise é apresentado dentro do texto,

onde os comentários dos entrevistados sustentam a literatura e dão respostas à pergunta de partida e às outras enunciadas.

Neste sentido, a descrição do discurso do professor, em termos de experiência, mostra a atribuição de papéis indispensáveis para a formação e reconhecimento de um padrão de professor e de um sistema de ensino que se pretende implementar dentro da conjuntura em que está inserido.

Assim, na formação de professores denotam-se as afirmações e a participação dos entrevistados cujas perguntas visam uma primeira aproximação com a questão relacionada com o processo de formação de professores e sua experiência profissional. A reflexão dos relatos dos discursos dos professores torna-se, desse modo, uma fonte de investigação proveitosa e permite entender a visão de 8 professores do 1º ciclo do ensino secundário.

### **1.5. Justificação e Limitações**

A escolha deste estudo está assente em duas motivações como a localização e o tema. Assim, Centra-se na minha cidade natal (Benguela), na EFPB e deve-se pelo facto de eu ter pertencido ao primeiro curso de formação inicial de professores de LP, em 1996, tendo sido terminado com êxito.

- A escolha deste tema deve-se à vivência do dia-a-dia profissional no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Benguela, que nos motivou a abraçar este grande desafio na área de formação de professores de LP.

Em muitos casos, este tipo de investigações representa, obras não acabadas, que correspondem ao culminar de uma fase suscetível de começar novas reflexões. Assim, para alcançar os objectivos preconizados, apesar de toda a nossa tentativa de conceder à pesquisa uma componente analítica profunda, houve limitações.

Sendo a pesquisa sobre a temática de formação de professores de LP, o nosso propósito foi obtermos dados que garantissem o entendimento do processo de formação de professores em Benguela. Neste sentido, planeámos uma população que fosse representativa, como meio de inquirição.

Consequentemente, ao materializarmos o projecto, fomos sentindo algumas dificuldades, muitas das quais usais em estudos dessa natureza. Assim, uma das primeiras limitações tem a ver com a variedade de assuntos que o processo de formação de professores envolve, impondo critérios de determinar limites do tema em estudo. Desse modo, circunscrevemo-lo sobre a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino secundário. Relativamente à exposição da revisão da literatura, a limitação parte da insuficiência de referências, existindo poucos estudos de avaliação dos planos de estudo e da história de formação de professores em Angola o que dificultou a realização de uma análise mais aprofundada sobre o tema.

Assim, tendo em conta os objectivos do nosso estudo, as principais limitações prendem-se com:

- a insuficiência de estatística provocada pela falta de uma base de dados oficial e actualizada relativa à actual situação de formação de professores de LP em Benguela;
- falta de disponibilidade de professores em realizar as entrevistas ;
- Os serviços não disponibilizam de imediato a informação necessária ;
- serviços não têm documentos completos, como currículos, planos de estudos, programas, atas de congressos e relatórios.

## Capítulo II- Revisão da Literatura

### 2.1. Sociolinguística

A sociolinguística difere da sociologia da língua, pelo que o centro da Sociolinguística é a consequência da sociedade sobre a língua, enquanto a sociologia da língua focaliza o resultado de língua sobre a sociedade. A sociolinguística estuda a influência entre a língua e a sociedade, sendo o ramo da linguística (Raposo, 2013).

A contextualização de modelos “de dialectos vizinhos figurou também entre os factores identificados como geradores de substituições lexicais. O estudo deste factor de mudança, que se manifestou recorrente em todos os trabalhos de geografia linguística, tornou-se uma das principais preocupações num modelo posterior de descrição da linguagem: a sociolinguística.” (Faria et al., 2005, p. 586)

Saussure [1916]. (2004) inaugurou a linguística moderna no começo do século XX. Assim é considerado um marco da corrente linguística designada estruturalismo. Este autor refere que a linguística tem um único objecto de estudo, sendo a língua considerada em si mesma e por si mesma. Saussure aborda algumas dicotomias isolando, o que seria de interesse da ciência linguística (Costa, 2008). Neste sentido refere à *Langue e parole*, sendo *langue* homogénea e social, sistema de signos, tesouro depositado, pelo exercício da fala, no cérebro dos falantes. Ao passo que *parole* é um ato individual de vontade, é algo heterogéneo e revelação da *langue* sendo acidental e acessória.

Saussure [1916]. (2004) aborda dois pontos, sendo:

- A língua é considerada um sistema homogéneo e estruturado;
- A separação entre sincronia e diacronia, apresentadas pelo autor como duas dimensões diferenciadas:

1- Estática; designada como sincrónica, sendo o foco através das características da língua vista como um sistema estável num espaço de tempo fixo.

2-Histórica; designada como diacrónica, pelo que o centro das atenções são as mutações que passam pelas formas de uma língua ao longo do tempo. Este autor determina a seguinte relação entre essas dicotomias:

- Os fenómenos variáveis não são visíveis na língua social, mas na fala pelo facto de serem individuais;
- A mudança dá-se em certos elementos, sendo satisfatório para que se reflita em todo o sistema;

- O falante não tem conhecimento das modificações que sucedem entre os estados como recortes sincrónicos da língua. Assim, Saussure admite que a língua é um fenómeno social, resultado de uma convenção determinada entre os membros de certo grupo. Todavia, os factores externos ao sistema são deixados de lado. Os resultados e análises dos estudos não teriam relação, pelo que os factos da série diacrónica não são da mesma ordem da série sincrónica (Saussure, [1916]. (2004).

Foi no início do séc. XX, ou seja em [1916]. (2004), a partir da publicação da obra o *Curso de Linguística Geral* organizado pelos alunos Bally e Sechehaye e assente nas ideias expostas nas aulas de Ferdinand de Saussure, que a Linguística passou a ser considerada Ciência.

Na década de 1960, a visão formal da língua ganhou destaque nos Estados Unidos da América, com Noam Chomsky e a corrente denominada gerativismo. A língua passou a ser gerada como um sistema de princípios universais e como o conhecimento mental que um falante tem da sua língua a partir do estado inicial da faculdade da linguagem. O que interessa ao gerativista é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais, sendo desvinculada de factores históricos e sociais. Chomsky (1997) apresenta uma disparidade entre competência e desempenho linguístico, pelo que esse último seria a prática concreta da língua que por vezes mostra desvios na exteriorização por via da fala e se tornaria relevante para a teoria. O interesse dos gerativistas pela competência linguística deixa lugar à procura pela gramática universal (GU), ou seja, o integrado das “propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas que são previsíveis segundo o leque de opções disponíveis na própria GU” (Kenedy, 2008, p. 135).

William Labov foi um dos seus maiores expoentes como reação a essas duas correntes da Sociolinguística defrontada nos Estados Unidos nos anos de 1960. Em meados do século XX, Labov reafirmou uma nova ótica, revelando que na sua conceção não seria mais o do estruturalismo “termo que se refere à visão de que existe uma estrutura relacional abstrata que é subjacente e deve ser distinguida dos enunciados reais e de que ela é o objeto primordial de estudo do linguista” (Weedwood, 2002, p.128). Nem seria a de Chomsky, que não observa as questões sociais como elemento indispensável à sua proposta de investigação. Mas a observação da língua em seu contexto social, como defendiam alguns autores da escola de Praga como Mathesius e Neustupný. Labov apresenta uma metodologia, tendo como objeto de investigação da fala, analisando o seu contexto e sistematizando o aparente caos linguístico. A Teoria da Variação Linguística refere que a língua é heterogénea e de índole

social. Labov em conjunto com Weinreich & Herzog [1975]. (2006) lançam a proposta de uma teoria da mudança linguística, exibindo a relevância de se considerar os constituintes internos e externos à língua envolvidos no processo de mutação. Assim, a “interpretação dos dados em termos de mudança linguística depende da inteira estrutura sociolinguística, e não simplesmente da distribuição no tempo aparente ou real.” (Weinreich, Labov & Herzog, 2006, p.116)

Saussure [1916]. (2004) define uma analogia entre a língua e o jogo de xadrez como as peças que conseguem os novos valores a cada lance no jogo em decurso das posições que vão adotando frente às demais. Assim na língua, cada mutação tem consequências sobre todo o sistema linguístico.

No entanto, Bakhtin (1986) apresentou reflexões divergentes sobre a proposta saussureana no livro *Marxismo e Filosofia da linguagem*. A língua não poderia ser gerada como homogênea, nem como um sistema imutável transmitido por gerações e obtida pelos sujeitos, sem que estes pudessem modificá-la. Para Saussure o sistema da língua não pode ser modificada, ficando a cargo do tempo e das forças sociais, transmitidas de forma linguística por meio da fala. Por outra, as mudanças sucedidas nela são consideradas por Bakhtin como indivíduo atuante que se compõe na e pela língua. Bakhtin ao romper com a dicotomia, reforça que a linguagem é uma prática social que tem na língua a sua realidade material, sendo observada como um processo evolutivo contínuo. A fala também não seria o seu objeto de investigação, sendo visto como algo em processo que apenas pode ser estudado na interação verbal e no diálogo. Essas contribuições foram importantes para o aparecimento de uma nova linha de investigação que tem o discurso, como seu objeto de investigação. Neste sentido, Pêcheux (1969) trabalhou de forma imbricada a Linguística de Saussure, o Materialismo Histórico de Marx e a Psicologia de Freud.

Por outro lado, Chomsky trouxe uma proposta teórica, que explica abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana (Kenedy, 2008). Deste modo, o ser humano tem uma faculdade de linguagem inata, uma capacidade genética que possibilita ao homem falar e entender seu sistema linguístico. Chomsky (1997), salienta que “a gramática gerativa procura descobrir os mecanismos que são usados na linguagem, contribuindo assim para o estudo de como eles são usados de maneira criativa na vida normal”. A linguagem e a comunidade estão associadas entre si de modo inquestionável. Assim, essa relação é a base da constituição do ser humano (Alkmin, 2001).

Se bem que desde o começo do século XX, “linguistas como Antoine Meillet e Ferdinand de Saussure tenham chegado a configurar a língua como um facto social, rigorosamente enquadrado na definição dada por Emile Durkheim, só nos últimos vinte anos, com o desenvolvimento da sociolinguística, as relações entre a língua e a sociedade passaram a ser caracterizadas com maior precisão.” (Cunha & Cintra, 2013, p. 3)

Mollica (2008) salienta que cabe à Sociolinguística estudar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm impacto positivo ou negativo sobre a emergência das práticas linguísticas alternativas e prever o seu comportamento regular e sistemático.

Neste prosseguimento, o preconceito linguístico refere aos falantes ou grupos inteiros numa comunidade pela forma linguística que usam<sup>3</sup>. O consentimento do que é erro no uso linguístico que está por trás dela, permite a exclusão social criada pelo preconceito linguístico, sendo uma exclusão, por vezes, muito dura (Costa, 2008).

Quanto a Teoria da Variação e Mudança tratam da estrutura e evolução da língua no interior do contexto social da comunidade de fala. Gregory Guy parte da visão de Labov sobre a comunidade de falantes e amplia-a. Guy (2001) refere-se a comunidade de falantes que se compõe a partir de três critérios:

- Devem ter uma frequência de comunicação elevada entre si;
- Os falantes devem partilhar traços linguísticos que sejam dissemelhantes de outros grupos;
- Devem ter as mesmas normas e atitudes em relação ao uso da linguagem.

Este autor reconhece o critério da frequência de comunicação como alta ou baixa entre os falantes. Esse critério remete à ideia de redes sociais, assentes nos trabalhos de Milroy.

A conceção de redes teve princípio na área da antropologia social, em que depende as estruturas socioeconómica e política mais amplas. A análise sociolinguística assenta em redes sociais que procura atrair a dinâmica das condutas interacionais dos falantes. Segundo Milroy (2004) redes sociais são redes de relacionamento dos sujeitos determinados na vida diária. Essas redes variam de um indivíduo para outro e são compostas por ligações de distintos tipos, envolvendo graus de parentesco, amizade, ocupação, entre outras.

Quanto maior é o número de pessoas que se conhecem umas às outras numa determinada rede, mais alta será a densidade dessa rede; quanto menor é o número de pessoas, mais baixa será a densidade da rede. Os sujeitos que se relacionam entre si em contextos

---

<sup>3</sup> E essa forma geralmente é a que se afasta do padrão.

diferentes, como parentes e vizinhos, parceiros no trabalho e no lazer, definem redes multiplexas. Os sujeitos que se relacionam de forma única instituem redes uniplexas (Milroy, 2004).

À noção de rede social liga-se, também, os conceitos de localismo e mobilidade. O localismo tem a ver com o sentimento do sujeito em relação ao local de residência, valorizando-o socialmente, demonstrando um sentimento de pertença nesse lugar, reforçando valores culturais e linguísticos da comunidade. A mobilidade diz respeito ao grau de deslocamento dos sujeitos a partir do seu local de origem (Milroy, 2004).

Quanto maior for a mobilidade, mais os indivíduos estarão sujeitos a adotar valores de outros grupos, assim “estudos de pessoas inseridas em sua rede social nos permitem gravá-las conversando com quem elas geralmente falam – amigos, família e colegas de trabalho” (Labov, 2001, p. 326). Esse tipo de investigação mostra resultados muito importantes para se reconhecerem as causas e o mecanismo social da variação da língua. Desta forma, é necessário deixar de lado as informações autoritárias, preconceituosas e intolerantes (Bagno, 2004).

A dimensão interna da mudança linguística baseia-se na Variação lexical; Variação morfofonológica, Variação fonológica; morfológica e morfossintática; Variação sintática; Variação e discurso. A variação lexical forma o campo predileto de estudos geolinguísticos e a fonologia o campo predileto da investigação sociolinguística.

A mudança da língua, diz respeito ao vocabulário (léxico), quase sempre associados à variação regional. A mesma realidade é mostrada, conforme a região, por palavras distintas. Todavia, existe também usos variados segundo a situação – mais ou menos formal assentes na variação estilística ou diafásica. Assim, existem alguns casos de variação em termos lexicais:

- Campo da alimentação; ginguba – amendoim.
- Diversos estudos de Sociolinguística certificam variação fonológica em diferentes fenómenos do português falado em diferentes países. Assim, na variação fonológica existem:
  - Síncope; permite que haja uma tendência das proparoxítonas se igualarem às paroxítonas, mais frequentes no português. Neste sentido salientam-se o caso da romanização como littera > letra;
  - Monotongação que consiste na transformação ou diminuição de um ditongo em uma vogal: do ditongo /ow/ em /o cenora por cenoura. Assim, do ditongo /ey/ em /e/: peixe por peixe;
  - Epêntese vocálica; com a emissão de uma vogal entre consoantes, não representada na escrita formal:, rítimo por ritmo;

- Palatalização; modificação de um ou mais fonemas em um fonema palatal como família em vez de família;
- A Desnasalização de vogais postônicas comporta a transformação de um fonema nasal em oral como *co* por *com* – no exemplo: *vou co* ele.

Considera-se a linguagem como fenómeno social, sendo indispensável recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que surgem da variação intrínseca ao sistema linguístico (Camacho, 2001). A análise da língua pode assentar numa dimensão interna e/ou numa dimensão externa como os seguintes tipos:

- Variação regional ou diatópica;
- Variação social ou diastrática;
- Variação estilística ou diafásica;

A variação diatópica ou regional, é a responsável pela identificação da origem de uma pessoa assente no seu modo de falar. A fala pode carregar marcas de diferentes regiões, também pode mostrar reconhecidas características sociais dos falantes. A essa propriedade designa-se por variação social. Os principais factores sociais que condicionam a variação da língua são o nível socioeconómico, o sexo/gênero, o grau de escolaridade, a faixa etária e mesmo a profissão dos falantes. O mesmo falante pode empregar distintas formas linguísticas, dependendo da situação onde estiver inserido. A maneira de falar com uma família, não é a mesma como se fala com gente estranha. A função comunicativa vai se modificando conforme os contextos, como entre professor e aluno, patrão e empregado, colega e colega entre outros. As diversas funções sociais que as pessoas desempenham nas interações que têm em distintos domínios sociais como na igreja, no trabalho, na escola, com os amigos são considerados “conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais [...] e são construídos no próprio processo da interação humana.” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 2)

A linguagem dentro das suas teorias do passado e de atualidade, mostrou-se e continua a mostrar noções particulares de fenómenos linguísticos e compreensões diferenciadas do papel destes na vida social. As teorias linguísticas determinam a natureza e as particularidades importantes do fenómeno linguístico (Alkmim, 2001).

Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística compromete mutação; mas toda mudança compromete a variabilidade e heterogeneidade (Weinreich, Labov & Herzog, [1968]. 2006, p. 126).

Assim, a sociolinguística trata do estudo descritivo resultante de todas as vertentes da comunidade, englobando as normas culturais do uso da língua e dos resultados da prática da

linguagem na comunidade. Na sociolinguística diferenciam-se três termos facilmente confundidos (Faria et al., 2005).

1- Variedade que refere aos distintos modos de exteriorização da fala no interior de uma comunidade, a partir dos distintos traços que a influenciam como sociais, culturais, regionais e históricos de seus falantes. A classificação da variedade linguística comporta os seguintes factores:

- Socioleto, variedade linguística de um determinado grupo de falantes que repartem as mesmas experiências socioculturais;
- Idioleto, refere-se à forma especial de cada sujeito exprimir-se através da fala;
- Cronoleto, variedade pertencente a uma determinada faixa etária, ou seja, modo próprio de uma geração manifestar-se.
- Dialeto, tem a ver com o uso diferente de uma mesma língua em locais deferentes (Fromkin & Rodman, 1993).

2- Variável refere à construção linguística cuja realização mostra variantes propostas pelo investigador. O termo variante é usado nos estudos de sociolinguística para salientar o traço linguístico como alvo de modificação. No exemplo de uma variação fonética, a variante é o alofone. Na linguística geral, o termo variante dialetal é empregado como sinónimo de dialeto.

3-Variação linguística decorre de diferentes factores de mudança e dos valores que cada língua fixa para cada parâmetro, isto é a capacidade de as línguas se modificarem em contextos diferentes, dentro de uma determinada sociedade (Faria et al., 2005).

As variedades linguísticas são estruturadas correspondendo a sistemas e subsistemas apropriadas às carências dos usuários. Estas estruturas passam pela reflexão sobre realidades sociolinguísticas que podem recorrer às reformulações de currículos e às reformas.

## **2.2. Reformas educativas**

As reformas atingem países em estágios muito diferentes de implantação do modelo de sistema educacional herança de inovações. Porém serão diferentes os resultados da adoção de muitas dessas medidas em países que já universalisaram a educação básica em patamares de qualidades razoáveis (Campos, 2009).

Sacristán (2007) apresenta como os processos de globalização influenciam a educação, pois recaem sobre os sujeitos, permitindo menor segurança social, maior individualismo, novas formas de construção de identidades, sobre os conteúdos do currículo com ampliação, diversificação e instabilidade dos saberes significativos e sobre os modos de aprender.

Nesse âmbito, a escola, no seu formato herdado da modernidade e do projeto republicano de nação, encontra-se em crise. Segundo Campos (2010) as reformas educacionais que vêm sendo inseridas em diferentes países, procuram adaptar a escola a essas mudanças mais vastas, segundo as concepções dominantes sobre as novas procuras da economia, da cultura e da comunidade. As reformas alcançam todos os aspetos dos sistemas educacionais, desde o financiamento, gestão e organização das redes, até ao funcionamento das unidades escolares, o conteúdo e o formato da atividade pedagógica propriamente dita. Essas reformas adotam metas e estratégias comuns, com algumas variantes no espaço e no tempo, que espelham acomodações e ajustes aos diferentes contextos nacionais, às mutações políticas e aos meios disponíveis em cada caso.

Assim, o efeito das comunidades epistêmicas na produção de políticas curriculares, ainda deve ser melhor analisado para a compreensão dos textos que têm sido usados nas reformas geradas nos últimos anos. Nas ações legislativas que elucidam determinadas reformas curriculares, circulam grupos de interesse em distintos âmbitos de atuações. Investigar os interesses e ideias dos indivíduos e grupos sociais permite abranger os embates e disputas de projetos políticos curriculares e as decisões e ações que vêm sendo realizadas na execução dessas políticas. A capacidade que essas comunidades epistêmicas detêm discursos e óticas de mundo, próprios aos grupos de interesse nas políticas devem ser aprofundadas no campo da educação, na medida em que suas ações têm sido ampliadas na produção de políticas curriculares. Não apenas, porque mostram a legitimidade que tais esferas obtiveram como representação mundial dos valores e do conhecimento humano em sua mais consolidada expressão, mas também em virtude dos meios para a atividade e sustentabilidade de diretrizes capazes de direcionar governos em suas políticas locais.

Deste modo, pretende-se controlar o exercício e o currículo da formação de professores. O controle da prática de professor, determinado no Relatório Delors, é que “alunos e sociedade no seu conjunto têm o direito de esperar” (Delors, 2001, p. 166) da disponibilidade dos professores que os faça cumprir “a sua missão com dedicação e com um profundo sentido de suas responsabilidades” (Delors, 2001, p. 166). Assim, aparece a relevância da componente da responsabilização como modalidade de legitimação social dos

sistemas educacionais e de seus agentes, como um mecanismo privilegiado de objetivação do exercício de docente (Ball, 2004). Desta forma, entre uma avaliação processual e singular que defendem os documentos e outra padronizada pela lista de competências.

Na preocupação pela ideia de que o professor é o grande responsável pelo resultado das reformas, a Unesco declara o reconhecimento e a correspondência entre a qualidade da educação e a dos professores. Em resultado, ao longo do tempo, tem-se feito transformações nas políticas inerentes aos professores, na medida em que a estes se relacionem diretamente com o alcance dos resultados de sucesso na área da educação, cujo aumento de procura se torna cada vez mais inquestionável (Siniscalco, 2003).

Um dos pilares mais difundidos da reforma educacional proposta nesse relatório se focaliza na confirmação de um necessário e contínuo processo de aprender a aprender, agregando ao conceito de educação um caráter contínuo e permanente, da educação ao longo de toda a vida. A educação como um processo interminável de aprendizagem suscita a consequente criação de processos de avaliação que extraíam, concretizem e quantifiquem a certeza do sucesso ou insucesso do processo educacional.

No Relatório Delors salienta-se os textos produzidos em contexto global com o propósito de orientar reformas educacionais. A reforma curricular da formação de professores tem como intuito de produzir efeitos não somente no contexto oficial e na produção da legislação como também entre os professores e investigadores (Dias, 2002).

O conceito de reforma permite entender o movimento de produção e circulação de textos curriculares e os exercícios institucionais em que as reformas se dirigem ou mesmo são criadas. Deste modo, aplica-se o conceito de reforma como uma interferência que desloca públicos e investe em relações de poder na definição do espaço público, contornando relações sociais que envolvem conhecimento e poder onde ocorre (Popkewitz, 1997).

No quadro de globalização, tem-se analisado a divulgação de políticas curriculares no mundo, pelo que são justificadas as reformas educacionais geradas pelas circunstâncias de uma constante alteração do mundo (Lingard, 2004).

O conceito de globalização pode ser um conceito contestado, segundo Ball (1998) pois, refere seus variados níveis de realização como cultural, político, tecnológico e socioeconómico (Jameson, 2001).

Além de a rede de efeitos se executar, ultrapassa os limites de fronteiras nacionais, reconhecendo-se marcas da singularidade criadas por práticas, valores e intentos de diversos sujeitos nos múltiplos espaços a que cabem na conjuntura educacional e social nas políticas

curriculares desenvolvidas de forma global (Burbules & Torres, 2004). Segundo Ball and Bowe (1998) estas políticas abrangem três níveis:

- 1) Os contextos de efeito, que operam direta e indiretamente no centro produtor de políticas como redes sociais, comunidades epistémicas e a distribuição internacional de ideias, palestras, organizações multilaterais e publicações diferentes;
- 2) A conjuntura de definição de textos das políticas curriculares;
- 3) O contexto do exercício composto pelas escolas e pelos agentes nela enrolados. Nessas diversas conjunturas, lidam-se as esferas governamentais e não governamentais, de forma inter-relacionada.

A complexidade das políticas curriculares é constatada na procura da relação entre macro e micro, global e local, compreendendo tais relações como essenciais à percepção das mediações e recontextualizações dessas políticas “por culturas, histórias e políticas locais” (Lingard, 2004, p.74). Neste sentido a análise relacional torna mais real a ideia das políticas curriculares como um contínuo ciclo de políticas. Nesse processo, os textos curriculares se compõem em um híbrido assinalado pelas misturas de desiguais marcas e perspectivas, ajudando a convergência de políticas (Ball, 1998, 2001).

As reformas educacionais criadas e disseminadas nas últimas três décadas em contexto global, tendo o currículo na centralidade, divulgam uma diversidade de indivíduos, grupos sociais e organizações, governamentais/não-governamentais; nacionais/transnacionais, e suas interpenetrações. A estes orientam-se várias análises de forma a compreender, com maior clareza, os diversos acordos determinados, as enunciações propostas e os embates em torno de projetos em discussão nas comunidades, em termos locais, nacionais e globais. Essas ações dos sujeitos em diversas posições podem ser influenciadas, por políticas curriculares, integrando-se em uma problemática relevante para o campo da educação, em especial, da política curricular.

Enfatiza-se a relevância das análises a respeito das comunidades epistémicas na visão da educação (Ball, 1997). Assim, as políticas curriculares permitem que os grupos de interesse que nela atuam sejam o centro das investigações para a compreensão da formação do discurso da política e dos diferentes processos de validação.

A movimentação de reforma educativa em decurso, no âmbito da construção de um novo projeto de comunidade procura incluir esta noção na nova ordem mundial, pondo o currículo como um dos espaços centrais destas reformas. Assim, sendo uma política curricular, “como macro discurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do

projeto dominante quanto ajuda a reforçá-lo, dando-lhe legitimidade e autoridade.” (Silva, 1999, p. 29)

Deste modo, existem várias visões sobre a formação do professor (Nóvoa, 1997; Perrenoud, 2002) que se espelham em debates teóricos, projetos e nos currículos, além da própria prática e da cultura das instituições escolares.

Nesta mesma linha, as investigações sobre as políticas na área da formação do professor têm permitido que o conjunto de medidas tomadas pelo poder público nesta área esteja associada com o assunto da melhoria da qualidade da educação, com destaque na educação básica. Desta forma, para ultrapassar esse problema é sugerido pelos Estados um conjunto de reformas educacionais, que procuram pôr o sistema educacional em sintonia com as modificações socioeconómicas em curso e ao modelo de reorganização produtiva, que marca a passagem de século (Popkewitz, 1997 e Catani et al. 2000).

A formação de professores considera-se um elemento básico para o desempenho dos diversos níveis de ensino, possibilitando que as reformas educacionais sejam condições essenciais para a implantação de um novo projeto social (Freitas, 1999 e Aguiar, 2000).

Segundo Malizia, o conceito de Reforma faz alusão a um ato internacional e recheado de inovação de um sistema seja ele político, socioeconómico, ou educativo. A reforma no campo educativo comporta a inserção de novas regras no quadro da legislação, de forma a defrontar as exigências da sociedade. O êxito de uma “reforma está na participação das autoridades ao nível mais alto dos professores e de toda a comunidade educativa na sua elaboração; consiste também no empenho das pessoas envolvidas e na correspondência das características do contexto cultural.” (Malizia, 2008, p. 105)

Neste sentido, o desenvolvimento profissional do professor, faz dele um género de ‘refém’ de suas necessidades formativas (Zeichner, 2003). Assim, as reformas educacionais que se têm implementadas atribuem um papel secundário aos professores, pela rigidez dos currículos, ou seja, o professor não convidado a participar é colocado a uma posição passiva na tomada de decisões.

A opinião de Zeichner (2003) relativamente a eficácia das reformas é que as verdadeiras mudanças na educação só ocorrerão quando os professores fizerem parte delas, assumindo-as como sendo suas. Porém problematizar a própria conceção de reforma é a equalização iludente (Popkewitz, 1997). Desta maneira, a reforma concebe progresso e melhorias, sendo, por extensão, boa para todos, porque o professor pode intentar mutações

com responsabilidade. Isto poderá notar-se na abertura entre as discussões académicas sobre propostas inovadoras nos diferentes níveis epistemológicos da Educação.

No entanto, Popkewitz (1994) salienta a dificuldade de crer e esperar que reformas em profundidade, com suposições de mutação paradigmática, possam ocorrer numa dimensão temporal rápida. Essa dimensão mais elástica de tempo, essencial à implantação de uma visão sobre formação de professores é baseada numa nova racionalidade. Ao passo que, Tardif (2003) refere uma razão formulada em termos de uma focagem argumentativa, em confronto de forma a ser meramente cognitiva.

A Pedagogia Universitária, também, comporta reformas curriculares e inovação. Nesse sentido, Popkewitz (1992) alega que as reformas atuais das organizações de formação de professores “constituem uma excelente oportunidade para tomar consciência das estruturas intelectuais, sociais, culturais e económicas subjacentes ao ensino” (Popkewitz, 1992, p. 49).

Neste sentido, há investigações que mostram as dificuldades da inovação. No caso “dos docentes universitários, quanto mais os processos de ensinar e aprender não são objeto de formação inicial, mais intensa parece ser a reprodução cultural” (Cunha, 2006, p. 260). O docente universitário atua nas licenciaturas e muitas vezes sem formação pedagógica, conforme o modelo curricular do seu curso que pode ser integrado, bietápico, semi-integrado, formação em exercício e formação em serviço, modelos que serão detalhadas mais adiante, na visão de que “os educadores dos futuros professores também agonizam com as incertezas que os confundem na prática diária.” (Kincheloe, 1997, p. 44)

A dualidade no desenvolvimento social do século XX deu margem, aos programas de formação de professores, para a coexistência de duas racionalidades, nas quais há uma contínua interação entre os currículos científicos, instrumentais/técnicos e as ideias pedagógicas avançadas (Popkewitz, 1994). Assim, no limiar do século XXI, o momento de transição de racionalidades é complexo, talvez de forma mais salientada nos cursos de formação docente.

Popkewitz (1994) faz referência ao regime em verdadeira crise. Assim, o modo como investiga o currículo não é senão como um saber histórico feito que inscreve regras e padrões de disciplina como vemos, agimos e falamos sobre o mundo e sobre o “eu” que sentimos. Neste caso é necessário a análise dos princípios de organização, ordenação e de classificação, de que integram um dado sistema de razão. A construção histórica da criança serve de exemplo, enquanto aluno que se naturalizou no ensino.

No começo do século XIX, na área do ensino, a criança era chamada por ‘escolar’. Segundo Popkewitz (1994), ser estudante ou aluno é uma designação pedagógica inventada em final do século XIX que focaliza a criança como objecto de estudo, de intervenção e de análise. A esta alteração adequa uma visão moderna da infância. O conjunto de princípios e de características universais possibilita que a infância se componha e a criança passe a ser vista. Até ao século XIX a criança não desenvolvia no sentido moderno do termo. De acordo com Popkewitz (1994, p. 182) “As categorias da aprendizagem tornam a criança moderna em alguém que dá atenção ao estudo das coisas no mundo em vez de alguém que confia na fé transcendental”. Deste modo, “a criança moderna é também vista pelos outros e entende-se como uma pessoa racional, que resolve problemas e em desenvolvimento.” (Popkewitz, 1994, p. 182)

Segundo a análise do mesmo autor salienta que é para essa zona de familiaridade que se deverá direccionar a investigação educacional. As categorias psicológicas relativas ao ‘eu’ e as diferentes classificações coligadas que surgem como intemporais e universais não são dados ou factos que desde sempre existiram ou próprios daquilo que se assinala por natureza humana. O sentido duplo, verifica-se quer enquanto ficção, quer enquanto realidade. E é a partir desta malha discursiva que se criam as subjectividades e que, juntamente, se executa a administração dos indivíduos.

Neste sentido, o conteúdo e a organização da formação dos professores são focalizados para os objetivos de atualização dos sistemas de ensino. Esses programas de reforma compõem também respostas às transformações que surgem em diferentes setores da vida social. De acordo com essa visão, o poder está internamente relacionado “a regras, normas e estilos de pensamento mediante os quais os indivíduos falam, pensam e atuam na produção de seu mundo cotidiano.” (Popkewitz, 1992, p. 41)

No mesmo prosseguimento, o este autor refere que se deve basear em duas noções de poder: - A primeira, “poder como soberania” Popkewitz (1992, p. 42) considerando os atores sociais e os interesses que mostram como forças que agem em um demarcado campo; - A segunda “poder como conhecimento”, observando os modelos de comunicação, a produção dos discursos técnicos e académicos, as regras fundadas para se pensar a educação profissional.

Os estudos de caso sobre Portugal, Finlândia, Espanha, Islândia, Suécia, Estados Unidos e Reino Unido salientam algumas características das reformas inseridas na formação de professores como é o facto de as reformas estarem refletindo as modificações

socioeconómicas, culturais e políticas sucedidas nesses países, particularmente as modificações interligadas à globalização económica, aos novos perfis populacionais, às pressões étnicas e culturais e à reorganização do Estado. Os órgãos de cooperação internacional, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia, contribuíram para a implementação destas reformas.

### 2.3. Formação de Professores

A sociedade atual é caracterizada por mudanças e incertezas. O seu equilíbrio depende da preparação que os cidadãos recebem para intervir na construção do futuro e na criação de novas estratégias de organização social. A escola tem um papel importante como organização social, na preparação dos cidadãos para enfrentar os desafios impostos por essas mudanças e incertezas. Para isso, a escola deverá ser flexível e adaptável e estar atenta ao que se passa não só no seu interior mas também no seu exterior para que se torne numa escola capaz de “aprender outras formas de desenvolver novas competências, novos processos para criar novos produtos, aprender a descobrir novas necessidades, aprender a equacionar novos problemas e a procurar novas respostas” (Leite et al, 1995, p. 24). Neste contexto de mudança, os professores assumem um papel fundamental não só como agentes educativos e culturais de mudança, mas também como autores do futuro. Daí a necessidade de investir na formação de professores tanto inicial como a contínua.

Para que possamos responder com eficácia aos desafios dos atuais sistemas de ensino, independentemente do contexto em que estão inseridos, torna-se cada vez mais necessário inclinarmo-nos sobre a questão da formação de professores.

Para Ferry, a formação de professores é “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (Ferry, 1983, p. 36). Ainda de acordo com Ferry (1987), a formação de professores tem características específicas constituídas por três dimensões: a componente académica e científica (conteúdos das chamadas ciências da especialidade) a componente profissional-pedagógica (conteúdos das chamadas ciências da educação), pois forma pessoas para o exercício da atividade de ensino; e por fim, a formação de professores decorrente da analogia estrutural entre o lugar físico da formação e o espaço onde ocorre a prática profissional. O candidato a professor, antes de poder exercer a profissão docente, tem que realizar um percurso de formação inicial que o prepara e o habilita profissionalmente para o exercício da profissão. Este percurso foi vivido pelos professores entrevistados de PA a PH, mostrando o processo e a duração de formação, tendo em conta os quatro períodos seleccionados tal como se especifica no quadro nº 1.

Segundo Ponte (2002, p. 1), “A formação inicial de professores visa formar profissionais competentes para o exercício da profissão.” No entanto, “Por detrás desta afirmação, aparentemente simples e consensual, esconde-se uma imensidão de problemas. O

que é um professor competente? De que conhecimentos necessita? Que capacidades deve ter na esfera cognitiva, afectiva e social?” (Ponte, 2002, p. 1)

De acordo com Marcelo (1999, p. 22), para o desempenho da profissão docente é necessário “tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” A formação inicial de professores constitui uma interação entre professores orientadores e alunos ou candidatos a professor. Assim, os entrevistados, para este trabalho, tiveram como formação de base que lhes serviu e lhes serve de interação o curso de monitores para o ensino primário em P2A<sup>4</sup> e P2B; P2C e P2D tiveram agregação pedagógica em cada início de ano letivo; P2E e P2F tiveram o curso médio de formação e professores na especialidade de LP e P2G e P2H tiveram o curso superior de formação de professores no ISCED de Benguela na especialidade de Linguística/Português (entrevista, 2015).

Uma pessoa que com maior experiência e melhores competências serve de modelo, ensina, apadrinha, impulsiona, aconselha e oferece a sua amizade a uma pessoa menos perita ou capaz com o propósito de estimular o seu posterior desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal. Contudo, a experiência variada dos entrevistados mostra que tanto os que têm mais experiência como os que têm menos, complementam-se porque mostram vivências profissionais em épocas diferentes. Como P1A e P1B que refere aos professores da época colonial e já reformados relativamente aos P1C a P1H que são da época pós independência e ainda no ativo.

Para Alarcão *et al.* (1997, p. 8), “A formação de professores tem de ter (...) uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística (...). Mas como educador, a sua actividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social.”

Para um adequado desempenho da profissão, é necessária uma formação que inclua múltiplas vertentes que permitam desenvolver, enquanto candidatos a professores, competências para o eficaz desempenho da profissão.

Por outro lado, os futuros professores, ao iniciarem a sua prática profissional, já conhecem, ao contrário do que acontece nas outras profissões, o contexto no qual vão exercer a sua atividade, as escolas e as salas de aula, mas na perspectiva de aluno. Agora, neste contexto, assume-se uma posição diferente, a de professor. A formação inicial constitui-se,

---

<sup>4</sup> No quadro nº 1, PA a PH corresponde à identificação dos professores entrevistados. P1 a P10 corresponde às perguntas feitas a estes professores. Assim, P2A significa a pergunta 2 ao professor A.

essencialmente, como um momento de adaptação e de preparação para o desempenho da profissão.

Como instituição, a formação inicial de professores cumpre basicamente duas funções (Marcelo, 1992): em primeiro lugar, tem a função de formar e treinar futuros professores, de modo a assegurar uma preparação adequada para as funções profissionais que deverão desempenhar no futuro próximo. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para exercer a profissão docente.

No que respeita ao ensino do português, atualmente há que ter em consideração que a realidade escolar se alterou nos últimos anos e que as escolas portuguesas são hoje espaços multiculturais e multirraciais que acolhem alunos oriundos de diversos países e etnias, que não têm o português como língua materna. Segundo Mateus (2007, p. 87), “ O ensino do Português no contexto multilingue resultante da recente imigração põe, à escola portuguesa, problemas antes desconhecidos (...)”. Esta dificuldade é sentida pelos professores entrevistado como:

P4G “os alunos apresentam dificuldades na gramática. Se calhar deve-se ao facto de LP ser para eles L2”.

A aprendizagem da língua não materna, ou L2, é diferente da aprendizagem da língua estrangeira, pois esta é aprendida apenas em contextos formais de aprendizagem, enquanto aquela é a língua utilizada no dia-a-dia da sociedade em que o aluno está inserido. Por outro lado, para além dos aspetos exclusivamente linguísticos, existem aspetos externos que condicionam a aquisição de uma língua não materna: as características socioeconómicas e socioculturais do aprendente, o estatuto sociocultural das duas línguas, a integração do aluno na turma e no currículo escolar do país de acolhimento (Mateus, 2007).

Para esses alunos, o domínio da língua portuguesa, língua de acolhimento e que para eles constitui uma segunda língua, efetua-se de forma, necessariamente, distinta dos alunos para quem esta é a sua língua materna.

A formação de formadores apresenta diferentes perspetivas e são abordados diversos autores para melhor analisar as diferentes perspetivas. Estes autores dividem-se em dois grupos: um dos respeitantes à importância do programa relativo à formação de professores de LP, por outro lado, os que referem a necessidade da língua segunda na formação. Sendo assim, tenciona-se um melhor enquadramento do tema salientando as diferentes formas de ensinar de acordo com a formação dos docentes. Neste sentido salienta-se em primeiro os autores que focam à formação de professores, no geral.

Segundo Camacho (1997) refere a importância da formação profissional dos professores dos países da África de língua oficial portuguesa, realçando a cooperação em educação entre Portugal e estes países, bem como a importância do desenvolvimento económico entre eles. Para o autor a reconversão dos sistemas educativos era importante de maneira a acompanhar o desenvolvimento económico sustentável.

Por outro lado, Azevedo (1999) apesar de concordar com Camacho acrescenta a importância da ortografia no ensino e aprendizagem da língua portuguesa, como elemento fundamental na análise dos erros. Foca a formação profissional dos professores, como sendo um dos factores importantes, que permite a qualidade de ensino dentro da sala de aula. A linha de pensamento de Azevedo dá resposta à inquietação de P4H:

“os alunos apresentam dificuldades na escrita e cometem erros na oralidade.”

Lima (2010) por sua vez completa essa ideia salientando a necessidade de reflexões sobre metodologias a adotar na formação de professores de Cabo Verde para um melhor sucesso no combate aos erros. Quanto a este facto, alguns entrevistados dizem: P10A,

“ Para que os alunos superassem os erros ortográficos exigia deles várias cópias e fazer ditados. Para reforçar as competências de leitura e compreensão de textos era exigir deles leitura em voz alta e fazer resumos do que lêem”;

Segundo P10C,

“Para que os alunos superem os erros de ortografia tenho implementado cópias de textos ou de palavras que os alunos consideram difíceis. Implemento, também, a leitura diária. Estas actividades ajudam o aluno a conhecer as palavras”.

Nestes discursos nota-se a vivência profissional em épocas diferentes.

Foi realizado um estudo por Oliveira (2000) que consistia em identificar a hierarquia de valores de um grupo de professores do 1º ciclo do ensino básico na ação educativa. Este estudo procurou captar as representações que um grupo de professores tinha, acerca da forma como os promoviam no ensino e o lugar que eles ocupavam na sua formação como professores. No entanto, Rodrigues (2002) fez um estudo procurando entender a situação que se vivia nos estabelecimentos escolares face ao comportamento, atitude e desempenho dos professores de português em exercício e que, de algum modo, eram expressos através de comentários ouvidos dos diversos agentes educativos. Assim, revela uma certa preocupação, frustração e/ou ansiedade face aos tempos instáveis e às transformações repentinas, que se verificavam. Nas escolas as mudanças seguem a tendência de serem construídas dentro de uma dinâmica de inovação, implicando a participação de outros atores sociais para além dos professores.

Abordando a mesma temática, Coscarelli (2008) realizou um estudo, que pretendia dar ao professor alguns métodos dinâmicos na aula de português, fruto de experiências profissionais, para que este consiga chegar a uma nova prática da aula de língua portuguesa com sucesso. Nesta mesma linha, Sim-Sim (2012) complementou centralizando os professores do 1º ciclo do Ensino Básico, como responsáveis pelo ensino formal da língua, que tinha o seu pilar na aprendizagem correta da gramática.

Gomes (2009) e Neto (2009) salientaram a problemática de formação de saberes do professor no quadro da formação inicial, existindo uma hierarquia de conhecimentos de crucial importância para os futuros professores. Focaram, também na necessidade de formar, convenientemente, o futuro professor, no sentido de ser criativo e com capacidade de contextualização, visto ser um dos elementos fundamentais que integram o processo de ensino-aprendizagem. Para além da necessidade de interação professor – aula – aluno existe, também, segundo Lobo (2010) a necessidade de novas práticas de ensino e avaliação interna, formativa e sumativa, em contextos de exames nacionais obrigatórios. Já mais recentemente Balça & Figueiredo (2012) completaram, enaltecendo a problemática da prática pedagógica da disciplina de língua portuguesa e da experiência ao nível do exercício do ensino supervisionado.

Ainda sobre a formação de professores, Gumieiro (2010) realizou um estudo abordando a problemática da organização e gestão da formação continuada dos professores de língua portuguesa no município da Grande Dourados e como os professores e gestores concebiam a formação continuada e as ações desenvolvidas.

Por outro lado, outros autores estão mais virados para o desenvolvimento da L2, ou seja do ensino bilingue, na formação de professores.

Segundo Chicumba (2012), abordou a questão da análise, da avaliação, da sensibilização e motivação dos diferentes setores da sociedade angolana sobre a importância da educação bilingue; mostrando, assim, a formação de professores como uma componente imprescindível e decisiva para o desenvolvimento das suas competências em prol dos novos desafios que a sociedade se propõe atingir. Segundo o entrevistado P5H, pelo o facto de as línguas nacionais influenciarem na aprendizagem da LP

“os professores dessa cadeira deviam ser bilingues para ajudar os alunos a entenderem os conteúdos na língua escrita e falada”.

Atualmente, a preocupação do ensino bilingue tem crescido, pelo facto de se registarem demasiadas dificuldades em termos de aprendizagem da língua em países plurilingues. Temos muitas vezes Portugal como exemplo, porém poderemos verificar alunos de etnias diferentes a terem dificuldades em acompanhar as aulas por serem dadas em português. Neste âmbito, Rodrigues (2012) complementou com um estudo sobre a questão da necessidade do domínio da língua como base do desenvolvimento pessoal e como meio de conhecimento e das relações interpessoais. Acrescentou ainda, que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa devia ser ministrado usando métodos adequados ao contexto do aluno, evocando as novas correntes pedagógicas que centralizam no mesmo o processo do ensino. No contexto sociolinguístico angolano, Rodrigues sugere o ensino da LP como L2. Na sua maneira de ver, a formação de professores devia ter em conta esta particularidade, que seria muito eficiente na aprendizagem da língua pelos alunos.

Do ponto de vista do ensino da língua, a contextualização dos currículos e dos conteúdos programáticos é fundamental no sucesso do ensino e aprendizagem. Neste sentido, Candé (2008) e Baldé (2013) abordaram a problemática da língua e cultura portuguesa como LE ou L2, mostrando a dificuldade de aprendizagem da LP na Guiné Bissau, pelo facto de os professores não estarem preparados para adaptar a metodologia da língua. Estes autores sugerem que os professores de LP, desse país, sejam formados, de modo a ensinarem esta disciplina como LE ou L2.

Dias (2011) fez um trabalho, abordando a problemática da contextualização da variação linguística dizendo, que se devia formar professores de LP, não só no domínio da variação linguística registada nos livros didáticos dessa disciplina, mas que era preciso formá-los, de modo que essa variação fosse ensinada dentro de um contexto da prática dos diversos géneros textuais. A finalidade é o aluno tornar-se orador, leitor e redator e ser competente em diferentes contextos.

A criação de materiais didáticos contextualizados é fundamental para o uso como apoio aos professores no ensino da LP como L2 (Mateus, 2011). Desta forma, a atividade do docente no contexto onde estiver inserido será bem-sucedida.

Neste âmbito, os currículos de formação de professores deviam contemplar a situação linguística das sociedades, onde são aplicados e proporcionar o método de interação entre as línguas como se pode observar na perspetiva dos diversos autores. Quanto aos entrevistados, relativamente aos programas de LP alguns dizem:

“Do ponto de vista do contexto angolano, os programas estão incompletos, porque não têm em conta as interferências linguísticas” P9F. “Acho que os programas estão incompletos, porque deviam incluir a componente da variação da língua.” P9G

Se por um lado constata-se que a questão do desenvolvimento profissional dos professores é abordada por diversos autores, em que alguns referem uma maior preocupação na formação inicial dos professores, no geral. E que os professores devem ser formados de modo a que essa variação seja ensinada dentro de um contexto da prática dos diversos géneros textuais; possibilitando, assim, formandos competentes, em termos de orador, leitor e redator em diferentes contextos. Por outro lado, outros autores focalizam mais o ensino bilingue.

Contudo, do ponto de vista do papel, ou seja do valor da formação inicial e profissional, os autores aqui analisados defendem todos a perspectiva de que os conhecimentos base, do ponto de vista da pedagogia, deviam ser adquiridos na formação inicial. De acordo com Flores (2000, p. 30), “a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional.”

Para Gomes e Coscarelli, a formação inicial é importante, na medida em que confere ao futuro professor conhecimentos científicos, pedagógicos e a capacidade de contextualizar os conteúdos. O segundo fez um estudo com experiências profissionais de modo a implementarem novas práticas da aula de LP com sucesso. No que diz respeito a Sim – Sim (2012) concorda com ambos porém acrescenta dizendo que a formação inicial é importante pelo facto de o professor do ensino básico ser responsável da língua e ser um fundamento na formação gramatical do aluno. Balça & Figueiredo (2012) concordam com tudo o que os outros autores falam mas acrescentam dizendo que existe a necessidade de implementar novas práticas de ensino e avaliação interna formativa e sumativa. Para eles é muito importante a experiência adquirida do exercício do ensino supervisionado. Nesta mesma sequência, a finalidade da formação inicial “deve voltar-se para uma preparação do futuro professor como agente de crescimento e mudança, a operar dentro e fora de si mesmo (...)” (Alves, 2001, p. 42). Isto é, dar bases sólidas ao candidato onde possa construir o seu processo profissional. Prosseguindo, (Campos, 2002, p. 18). salienta que “A formação inicial visa proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente; deve ser de modo a permitir a reconversão e a mobilidade dos docentes.”

Também os autores mais centrados para ensino bilingue, do ponto de vista da formação de professores, focam a importância da formação inicial como base do conhecimento. Assim, Chicumba (2012) demonstrou que a formação inicial de professores é uma componente imprescindível e decisiva para o desenvolvimento das competências do docente em função dos novos desafios dentro das sociedades. Já para Baldé (2013) abordando a problemática da língua e cultura portuguesa como LE ou L2, mostra que a formação inicial de professores deve ser seriamente assegurada em termos pedagógicos e práticos, de modo a adotar o país de docentes com capacidades de ensino. Nesta mesma linha Candé (2008) refere que a formação inicial de professores é importante na medida em que marca o começo de um processo do percurso pessoal da carreira profissional, tornando o professor apto para ensinar. Por fim Dias (2011) realça a importância da formação inicial acrescentando a ideia de que os professores de LP devem ser formados no domínio da variação linguística registada nos livros didáticos de modo que essa variação seja ensinada dentro de um contexto da prática dos diversos géneros textuais.

#### **2.4. Profissão docente**

Cecúio (1991) refere que a profissionalização dos professores fixou-se nos anos vinte do século passado. No entanto, esta profissionalização passou por um processo de estatização do corpo docente, na segunda metade do século XVIII. Passando pelos momentos de indefinição até meados do século XIX. Porém, consegue-se a profissionalização genuína com a constituição de associações profissionais de professores durante a República. Embora, não se veja o processo de profissionalização docente como um processo linear e contínuo. Após o 25 de Abril existiram tendências de desprofissionalização da classe docente, e a Reforma de 1986 veio separar os actores dos decisores. Nóvoa propôs o traçado de um modelo de análise da profissão docente de forma a analisar os problemas atuais dos professores. A base deste aparente radicalismo é histórica.

Assim, Nóvoa (1992) salienta que a profissão de professores constituiu-se graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complicada no controlo da ação docente obteve contornos muito particulares em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionamento do professor. Os reformadores portugueses do final do século XVIII sabiam que a criação de uma rede escolar, geometricamente distribuída pelo espaço nacional, seria

uma aposta de avanço. Este esforço iria auxiliar para legitimar o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social. Os professores enalteciam os novos dispositivos de escolarização, por isso, o Estado não vacilou em gerar os requisitos para a sua profissionalização (Nóvoa, 1992).

Ao longo do século XIX consolidou-se uma imagem do professor, cruzando as referências do magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência prestadas aos funcionários públicos, baseada numa mística valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana (Cecúio, 1991). Nessa altura, a profissão docente impregnava-se de uma espécie de ambiguidade em termos profissionais e de estatuto social. Os professores não se deviam misturar com o povo; não deviam ser pobres nem ricos; não eram tidos, a cem por cento funcionários públicos, nem profissionais liberais (Nóvoa, 1992). Os professores eram subjugados a um controlo muito próximo do Estado. Os projectos de autonomização escolar, permaneceram muito distantes da autonomia profissional. Neste âmbito surgiu a encruzilhada de opções com a qual os professores se defrontaram (Cecúio, 1991).

Desde os meados do século XIX que o ensino normal compunha um dos lugares beneficiados de configuração da profissão docente. A produção do saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre os professores confrontou-se com as visões diferenciadas da profissão docente nas décadas de mudança do século XIX para o século XX (Nóvoa, 1991). Assim, as escolas normais foram instituições geradas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquistou uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas foram também um espaço de afirmação profissional, onde emergiu um espírito de corpo solidário. Na primeira metade do século XIX implantaram-se mecanismos mais exigentes de selecção dos professores. Na implementação das bases do sistema educativo atual, a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano (Cecúio, 1991).

As escolas normais certificaram um saber criado no exterior da profissão docente, que conduziu a uma conceção dos professores centralizada na transmissão de conhecimentos; permitindo o vislumbrar numa visão dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. Nessa época, uma série de fenómenos figuraram uma verdadeira modificação sociológica dos professores, primeiro dos professores do ensino primário e, mais tarde, dos professores do ensino secundário; como a consolidação das instituições de formação de professores, o crescimento do associativismo docente, a feminização do professorado e as

modificações na composição socioeconómica do corpo docente. A primeira República criou as condições políticas para piorar o conflito do estatuto da profissão docente (Nóvoa, 1992).

A transposição de um controlo administrativo a um controlo ideológico e os inúmeros conflitos políticos no seio das escolas normais mostraram bem a presença do Estado no campo educativo. Assim, no quadro da afirmação de um profissionalismo docente comporta:

- O currículo que se deve considerar de acordo com a experiência do governo, contrariamente aos programas dos cursos, pelo que estes devem ser criados pelos professores. “O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objectivos a realizar mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a selecção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista.” (Tamagnini, 1930, p. 94)

- O poder político que se define como “incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a da política. [...] Um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conhece perfeitamente as necessidades do ensino. O recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais.” (Lima, 1915, pp. 360-361)

Os dois autores mostram perspectivas educativas e ideológicas distintas, mas ocorrem na necessidade de demarcar o espaço de autonomia da profissão docente, assente numa especialização obtida em instituições de formação. Assim, Lima (1915) salienta o poder, em relação à selecção de recrutamento dos professores, por outro lado Tamagnini (1930) enaltece o saber, referindo-se à concretização pedagógica do ensino. O confronto entre os diferenciados projetos passa pela formação de professores, sendo que se cria a profissão docente. A formação de professores é tida como momento chave da socialização e de configuração profissional. A exata visão desta realidade conduziu o Estado Novo a tomar medidas radicais nesta área (Nóvoa, 1992).

A partir dos anos de 1900, a profissão docente evoluiu. Assim, Nóvoa apresenta três eixos que caracterizaram o percurso dos docentes ao longo do século XIX como

“- Le developpement de connaissances propres, d’un savoir spécifique à la profession enseignante;

- La transformation du rôle social des maîtres de première lettres;

- L’amélioration du statut professionnel du corps enseignant primaire.” (Nóvoa, 1986, p. 393)

Até ao início do século XX, a profissão docente representava uma promoção social (Nóvoa, 1986). O professor era visto como um sacerdote; elemento de ligação entre as

diferentes classes sociais e entre o urbano e suburbano. Pelo que, o docente devia conhecer as condições do povo com o qual está ligado profissionalmente, a fim de perceber a camada estudantil que daí vem (Nóvoa, 1986).

Nos anos de 1933, a esmagadora maioria de professores optava pelos cursos de ensino normal, seguindo a carreira do pai ou da mãe. Assim pode-se estabelecer as origens dos professores primários, sendo que de

“1900 - 1917 étant donné que, pendant cette période, les cours normaux étaient organisés conformément à la Réforme de 1901 et qu’il y avait, à cette époque-là une quantité considérable d’écoles normales et d’habilitation pour le magistère primaire éparpillées dans tout le pays(...);

1918 – 1928 C’est l’échantillon le plus représentatif, car il correspond à la période où les écoles normales ont fonctionné aux termes de la réforme républicaine;

1930 – 1936 Cet échantillon concerne la période qui va de la transformation des écoles normales en écoles du magistère primaire à la fermeture de ces étages.” (Nóvoa, 1986, p. 1420)

Atualmente, numa sociedade globalizada na qual o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação assumem principal importância, a facilidade de acesso à informação é cada vez maior e o professor já não é, nem pode ser por si apenas o garante de todo o saber, nem o aluno pode ser o repositório do saber que o professor transmite. As necessidades da sociedade atual exigem o uso de novas metodologias e com efeito uma reformulação do modo como se ensina um renovado entendimento sobre a forma como se aprende. Esteve (1995) investigou no sentido de procurar os fatores que resumem as mudanças atuais na área da educação, designadamente no papel do professor.

Nos últimos trinta anos constataram-se mudanças socioeconómicas, políticas que afetaram ajustamentos do sistema de ensino à realidade em constante mudança. Neste sentido era necessário reajustar a escola às novas exigências que a sociedade lhe determinava.

Nos anos 70, nacionalizou-se e racionalizou-se o ensino, implantando-se a pedagogia por objetivos. Nos anos 80, houve grandes reformas educativas, concentradas na estrutura dos sistemas escolares, particularmente na engenharia do currículo. Nos anos 90, consagrou-se uma atenção peculiar às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Neste sentido, salienta-se estes momentos como a minoração da capacidade de

intervenção da profissão docente e de substituição dos professores por novas ferramentas (Nóvoa, 1986).

O discurso contemporâneo sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes contradita pela realidade, e os professores têm a sua vida diária cada vez mais examinada e sujeita a regulações burocráticas e a lógicas administrativas (Ginsburg & Spatig, 1991; Popkewitz, 1987). Os equilíbrios encontram-se na definição dos professores como profissionais reflexivos, como técnicos e aplicadores curriculares (Carr, 1989; Woods, 1990).

Desta forma, a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Sendo necessário investir de forma positiva nos saberes de que o professor é portador, trabalhando ao nível teórico e concetual. Os problemas da prática profissional docente não são somente instrumentais; comportam situações problemáticas que forçam as decisões de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schon, 1990). Nesta sentido, Brás & Gonçalves (2011, p. 273) referem que “ (...) o trabalho docente encerra um saber que não pode ser definido por decreto”. Nesta mesma linha de pensamento, os mesmos autores continuaram dizendo que “Se, pelo contrário, a prática docente é entendida como uma situação complexa que não pode ser resolvida previamente nem à distância, isto obriga a que o professor tenha conhecimento para encontrar a solução para o problema educativo em causa.” (Brás & Gonçalves, 2011, p. 273)

Neste sentido é proveitoso unir uma formação de tipo clínico, ou seja, assente na articulação entre a prática e a reflexão sobre o exercício (Perrenoud, 1991), e uma formação de investigação, que confronte os professores com a produção de saberes adequados (Elliott, 1990). Presentemente, não basta mudar o profissional é necessário mudar também os contextos, pelo que ele intervém (Holly & McLoughlin, 1989; Lyons, 1990). O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar ligado com as escolas e os seus projectos. Pois “a expressão profissão ganha significado quando a complexidade das situações de prática docente (incerteza) fazem apelo a um correspondente nível de especialização do conhecimento (expert). Este espaço de autonomia é necessário para que a criatividade possa acontecer.” (Brás & Gonçalves, 2011, p. 273)

Ainda nos anos de 1990, a formação de professores passou por uma substantiva revisão, cujo papel recai sobre a comunidade e as diferentes posições que ocorrem nas escolas. Atualmente, a era do conhecimento, cujo centro principal é a informação e a escola é incitada a congregar novas formas de dinamização da aprendizagem em termos globais, sem

perder de vista as particularidades que lhe são intrínsecas. A partir destes anos, as “imposições dos organismos internacionais passaram a exigir dos países emergentes um programa de educação para expandir a escolarização em que as mudanças deveriam ser promovidas inaugurando um ciclo de reformas, considerando os padrões da gestão empresarial e o mundo do trabalho como modelo.” (Campos, 2009, p. 15)

Esse cenário educacional propõe ao professor um redimensionamento da sua prática, por meio da reflexão e do conhecimento tácito, que é demonstrado na mobilização do seu dia-dia, configurando-se em um novo olhar sobre o ato de educar. O que tem acontecido “na área de formação e da educação de modo geral é que se tem procurado desenvolver um conjunto de reformas sem levar em consideração o sujeito professor. As políticas públicas para a educação têm proposto um conjunto de mudanças na escola sem levar em consideração o papel docente nesse procedimento.” (Ghedin, 2004, p. 398)

Segundo Severino (2003) a formação do profissional é alvo de preocupação dos investigadores da educação. Quanto ao Imbéron (2010) o conceito de profissão, no campo das ações sociais, refere a um modo próprio de executá-la. Assim, a profissão de professor mostra “aspectos comuns que atravessam fronteiras culturais e podem merecer uma discussão do âmbito quase universal.” (Ludke, 2012, p.73). No que toca à profissionalização, as discussões presentes indicam a natureza complicada da profissão docente e a necessidade de compreendê-la em suas variadas características, em seus contextos de trabalho, no quotidiano escolar (Santos & Machado, 2010).

Embora, “a profissão cuja competência apresente falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e o reconhecimento é bastante precário.” (Ludke, 2012, p.75). Neste âmbito, Contreras (2002) defende que o trabalho docente suportou uma subtração progressiva no que toca à sua autonomia. Com o progresso tecnológico sobre o ensino, os professores foram afastados à função de aplicadores de programas e pacotes curriculares. Houve uma falta de qualidade que os tornassem profissionais.

Assim, aplica-se os modelos nos cursos de formação indicados, pois, “ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar” (Pimenta & Lima, 2010, p. 36). Como crítica a essa prática, Severino (2011) refere que o discurso é um sistema de formação o qual nunca se reduz ao processo de instrução, de ensino e de treino.

Prosseguindo, Ramalho, Nunes & Gauthier (2003) referem três condições básicas na atitude profissional como a reflexão, a pesquisa e a crítica:

- Na reflexão, mostram a noção de professor reflexivo que tem passado a orientar os discursos sobre formação de professores. Assim, a exercitação reflexiva “não deve ser solitária do professor, essa prática deve estar inserida nas relações institucionais e sociais” (...). Essa componente de formação docente procura construir uma epistemologia da prática ao considerar a docência como uma profissão que se constrói na prática.” (Ramalho et al., 2003, p. 26)

- Quanto a pesquisa, tem a ver com o uso dos “métodos e as produções das ciências como referências na construção dos novos saberes e competências que, ligados às posições críticas e ao contexto, possibilitarão as potencialidades dos professores para a inovação educativa.” (Ramalho et al., 2003, p. 28)

- A crítica é uma atitude de aproximação e recriação da realidade, pelo que está patente o esforço de conhecimento da realidade, o esforço da superação das práticas iniciais, a reconstrução das ideias próprias, tomando como referências os resultados das pesquisas, das disciplinas científicas e as experiências próprias e de outros colegas (Ramalho et al., 2003).

Essas condições são principais na profissão docente, com as quais o professor deve ser reflexivo, crítico e pesquisador possibilitando uma mudança, na superação de modelos implantados aos exercícios sociais.

Ainda na linha da profissionalização do professor refere-se que está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experiência conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, então se aproximará da tendência emancipatória, crítica, adotando um certo grau de poder que reflete na influência de si mesmos (Imbernón, 2010).

Vieira (2009) salienta sobre o profissionalismo do professor, o empenhamento para atingir a sua autonomia profissional e melhores condições de trabalho. Por outro lado, para Contreras (2002) a exigência do profissionalismo por parte dos professores cumpre a uma série de características como se pertencessem por direito próprio a seu trabalho. Assim, a reivindicação das condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e identificação de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a relevância da função social que cumprem. Identifica-se a importância do docente, como profissional especializado que muito tem a contribuir com os segmentos sociais, como agente ativo de conhecimento, partilhando situações de aprendizagem com seus

pares no exercício da cidadania, procurando o desenvolvimento da sua autonomia intelectual, estatuto e regalias sociais face à realidade adotada.

Historicamente, no ensino médio existe dois modelos diferenciados de professores como o do professor formado no ensino médio, designado por generalista, e o professor formado no ensino superior que está especializado por disciplinas (Campos, 2010).

Por sua vez, Verba (1993), refere sobre dois tipos de profissionais atuando na educação de infância na França. Os professores da escola maternal, na área educacional, ou seja, professor de jardim-de-infância, que foram formados na tradição froebeliana, com uma preparação semelhante à do professor primário “e os educadores das creches, vinculados ao setor da saúde e da assistência social.” (Verba, 1993, p. 15)

Segundo Siniscalco (2003), a profissão docente, também, constrói-se com a participação de organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização de Coordenação e Desenvolvimento Económico (OCDE). O percurso desta profissão é meritocrática, pelo que os resultados de desempenho dos alunos serve de avaliação do professor (Delors, 2001).

Neste sentido, os saberes dos docentes vividos são construídos no exercício diário, assinalando-se o professor como principal construtor desses conhecimentos ao longo de sua trajetória. Sendo que, a profissão docente apresenta diferentes interações que se entrecruzam, as identidades pessoais e profissionais ao longo da sua carreira. Assim, “Ao longo de sua experiência de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores (...).” (Tardif, 2002, p. 72)

A vida de docência entendida como uma tarefa difícil não está desligada às distintas interpelações autobiográficas, na medida em que elas se definem, legitimamente, por um esforço de integração e de interação de diferentes perspetivas (Holly, 1995). Pois que a docência assenta numa profissão que “precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica.” (Nóvoa 1995, p. 10)

Nesta mesma linha é quase impossível desligar o eu pessoal do eu profissional como supra citado. Essa ótica dos estudos biográficos põe em relevo o facto de que há muitos factores que afectam a forma de pensar, sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino, como o que são como pessoas, os seus diversos contextos experienciais e sociais onde estudam e ensinam. O professor é uma pessoa e uma parte relevante do sujeito. Ser professor faz parte de vida pessoal (Arroyo, 2001).

O caminho de vida é um percurso e processo de formação (Moita, 1995), ou seja, a experiência profissional do dia-dia é uma formação integral para o docente. O sujeito forma-se, tendo em conta a singularidade da sua experiência e a forma singular como atua e interage com as suas circunstâncias (Holly, 1995).

Existem ligações atuais entre essa formação e as experiências que escolhem para dar soluções claras e reais, devendo-se multiplicar de forma a compreender as particularidades do ofício docente.

Em termos da atividade, o professor deve implantar políticas educacionais, como reformas curriculares, modelos de formação e metodologias de ensino (Goodson, 1995). Contudo, deve demonstrar-se a ótica que observa o professor, somente como um espelho do seu exercício. Goodson (1995) alude que é essencial ter uma perceção mais ampliada da vida do professor, de sua experiência profissional e suas preferências. A visão corrente de melhorar o exercício docente se deva incidir sobre essa conduta.

Por outro lado, as diferentes respostas que se podem encontrar à questão de ser professor são muitas vezes entendidas metaforicamente. A diversidade de respostas que se encontram a este propósito não pode deixar de nos evidenciar a diversidade de leituras sobre o que constitui a essência do trabalho do professor.

Ser professor é um processo complexo que implica aprender a ensinar. Para isso, é necessário que o candidato a professor possua todo um conjunto de conhecimentos científicos, mas a posse desses conhecimentos por si só não é suficiente para o exercício da profissão. Os conhecimentos teóricos que detém, resultantes do seu percurso escolar e académico, são posteriormente mobilizados e integrados com outros saberes e competências de vária índole em situações reais e práticas de ensino e aprendizagem, onde ele assume a sua nova identidade profissional como professor.

Se a escola é o contexto de ação do professor e o ensino o seu ofício, é necessário que quem exerce a profissão docente tenha competência profissional e que aperfeiçoe e desenvolva as suas capacidades individuais, para que exerça a sua profissão de modo competente, responsável e crítico, consciente de que a escola desempenha uma importante função social.

A focagem técnica teve seu princípio nos anos 70, pelo que teve efeitos de cariz sociológico e filosófico, daí a educação permitiu ser vista como uma práxis social em ligação com o sistema económico e político vigorante (Candau, 1982). A escola era tida como reprodutiva das relações sociais da comunidade política da altura, mas a aplicação desses

princípios, à prática dos professores deixou de ser considerada neutra e passou a compor-se numa prática educativa designada como transformadora. No final dos anos 70, à medida que se reconhecia as delimitações do sistema da reprodução, a escola ficou conhecida como um espaço de oposições, no qual novas ideias e mutações poderiam surgir.

Deste modo o professor deveria respeitar a relevância de ligar a sua prática social mais alargada, ajudando para a modificação da realidade social dos alunos. Ao longo dos tempos, os professores vêm como desejo e suas necessidades impelidas, por mutações no setor educacional, ao mesmo tempo, em que se adequam a procura da comunidade e respondem às decisões do Estado.

Esteves (1999), refere as apressadas modificações socioeconómicas e de crise de valores que os professores se defrontam. Assim, é complexo alcançar a execução de uma observação sobre dissemelhantes matérias, conceitos e até uma dificuldade de conhecimentos do que é ser professor. Por outro lado, Esteve (2005) refere a fragmentação do trabalho docente. Presentemente a escola impõe que o professor se desdobre em diversas tarefas que nem sempre sabe ou pode cumprir do melhor modo. É necessário para além das aulas pedir ao professor para desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para planear, avaliar, reciclar, atender os pais e orientar os alunos, organizar diversas atividades, assistir a seminários e reuniões de coordenação.

É interessante salientar que em época de ditadura, os professores se expunham como trabalhadores da educação, espalhando um novo reflexo da docência, sendo relevante refletir sobre a imagem e a função do professor ao longo do tempo. Nóvoa (1995) acrescenta, ainda que não houve uma reflexão que permitisse modificar a práxis em conhecimento. A formação docente compromete a necessidade de se abranger o cariz e as distintas conjunturas do percurso profissional. Assim, precisa-se dinamizar um espírito crítico-reflexivo, com vista a descobrir as estratégias autoformativas do professor e suas suposições na forma das atividades educacionais recorrentes na edificação do exercício pedagógico.

Dewey (1979) refere que a prática não só deve ser uma atitude contínua de formação que nos possibilite criticar os conhecimentos educacionais, compreendendo o valor das mesmas para o desenvolvimento sócio educacional, como também contribuir para o aparecimento de um desenvolvimento docente mais humano e mais contextualizado, que tenha as competências didático-pedagógicas, os aspectos inter-relacionais e as questões afetivas, claras das emoções, dos desejos e das expectativas de modificação da profissão de docente.

É indispensável pensar no professor reflexivo, e o mesmo deve estar em persistente procura pela atualização e preparação dos desafios que ocorrem da dissemelhança de uma sala de aula. A reflexibilidade como um processo introspectivo, de análise das próprias ações defronta um contexto diferenciado. Deste modo, a conceção de professor reflexivo assenta “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão de ideias e práticas que lhe são exteriores.” (Alarcão, 2005, p. 41)

Nesse sentido, no âmbito do desenvolvimento da profissão docente, o sujeito em formação é observado na sua dimensão holística, isto é, se afirma entre o pensamento e ação, a teoria e prática, demonstrando que os aspetos pessoais intervêm nas questões profissionais, ou vice-versa, não havendo eventualidade de se desagregar aquilo que se é das condutas educacionais que se produz diariamente.

Neste prosseguimento, Nóvoa (2009) salienta quatro ideias para a valorização da profissão docente:

- 1- Fortalecer a intervenção da profissão de professores na formação dos seus profissionais. Assim, passar a formação de professores para o interior da profissão;
- 2- Promover novos modelos de organização da profissão. Salienta-se a relevância da cultura profissional, sendo uma profissão que integra mal os jovens profissionais na profissão, em termos de horários, de instituições escolares e de piores turmas. Enaltece-se a relevância do trabalho de equipa.
- 3- Avaliar o elemento central da afirmação da profissão, relacionado com os itens de confiança, prestígio e credibilidade.
- 4- Fortalecer a presença pessoal do professor e dinamizar a capacidade de intervenção pública.

Sendo o docente um elemento integrado na comunidade para ajudar a evoluir os seus membros com conhecimentos científicos e culturais deve ser bem formado em termos profissionais e humano. Dinamizando os seus modelos de formação para uma melhor organização da profissão.

## **2.5. Caracterização dos Modelos de formação**

Segundo Raposo (1995) realizou uma observação sobre os modelos de formação inicial de professores que estão no sistema de ensino em Portugal no século XX. Tendo em conta os Modelos de Organização da Formação, as implicações políticas e filosóficas da

formação são obscurecidas, sancionando-se os diferentes contextos sociais e educativos, pelo que a formação acontece. Alguns dos modelos de organização da formação têm sido considerados como referência principal nesta dominação. Parte-se do princípio de que “o conceito do currículo não está confinado aos saberes disciplinares, mas valoriza, de igual modo, os saberes relacionais, afectivos e atitudicionais, aspectos que configuram o sentido de uma escola que atende a dimensão social do educar.” (Boa Ventura & Gonçalves, 2014, p. 76)

Desse modo, a análise da formação de professores em Portugal, tem sido baseada na problemática dos modelos de organização da formação e constata-se que eles são de quatro tipos: o Modelo Clássico, a Profissionalização em Exercício, a Profissionalização em Serviço e o Estágio integrado. Os dois primeiros, podemos caracterizá-los como empiristas e centrados, o terceiro como funcional e descentralizado e o último Bietápico Formosinho (1986):

-Formação em Exercício, determinada a professores em prática, a formação pedagógica é realizada nas próprias escolas, proporcionando uma ligação entre a teoria e a prática. Em 1979 foi institucionalizado na formação dos professores no ensino preparatório e secundário.

- Formação em Serviço é uma variante da formação em prática. A formação neste caso é executada numa instituição superior. Em 1988 este modelo foi substituído pelo antecedente.

- Formação Integrada que inclui constituintes pedagógicos e científicos. Assim, existiu na formação de professores no ensino secundário entre 1901 e 1930, tornou a ser inserida nas Faculdades de Ciências em 1971 e depois do 25 de Abril de 1974 desenvolveu-se nas novas Universidades.

- Formação bietápica é científica e pedagógica, pelo que são consideradas como duas formações distintas, podendo acontecer em situações muito desfasadas. Depois de 1930 este modelo imperou na formação dos professores do ensino secundário.

A análise simplesmente administrativa que tem sido realizada destes modelos, tem ocultado as suas implicações políticas e filosóficas. É uma questão que aprofundamos com maior detalhe no Capítulo V. Assim, os autores que se seguem defendem o Modelo Bietápico de Formação reforçando a condição imperativa de vir a parte teórica e científica da formação antes da prática pedagógica.

Segundo Santos & Carvalho (2014), referem que o Modelo Bietápico de Formação integrou o *Moodle* nas práticas letivas, permitiu a monitorização e consolidação da apropriação progressiva de novos modos de articulação, integração das diversas ferramentas

usadas na formação, criação de espaços de formação não formal como presencial e/ou a distância de modo a desenvolver os *workshops*.

Os resultados do estudo mostram que o *Moodle* é útil para o trabalho; permite desenvolver atividades/tarefas mais rapidamente; aumenta a produtividade; contribui para a progressão na carreira, claro e compreensível; é fácil como utilizador, torna as aulas mais atraentes; é divertido; modalidade vantajosa para a aprendizagem efetuada em 97%. A integração do *learning Management Systems* (LMS) e de outros recursos educativos nas práticas letivas difere essencialmente entre os professores que lecionam Línguas e Ciências Sociais e Humanas, dos de Ciências Exatas e Artes; alguns professores planeiam atividades com colegas da mesma área ou de diferentes áreas, outros preferem realizar trabalho individual;

Este modelo de formação inovador contribuiu de forma vantajosa para a aprendizagem dos formandos. A importância é manifestada com a criação de novos quadros de formação de professores. Não são os professores com mais conhecimentos em TIC que fazem uma melhor utilização deste tipo de ferramentas. O *Moodle* permite assim a informação disponibilizada online de modo a ser consultada a qualquer momento.

Temos como exemplo de tal modelo o Departamento de Engenharia Química e Biológica do ISEC que tem o curso bietápico em engenharia química. A finalidade do curso bietápico da Licenciatura em Engenharia Química focaliza-se na formação de profissionais de Engenharia Química de alta capacidade técnica e científica. A fim de adquirirem conhecimentos variados, intrínsecos à Engenharia Química, desde o resumo molecular até a otimização e controlo de processos industriais. Podendo ser completados com um forte constituinte em áreas horizontais da Engenharia, especialmente orientados para a Gestão Ambiental, Gestão de Recursos, a Gestão da Qualidade, e a Economia. Este curso atribui aos alunos grande vantagem face a potenciais concorrentes, pelo que possibilita a sua inclusão no mercado de trabalho, após três anos de estudos com o grau de Engenheiro Técnico.

Cardoso (2007) salienta que o relatório de avaliação da OCDE sugere que deve ser conservado o sistema binário no ensino superior Português e garantida a oferta, principalmente pelos politécnicos de cursos respeitantes a públicos que, cada vez mais, procuram formações superiores curtas e de natureza vocacional e profissional. Faltam em Portugal tais cursos que abrandem as conotações elitistas do ensino superior e contribuam para trocar a elevada percentagem de jovens portugueses que nele não entra. Para não referir a insistente necessidade de readquirir formações técnico - profissionais de qualidade, no espaço

entre o ensino secundário e cursos superiores de curta duração. É de admitir que muitos jovens que, presentemente, não realizam formações superiores, o criariam se as ofertas formativas possuísem aquelas particularidades.

Por outro lado, os autores seguintes referem a importância dos modelos integrados na inclusão das pedagogias de modo integrado nos programas curriculares ao longo do curso. Assim, acham que o profissional docente deve receber formação no terreno de modo a estimular as suas competências.

Para Conceição (2012) a prática de ensino integrado e outras relações instituem-se entre identificar dissonâncias, consonâncias e ressonâncias da pedagogia transmissiva e da participação e os seus impactos nas práticas pedagógicas integradas; identificar os significados da formação e os seus contributos para a mudança das práticas e para a criação de uma cultura de colaboração; abranger como é que as experiências práticas, individuais e em grupo, são compreendidas pelos formadores e pelos professores que selecionam por formações de carácter disciplinar e integrantes de programas nacionais. Da observação dos discursos afirma que as práticas pedagógicas tendem mais para uma pedagogia transmissiva do que para uma pedagogia da participação. Os professores pela inovação da escola, descrevem dez áreas de aptidões de menção prioritária, a referir como organizar situações de ensino; criar a progressão do ensino; gerar e produzir a evolução dos dispositivos de distinção; afetar os alunos na sua discência; participar da gestão da escola; trabalhar em grupo; avisar e comprometer os pais; usar novas tecnologias; administrar a sua própria formação contínua; encarar os deveres e os problemas éticos da profissão.

Silveira (2011) aborda o papel dos professores de 1º ciclo no desenvolvimento das competências da leitura que tem sido nos últimos anos confrontado com a necessidade de inserir novas práticas capazes de despertar ou manter vivo o incentivo dos alunos para o ensino da leitura. Os resultados alcançados em estudos internacionais que divulgaram ser a fraca competência leitora, um dos motivos esclarecedores para os baixos índices de literacia divulgados, fizeram com que se organizasse um plano de formação em termos nacionais com vista a uma melhoria no ensino da leitura e da escrita. Neste âmbito, usou-se uma ação de formação integrada neste plano. Nessa investigação observou-se que a formação contínua é fundamental para o desenvolvimento do professor separadamente do seu tempo na carreira e que a ação de formação para o ensino do português, aplicada a professores de 1º ciclo, foi, na opinião dos entrevistados, de grande relevância para corrigir lacunas da formação inicial ou para inserir novos conceitos e novas práticas no ensino e na promoção da leitura. Certificou-

se, também que o tempo de duração de uma formação e o modo como esta é seguida, como o contexto, pelo que se desenvolve, são motivos de saliência na sua apreciação.

Segundo Reis, E. M. et al. (2002) referem o estudo dos professores de Física integrado à formação de professores nas licenciaturas das áreas de Ciências no norte fluminense. Pretendendo-se realizar uma intervenção social culminando na influência da maneira como usam em suas aulas recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), baseada numa proposta que parte da criação de um Laboratório Pedagógico de Ciências (LPC) alcançável, também através da Internet em um Ambiente Virtual para Estudos do Meio Ambiente (AVEMA). Assim, disponibilizar o conteúdo digital adaptado à prática pedagógica desses professores procurando reduzir questões que influenciam de forma negativa na prática de TIC nas salas de aula. Em todos os níveis do desenvolvimento tem como finalidade, aplicar-se a Informática Educativa ao desenvolvimento de ambiente de aprendizagem que funciona como LPC junto à Prática de Ensino.

Para Santos, (2003) as características principais do modelo de formação de professores do ensino secundário possibilitaram: a formação psicopedagógica de professores para a ingressão no estágio e seguinte exercício de funções docentes, a posição de equilíbrio entre a relação componente psicológico e componente pedagógico; a abrangência da formação na área da prática de docência, a formação psicopedagógica teórica e o estágio pedagógico durante a licenciatura de cinco anos; a ligação Teoria/Prática e composição para a progressiva inclusão na vida profissional apropriado à realização do estágio com supervisão conjunta de professores universitários e de professores dos ensinos preparatório e secundário; a inclusão de disciplinas de metodologia na formação psicopedagógica; a hipótese de inscrição nas disciplinas de carácter pedagógico a partir do 4º e 5º semestres curriculares; a determinação à incorporação das áreas disciplinares científica específica e psicopedagógica, imediatamente a partir do início do curso; intuito profissional na formação de professores; inclusão da componente psicopedagógica nos primeiros anos de frequência universitária.

Abordando sobre os currículos, Silva salienta que no Brasil, já nos anos 60 havia reflexões sobre currículos, por influência dos Estados Unidos da América (Silva, 2000). Ao passo que Pacheco refere que no sistema educativo português “não existe uma tradição de projecto curricular, pois têm sido dominantes os planos de aprendizagem traçados pela administração central para cada uma das disciplinas.” (Pacheco, 2000, p. 21)

Assim, desde a década de 70, no que concerne à formação inicial de educadores de infância e professores do ensino básico, houve mudanças consideráveis no que respeita à

estruturação dos currículos dos cursos de formação, através da inserção de novas disciplinas que foram valorizadas constituintes científicas e pedagógicas dos cursos. Estas alterações possuíram “continuidade através da introdução do modelo integrado de formação nas novas universidades, o que permitiu valorizar o estatuto da profissão docente.” (Neves, 2007, p. 84)

A atividade de um educador de infância e do professor primário deixou de ser observada como uma atividade que se estabelecia somente nas dimensões morais e afetivas da relação com as crianças, para ser valorizada pelo nível escolar que atribuía e, de forma simultânea, pela certificação profissional para ingresso à profissão de professor. Esta disposição para a padronização da formação expressa-se numa influência direta das escolas no real, conduzindo a que as discussões teóricas e pedagógicas de forma corretas se juntem à consideração dos exercícios, expressando-se numa simples propagação de um discurso teórico produzido fora de contexto, definido pela inexistência de uma reflexão crítica (Neves, 2007).

Prosseguindo, Boa Ventura & Gonçalves salientam que ainda nos anos 70 com “o isolamento do país relativamente ao acesso a informação teórica no domínio das ciências da educação, geraram um imobilismo quase total nos currículos escolares, que só começou a ser abalado nos últimos anos do regime, nomeadamente pela via da Reforma Veiga Simão e pelo início de alguma formação institucionalizada na área da educação.” (Boa Ventura & Gonçalves, 2014, p. 73)

No entanto, Lima, Castro, Magalhães & Pacheco (1995) e Formosinho, Pires & Lima (1984) referem que Kraft (1977) no seu estudo de apreciação do projeto de formação de professores da Universidade do Minho, ficou bastante claro que o exercício pedagógico é principal nos cursos de formação inicial e prosseguiu com a seguinte advertência salientando que um plano cuidadoso, uma apropriada seleção da escola e uma supervisão personalizada de qualidade é fundamental para permitir o sucesso.

Neste âmbito, a prática pedagógica é indispensável no modelo integrado e deve terminar na concretização de um estágio. Pode salientar-se que “organizam cursos segundo o modelo integrado, as instituições que se assumem como instituições de formação de professores; organizam cursos segundo o modelo sequencial, as que nunca aceitaram assumir-se como instituições de formação de professores ou como organizadores de cursos de formação dos mesmos e apenas acabam por ceder a tal.” (Campos, 1995, p. 13). Assim, o modelo integrado é o mais difundido e exequível para reconhecer a tendência entre certos modelos de formação e certas escolas. Assim em Portugal a partir dos anos 90 nota-se a preocupação de reformas educativas assentes numa lógica curricular situando “(...) a

iniciativa do Departamento de Educação Básica de lançar, a partir do ano lectivo de 96-97, um Projecto de Reflexão Curricular Participada, no sentido de procurar, ao longo desse ano e nos anos subsequentes, debater nas escolas e com os professores as formas de introduzir progressivamente uma lógica curricular.” (Roldão, 1999, p. 42)

Um outro modelo de Formação existente é o Semi-integrado que, é uma variante da formação integrada. A formação pedagógica aparece separada da formação científica<sup>5</sup> e apareceu a partir de 1987 nas Faculdades de Letras das Universidades. A preparação pedagógica do professor ficará sem dúvida, uns são mais providos do que outros, cada um, por si próprio, se pode ir recebendo ao longo da vida, com a experiência. Trata-se de um modelo semi-integrado, pelo que o processo da formação científica universitária é sucessivo, em regime de integração nos dois últimos anos da licenciatura, por um curriculum de formação pedagógica, pelo que precede o tempo de estágio<sup>6</sup>.

## **2.6. Perfil do professor de Língua Portuguesa**

O professor de português, sobretudo deve ser rigoroso no exercício da tarefa de corrigir erros dos seus alunos. Conforme Lima “O ensino eficaz da língua portuguesa e a sua aprendizagem constitui o sucesso das outras áreas disciplinares.” (Lima, 2010, p. 78). No mesmo prosseguimento, Varanda diz que “O professor de língua portuguesa deve ensinar as estratégias de compreensão de textos informativos, porque esta competência contribui para o sucesso escolar, pois que esses são materiais de ensino de outras disciplinas.” (Varanda, 2011, p. 76). De facto é fundamental que os alunos aprendam a perceber o que leem e ouvem. Estas estratégias passam, também pelos resumos que estes devem fazer como exercício depois da leitura. Neste contexto, a disciplina de LP é mais do que um instrumento de trabalho na comunidade lusófona, porque ela é um elo de desenvolvimento da comunidade.

Cardoso (2013) aconselha sobretudo a desenvolver, nos alunos, a competência linguística que se manifesta na forma como os alunos comunicam as suas ideias e como produzem textos escritos. Nesta mesma obra aconselha-se que na disciplina de LP se celebre as datas nacionais e internacionais significativas, como o dia da poesia. Podendo ser feito de várias maneiras como:

---

<sup>5</sup>A parte prática é dada no seguimento da científica.

<sup>6</sup> Acessível em: <https://www.google.pt/search?q=modelo+de+formação+de+professores+integrado&ie=utf>

- “Elaboração de poemas pelos alunos;
- Seleção de poemas de autores portugueses;
- Exposição dos mesmos;
- Recitação de poemas em vários locais da escola.” (Cardoso, 2013, p. 254). Em outras datas como o dia da criança, do pai, da ecologia, entre outras, propor, por exemplo, composições sobre tais temas, a fim de se desenvolver a capacidade do aluno em organizar as ideias e pô-las por escrito de forma perceptível. Gomes refere que o docente de LP deve criar estratégias do ponto de vista da aquisição do saber e da interação entre comunidade e escola. Deste modo, o professor precisa de diversificar os meios a usar. De entre vários destacam os seguintes:

- 1- “Encorajar o diálogo entre as gerações, por exemplo, entre os alunos e pais, a propósito de situações que ocorram na comunidade e que digam também respeito à escola;
- 2- Organizar e estimular o intercâmbio entre os seus alunos e alunos de outras comunidades, através de correspondência escolar e outras actividades entre escolas;
- 3- Levar os alunos a interessarem-se para além dos textos dos manuais, pelo que se ouve e vê em outras fontes de informação, nomeadamente em outros livros, em jornais, na rádio e na televisão.” (Gomes, 1991, p. 8)

Segundo o autor supracitado a motivação do professor fundamenta-se, de entre outras, nas seguintes condições:

- 1- “O gosto e a capacidade de ensinar;
- 2- O conhecimento preciso dos objetivos e a preocupação na procura de caminhos criativos para os atingir;
- 3- A capacidade de se alegrar com os avanços de cada um dos alunos para atingirem os objectivos.” (Gomes, 1991, p. 10)

Os estudos sobre o processo cognitivo debruçam-se mais sobre a leitura, pois supõe-se, ainda hoje, que quem sabe ler, também sabe escrever (Sousa, 2010). Neste sentido, os investigadores dos anos 60 do século XX, no dizer de Sousa (2010, p. 43) “ (...) começaram a preocupar-se com os processos cognitivos implicados na ortografia por terem verificado que dos alunos que liam correctamente uma determinada palavra nem todos eram capazes de a transcrever (...).” Entende-se, desse modo, que não basta saber ler, para se escrever com correção ortográfica.

Nesta sequência, a psicologia cognitiva mostra que o indivíduo é provido de duas vias que lhe permitem a aquisição da aprendizagem da leitura e escrita que são a via direta ou lexical e a via fonológica. Neste contexto, o docente de LP deve criar atividades que mostrem características gráficas de palavras. Usar com frequência este tipo de exercício, a fim de que os alunos guardem nas suas memórias a sequência de grafias dentro das palavras. A via fonológica, segundo Sousa (2010, p. 44) “ (...) recorre a regras de correspondência fonema – grafema para transformar os grafemas em fonemas (...)”. Nesta via o aluno escreve tal como pronuncia. Daí a dificuldade de transcrição gráfica, por parte de alguns alunos, no que diz respeito às palavras irregulares.

Por outro lado, se a tecnologia traz benefícios, nota-se, também que desmotiva no domínio da escrita, pelo facto de se omitir letras nas palavras e cada um poder criar abreviaturas ao usar mensagem. Diante deste cenário, o professor de LP deve criar na sala de aula, atividades de escrita e leitura, para que os alunos ganhem apetências nesta matéria. No dizer de Rodrigues “só uma prática de leitura contínua e sistemática poderá dar origem a bons leitores (...)” (Rodrigues, 2012, p. 9)

Na visão de Pimenta “as novas tecnologias podem ser, uma das formas de motivar os alunos a trabalhar a leitura e a escrita do Português.” (Pimenta, 2003, p. 287). Continuando com a mesma temática Pimenta observou docentes sobre a forma como o professor de LP deve trabalhar “ (...) nas aulas, a oralidade e a leitura/escrita, nas suas vertentes mais variadas.” E que (...) houvesse mais horas, destinadas ao ensino/aprendizagem do português. “ (Pimenta, 2003, p. 287). Estes docentes devem acompanhar a evolução do mundo com as novas tecnologias que têm emergido na sociedade do conhecimento. Não se pode esquecer que grande parte dos alunos manuseia o computador, o telemóvel e todas as suas funcionalidades, com muito à vontade (Gomes, 1991).

Jorge (2006) realizou um estudo problematizando a aprendizagem colaborativa em ambientes on-line. Mostrando a necessidade de se investigar a influência do tutor no pensamento crítico, na colaboração e na interação com os estudantes. Para além dos equipamentos de novas tecnologias é necessária a componente essencial da formação de professores, para utilização dessas novas tecnologias e para aplicação aos contextos educativos. A formação à distância, segundo este autor, pode ser uma forma de os professores atingirem os seus objetivos de valorização pessoal e profissional.

No entanto, Semeghini – Siqueira et al. (2010) continuando com o mesmo tema, efetuaram um estudo que aborda a questão de projetos de comunicação à distância (por meio

da nova tecnologia) entre os alunos do ensino fundamental, de modo a habilitá-los a apropriar-se da auto – formação, do ponto de vista da interlocução, descobrindo por eles próprios, o prazer de ler e escrever.

Todos os professores, incluindo o professor de LP deve saber conquistar a atenção e o coração dos seus aprendentes com atividades dinâmicas e ter a sala de aula com ambientes criativos auxiliados pelas novas tecnologias na perspectiva de vários autores. Segundo Michel Develay “um professor que tem empatia com os seus alunos condu-los ao sucesso.”<sup>7</sup>

A autora do estudo sobre formação de professores de língua portuguesa sistemas modelos e competências da Universidade do Porto Pimenta (2003) diz que os professores deveriam dinamizar ações entre eles de modo a um melhor aproveitamento dos alunos, de maneira a que os docentes possam aprender uns com os outros, não só os mais experientes têm a vantagem de conhecer melhor o terreno, pois os conhecimentos práticos não são suficientes, por outro lado, os mais novos trazem novas teorias e novas formas de encarar o ensino e aprendizagem da LP. Deste modo, a interação entre gerações é necessária, para o intercâmbio de conhecimentos de novas ferramentas para se poder evoluir no bom sentido. A sua entreaajuda e a partilha do saber e do saber fazer entre os mais novos e os mais experientes, pode revelar-se vantajosa para os alunos.

O perfil do professor de LP divide-se em duas vertentes. Existem autores que defendem que o professor deve fomentar o gosto pela literatura de obras literárias, artigos e revistas a fim de dominarem a literatura universal. Os mesmos autores que defendem esta vertente defendem que o professor deve orientar a aprendizagem incutindo nos alunos o interesse para o conhecimento, apoiando-os na interação entre dificuldades, saberes e experiencias. Segundo estes autores o professor deve estimular o diálogo entre as gerações (como entre os alunos e pais) Por outro lado, Azevedo complementa que “(...) é dever fundamental do professor de língua materna (portuguesa, neste caso) valorizar a produção dos alunos que lhe estão confiados e esforçar-se para que progridam, eliminando progressivamente os seus erros.” (Azevedo, 1999, p. 289). Neste sentido é relevante a organização da instituição de ensino, em termos de número de alunos por turma. Pois que quanto menor for o número, maior e bem-sucedido será o acompanhamento por parte do professor.

Por outro lado, há autores como Jorge (2006) e Semeghimi – Siqueira (2010) que segundo eles o perfil do professor deve basear-se na aplicação de novas tecnologias nas salas

---

<sup>7</sup> Conferência sobre *Pode a Escola ser Diferente?* ULHT, 19 de janeiro de 2016.

de aulas como: televisão, computador e telemóvel. Para além disso devem aplicar-se outras fontes de informação em outros livros, em jornais e na rádio.

A vontade de integrar as novas tecnologias de informação e comunicação é um sinal positivo que merece ser realçado. Os professores não se querem sentir ultrapassados pelos alunos, no que diz respeito, às novas tecnologias. Sabe-se que hoje em dia, os jovens têm muita facilidade em manusear as teclas de um computador. Assim, para melhor acompanharem os alunos, os professores têm que dominar as ferramentas que os alunos mais gostam de usar e pô-las ao serviço da língua portuguesa. Pois o modo como se conceptualiza o professor e o ensino decorre da perspetiva que cada sociedade tem, em cada momento, do que é a escola e do seu papel social, e tem influência direta no modo como se pensa e organiza a sua formação profissional.

## **2.7. Perfis de saída dos professores**

Ao longo dos tempos, o ensino foi passando por diversas e profundas mudanças, decorrentes da evolução das sociedades. Estas mudanças foram renovando todo o processo de ensino e aprendizagem, inclusive os objetivos de ensino, o papel dos seus agentes e das próprias instituições (Nóvoa, 1986).

Estando ao ritmo do processo de globalização, onde o mundo pode ser considerado como um único país com diversas regiões; pela livre movimentação dos formandos, pela circulação de mercadorias e pelos movimentos migratórios, impuseram-se consideráveis alterações ao nível da organização das sociedades. O ensino faz parte destas alterações, começou a centrar-se nos alunos, alterando a metodologia de ensino dada aos professores durante a sua formação.

Sendo assim, passou-se a incutir nos professores a ideia de serem os facilitadores da construção de conhecimentos e não apenas de saberes já elaborados (Freire, 2003). Sobressai, neste sentido, a ideia de o aluno participar da sua formação com a ajuda do professor. Este deve estar preparado para saber dinamizar os conhecimentos, dentro de uma sala de aula, de uma forma ativa, diversificada, integrada e socializadora. Esta forma facilitará ao professor conhecer cada um dos seus alunos, à medida que vai respeitando as suas diferenças.

São as mudanças na sociedade e na educação, particularmente, que têm forçado a incorporação de novos conhecimentos e de novas competências na formação de professores, especialmente na sua formação inicial (período em que o futuro professor faz a sua primeira

preparação para a entrada na profissão), por ser uma etapa muito importante na definição de um perfil de professor aceitável na sociedade de hoje com todas as suas exigências.

Um professor vocacionado<sup>8</sup>, deve ser aberto à novidade, ou seja deve ter uma capacidade de adaptação às mudanças que o ensino vai sofrendo, juntamente com as sociedades, ao longo do tempo, para além de ser paciente, tolerante e sociável. Desta forma, a formação do professor deve ter em conta o desenvolvimento das suas competências pessoais permitindo-lhe a aquisição dos conhecimentos para a sua atividade profissional.

O papel que o professor desempenha em todo o processo de ensino e aprendizagem é muito importante, por isso, a sua formação deve ser dada com todo o rigor. Desta forma, ele saberá organizar e executar as suas funções, orientando os seus alunos para uma melhor aprendizagem de conteúdos.

Neste sentido, Chivela et al. perspetiva um perfil de docente que se enquadre em três níveis que são: nível do saber, nível do saber-fazer e o nível do ser. Assim, o docente deve “ (...) possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como nas ciências da educação; Distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos (...).” (Chivela et al., 2003, pp. 12-13)

Tendo em conta que o ensino é um processo interativo, onde as atitudes e relações interpessoais são consideradas elementos fundamentais, a formação de professor deve incutir neste futuro profissional atitudes adequadas para conviver com os que com ele contactam. Pois que, a sua maneira de estar e de se relacionar; o seu ser próprio e o nível do seu desenvolvimento pessoal podem influenciar o modo como realiza as suas atividades.

A formação de professor deve fomentar no candidato qualidades de decisão, do ponto de vista de metodologia e da capacidade de adequar uma metodologia de ensino com os objetivos de aprendizagem que quer atingir num determinado contexto escolar. Porém, por estar ligado a uma instituição, deve assumir o papel de atuar tanto em contextos comunitários como em sociedade, onde realiza a sua função como docente. Neste sentido “ (...) para além dos professores saberem ou serem capazes de ensinar, é necessário que queiram ou estejam motivados para investir as suas competências no ensino e que o possam fazer graças aos meios colocados à sua disposição.”(Baldé, 2013, p. 63). Intende-se que se deve assumir o

---

<sup>8</sup> O termo “vocação”, neste contexto, significa predisposição para uma determinada profissão, talento ou jeito para fazer algo.

papel institucional, já que se está ligado a uma instituição e saber adaptar-se, com criatividade aos meios disponibilizados.

De entre os objetivos do professor deve constar o de saída dos alunos para os níveis seguintes ou para o mercado do trabalho. O professor terá que saber concretizar os conhecimentos recebidos durante a sua formação, mostrando domínio na planificação das aulas, na motivação e comunicação com os alunos.

O professor deve ter a capacidade de usar e adequar as metodologias possibilitando os melhores critérios de seleção dos manuais escolares, de acordo com o contexto de inserção. Os objetivos de ensino devem ser de acordo com os conteúdos dos programas contextualizados. Usar métodos, meios de ensino e mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos formandos.

O professor deve estar preocupado em preparar os seus alunos com conhecimentos necessários, de modo a prosseguirem os seus estudos nos níveis subsequentes sem dificuldades básicas. Para que se efetive, ele deve compreender as dificuldades dos seus alunos, aceitando a caminhada de cada um e ajudá-los a organizar e gerir o seu próprio saber, ou seja, guiar os alunos a serem objetivos e críticos na busca da sua autonomia científica.

Neste sentido, a escola é um lugar de socialização, por este facto o professor deve proporcionar convívios entre ele e os alunos e alunos entre si, tendo em conta a singularidade de cada um, que por vezes nas relações uns com os outros surgem conflitos. Nestes casos, é o professor o intermediário para repor a calma, de modo que a vida da comunidade estudantil prossiga (Guerreiro & Valley, 2006).

Para que, de facto, o professor tenha este perfil é necessário que a sua formação inicial crie nele aptidões de busca de conhecimentos por meio de pesquisas, investigações, diálogos, interações, entre outros meios, e não pode passar, apenas, por um processo de aprendizagem. Um professor formado deve saber recriar os conteúdos programáticos, a fim de dar respostas eficientes em cada contexto do ensino e aprendizagem.

O perfil adequado de um professor deve estar patente na execução das suas tarefas, mostrando dinamismo e criatividade no processo de educar as novas gerações ao cumprimento das suas tarefas académicas e, simultaneamente, das suas futuras atividades profissionais dentro das comunidades onde estiverem inseridas. Segundo Chivela et al. (2003,p. 13), uma das funções centrais do professor é “(...) desenvolver valores, atitudes, práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (...)”.

Ensinar tem a ver com a ação de comunicar determinado conhecimento habilidade ou experiência a alguém com o fim de que o aprenda, recorrendo para tal a um conjunto de métodos técnicos considerados adequados. Segundo Haberman (1991) ensinar de uma maneira profissional exige um nível de maturidade para se manter um certo distanciamento dos outros ouvintes, sujeitos cognitivos particulares, cujo desenvolvimento e aprendizagem pode corresponder a características muito diferentes dos do ensinante, embora necessariamente respeitáveis. Conseguir o perfil do professor que possa assumir as responsabilidades que de acordo com esta perspectiva lhe cabem, faz surgir a necessidade de pensar numa formação contínua dos professores numa dupla vertente como aprendiz em que elaborando e organizando a informação que tem de aprender e como ensinante planejando a sua atividade docente de forma a oferecer aos alunos um modelo e um guia do modo como utilizar de maneira estratégica. A formação do professor como aprendiz estratégico constitui o primeiro elo da cadeia na medida em que é o ponto de partida do amplo processo de formação de professor, que vai dar sentido e significado à sua atuação profissional e evitará, situações paradoxais como ensinar aquilo que não se faz.

Desta forma, um professor com perfil requerido incute nos seus alunos, não só a capacidade de reflexão e análise dos conteúdos, como também cria neles sentimentos de humanidade, que se revelam na ligação da escola com a sua vida do dia-dia. Deste modo, permitindo que os alunos, desde pequenos, gostem do que fazem e sintam a responsabilidade de alguma forma, contribuindo para o desenvolvimento do seu país e do mundo. É, também na escola onde os alunos vão aprender comportamentos aceitáveis como a interajuda, a não-violência, a obediência, o diálogo, a humildade, a vivência na diversidade, entre outros valores (Pintassilgo & Serrazinha, 2009).

Os programas de formação de professores devem conter estes pressupostos que se julgam necessários, para que o futuro do professor tenha um perfil que o leve a exercer com eficiência as suas tarefas.

## **2.8. Estado da arte**

A investigação possibilita dar respostas às necessidades que os professores em Benguela sentem no curso de linguística/português. Deste modo, propondo-nos a uma formação proactiva, contribuindo para uma possível alternativa de formação de professores, destacando os pontos fortes e fracos, assente na formação inicial.

Tendo noção da importância de uma base de formação positiva de forma a abrir novos horizontes para os professores e para os alunos. Este mesmo estudo, embora não na mesma vertente, tem sido estudado por outros autores que apresentaram investigações sobre o mesmo.

De entre os estudos sobre a formação de formadores na Guiné Bissau destacam-se dois autores Fátima Candé e Baró Baldé. Autores esses que estão ao longo deste estudo por diversas vezes mencionados.

Segundo Candé (2008) a promoção da língua portuguesa na formação e acompanhamento de professores do ensino básico foi realizada pelos formadores da Equipa Técnica Regional de Bafatá, na Guiné-Bissau. O seu estudo pretendeu compreender de que forma era desenvolvido o seu trabalho, as condições materiais de que dispunham, as dificuldades sentidas e as suas motivações para o desempenho da função de formadores de LP. Baseou-se num estudo descritivo, realizado através de um questionário que envolveu um total de 15 formadores da área de LP e das ciências exatas e o Diretor Regional da Educação de Bafatá, que também integrava a Equipa Técnica Regional. Os resultados do seu estudo apontaram que, apesar das preocupações e esforços para o aumento da qualidade de ensino em geral e das estratégias para o desenvolvimento do ensino da LP, as atividades de formação e reciclagem de professores em serviço e dos formadores nesta área não eram suficientes para dar uma resposta satisfatória às necessidades do Sistema Educativo guineense no que toca ao desenvolvimento da LP e ao sucesso escolar (Candé, 2008).

Os resultados da sua investigação confirmaram, a necessidade e a pertinência de implementar medidas de apoio aos formadores de LP através de formações específicas de ensino e aprendizagem da LP como L2/LE num contexto em que ela não é a língua materna dos formadores/professores e dos alunos. Por outro, confirmaram a necessidade de intervir e reforçar a produção e disponibilização de materiais didáticos atualizados e adequados ao contexto social, cultural e linguístico da Guiné-Bissau em geral e da região de Bafatá em particular.

O estudo de Candé (2008) teve por objetivo analisar o processo de formação dos formadores a Equipa Técnica Regional (ETR), no que diz respeito à promoção do ensino da LP nas suas atividades de formação e acompanhamento de professores do ensino básico da região de Bafatá, Guiné-Bissau. Referir-se que a escolha do objeto de estudo foi feita sobretudo por motivos de interesse pessoal e afetivo ao país, não sendo a sua intenção, ao

optar pelos formadores da região de Bafatá, subestimar os formadores das outras regiões do país, pois tratava-se de um público com quem já teve uma experiência de trabalho.

No que diz respeito a Baldé (2013) considerou importante o reforço de recursos materiais e didáticos para a diversificação de instrumentos de ensino-aprendizagem da LP e uma definição clara das linhas de orientação pedagógica por especialistas na área. Isso deveria ser aliado a uma formação adequada que preparasse os professores e formadores para serem autónomos na conceção, avaliação e correção das suas práticas, de acordo com a sua realidade.

Para este autor um dos pontos fundamentais da necessidade de formação em serviço deriva, em primeiro lugar, do facto de haver professores em exercício sem respetiva qualificação formal exigida. Além disso, também, do facto de a qualificação formal nem sempre corresponder à competência real exigida pelo desempenho profissional, seja pela inadequação da competência adquirida no processo de aquisição da qualificação formal, seja pelos novos desafios e pelas exigências de atualização que o ensino coloca a competência dos professores.

No seu trabalho, o autor acima referido, chegou à conclusão de que é importante e necessário o reforço de formação de professores, como forma de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem do português como L2 na Guiné Bissau. Então, devia ser assumida como ponto de partida para a resolução de vários problemas referidos pelos inquiridos como factores de insucesso que o sistema de ensino guineense tem enfrentado (Baldé, 2013). É de realçar que os participantes na sua generalidade mostraram que tinham consciência dessas dificuldades, assim como medidas a tomar para inverter a tendência. Explicitaram que a maior dificuldade se relacionava, fundamentalmente, com a incapacidade de produção oral e escrita por parte dos alunos, o que os levava a perceber que o ensino da língua se pautava mais pela memorização das regras gramaticais do que pelo desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos (oral e escrita), pois, os professores por falta de preparação pedagógica refugiavam-se no uso excessivo da gramática, passando todo o tempo a corrigir erros ortográficos e outros aspetos gramaticais que não contribuía para o desenvolvimento comunicativo do aluno (Baldé, 2013).

A questão de formação de professores considera-se sempre um tema atual em todos os níveis sociais e em todas as épocas, pela sua importância no desenvolvimento social e educacional. Desta forma, a formação de professores aparece frequentemente como tema de

pesquisas com o propósito de se analisar as ações dos professores no exercício das suas atividades .

Do fenómeno da globalização resulta uma complexa atividade de professores, que se estende até às áreas educacionais. Este assunto debate-se pelo facto de a evolução profissional implicar vários factores envolvendo todos os níveis sociais como práticas diárias, condições de trabalho e remunerações.

O tema de formação de professores tem sido debatido, do ponto de vista dos conteúdos e sua qualidade. Pois, neste sentido, as investigações têm se mostrado desmedidas do ponto de vista da sugestão de conceção de cursos de superação relativamente a sua efetiva evolução (Galúcio, 2014). Porque uma capacitação serve apenas para transmitir práticas do dia-dia, sem ter uma visão abrangente dos conhecimentos que um docente deve adquirir. Assim, na formação de docentes deve-se (...)” garantir que o professor perceba a importância e anseie por esta mudança em sua prática.” (Marquesim, 2004, p. 17)

A formação inicial de professores, se por um lado, muitas vezes, está limitada a instrumentos como métodos, práticas letivas, materiais de apoio, avaliações entre outras (Campos, 2009), limitando a actividade profissional num exercício que sirva simplesmente com um instrumento. Por outro lado, Pimenta & Lima (2010) abordam os currículos dos cursos de formação de professores criticando o facto de estes currículos estarem organizados por disciplinas apartadas, ou seja, disciplinas que pouco têm a ver com a área de ação profissional dos futuros professores.

Essa maneira de conceber a formação de professores nota-se, também, nas universidades à medida que restringem as práticas aos estágios pedagógicos, imitando modelos tidos como excelentes. Neste sentido, Pimenta & Lima (2010, p. 35) refere que “A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores artesanais.”

Nesta mesma linha, Severino (2003) salienta que a formação de professores não se confina somente em adquirir qualificações, em termos de capacitação de um leque de informações didático-pedagógica. Também, implica a aquisição de formação humana, que os modelos de formação devem proporcionar. Assim, a formação de professores deve abrir-se às inovações processando uma formação que sirva de instrumento mas também de formação social.

Neste sentido, os docentes manifestam a emergência de algumas “(...) polifonias, sentidos e significados de sua formação, visando superar a concepção de professor objeto no âmbito dos cursos de formação.” (Nascimento, 2003, p. 7)

Assim, Moreira (2011) sugere uma abordagem profunda sobre o perfil de docente que se necessita no mercado de trabalho, propondo que o futuro professor seja visto como um intelectual com competências em atribuir-se obrigações e decisões notáveis ao longo das suas actividades laborais. Neste sentido, o autor refere que julgar os docentes como assim destaca:

Considerar os professores como cultos “(...) implica incitá-los a analisar a função social que desempenham, bem como examinar que tradições e condições têm impedido uma prática transformadora mais efectiva (...) envolve ajudá-los a identificar os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais da sala de aula e os valores transmitidos aos alunos.” (Moreira, 2011, p. 50)

Para que uma qualidade de ensino aceitável aconteça, os professores devem reconsiderar o processo da sua formação, modificando-a conforme aos novos padrões educacionais que vão surgindo. Segundo Silva (2007, p. 12), “a centralidade conferida aos professores e à sua formação tem sido mais no sentido de garantir a expansão quantitativa dessa formação do que na valorização do seu pensar, do seu sentir e de seus valores (...).” Isto é, descarta-se a opinião e o ponto de vista do formando que é o centro da formação.

No entanto, atribui-se, com frequência, responsabilidades aos professores e à escola as debilidades que surgem no seu seio. Assim a qualidade de ensino é indispensável, ou seja é preciso “(...) compromisso por parte do poder público com a melhoria das condições de trabalho dos professores de forma a atingir uma valorização profissional e fazer da educação instrumento primordial no desenvolvimento da sociedade.” (Carissimi, 2011, p. 08)

Neste sentido, a formação de professores tem sido apresentada como assunto muito urgente que implica desafios na busca de qualidade da atividade do docente. Neste caso, necessita-se de inovações nos referidos cursos, de modo a proporcionarem o nível de desenvolvimento que se pretende. Visto que, a formação de professor sendo campo de atividade humana implica um comprometimento de ajuste intencional do ideal com o real (Veiga & Silva, 2012).

Segundo Libâneo (2010), a inclusão, no processamento rendoso dos sistemas de planeamento laboral, de mudanças científicas e tecnológicas que conduzem a mutação do

perfil profissional e de exigências com classificação dos agentes que chegam a influenciar os sistemas de educação.

Este assunto apresenta desafios complexos, pelo facto de a organização de formação de professores passar pela inclusão, pois não se pode pensar na formação do educador sem se considerar a inclusão da educação numa abordagem mais aprofundada do contexto (Oliveira & Figueiredo, 2003). Desse modo, qualquer sistema educativo “(...) deve passar por reformas e a formação de professores também. Os professores devem ser formados dentro de um novo perfil, para exercerem outras funções na dita sociedade do conhecimento.” (Maués, 2003, p. 2)

Neste prosseguimento, Veiga & Viana (2012, p. 16), referem que “as reformas educacionais foram balizadas pelas orientações dos organismos internacionais” que a política consideraria os requisitos do mercado global, no qual o docente é considerado como o agente fundamental na realização das propostas e benefícios estatais. Assim, o professor terá pouca autonomia no que diz respeito ao seu objeto de trabalho, bem como aos atributos próprios da categoria que patenteia o seu ofício. De acordo com Romanowski (2007, p. 20), “a carreira do professor não é definida pelo próprio sujeito, ela está submetida às políticas educacionais (...)” Isto acontece no dia-dia do docente, pois que a sua autonomia profissional, frequentemente, limita-se a resoluções administrativas e pedagógicas.

Nesta linha de pensamento, o direito à educação é identificado internacionalmente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse direito, assenta na satisfação de necessidades principais dos cidadãos em termos da aprendizagem da leitura, da escrita e da comunicação oral, e identificação de que a aprendizagem da língua da comunidade em que os cidadãos se encontram incluídos, quer se trate ou não da sua língua materna, é decisiva no seu processo de socialização,

“permitindo que cada um se reconheça membro efectivo da sua comunidade e que a comunidade o acolha como seu membro. De igual modo, deriva da importância de que a aprendizagem da língua se reveste para o desenvolvimento cognitivo, o aprofundamento da capacidade crítica, o apuramento da sensibilidade e a potenciação da fantasia lúdica e da criatividade individuais.” (Leal, 2009, p. 1303)

Os professores responsáveis pelo ensino, ainda que partilhem com os demais professores características, conhecimentos, competências e necessidades, adotam

particularidades que assentam na sua formação. Em face as particularidades da área do Português, assentam no quadro concetual pelo que se deve movimentar a formação inicial e contínua dos professores dessa área (Leal, 2009).

Benevides (2006) refere as meditações que assentam na relevância de uma leitura meditativa e nas investigações das experiências de vida, como dados para um exercício pedagógico meditativo. Os dados observam o percurso de estudantes do curso de Letras que narram as suas experiências de leitura durante a formação docente. Assim, estuda memoriais de leitura e de escrita por estudantes da disciplina “Leitura”, do curso de Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Por outro lado, a mesma autora diz que os professores são gerados como ativistas políticos e sujeitos responsabilizados com o seu tempo. Na formação de professores entende-se reflexão não como uma simples atividade de análise prática, mas sim como um exercício que inclui um compromisso ético e social de ações educativas e sociais mais justas e democráticas (Benevides 2006). Nesse sentido, quando os professores adotam uma posição meditativa face ao seu próprio ensino, distanciam-se das posições estáticas que costumam estar presentes nas abordagens formativas tecnicistas (Contreras, 2002).

Neste prosseguimento, Barboza (2012) falando do sistema educativo no Brasil, refere que a Lei de Bases nº 9394 de 1996 instituiu mudanças fundamentais na prática de formação de professores e assinalou a universidade como vantajoso para essa formação (artigo 62). Porém permite compreender a formação do professor para o ensino de LP na universidade após as mudanças educacionais sucedidas nos anos 1990.

Abordando a mesma temática, Aguiar (2012) salienta as questões respeitantes à formação do professor de LM, considerando tanto aspetos mais gerais relativos às esferas concebidas nas licenciaturas, quanto problemas particulares do ensino de português na educação básica. Nas opções teóricas e metodológicas do professor de português, são favorecidas análises que comparam os avanços nas investigações da linguagem tanto com documentos oficiais, quanto com exercícios docentes nas escolas, conduzidas, em modo de relato e experiência pelos licenciandos.

## **Parte II**

### **Capítulo I – Perspetiva Histórica do Ensino da Língua Portuguesa**

#### **1.1. Situação Sociolinguística de Angola**

A formação de professores surge com o propósito principal de agregar os conhecimentos pedagógicos de forma a criar capacidades ao corpo docente com inovações, técnicas e metodologias para a tarefa contínua e permanente de educar, sucessivamente, as gerações.

Assim, a formação de professores em Angola teve origem no século XIX com vista a ensinar a gramática de língua portuguesa. Deste modo, “(...) a escola secundária existia, teoricamente, em Angola, desde 14 de Agosto de 1845, através da Escola Principal de Luanda. Na prática, era uma escola de ensino primário complementar, com vocação profissional, pois estava dirigida à preparação de futuros professores. O seu programa previa o ensino da Gramática Portuguesa, Geometria, Desenho e Escrituração Comercial.” (Zau, 2002, p. 1)

Com o decorrer do tempo, e durante os anos 50 do Século XX, surgiram vários movimentos de entre estes, havia o que reclamava a autonomia na área académica, ou seja, lutava pela separação de regência do sistema educativo entre Angola e Portugal, então colonizador. Durante este período, o sistema educacional português, no dizer de Cunha “(...) proporcionou a Angola um ensino fraco, com baixa qualidade e com uma capacidade de atender uma clientela muito limitada na sociedade africana.” (Cunha, 2010, p. 2). Todavia, até aos anos 60 do mesmo Século, a formação de professores foi muito escassa e descorada.

A partir dos anos 60 do Século XX aprovou-se um projeto que criava Centros de Estudos Universitários que “(...) seriam responsáveis pelo oferecimento de cursos profissionalizantes e especialização de nível superior, com o propósito de formar professores para o ensino médio e técnicos de especialidades (...).” (Cunha, 2010, p. 6). Contudo, neste capítulo começaremos por fazer uma abordagem sobre o contexto linguístico angolano onde o ensino da LP assenta.

Assim, a norma padrão é vista, dentro de uma comunidade linguística, como uma referência que a identifica dentre as outras variantes. Também, funciona como elemento de

união entre os membros, em termos de sentimentos patrióticos, solidariedade nacional e incentiva o sentimento de pertença (Raposo, 2013).

No entanto, no uso da língua, registam-se vários desvios à norma padrão como desvios fonéticos<sup>9</sup>; sintáticos<sup>10</sup> e lexicais<sup>11</sup>. Tudo isto já foi e tem sido considerado erro de uso da língua e de comunicação. Muitas vezes, na aprendizagem dos alunos, o que se consideram erros são apenas transgressões da norma padrão, pois existem construções sintáticas, perfeitamente, aceitáveis na escola e em outros contextos sociais (Delgado – Martins, 2005).

Atualmente, as investigações na área da linguística mostram que as variações de uma mesma língua, sobretudo no nível fonético e lexical não devem ser consideradas erros, mas sim desvio à norma padrão (Fromkin & Rodman, 1993). Contudo, entre estes desvios há o que se pode, realmente, considerar erro como a má ortografia, algumas estruturas fráscas com grupos sintagmáticos desordenados (que dificultam a compreensão do conteúdo) e a concordância em número e em género.

É esta falta de concordância em número que se regista, com muita frequência na variante da língua portuguesa falada em Angola. Para os investigadores de letras, principalmente, os de LP e outros sensíveis aos usos das línguas é uma grande preocupação verem esse fenómeno, cada dia, a afetar mais falantes, até mesmo alguns estudantes universitários e algumas pessoas formadas.

A sociolinguística ajuda a perceber a distribuição das línguas na sociedade e a compreender a ocorrência de transformações. Pois, as investigações feitas nesta área associaram o estudo da língua ao da cultura e da sociedade (Cunha & Cintra, 2013). Abriu-se uma nova orientação aos estudos com a inclusão das LN nos programas, porque em Angola este fenómeno (de falta de concordância em número), em vários casos, está ligado ao factor cultural. Depois da independência e durante a guerra civil, por causa da deslocação do povo rural às zonas urbanas, surgiu uma grande percentagem dos falantes que têm a LP como L2, tal como já foi referido. Muitos destes falantes usam a LP com estruturas das suas LM.

As mudanças que surgem nas línguas são processos inevitáveis a qualquer língua viva (Raposo, 2013). Tal como o homem muda à medida que o tempo passa e partilha as suas

---

<sup>9</sup> Factores que têm a ver com a paródia, o sotaque ou pronúncia.

<sup>10</sup> Assente na estrutura fráscica, ou seja na sequência dos grupos nominais e verbais, dentro de uma frase e a colocação das preposições e advérbios dentre estes grupos.

<sup>11</sup> Adoção de novos vocábulos no discurso.

experiências com outras culturas, assim também a língua evolui ao longo do tempo e no contacto com outras línguas. Neste caso, os vocábulos são a forma mais simples de uma língua influenciar outra, acrescida ao empréstimo das línguas umas às outras, esta influência mútua ocorre em todas as línguas do mundo (Amorin & Sousa, 2013).

A língua é uma entidade dinâmica verificando-se evoluções a nível cultural, e novos modos de identificação linguística desta mesma realidade. Também, da mesma forma se deve identificar a contribuição dada pelos diversos grupos de falantes da LP, para a construção de formas diferenciadas de representá-las. Esta variação é criada pela própria comunidade, pelas relações entre os indivíduos e sua necessidade de compreensão. Justifica-se esta relação e alterações linguísticas com “o género de Português que é falado pelo mundo fora, por povos com passados culturais e linguísticos tão distintos do de Portugal e entre si?” (Teresa et al., 2010, p. 7). Esta visão conduz ao momento, pelo que uma língua é dada a saber a alguém individual ou em coletivo. Assim, uma vez que não se pode coordenar o seu sistema de crescimento, mas antes orientá-la, por meio de estratégias, pelo caminho desejado, pois o modo como ela evolui é, em parte, condicionado por factores externos.

A realidade de Angola é muito variada, composta por grupos étnicos diferentes, por culturas diversos que coabitam no mesmo espaço nacional, sem por vezes se aperceberem disso (Zau, 2002).

O começo da colonização procurou atenuar este facto, e tentou moldar os indivíduos à sua cultura, forma de vida, e língua, que nem sempre estas tentativas causaram resultados satisfatórios nas comunidades nativas (Zau, 2002). Segundo a ONU (1996)<sup>12</sup> refere que a posição de cada língua é a consequência da convergência e da integração de uma pluralidade de factores como ideológicos, históricos, territoriais, demográficos, culturais, socioeconómicos, interlinguísticos, sociolinguísticos, políticos e subjetivos.

A língua define-se como um órgão muscular com papel significativo na produção dos sons de fala (Mateus & Xavier, 1990). Ainda, define-se como uma virtualidade de agrupamentos de signos, que cumprem diversas regras de ordem sintática e ao mesmo tempo semântica. Estas regras são baseadas na análise dos enunciados e podem ser explicitadas pela gramática. Porém, os sujeitos de uma determinada sociedade linguística têm delas um conhecimento implícito e é esse entendimento, que lhes permite falar e criar a fala (Galisson & Coste, 1983).

No prosseguimento da definição da língua, aparece a didática das línguas e da

---

<sup>12</sup> Na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

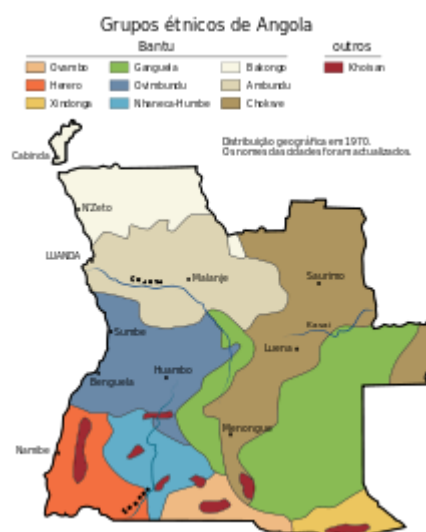
linguística aplicada o emprego da tripla conceituação como a LM, L2 e LE, como foram referidos antes. Com a finalidade de melhor caracterizar a LP na conjuntura angolana, auxiliou-se as teorias da Didática das Línguas e da Linguística Aplicada. Assim, Galisson & Coste (1983) mostram as seguintes definições como a LM ser a língua da socialização, que transfere e interioriza na criança a mundividência de uma demarcada comunidade, sendo o principal transmissor, geralmente, a família; a L2 refere-se à língua não materna, sendo oficial e língua da socialização secundária e de ensino e a LE é aquela que consta dos programas escolares em alguns anos de alguns ciclos, sem, no entanto, ser de escolarização.

A situação linguística angolana é, culturalmente, tão distinta quanto as diversidades de etnias existentes no país, realizando as funções socioculturais e identitárias da comunidade. A nível de Angola cruzam-se seis línguas, de carácter mais amplo:

- Umbundu,
- Quimbundu,
- Quikongo,
- Cokwe,
- Fiote,
- Cuanhama.

A distribuição destas línguas no mapa ajuda o leitor a compreender melhor a situação geográfica das etnias e a sua ocupação em termos de território.

Figura nº 1 – Mapa linguístico



Mapa étnico de Angola em 1970

Fonte: [www.https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro](http://www.https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro).

Zau (2002) referencia que cerca de 70% da população fala as diferentes línguas, entre as quais a língua oficial angolana, o Português e as outras línguas não oficiais e muito faladas como os idiomas de origem banto:

- Umbundo,
- Quimbumdo,
- Quikongo,
- Cokwe,
- Ganguela,
- Nyaneka,
- Lutchaze,
- Ovambo,
- Ambo,
- Herero,
- Oxindonga.

Ainda, o Bochimano, e todos os dialetos daí descendentes, são falados no sul, por uma minoria, junto ao Rio Cunene. Algumas delas projetam-se para além das fronteiras territoriais de Angola, como Cokwe, também falada no Congo; Quikongo falada no norte e nas duas Repúblicas Congolesas; Umbundu no centro sul e no sul de Angola e na Zâmbia. Destacam-se, também, as origens não-bantas, designadas por línguas:

- Khoisans,
- Kamusekele,
- Kazama,
- Kede,
- Kuissi,
- Kwepe.

Deste modo, o conceito de Línguas Nacionais, adotado na aurora da independência, avançou para Línguas Nacionais Africanas (Quino, 2002). Ainda, realça-se o estatuto e o papel do português, enquanto língua oficial, que tem uma robusta frequência em todo o território nacional.

Embora, o país se encontre povoado por uma considerável concentração das cidades tem como língua materna uma ou mais das quarenta línguas presentes a nível

nacional. As mais significativas são “o Umbundo (4.000.000), o Kimbundo (3.000.000) e o Kicongo (1.144.000 falantes). O português é falado como língua materna por apenas 57.600 falantes, maioritariamente, por habitantes dos centros urbanos do litoral, como elites e jovens.” (Teresa et al. 2010, p. 8). Entre os grupos etnográficos mais relevantes, Teresa et al. (2010) enalteceu dez grupos étnicos por regiões:

- Grupo Bakongo,
- Grupo Ambundo,
- Grupo Ovimbundo,
- Grupo Lunda-Quioco,
- Grupo Ganguela,
- Grupo Nhaneka-Humbe,
- Grupo Ovambo,
- Grupo Herero,
- Grupo Okavango,
- Grupo Khoisan.

O grupo Bakongo tem como língua materna o Kikongo. O grupo Ambundo tem como língua materna o Kimbundo e é reconhecido como o mais aculturado de todos os grupos etnolinguísticos, ou seja foi a etnia que teve maior contato com o mundo europeu. De acordo com os dados de 1960, eram cerca de um milhão de habitantes, identificando o segundo maior grupo demográfico de Angola.

O grupo Ovimbundo é o maior, com cerca de 1.500.000 pessoas que tem como língua materna o Umbundo. Atualmente, de acordo com o INE<sup>13</sup>, a percentagem da população que tem o português como língua materna é 39%, 26% têm o Umbundu como língua materna, 14 % têm o Kikongo, 8% têm o Kimbundu, 7 % o Tchokwe e 6 % as outras línguas do país. Portanto, o idioma mais falado como língua materna em Angola, a seguir o Português é o Umbundu. Neste sentido, o Português é a língua oficial de Angola, e os seus cidadãos consideram-na língua de prestígio, de relações socioeconómica e, por conseguinte, de poder.

No pensamento da maioria dos Angolanos falar português é sinónimo de ascensão social, enquanto falar uma língua angolana, num dado contexto comunicacional, pode influenciar negativamente, o processo de aceitação, ou não, por parte da sociedade. Ao contrário do português brasileiro ou europeu, quando se fala em português angolano, fala-se

---

<sup>13</sup> Instituto Nacional de Estatística, acedido em 10 de Março de 2015.

não da língua de todo um país, mas de uma língua falada por classes sociais particulares, como elites instruídas e camadas jovens em centros urbanos, numa situação de nítida diglossia (Teresa et al., 2010).

As grandes mutações históricas, sociais e políticas que ocorreram no território angolano, desde o início da colonização, passando por 1975, ano da sua independência exerceram em paralelo transformações linguísticas da comunidade de falantes (Cunha & Cintra, 2013). Os factos políticos que tiveram lugar, desde a presença dos portugueses no território angolano tiveram vigorosos resultados, em termos culturais, ou seja os encontros entre povos e culturas possibilitaram um constante fluxo de partilha e vivências de experiências, ainda que estas tivessem lugar de forma involuntária. Por estes motivos, torna-se necessário abordar com maior pormenor as ocorrências e inerentes impactos no contexto linguístico do país.

Um outro aspeto a evidenciar prende-se com as línguas bantas, que compõem o modelo linguístico, baseado na transferência dos aspetos considerados, como desvios do padrão europeu. Os sinais “das línguas de substrato nos lusos falantes de língua materna ou as interferências das línguas de adstrato nos lusos falantes de L2 representa um primeiro instrumento de construção de um novo espaço discursivo nos novos contextos.” (Teresa et al., 2010, p. 11)

É durante a socialização que o indivíduo aprende a lidar com os demais por intermédio da aprendizagem das normas, que regem a sociedade ou grupo social, a que o sujeito está inserido. Neste processo, a língua tem uma função primordial, sendo um instrumento de socialização. Pois que o processo de socialização é assimilado no seio da família e da escola (Neto, 2012).

A presença da LP em Angola acontece numa comunidade inserida no âmbito de uma forte estratificação linguística. A convivência do mesmo espaço, em termos sociológicos, com os outros idiomas cria a variante angolana. Este é o resultado de tornar Angola um país plurilingue, tal como a maioria dos países africanos, que possuem uma composição sociolinguística muito complexa e heterogénea (Raposo, 2013). A coabitação das línguas autóctones com a língua portuguesa neste país é de forma pacífica, apesar de que nesta relação a língua portuguesa ocupa uma posição exclusiva de língua de poder.

As línguas nacionais em termos de estatuto foram elevadas, apesar de simbolicamente, ao mesmo nível com o português, prosseguiram as interferências mútuas. Surgiram várias interferências linguísticas quer a nível lexical, fonético e morfossintático. “A nível lexical

compõem o tipo de contágio que menos afecta a estrutura interna e a identidade de uma língua” (Thomason et al.,1991, p. 20). Algumas palavras oriundas das línguas locais fazem parte do português falado em Angola e foram aportuguesadas. Neste sentido, Rodrigues diz que “As mudanças começam por ser individuais. Logo que não haja estigmatização ou rejeição coletiva, elas cristalizam-se e passam a integrar a norma da língua (...).” (Rodrigues, 2012, p. 31). Assim, constata-se no léxico do português angolano algumas palavras das línguas nacionais como banda, camba, candengue, canuco, capim, comuna, cota, cubata, cunanga, cupapata, fuba, funge, gindungo, ginguba, lombi, maka, matabicho, musseque, pirão, quiçângua, quizaca, quitanda, sanzala, seculo, zunga, entre outras.

Assim, também outros vocábulos da LP foram inseridos nas línguas locais, por exemplo na língua Umbundo:

- Osikola por escola,
- Ogela por guerra,
- Ocutacala por atacar,
- Ocitata por cidade,
- Obailo por bairro,
- Olojove por os jovens.
- Oplobolema por problema.
- Igelecha por igreja.
- Oculesala por rezar.
- Osipitali por hospital.

A LP, em Angola, é influenciada pelas línguas bantas a nível fonético, fonológico, lexical, semântico, sintático e comunicativo. No entender de Rodrigues, “Estas influências surgem não só pelo contacto das línguas, mas também pela interferência da língua materna com a língua segunda e pela forma como se processa a aprendizagem da língua segunda.” (Rodrigues, 2012, p. 32). Neste sentido, e de acordo com alguns entrevistados como P5C salienta que as LM influenciam a LP

“(…) pelo facto de alguns alunos, apesar de não falarem tais línguas, conviverem com os falantes bilingues não escolarizados ou de baixo nível de escolarização”. Para P5F também “As LN influenciam na LP. Neste caso pensa-se no problema das interferências linguísticas”.

Os domínios sem perceção sobre a distribuição das funções da língua e a evolução interna da diglossia instável podem desencadear um processo de desaparecimento de uma língua e o aparecimento de variantes, como explicita Amorim & Sousa que “(…) quando uma língua minoritária deixa de ser utilizada pelos seus falantes, em virtude da pressão do prestígio da língua nacional, ou quando a evolução de uma língua dá origem a outras línguas, que adquirem um novo nome (…).” (Amorim & Sousa, 2013, p. 19)

Estas reflexões afloram questões muito importantes sobre a manutenção das línguas em situações de bilinguismo como é o caso de Angola. Deve-se procurar gerir o uso das LN e a LP, para que não haja grandes mudanças, e muito menos o desaparecimento das LM. Para que assim seja, deve-se estabelecer uma distribuição funcional correta das línguas, tanto nos currículos de ensino como na aceitação do público, do ponto de vista do uso oral no quotidiano, a fim de que estas possam ser usadas de acordo com os contextos.

Pela função que a LP ocupa em Angola, a aprendizagem desta deve basear-se numa metodologia, que se adapte ao modelo do ensino de uma L2 para proporcionar competências comunicativas. Pois, segundo o entrevistado P3B

“Em consequência das interferências linguísticas regista-se pouca evolução no discurso dos alunos, do ponto de vista da linguagem formal. Influenciados pelo meio onde estão inseridos, usam o discurso informal mesmo em contexto formal.”

Apesar de a grande maioria dos alunos ter a LP como LM, carecem, na sua maioria, de vocabulário; não dominam as estruturas frásicas aceitáveis; produzem textos sem correção, cometem erros ortográficos, sintáticos e semânticos não admissíveis nos níveis escolares, em que se encontram (Neto, 2012).

O governo angolano apoiou esta língua usada como língua de Estado, de escolaridade, de meios de comunicação e da vida corrente, pois era o único meio de colmatar as necessidades do povo que, apesar da sua diversidade étnica, cultural e linguística, quis manter a sua unidade nacional (Raposo, 2013).

Ao longo do tempo foi ganhando níveis de qualidade conferindo-lhe o estatuto de língua de libertação, de convívio, de cultura, de conhecimento científico e de partilha em detrimento de língua de opressão. Esta ideia está presente na afirmação de Raposo et al. “A escolha do português como língua oficial por países que são tipicamente multilíngues prende-se, basicamente, com as suas potencialidades como língua operacional, que garante a unidade nacional e permite de forma mais eficaz do que as línguas locais, a comunicação internacional e a transmissão do conhecimento científico.” (Raposo, 2013, p. 157)

A LP em Angola, além de ser língua oficial está a ganhar cada vez mais o estatuto de língua nacional. Pois está a ser usada em contexto familiar, sobretudo nas zonas urbanas. Nota-se um comportamento que passou a fazer parte da cultura de muitos angolanos, o facto de em lugares públicos usar-se, apenas a LP, bem como diante de pessoas estranhas a fim de se mostrar o nível de civilização que o indivíduo tem. Atualmente, por esse motivo, grande parte da juventude é monolíngue; dominando apenas o português.

### **1.1.1. Influência da Língua Materna na aprendizagem da Língua Segunda**

Do ponto de vista de Houis (1976, pp. 386-397), os estados africanos concernentes à situação linguística, enquadram Angola “ nos Estados multilíngues, sem língua dominante” relativamente às LN mas sim, tendo o Português como língua veicular. Neste sentido do “multilinguismo sem língua dominante, inicialmente havia línguas endógenas de duas famílias: a khoisan e a bantu. As línguas khoisan estão circunscritas à zona sul do território, em pequenos grupos nas províncias da Huíla, Cunene e kuando-Kubango, ao passo que as línguas bantu cobrem a totalidade do país.” (Cabral, 2005, P. 9). É neste cenário que a LP convive, criando características que se diferenciam da NP.

Nesta linha de pensamento, a aquisição ou aprendizagem da LP deve ter em conta a realidade do sistema linguístico. Cabe à escola a função essencial da difusão e promoção da LP. Na prática esta propagação confronta-se com diversos obstáculos assentes no desenvolvimento do sistema educacional, que não se encontra a nível de aplicar e ampliar a utilização da norma do português (Neto, 2012). A variação da norma de qualquer “uma das línguas que se produzem no discurso dos bilingues ou plurilíngues, como resultado do contacto de línguas são designados por interferências.” (Reis, 2006, p. 45)

O que acontece na comunicação pode, refletir-se no processo de ensino e aprendizagem. A noção de personalidade linguística, sendo “a componente da chamada consciência linguística reflecte determinadas particularidades do sistema linguístico ou da língua materna.” (Reis, 2006, p. 29)

Quanto à LM a Unesco refere a pertinência da alfabetização da criança na sua LM de modo a facilitar o desenvolvimento da inteligência, da criatividade das aptidões. A LM permite qualquer criança ser capaz de exteriorizar sentimentos e mostrar interesses melhor que em qualquer outra língua (ME, 2009). Nesta mesma linha “Quanto mais precoce for a escolarização mais sucesso haverá no ensino” (Develay, 2016).<sup>14</sup> Já Neto (1980) defendia o ensino das línguas endógenas no ensino de base como no médio. Este autor reconhecia que o desenvolvimento linguístico e económico passaria pela consolidação da unidade nacional, sem barreiras comunicacionais e nem complexos herdados do colonialismo. Tal como “A política colonial de Portugal era, como bem traduzem os textos de Norton de Matos, impor a Língua Portuguesa e negar todas as outras línguas que eram ou podiam ser faladas no território.” (Cabral, 2005, P. 15)

A produção escrita não deixa de compor uma grande repressão no contexto do uso da LM, da mesma forma a tarefa do uso da norma padrão do português. Gonçalves & Siopa (2005) sugerem, a este propósito, uma adaptada interferência pedagógico-didáctica de modo a convencer os estudantes sobre as áreas em que os erros tendem a estabilizar-se, gerando condições para os retificar. A aquisição ou aprendizagem da L2 trata uma aprendizagem comunicativa que assenta em estratégias de exercícios interactivos de sala de aula, afastando-se um pouco da abordagem tradicional que tem sujeitado o panorama do ensino da norma padrão do português em Angola.

Em Benguela LP é ensinada como se fosse a LM, privilegia-se uma análise própria da LM que coloca ao pé de igualdade com aqueles que obtiveram a LP de modo natural com imersão linguística. Branco (2006) refere que o espaço enunciativo das duas variantes está dividido: a variante oficial em Angola, ora é a LP-NP ora é a LP-LM, assente nas línguas nacionais.

A LP é ensinada, seguindo os modelos da gramática normativa. Alguns docentes ainda empregam a gramática dos anos 60. Essas alterações tornam-se numa variável de fácil tendência e compõem um dos grandes obstáculos à aquisição do português norma-padrão, ou seja ao entrar para a escola, a criança encontra-se com uma nova variante, cuja fonologia,

---

<sup>14</sup> Michel Develay na conferência sobre *Pode a escola ser diferente?* Em 19 de Janeiro de 2016 na ULHT.

léxico, até semântica não lhe é de todo familiar, mas padronizada e regida por um sistema muito de difícil alteração e rigoroso, com o agravante de a variável ser ensinada como se fosse a sua variante materna (Rodrigues, 2012).

Existem duas razões básicas que se podem relacionar com o insucesso do ensino de LP em Angola:

- Primeiro, a metodologia usada no ensino;
- Segundo, as intervenções do LM nas línguas do adstrato (Reis, 2006; Costa, 2008).

Neste sentido é necessário, modificar os métodos de ensino da LP, procurando, resolver o problema das interferências consequentes do contacto entre a LP-NP e o português LM. Pois a LM inclui a vertente biológica, psicológica e social que caracteriza o homem inserido numa comunidade e faz parte da construção da sua identidade. Esta língua é utilizada no seio da família entre outros agentes sociais<sup>15</sup>, sendo a primeira a ser memorizada (Fromkin & Rodman, 1993). Também, é usada no quotidiano, em termos de ambiente do trabalho, estudo e na expressão dos sentimentos e atitudes, de acordo ao seu estatuto nacional.

Em situações de real bilinguismo, a LM e a L2 são utilizadas em posições diversas. A criança cresce num meio familiar e recebe a influência da LM, pelo que é diferente da língua oficial. No interior deste meio também, se comunica empregando a língua oficial, registando um contacto próximo entre as duas (Branco, 2006). Deste modo, a assimilação da LM e da língua oficial dá-se em simultâneo e realiza-se em processos inconscientes. Como tal, está-se perante uma situação de bilinguismo, em que os falantes assimilam e dinamizam competências em duas línguas exercendo influências uma sobre a outra. A língua predominante no pensamento materno interfere na aprendizagem de outras línguas.

Qualquer sujeito subjugado ao estudo de uma língua confronta-se com uma situação de descontinuidade, relativamente à prática linguística anterior. É confrontado com um novo relacionamento do objeto linguístico, ou seja, o sujeito tem como instrumento o serviço das necessidades comunicativas da LM ao aprender a L2 ou estrangeira. Assim, passa-se a usar essa língua como instrumento de conhecimento instrutivo numa nova realidade linguística, que terá um confronto com a primeira, sendo observada na sua produção oral e escrita.

Ao aprender uma L2, “o indivíduo tende a transferir as formas e significados da língua primeira.” (Costa, 2008, p. 270). A dificuldade de aprender a língua pode estar associada à consequência das diferenciações existentes entre a LM e a L2.

---

<sup>15</sup> Escolas e comunidades.

Cada um processa a sua aprendizagem, segundo as influências da sua língua materna<sup>16</sup>. O professor da L2 deve fazer uma aprofundada reflexão sobre esta matéria, a fim de ter sempre presente que a LM do aluno e a L2 constituem dois sistemas linguísticos distintos, que resultam de comunidades linguísticas particulares com características bem definidas (Quino, 2002).

Na primeira etapa, a obtenção da língua está fortemente sujeita à interferência do meio, pelo que a criança está sujeita a assimilar tudo o que recebe sem distinguir, qualitativamente, a informação. O recém-nascido assimila “os sons de qualquer língua nas unidades básicas dessa língua, tornando-se rapidamente apto para todas as línguas, contudo, permanece limitado aos sons da comunidade linguística em que vive.” (Rocha, 2004, p. 114). Quanto a este assunto o entrevistado P5D diz que

“As LNs não influenciam negativamente na aprendizagem do alunos, visto que a criança tem capacidades de aprender mais de uma língua ao mesmo tempo, sem comprometer a perfeição de nenhuma delas.”

A interação entre o bebé e os pais possibilita o desenvolvimento de uma primeira linguagem, com bases muito eficazes para o ato da comunicação. No dizer de Fromkin & Rodman (1993) os pais nem sempre se apercebem do papel fundamental que desempenham como instrutores da linguagem. Deste modo, são os pais que proporcionam os modelos adequados à progressiva aquisição da linguagem dos filhos.

Na segunda fase, evolui-se para um nível, em que a criança começa a avaliar o seu próprio conhecimento. A própria criança começa de forma gradual a compreender, que a aquisição feita na primeira fase entra em conflito com a aprendizagem, que a escola lhe possibilita (Rocha, 2004).

Assim, todas as línguas naturais da humanidade evidenciam características que dependem da cultura, hábitos, normas, atitudes, condutas e costumes de cada comunidade. A LM considera-se um factor importante na definição da identidade cultural e nacional. Quino (2002) analisa a confrontação diária dos alunos num cenário de bilinguismo, mostrando que as LNs angolanas têm três formas de assimilação:

- No plano cultural, a LM é a via por excelência da transmissão de valores;
- No plano psicológico, a L2 não se iguala a LM. Porém, na expressão das emoções é mais espontânea em LM;

---

<sup>16</sup> O progresso da capacidade de ensino e aprendizagem, define-se pelas práticas que a língua promove no sujeito desde a sua infância.

-No plano pedagógico, a língua de escolaridade é a principal causa do sucesso ou insucesso escolar.

Quino (2002) destaca o método a adotar: numa primeira fase, deve conceder um espaço de destaque ao ensino das LNs, para mais tarde funcionarem em paralelo com a L2, designado por metodologia convergente. Tal processo constitui uma excelente escola de relativismo, porque permite que se compreendam melhor as línguas em coabitação<sup>17</sup>.

As línguas bantas contribuíram em grande escala para a formação do novo idioma usado pelos falantes benguelenses, de um modo particular. Depois da descolonização, eram poucos os que dominavam a língua oficial. Na sua maioria, tinham como LM uma das várias línguas locais, como o Umbundu, Quimbundu, Quikongo entre outras referidas anteriormente. Ao entrarem em contacto forçado com o Português, contaminaram de forma inconsciente algumas das características dessas mesmas línguas. Segundo Teresa et al., (2010) esta intromissão salienta-se a diferentes níveis:

O nível fonético ocorre com alguma frequência nos sujeitos que utilizam uma das LNs africana como LM, trocando o som [Z]<sup>18</sup> por [S], sendo o [S] o som mais próximo Teresa et al., (2010). Por exemplo “vaso” que aparece com a pronúncia /vasso/[s] em vez de /vaso/[z]. Estas dificuldades surgem pela intervenção fonética da LM no sistema fonético da LP.

Ao nível fonológico, substituem o fonema /r/ e /R/ pelo fonema / l/, como exemplos: Maria = Malia; barro = balo, pelo facto destes dois não existirem em Umbundo. Nas línguas bantas, em termos morfosintático a marcação de número é realizada com prefixos, isto é, os substantivos levam a marca de número assente numa desinência própria. O substantivo é formado por um radical invariável e por um prefixo variável, conforme seja singular ou plural (Teresa et al., 2010).

Os exemplos na língua Umbundo são os seguintes:

---

<sup>17</sup> Os alunos terão maior consciência das particularidades da LM em relação à língua segunda permitindo-lhes compreender melhor algumas normas ou estruturas gramaticais da L2.

<sup>18</sup> Não se encontra na língua Umbundu.

Quadro nº 2 - Formação de substantivos

Singular	Plural
uti (árvore)	<b>oviti</b> (árvores)
utwe (cabeça)	<b>ovitwe</b> (cabeças)
ondjo (casa)	<b>olondjo</b> (casas)
elivulo (livro)	<b>alivulo</b> (livros)
ise (pai)	<b>vaise</b> (pais)
olupale (cidade)	<b>alupale</b> (cidades)
okwoko (braço)	<b>ovoko</b> (braços)
epia (lavra)	<b>ovapia</b> (lavras)
ongombe (boi)	<b>olongombe</b> (bois)
imbo (aldeia)	<b>ovambo</b> (aldeias)
omôla (criança)	<b>omâla</b> (crianças)
omunu (pessoa)	<b>omanu</b> (pessoas)
ukâi (mulher)	<b>akâi</b> (mulheres)
ulume (homem)	<b>alume</b> (homens)
ufeko (rapariga)	<b>afeko</b> (raparigas)
ukwendje (rapaz)	<b>akwendje</b> (rapazes)

**Fonte: Elaboração própria.**

Da leitura do quadro nº 2 analisa-se, a situação do falante, que não domina bem o português, a falhar na concordância em número “os pai”, esse “erro” pode ser explicado por este aspeto da estrutura das línguas nativas. Na lógica da sua LM, o artigo português pode ser confundido com o prefixo, pelo que a função é marcar o número. O falante não tem a necessidade de empregar o artigo em concordância, por estar culturalmente, enraizado no seu sistema e fá-lo naturalmente (Quino, 2002).

Marques refere que alguns erros de pronúncia e morfossintáticos “muito provavelmente se explicam por interferências da língua materna.” (Marques, 1983, p. 218). Este mesmo autor continua dizendo que no caso de Angola “(...) as interferências das línguas nacionais são uma hipótese de explicação imediata.” (Marques, 1983, p. 223). Neate mesmo sentido, Mateus et al. (1983, p. 24) salienta que, “embora manifeste poucas divergências em relação à norma de Portugal, o Português falado em Angola tem características próprias que provêm das interferências das línguas nacionais (...)”

Assim, as interferências afetam, também o uso dos pronomes possessivos que não têm flexão de género, ou seja, o nome não carrega o valor de género e coloca-se sempre, antes do pronome. Os exemplos em Umbundu (ver quadro nº 3):

Quadro nº 3 - O uso dos pronomes possessivos

Umbundo	Português
<b>ise</b> yange	o meu <b>pai</b>
<b>ina</b> yange	a minha <b>mãe</b>
<b>onanga</b> yove	o teu <b>pano</b>
<b>ofeka</b> yove	a tua <b>terra</b>
<b>osoma</b> yetu	o nosso <b>soba</b>
<b>ohongele</b> yetu	a nossa <b>congregação</b>
<b>ohondo</b> yahe	o <b>quarto</b> dele
<b>otando</b> yahe	a <b>mesa</b> dele
<b>ombolo</b> yene	o vosso <b>pão</b>
<b>osandji</b> yene	a vossa <b>galinha</b>
<b>otchipito</b> tchavo	a <b>feira</b> deles
<b>otchendolo</b> tchavo	o <b>transporte</b> deles

Fonte: Elaboração própria.

Da análise do quadro nº 3 verifica-se, a origem de erros como “minha pai” ou “meu mãe”, pelo facto de não existir a distinção de género. Observa-se, também a ausência do artigo na Língua Umbundu.

A LP, em Angola, é a mais usada em comunicação oral até em zonas suburbanas. Assim “(...) um terço da população angolana fala português como L1 ou L2 (...)” (Mendes, 1985, p. 46). Deste modo, a falta de concordância em termos de flexão verbal, nos falantes que não têm o português como LM, também pode ter a sua origem nas interferências do português com as línguas bantas. Visto estas terem a flexão verbal na posição prefixal, por exemplo em Umbundu, segundo o Quadro nº 4:

Quadro nº 4 - Flexão verbal

Umbundu	Português
ame <b>nditanga</b>	eu estudo
ove <b>otanga</b>	tu estudas
eye <b>otanga</b>	ele estuda
etu <b>tutanga</b>	nós estudamos
ene <b>utanga</b>	vós estudais
ovo <b>vatanga</b>	eles estudam

Fonte: Elaboração própria.

Do quadro nº 4 constata-se que os verbos, em Umbundo, são flexionados por meio de prefixos, que determinam o sujeito e se unem ao verbo. Os falantes com um maior domínio desta língua irão transportar estas ausências finais para o português, sendo mais difícil fazer concordar o verbo com o sujeito. Deste modo, ocorrem situações como “eu ficar furioso” ou “eles come muito” (Teresa et al., 2010).

O uso da variação do português não europeu afeta, também, o papel semântico das preposições “a”, “em” e “com” na regência de complementos verbais, regência de orações completivas, verbos auxiliares, uso dos pronomes do paradigma reflexo em frases não reflexas, supressão do pronome reflexo e inserção do pronome reflexo; fenómeno sintático como padrões de ordem dos pronomes pessoais átonos, uso dos pronomes pessoais átonos com formas verbais complexas, distribuição de sintagmas nominais reduzidos e estrutura de subordinação; aspetos morfossintáticos como o uso do infinitivo flexionado e do modo indicativo, o uso do pronome enclítico “lhe”, morfologia flexional verbal e nominal e as formas de tratamento da segunda pessoa. (Raposo et al, 2013, pp. 163-177).

Assim, tal como referimos na secção relativa aos pronomes pessoais, os falantes do português da língua não materna, em Angola, usam pouco os pronomes clíticos o, a, os e as. Segundo Mendes (1983, p. 139) estes falantes empregam o “(...) pronome **lhe**, **lhes** (complemento indirecto) em vez de o, a, os, as (complemento directo).” Fazendo execuções como:

- eu **lhe** chamo ou chamo-**lhe**, em vez de (eu chamo-o),
- eu vou **lhe** chamar ou eu chamo **ele**, em vez de (eu vou chamá-lo).

Na língua Umbundu, estes pronomes ocupam posições diferenciadas do que é aplicada em português, isto é, o pronome vem em posição pré-verbal, por oposição ao português padrão, pelo que vem depois da forma verbal.

Quadro nº 5 - Pronomes Eclíticos

Umbundu	Português
ame <b>ndu</b> vilikiya	eu chamo- <b>a</b>
ame <b>ndiv</b> avilikiya	eu chamo- <b>as</b>
ove <b>oip</b> anga tciwa	tu fá- <b>lo</b> bem
ove <b>ovip</b> anga tchiwa	tu fá- <b>los</b> bem

Fonte: Elaboração própria.

Da leitura do Quadro nº 5 evidencia-se ambas as condições que levam os falantes a transpor para o português a mesma estrutura das LMs inerentes, o que compõe um desvio à norma-padrão.

Falando das preposições Ali refere a preposição “em”, explicando que “Esta partícula exprime interioridade com referência tanto a lugar como a tempo. Mas não se limita a isso o seu emprego pode denotar mera superposição (...)” (Ali, 1921, p. 211) o que acontece em expressões idiomáticas. “A preposição “para” quando introduz adjuntos adverbiais, serve para indicar, respectivamente, o lugar para onde e lugar donde.” (Ali, 1921, p. 211)

Este aspeto da construção dos complementos circunstanciais de lugar “onde” e “para onde” ou “à onde” merce referência, porque no Umbundu não é realizada a diferenciação entre estes elementos, que introduzem esses complementos, por exemplo:

Quadro nº 6 - O uso de complemento circunstancial de lugar

Singular	Plural
eye wenda <b>kondjo</b> . (ele vai <b>para casa</b> )	ovo vanda <b>konjo</b> (eles vão <b>para casa</b> )
eye okasi <b>kondjo</b> . (ele está <b>em casa</b> )	ovo vakasi <b>konjo</b> (eles estão <b>em casa</b> )
Malia wanda <b>kondjo yove</b> (a Maria foi <b>à tua casa</b> )	Malia wanda <b>kondjo yene</b> (a Maria foi <b>à vossa casa</b> )

Fonte: Adaptado de (Zau, 2002, p. 42).

Analisa-se através do Quadro nº 6, que as preposições “para”, “em” e “à” na língua Umbundo não se diferenciam. Assim, verificam-se os erros no uso da língua como “vou em Luanda”.

Segundo Nzau (2011) as Interferências linguísticas assentam numa sociedade pluralista, onde coabitam diversos povos e línguas diferentes. Na LP tem vindo a efetuar-se uma posição de contacto de línguas. Assim, por um lado com as diversas línguas angolanas de cariz africano e, por outro com estas últimas entre si. Deste modo, foi mostrado alguns traços, que têm determinado a decorrente variação do português angolano (PA). A análise dos exemplos que se seguem é feita em comparação com o português europeu (PE), funcionando como a essencial na referência do PA.

Assim, um dos factores do PA é a tradução literal do Umbundo para o português, no caso da região Centro Sul. Neste contexto, produzem-se frases em português que só fazem sentido em Umbundo, por exemplo:

Quadro nº 7 - Frases em PA que só fazem sentido em Umbundo

Português Angolano (PA)	Português Europeu (PE)
Bom dia Sr. João, a noite?	Bom dia Sr. João, como passou a noite?
Olá Teresa, é como?	Olá Teresa, estás bem?
1.Boa tarde vizinha, como está? 2.Estou bem vizinha, somente vós.	2.Estou bem e vós?
Como cheguei do trabalho fui logo para cama.	Quando cheguei do trabalho fui logo para cama.
Ó filho já comeste? Ainda.	Ainda não.
Bateram-lhe no polícia.	Foi batido pelo polícia.
O meu telefone me tiraram com ele.	Tiraram-me o meu telefone.
Você já tomaste o matabicho?	Você já tomou o pequeno-almoço?
Como nós soubemos, a vida, hoje em dia, é difícil para todos.	Como nós sabemos, a vida, hoje em dia, é difícil para todos.

**Fonte: Elaboração própria.**

De acordo com o Quadro nº 7 constata-se que PE em muitos casos é mais analítico que o PA; este em contextos referentes ao tempo usa a partícula “como” em vez da conjunção “quando”; em termos de tempos verbais, em alguns verbos, usa o pretérito perfeito no contexto de uma acção no presente. Isto mostra que as LNs têm uma vivência profunda entre os falantes que as faz pensar em umbundo, uma das LNs, e falar em português.

Neste prosseguimento, Mingas (2000, p. 72) refere que “A análise da variante angolana inscreve-se no quadro teórico de apropriação de uma língua, caracterizando-se pela existência de traços fonéticos e morfológicos, na maior parte dos casos, baseados em fenómenos de interferência entre a LP e as línguas locais.”

Deste modo, presentemente, no ensino realiza-se, a modo experimental, a introdução e aplicação das LNs assente na *metodologia convergente* (Quino, 2002). Assim, dependerá de trabalhos introdutórios, como o estudo, a formação de professores orientada no ensino bilingue, respondendo à expectativa dos formandos. Neste sentido, a *Ministra da Cultura*<sup>19</sup>, numa entrevista ao jornal *Mwangolé*, reforçou a relevância, da promoção do uso das LMs, preservando a identidade nacional. Ainda, encorajou “todas as instituições, que apoiam o Instituto Nacional de Línguas Nacionais, sobre o trabalho em curso para aprofundar o estudo de todas as línguas maternas de Angola (...), não só na oralidade, mas também na escrita (...).” (Silva, 2015, p. 13)

<sup>19</sup> Rosa Cruz e Silva.

Verdelho (2007) reforça o contributo para a aprendizagem das LMs em Angola, confrontando o português com o universo linguístico não europeu. Em África, o papel dos missionários no ensino das línguas nativas e a transposição em detrimento da língua, pelo recurso aos intérpretes, foi realizado pela administração pública. Assim, não era suficiente para a ação missionária quer na transmissão da mensagem evangélica quer na celebração das cerimónias litúrgicas, adicionando a dificuldade da prática do latim a recorrência a tradutores, particularmente na administração do sacramento da penitência. Esta ação, obrigava à confissão auricular e não devia haver intermediação de intérpretes. Desse modo, o acesso às línguas nativas era uma condição fundamental para o exercício apostólico.

A integração linguística portuguesa em África, não obstante o entusiasmo dos contactos iniciais, sofreu letargias e descontinuidades duradouras. Os textos lexicográficos e gramaticais surgiram mais tarde, nos séculos XIX e XX. Entre as primeiras obras destacam-se “a Arte da língua de Angola, oferecida à Virgem Nossa Senhora do Rosário, mãe e Senhora dos mesmos pretos de Angola.” (Dias, 1697, pp. 1622-1700)<sup>20</sup>

A seguir são publicadas estes textos: Frei Bernardo Maria Canneatim publicou, um dicionário da Língua Bunda ou Angolense, explicada na lingua portuguesa e na latina. Define-se como um dicionário abreviado da Língua Congueza (em 1804 e 1805); Vocabulary of the Umbundu Language de William H. Sanders em 1885; Gramática do Umbundu ou Língua de Benguela escrita por José Pereira do Nascimento em 1894; Dicionário Português-Umbundo escrito por Daniel Henrique Etaungo em 1933; Gramática do Umbundu ou Língua do centro de Angola escrita por José Francisco Valente em 1964.

### **1.1.2. O ensino do Português como Língua Segunda**

A língua e a sociedade estão relacionadas. Também é relevante conhecer os traços culturais essenciais da comunidade de origem, ou seja, que se refletem na utilização das línguas e nos processos de aprendizagem.

Os angolanos são consequência de diversas migrações, com diversas línguas e culturas repartidas por contatos comerciais e sociopolíticos (Zau, 2002). As razões económicas diplomáticas ou outras, elevam a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma. No entanto, a importância do ensino colonial, de acordo com as suas ideologias, não previa preparar professores para o ensino bilingue.

---

<sup>20</sup> Foi escrito na Bahia e era aplicado aos escravos africanos deslocados para o Brasil.

Atualmente, Mateus (2008) salienta a integração escolar de alunos, que não têm o português como LM, sendo um processo complexo interferindo com diversos agentes. A interação escolar dos alunos forma um dever da sociedade em geral. Esta produção do modelo de integração escolar deverá processar-se, baseado nos seguintes passos:

- Procurar a informação sobre os saberes dos professores assente nas questões relativas à aprendizagem, em cenário escolar, de uma língua não materna e aplicação de recursos adaptados à formação de professores de forma a adequarem as exigências de uma política de integração eficaz;
- Saber quem são os alunos e qual a sua LM;
- Saber a sua distribuição escolar e a conjuntura social, em que estão incluídos;
- Determinar um plano de trabalho concreto, distribuindo as responsabilidades pelos diversos agentes envolvidos como Escolas, Estado, Professores e Comunidade Científica;
- Dinamizar a realização de programas e materiais didáticos adaptados, criados à luz de uma teoria do ensino de língua não materna, que avalie o que se deve ensinar e avaliar, quando, como e porquê.

A definição sociolinguística dos alunos bilingües compõe numa primeira fase “a compreensão das suas necessidades e para a formulação de medidas de apoio adequadas. Cabe às escolas recolher informações sociolinguísticas no início de cada ano lectivo ou no momento de ingresso dos alunos de outras línguas maternas.” (Mateus 2008, p. 332). Ainda, deve fazer-se uma avaliação diagnóstica em língua portuguesa. A avaliação diagnóstica é uma componente essencial para a boa inclusão dos alunos. Assim, saber se detêm um domínio da LP, satisfatoriamente, vasto para seguir o currículo regular e, em caso negativo, de ponderar quais as intervenções pedagógicas mais adaptadas (Mateus, 2008).

A influência da LM tem sido sobrevalorizada na obtenção de uma L2, por vezes é considerada o único factor a ter em conta no ensino e na aprendizagem dessa língua. Todavia, para além dos elementos linguísticos, existem aspetos externos que condicionam a aprendizagem da L2, tais como as características socioculturais e socioeconómicas do formando, o estatuto sociocultural das duas línguas, o modo de inclusão do aluno no currículo escolar e na turma<sup>21</sup> (Mateus, 2008). Quanto a este assunto, os entrevistados têm pareceres diferentes.

Uns como P3A, P3B, P3E, P3G acham que o contexto urbano ou suburbano influencia na aprendizagem da LP, pelo facto de o meio citadino

---

<sup>21</sup> A aprendizagem da L2 é de imediato reinvestida em outras aprendizagens escolares.

proporcionar ambiente do uso da LP contrariamente ao meio rural. Outros como P3C, P3D, P3F, P3H acham que o factor regional não exerce nenhuma influência na aprendizagem da LP, ainda que esta for L2. Tudo depende do empenho dos alunos e do método de ensino.

Esta função exige do professor de português maior responsabilidade. Deve-se privilegiar a compreensão ativa<sup>22</sup>, sendo “importante dar uma particular atenção, mais espaço e tempo à compreensão activa, que se pratica quando são dadas tarefas concretas ao aluno durante uma actividade de compreensão, oral ou escrita (...). Também o professor passará a dispor de mais informação para verificar o progresso dos alunos no alargamento da compreensão.” (Mateus, 2008: 296)

A implementação do ensino bilingue é fundamental, pois segundo (Mateus, 2011, p. 20) tem os objetivos sociolinguísticos seguintes “contribuir para a inserção das crianças (...) na comunidade portuguesa, melhorando o desempenho escolar e o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural (...); Provar que o modelo de ensino bilingue adotado conduz a resultados melhores que o modelo tradicional monolingué (...).”

Neste sentido, nota-se que a sociolinguística despertou a preocupação da “(...) variação e variedades linguísticas, considerando-se dois tipos de variação: a intralinguísticas que se manifesta nos usos e nas estruturas de um sistema e a interlinguística que existe entre sistemas em contacto.” (Mendes, 1983, p. 11).

Assim, os países plurilingues que usam as LMs no ensino têm a probabilidade de serem mais sucedidos. No dizer de Mateus (2011, p. 18) a

“utilização das línguas maternas no ensino,

- Tem uma incidência positiva sobre a assiduidade e o desempenho escolar das crianças.
- Contribui para o desenvolvimento cognitivo e para o reforço da sua identidade cultural.
- Melhora a qualidade da educação a partir do conhecimento e da experiência dos alunos e professores.
- Põe em prática o exercício da cidadania e de aceitação e apropriação construtiva da diferença.”

---

<sup>22</sup> Por exemplo, se o professor ler um texto em voz alta ou contar uma história, o aluno ouve

Por outro lado, segundo Mateus (2008), a interação escolar de alunos que não têm o português como língua materna é um processo complexo que envolve agentes diversos. Além disso, essa integração constitui um dever da sociedade em geral. Segundo esta autora, numa primeira parte, apresentam-se os aspetos básicos do processo de integração escolar de alunos de português como língua não materna, descrevendo-se os passos essenciais à elaboração e implementação de uma política de integração que vá ao encontro das necessidades reais de aprendizagem dos alunos como a ortografia e a compreensão de textos.

### **1.1.3. Incentivar a leitura e a escrita**

O despertar da leitura e da escrita por parte dos agentes de socialização<sup>23</sup> consiste no encorajamento, do ponto de vista da leitura. Esta competência de ler deve-se começar no relacionamento com a família, pelo que a criança assimila os primeiros momentos de vida. Os pais devem despertar a vontade de ler, aumentando gradualmente, a quantidade lexical dos seus filhos. Neste âmbito, recomenda-se que o “aluno seja estimulado a ler pelo menos quinze minutos por dia, mesmo que a leitura não seja de livros curriculares.” (Cardoso, 2012, p. 199). Neste sentido, recomendam-se livros atrativos, baseados em assunto de interesse educativo e criativo. Pois, no passado, no ensino da LP valorizava-se mais a gramática e leituras programadas. Hoje, a língua é vista como dinâmica e a leitura ultrapassa a dimensão curricular. Destas leituras espera-se muitas vantagens para o formando como:

- Conhecer as palavras,
- Dinamizar e aumentar o seu vocabulário,
- Estimular a sua criatividade;
- Desenvolver a cultura,
- Elevar o seu nível de atenção.

Existe o hábito de ler depressa, fazendo com que os alunos não assimilem os conceitos. Assim, “transmitindo-lhes a necessidade de fazerem resumos e escreverem tópicos para que, nas vésperas dos testes, possam fazer revisões de toda a matéria.” (Cardoso, 2012, p. 199). Esta escrita melhora gradualmente, com a prática da leitura, que é inseparável da escrita.

Ler significa, também, imaginar sem recurso à imagem, o que mostra uma prática mental mais ativa do que aquela que é originada pela narrativa televisiva.

---

<sup>23</sup> Escola e Família, entre outros.

Silveira (2005) salienta a necessidade de trabalhar a leitura de modo significativo na escola, pelo que contribui na formação do aluno, que fará parte do mercado de trabalho. Neste sentido, (Justiniano et al, 2006), enaltecem que a leitura não é uma simples sequência de ideias, mas é também uma forma de interação entre o leitor e o texto, uma descoberta medida pelo entendimento do que é lido. O leitor tem a liberdade na leitura que consiste em trazer ao conjunto de signos que o compõem a sua interpretação.

Neste sentido,

“A língua Portuguesa é desviva no desenvolvimento individual e na integração social (...) desempenha um papel fundamental na aquisição e desenvolvimento das competências essenciais (...) que se situam nos domínios da relação interpessoal, do desenvolvimento da autonomia e organização pessoal e da capacidade de resolução de problemas, sendo também consideradas como transversais, porque são primordiais para o sucesso educativo e na vida quotidiana.” (Martins & Sá, 2010, p. 15)

Quer isto dizer que é com a LP que um aluno angolano, por exemplo, vai adquirir conhecimentos em outras áreas do saber e estabelecer relações fora do seu grupo étnico.

O domínio da LP passa pelo gosto pela leitura e pela escrita. Assim, “(...) a motivação pela leitura conduz à criação e reforço de hábitos de leitura, que também permitem desenvolver competências em compreensão na leitura.” (Martins & Sá, 2010, p. 16)

Neste prosseguimento, ler amplia o conjunto de vocabulário e ajuda a obter uma competência comunicativa cada vez mais célere. No dizer do entrevistado P4C

“Noto com muita preocupação que durante as aulas, os conteúdos transmitidos não encontram consistência nos alunos, por falta de uma base sólida de leitura e escrita, por conseguinte, isso repercute na capacidade interpretativa dos referidos conteúdos.”

Assim, a leitura de um texto não engloba somente a capacidade microprocessual, ou seja, a capacidade de juntar as palavras em unidades sintáticas, mostrando a ideia principal de cada frase. Pois aprender a ler, implica aprender a descodificar as palavras para poder efectuar corretamente as relações entre grafemas e fonemas (Azevedo, 2012). Porém ler é muito mais do que descodificar sinais e atribuir-lhes significados. Ler supõe ser-se detentor de capacidade de interpretar, criticamente, a informação recebida, inter-relacionando-a com a informação de que se é já possuidor e utilizando-a para construir conhecimento em contextos inovadores.” (Azevedo 2010, pp. 30-31)

Freire (2003) salienta que a leitura é uma conduta, em que o sujeito dispõe de um trabalho ativo de interpretação e compreensão de texto, a partir de seus objetivos anteriores à leitura, de seu conhecimento sobre a matéria. A leitura não é um mecanismo de obter apenas informações, mas também perceber a essência das palavras em contextos próprios. A identificação da relevância da” leitura passa necessariamente pelo reconhecimento da possibilidade de se formar e se construir leitor/a lendo livros (literários ou não), coletâneas de textos, como contos clássicos (...).” (Fiorin 2006, p. 61)

A leitura deve ser entendida como um processo que requer aprendizagens amplas que se iniciam “(...) nos primeiros anos de escolaridade e deve continuar ao longo da vida, em contexto formal e informal, proporcionando o contacto com uma diversidade, tão grande quanto possível, de textos e situações de leitura. A leitura deve ser considerada como um processo complexo, que depende não só do ensino eficiente da decifração, mas também do ensino explícito de estratégias.” (Martins & Sá, 2010, p. 17)

Santos (2012) refere que a leitura é uma técnica que habilita o sujeito para poder alcançar outras metas. O seu primordial alvo é fazer com que a criança alcance a agilidade indispensável para poder entender o significado do discurso. Neste sentido, alguns entrevistados como P4E refere que

“As dificuldades que sinto por parte dos alunos prendem-se com a compreensão de conteúdos; quanto ao P4F salienta que “Os alunos apresentam muitas dificuldades na escrita, na leitura e na fala.”

Assim, o aluno necessita, de muito incentivo, sobretudo o do professor. A necessidade urgente de aplicação de técnicas e metodologia inerente a língua estão encarregue ao professor a fim de passar os conhecimentos aos alunos. A maioria dos professores demonstra pouco conhecimento da produção literária para os alunos. Deste modo, não usa essas matérias de leitura no dia-dia, prejudicando o alcance das suas metas.

A relevância da leitura é “o meio para aquisição de saberes na formação de um cidadão crítico para atuar na sociedade.” (Carleti, 2007, p. 2). Assim, permite impulsionar o raciocínio e a interpretação. Pois “A compreensão na leitura depende da aquisição e mobilização de determinadas estratégias de leitura: é preciso que os leitores criem expectativas em relação ao texto, formulando hipóteses que serão confirmadas (ou não) através da sua compreensão (...).” (Martins & Sá, 2010, p. 17)

Em termos comunicativo, também, o leitor obtém maior fluidez através da prática da leitura. Segundo Cardoso & Peloso (2007) a leitura desenvolve a capacidade intelectual do

sujeito e a criatividade no quotidiano, pelo que o incentivo à leitura é profundamente indispensável. Neste sentido a formação de professores deve ter em conta a componente semântica, a fim de se explorar os textos, do ponto de vista de leitura, interpretação e resumo. Além disso, em LP “(...) o manual escolar é uma importante ferramenta, que deve possibilitar a aquisição e o desenvolvimento de competências no domínio da comunicação.” (Martins & Sá, 2010, p. 18). Este pode ser fundamental no desenvolvimento das metodologias diversas no dia-a-dia dos indivíduos em termos de estudos. Ainda os manuais escolares jogam um papel importante, pelo facto de poderem formar leitores com competências. Deste modo, “(...) os manuais escolares de Língua Portuguesa, a sua elaboração, adopção e utilização dentro e fora da escola devem assentar na consciência da transversalidade da língua materna e do contributo das competências adquiridas através do seu ensino/aprendizagem para o sucesso do aluno a nível escolar e social (...).” (Martins & Sá, 2010, p. 18)

## **1.2. Criação do ensino e da formação de professores em Benguela**

A criação do seminário-liceu aconteceu em Angola em 1853. A criação de um liceu em Luanda foi em 7 de Abril de 1904. A Escola Industrial e Comercial de Luanda foi criada em 23 de Agosto de 1919, sendo a primeira escola de ensino secundário e ficou anexa ao liceu. Este liceu designava-se por Liceu Nacional Central de Angola e que mais tarde chamou-se Liceu Nacional de Salvador Correia que permitiu corrigir detalhes e melhorar a educação no seu conjunto em Angola (Santos, 1970).

Em 1919 sinalizou-se a divisão de dois períodos da História da Cultura em Angola. Assim, passou a ter o ensino secundário oficial<sup>24</sup>, e por ampliação também o ensino técnico. Em 1925 o exercício do Liceu Nacional de Salvador Correia incluiu alterações inerentes a regulamentos.

Segundo Santos (1970) em 6 de Abril de 1929, o segundo liceu foi introduzido em Angola, na cidade de Sá da Bandeira, atual cidade de Lubango, chamado Liceu Nacional de Diogo Cão. Em 2 de Abril de 1932, em Angola foram colocados em vigor novos programas, que foram aprovados em 8 de Outubro de 1931.

Os programas de 1934 estiveram pouco tempo em vigor, pelo que em 14 de Outubro de 1936 foram aprovados programas novos para o ensino liceal e realizada a reforma desta

---

<sup>24</sup> O ensino liceal.

área escolar, sendo este ano conhecido por ter havido muitas inovações. Em 11 de Abril de 1936 foi realizada a alteração da própria nomeação do departamento oficial que dirige os problemas escolares que passou de Ministério da Instrução Pública para Ministério da Educação Nacional. Assim, este departamento de governo, “o Ministério da Educação Nacional, só indiretamente influía no ensino do ultramar.” (Santos, 1970, p. 229)

O primeiro estabelecimento oficial para o ensino liceal inerente de forma exclusiva ao sexo feminino em Angola comportava o decreto de 21 de Setembro de 1954. Em 1 de Agosto de 1956 foram instituídos os liceus de Benguela e Nova Lisboa, actual Huambo. A Escola Técnica Elementar de Benguela tinha 52 alunos. No mesmo ano criou-se a escola industrial de Benguela, e a escola do ensino primário. Assim, no Lobito criou-se a Escola Técnica Elementar que tinha 54 alunos, a escola comercial e o ensino primário.

A escola-oficina, em prol da preparação humanística e literária era também preciosa. Admitia que um operário culto se importasse menos pelo seu trabalho do que o analfabeto. Deste modo, o governador-geral de Angola<sup>25</sup> “defendia também que a escola deveria consistir num complemento do ensino do trabalho, como auxiliar e subordinado deste, e nunca como pedagogia essencial ou dominante.” (Santos, 1970, p. 248)

Foi criada a Escola Profissional de Caconda, para o sexo masculino e aprovado o texto do seu regulamento, sendo baseada pela Comissão Municipal. Esta escola incluía o ensino da instrução primária e preparação profissional; sendo criada pelo governador-geral<sup>26</sup>. Depois, em Benguela foi criada uma escola para a preparação profissional, por iniciativa do núcleo local da liga Nacional da Instrução.

O disposto no art. 15 do Decreto-Lei nº 45908 de 10 de Setembro de 1964, existiam no ultramar três categorias de agentes primários:

- Professores de ensino primário (a duração do curso é de 2 anos como na metrópole);
- Professores do posto escolar (Habilitações mínimas é a aprovação do exame nacional do ensino primário, com duração de 4 anos);
- Monitores Escolares (têm de ter a aprovação do exame final do ensino primário, com 3 anos de curso consecutivos).

Portaria 490/70 de 3 de Outubro, o Ministério do Ultramar<sup>27</sup> determinou aplicar:

---

<sup>25</sup> Paiva Couceiro.

<sup>26</sup> Norton Matos.

<sup>27</sup> Diário de Governo, 1º Série, número 230.

1º nas escolas de habilitações de professores de postos escolares das províncias ultramarinas os programas do ciclo preparatório do ensino secundário, as alterações são referenciadas no número seguinte.

2º determinou que os compêndios escolares do ciclo preparatório seriam para as mesmas disciplinas utilizadas nas ditas escolas do nº1.

No ano letivo de 1967/1968 foram eliminados aos liceus, a nível nacional, todos os exames de admissão. Em 1968 implantou-se o ciclo preparatório do ensino secundário designado por liceal e técnico ou ainda chamado ciclo unificado<sup>28</sup>.

Portaria 23601 de 9 de Setembro de 1969 do Ministério da Educação Nacional mandou aplicar os programas do ensino secundário às escolas de habilitação de professores do posto escolar com as seguintes disposições e adaptações na Língua Portuguesa:

- I) Valor e finalidade da Língua Portuguesa
- II) Princípios essenciais da atuação didática
- III) A biblioteca da sala, coleções de recortes e gravuras
- IV) Atividades orais e escritas
- V) Vocabulário
- VI) Noções gramaticais

Os princípios essenciais da atuação didática assentavam na aplicação destas finalidades, obtidas com auxílio de processos e métodos, devendo ser incluído nos objetivos gerais do curso. Deviam assentar no próprio psiquismo do aluno, a norma principal era a de aprender a aprender. O professor devia ter como método o uso da gramática, manuseamento do dicionário e formalizar redações. Permitir a leitura de textos e livros da biblioteca. Assim, consultar outros livros de cariz moral ou cívico, fazer relatórios de visita de estudo, elaborar relatórios de ambiente, pequenas palestras, elaborações de pequenos trabalhos. O princípio do estudo da língua, servindo como orientação do ensino de todo o curso. A ajuda do professor de desenho era vantajoso. Os professores deviam escolher, consoante as turmas, os textos que mais se adaptavam aos alunos e orientá-los para a forma oral e escrita. O professor devia ter em atenção as diferenças regionais com variações fonéticas, sintáticos e morfológicos. A forma de expressão deveria acompanhar o desenvolvimento mental.

As normas para a realização de exames finais aplicadas aos professores do posto escolar assentavam no curso de professores terminado com um exame final perante um júri oficial, nomeado pelo governador da província. A aprovação final permitia a inscrição na

---

<sup>28</sup> O Decreto-Lei de 2 de Janeiro com a portaria de 4 de Outubro de 1967.

formação do ensino técnico profissional (Decreto-Lei 45908 de 20 de Abril de 1970). Ainda, na base deste Decreto-Lei aplicou-se uma reforma ao ensino unificado ou secundário.

O Decreto-Lei 45908 de 10 de Setembro de 1964, organizou em novos moldes, as antigas escolas dos magistérios de adaptação ou rural das províncias ultramarinas concebendo em seu lugar as escolas de professores de posto escolar (1ª Parte do nº 2 do art. 109 da Constituição, Capítulo I, Secção I, artigo 1º).

O art. 28 da secção II<sup>29</sup> refere às provas escritas e orais aplicadas aos alunos-professores nas seguintes disciplinas:

- Língua portuguesa,
- História e Geografia de Portugal,
- Matemática,
- Ciências da Natureza,
- Noções pedagógico-didáticas,
- Formação portuguesa,
- Moral e cultura religiosa,
- Legislação e escrituração escolares,

Têm provas práticas com justificação oral:

- Práticas didáticas,
- Atividades sociais.

Conforme o programa do curso que se segue no Quadro nº 8:

---

<sup>29</sup> Do art. 109 da Constituição.

Quadro nº 8 - Programas do Curso e Atividades de Formação de Professores

Disciplinas e Actividades	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
<b>Grupo A</b>				
Língua Portuguesa	6	6	5	5
História e Geografia de Portugal	3	2	2	1
Matemática	3	3	2	2
Ciência da Natureza	2	3	2	3
Desenho (a)	3	3	2	2
Trabalhos Manuais (a)	3	3	2	2
Formação Portuguesa	1	1	1	1
Legislação e Escrituração Escolares	-	-	1	1
Noções de Pedagogia e Didáctica	-	-	3	3
Didáctica Especial	-	-	2	2
Práticas e Didácticas	-	-	6	8
<b>Grupo B</b>				
Moral e Cultura Religiosa	1	1	1	1
Educação Musical	1	1	1	1
Educação Física, iniciação Desportiva e jogos Educativos	1	1	1	1
Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina	1	1	1	1
<b>Grupo C</b>				
Higiene, Puericultura e socorrismo	1	1	1	1
Actividades Sociais	1	1	1	1
Trabalhos Agro-Pecuários (b)	4	4	1	1
Trabalhos Oficiais ou Educação Feminina	2	2	1	1
Totais	33	33	36	37
Estudo Dirigido	7	7	4	3
Totais	40	40	40	40
2 tempos com a duração de 75 minutos nos 1º e 2º anos e 2 tempos semanais nos 3º e 4º anos				
2 tempos com a duração de 100 minutos nos 1º e 2º anos e 1 tempo de 75 minutos nos 3º e 4º anos				

Fonte: Ministério do Ultramar (1964).

Segundo a Portaria 140/73 de 26 de Fevereiro, o número 1 refere que os regentes que não possuíam habilitações teriam três anos de curso para funcionar nas escolas do Magistério primário, sendo um curso intensivo criado pelo Decreto-Lei 67/63 de 26 de Fevereiro. O art 2 da mesma Portaria salienta o plano de estudos do curso que engloba as disciplinas, segundo o quadro nº 9 (coluna da esquerda). No curso intensivo os regentes eram submetidos a um exame final e podia ser repetido duas vezes. A Portaria 289/74 de 20 de Abril, nos termos do art 3 da base LXXVI da Lei Orgânica do Ultramar português fez uma extensão às províncias ultramarinas assente na Portaria 140/73 de 26 de Fevereiro e alterou este curso para dois anos com o seguinte plano de estudos seguintes (ver quadro nº 9, na coluna da direita):

Quadro nº 9 - Plano de Estudos de Formação de Professores do Magistério Primário

Portaria 140/73 de 26 de Fevereiro, DL 67/63 de 26 de Fevereiro (esquerda)	Tempos Semanais	Portaria 257/74 de 20 de Abril (direita)	Tempos Semanais
LP	5	LP	5
História geral e Pátria	3	História geral e Pátria	3
Geografia geral e de Portugal	2	Geografia geral e de Portugal	3
Matemática	5	Matemática	5
Ciências naturais	4	Ciências naturais	3
Uma língua estrangeira		Opção até 2 Disciplina:	
		Francês	2
		Inglês	2
		Desenho	2

**Fonte: Elaboração própria com base na Portaria 140/73 de 26 de Fevereiro, DL 67/63 de 26 de Fevereiro e Portaria 257/74 de 20 de Abril.**

Em 1950 criaram-se, no caso de Benguela, o Posto Escolar de Balombo, de Bocoio, do Cavaco, do Solo e de Caimbambo, Escola nº 10 de Rui de Sousa e Escola nº 28 de Pedro Alexandrino na cidade de Lobito, Escola nº 29 de Alfredo Melo na Catumbela, Escola nº 30 de Manuel Cerveira Pereira (na sede de Benguela), a Escola nº 31 de Ermenegildo Capelo, Escola nº 40 de Serpa Pinto no Cubal, Escola nº 37 de Pereira Nascimento na Ganda.

A educação, em Angola, desenvolveu-se em desiguais situações tais como o da preocupação colonial e da sua ocupação. De acordo com o Decreto nº 45519 de 4 de Setembro de 1965 criaram-se cinco estabelecimentos do ensino secundário em Angola. As generalidades referem que Angola dispunha de todos os ramos e graus de ensino existentes na metrópole:

infantil, primário<sup>30</sup>, Secundário<sup>31</sup>, médio<sup>32</sup> e superior. O distrito de Benguela tinha uma repartição escolar de 1ª classe. O Decreto 39850 de 15 de Outubro de 1954 criou a Escola Industrial de Benguela, como já foi referido, mais tarde transformada em Escola Industrial e Comercial, pelo Decreto 42 482 de 31 de Agosto de 1959 e também foi criada a Escola Industrial de Lobito.

Segundo o Decreto 45835 de 7 de Setembro de 1965, de acordo com o nº 7 os cursos de professores eram referidos no número 1 com os estabelecimentos de ensino na cidade de Benguela (Escola Industrial e Comercial):

- a) Ciclo preparatório,
- b) Cursos de Formação:
  - Geral de Comércio,
  - Formação Feminina,
  - Serralheiros,
  - Montador-eletricista,
  - Carpinteiro-marceneiro,
  - Secções preparatórias para os institutos,
- c) Cursos de aperfeiçoamento:
  - Geral de Comércio,
  - Serralheiro,
  - Montador-eletricista,

O número 5 do mesmo Decreto refere-se ao Lobito (Escola Comercial) que inclui:

- a) Ciclo preparatório,
  - b) Cursos de Formação,
    - Geral de Comércio,
    - Formação Feminina,
- Secções preparatórias para os institutos:
- a) Cursos de aperfeiçoamento,
    - Geral de Comércio.

---

<sup>30</sup> Comum e de Adaptação.

<sup>31</sup> Liceal e Técnico Profissional.

<sup>32</sup> Institutos comerciais e industriais, Escolas de magistério primário e escolas de regentes agrícolas.

Apenas, salientam-se os números um e cinco, porque se referem ao estudo de caso desta investigação.

Segundo o ofício confidencial 971 de 29 de Fevereiro de 1968 com a criação do ciclo preparatório do ensino secundário com ciclo único e geral era preciso conceber as seguintes escolas de ensino secundário na cidade de Benguela e Lobito, cada cidade com uma escola com capacidade de vinte e quatro turmas respetivamente. Além disso, a linha f) referia-se a existência de uma escola com capacidade para 8 turmas, na cidade do Cubal.

Segundo o ofício nº 518 de 31 de Janeiro, quanto ao número 12, sobre a redação a dar ao nº1 do art. 27 devia ser substituído pelo seguinte: Nas províncias ultramarinas no ano letivo de 1968-1969 foram convertidas escolas preparatórias do ensino secundário às atuais escolas técnicas elementares.

Quanto ao funcionamento dos cursos de professores houve preparação específica, para habilitar os monitores escolares a lecionarem as matérias constantes dos programas do ensino primário elementar. Deste modo, os monitores eram preparados em 3 cursos sucessivos, até poderem lecionar a 2ª classe do ensino primário.

- No primeiro curso eram preparados para lecionarem a classe pré-primária.
- No segundo curso eram preparados para lecionarem a 1ª classe.
- No terceiro curso eram preparados para lecionarem a 2ª classe.

Existiam as disposições gerais e comuns a todos os cursos (1ª parte): Nos cursos de 3º ano houve aulas de:

- Preparação específica; para habilitar os monitores escolares a lecionarem as matérias constantes dos programas da 2ª classe (3º ano) do ensino primário elementar.
- Cultura geral; para ampliação dos conhecimentos das matérias do ensino primário elementar, respeitante à Língua Nacional, geométrica e aritmética e Ciências geo-gráfico Naturais.
- Formação; baseado em lições de Educação Social e Cívica de moral e religião e de Portugalidade.

No século XVI e XVII deu-se início do ensino formal difundindo-se pela atividade missionária dos padres católicos, mais tarde pelas missões protestantes que alfabetizaram os povos em LP mesmo em formato primitivo, à medida que propagavam o cristianismo.

### 1.3. Contributo dos Missionários

O início nos séculos XVI e XVII, em Angola deu origem ao ensino. No decurso da sua presença no Reino do Kongo, os padres católicos, na altura presentes na corte de M'Banza Kongo, empenharam-se em divulgar não apenas o cristianismo, mas também a LP e a matemática (Binji, 2013).

A principal escola, propriamente dita, é de 1605 em Luanda. Pois esta escola não se demarcava somente ao ensino da catequese, mas tinha um programa educacional muito mais articulado com a aprendizagem das letras e dos números.

A fundação da cidade de Luanda e de Benguela, possibilitou a implantação das escolas do ensino de base, no início para os filhos dos colonos, mestiços e filhos dos assimilados. Nesta etapa as escolas não integravam um sistema de ensino e nem tinham estruturas. Binji (2013) refere que no século XIX, a liderança portuguesa incluiu todo território nacional permitindo a extensão da ação missionária<sup>33</sup>. Esta etapa foi assinalada por uma política de separação de raças com escolas para civilizados brancos, maior parte dos mestiços e uma ínfima parte dos negros como acima referido.

A situação modificou-se no decurso do século XIX, quando Portugal passou a ocupar o território correspondente ao da Angola de hoje, havendo uma acção missionária cada vez mais extensa, tanto católica como protestante. Os missionários associavam-se sempre a cristianização e a uma escolarização mais ou menos desenvolvida. Esta começou, inclusivamente, a englobar a população africana urbanizada que se juntava em Luanda e Benguela bem como nas vilas que se foram fundando passo a passo. Depois do Decreto de 1869, a educação em Angola foi mais determinada por estagnação do que por crescimento. A situação de 1880 é uma melhoria clara analogamente a de 1878. Nesta altura, somente onze dos 28 conselhos tinham escolas e os professores de oito delas eram padres.

As primeiras escolas que deparamos no período antes da independência eram, grande parte, de iniciativa das missões que se ofereciam a ensinar a ler, escrever e fazer contas; era uma educação religiosa.

Até o começo do século XIX, a educação laica em Angola era ainda muito delimitada e não estava ao alcance de todos, apenas um pequeno número de europeus ricos e da burguesia africana, podia assistir certos saberes de carácter privado que existiam no território, especialmente nos aglomerados da sociedade colonial (ME, 2008).

---

<sup>33</sup> Nesta altura não houve o ensino integral.

Todavia, é relevante o surgimento do ensino secundário, embora, a situação de escolarização da maioria da comunidade angolana não alterasse de forma significativa. De acordo com Zau (2002) notava-se que o Liceu Salvador Correia era cursado em grande maioria por filhos de grandes proprietários europeus que residiam em Angola.

A evolução da educação em Angola teve muitas pressões que influenciaram o seu melhor exercício. A política colonial delimitava a progressão escolar dos angolanos, gerando impedimentos, porém, o processo de passagem para se suprimir essas consequências mostrou-se complexo. O ensino universal obrigatório e gratuito em Angola, deparou-se com sérios obstáculos, pondo em questão a sua viabilidade. No entanto, os missionários interligavam a cristianização à escolarização. Assim, incluiu a camada negra urbanizada de Benguela.

As Missões Católicas prosseguiram a formar os angolanos, mas tomando o partido do povo negro designado, na altura, povo indígena que não tinha espaço nas escolas estatais (Quino, 2002) como a Missão da Nazaré em Benguela com uma escola que criou quadros ativos, hoje em dia, no governo. O Padre Horácio da Silva dedicou toda a sua vida missionária nessa Missão e contribuiu para o desenvolvimento intelectual do povo benguelense, em particular.

O aparecimento do ensino oficial em Angola, durante diferentes séculos da colonização portuguesa, estava a cargo das Missões religiosas, pelo que o ensino laico muito diminuído era feito por algumas fundações não oficiais (Vieira, 2007). Assim, uma maioria continuava sem escolarização, ou seja, o decreto de 1845 de Joaquim Falcão, permitiu dar satisfação às imposições das sociedades civilizadas, favorecendo a grande maioria da comunidade colonizadora.

O ensino missionário não era exercido somente pelas Missões Católicas, também houve algumas Missões Protestantes que contribuíram para o ensino das primeiras letras às comunidades autóctones.

Epesse salienta que os missionários americanos e canadianos impeliram a educação dos Ovimbundu assente na religião e na escrita, particularmente, com a conceção das Missões Evangélicas no Centro Sul de Angola (Benguela, Huambo, Kuanza Sul, Bié e Lubango), área de predomínio deste povo em cujas instituições se poderia encontrar escolas para o ensino académico, (Etaungu, 2011). Consequentemente, a língua umbundo tem na sua escrita alguma influência de grafia inglesa. É o caso de usar, certas letras que não se usavam em LP, como as letras e dígrafos K, y, w e tch.

Os Missionários Evangélicos tiveram um desempenho muito relevante no ensino da escrita e leitura apoiada em livros sagrados, principalmente a bíblia. Assim, priorizaram o ensino na língua umbundo, por ser a língua que o povo submetia. Neste sentido, estes missionários tiveram o trabalho de traduzir os livros religiosos de Português para o Umbundu, ensinando o povo a ler e a escrever na sua própria língua.

Ao longo dos anos a educação nem sempre foi repartida de forma equitativa. Durante diversos séculos que descreveu a colonização de Angola, a educação foi responsabilidade das Igrejas Cristãs, e os poucos institutos de ensino estatal que existiam, como supra citado, em pouco ou nada favoreceram os oriundos angolanos.

No começo da guerra civil, a grande quantidade de alunos, especialmente nas zonas urbanas, a carência de material escolar, a das infra-estruturas, a fraca formação académica e profissional dos professores, os ordenados pouco atrativos foram algumas das causas da baixa qualidade de oferta pedagógica, também para a diminuição da taxa de aproveitamento escolar durante os últimos 40 anos (Vieira (2007)).

Embora as dificuldades de acesso à educação estivessem presentes, constatou-se, durante a época de formação do Estado socialista, uma consideração da função da escola, sendo relevante todos terem entrada à educação.

Ao terminar a guerra em 2002, Angola conseguiu implantar as reformas autorizadas no ano de 2001 e dar continuação à finalidade determinada. Nos últimos anos, constatou-se uma melhoria no ingresso à educação, expressado pela subida da quantidade de alunos a frequentar uma instituição de educação. Em relação ao ensino superior, verificou-se uma subida da oferta privada e pública. Após a independência disponibilizou-se a educação e formação a todos os angolanos, conforme tinha sido prometido. Contudo, as complexidades a superar são muitas e ainda está muito aquém do desejado (ME, 2008).

Vieira (2007) refere que o alargamento da expansão do cristianismo e as políticas coloniais de ensino em África compõem outras matérias pertinentes de investigação histórica no campo das políticas coloniais e ideológicas. Segundo Dias (1991) a evolução histórica da educação e da sua ligação com o sistema colonial começou a ser examinada baseada no âmbito da Guiné e de Moçambique com (Funado, 1986 e Almeida, 1987) e a história da missiologia nas colónias portuguesas manteve-se (Rem, 1982; Grohs, 1983 e Cabral, 1988)<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Estas obras, agrupam importantes e futuras investigações sobre a função do discurso missionário na ideologia e no exercício de assimilação (Dias, 1991).

Apenas no século XX é que o português se tornou, progressivamente, a língua mais falada nas zonas urbanas de Angola. Este acontecimento justifica-se pelo incremento do número de colonos portugueses<sup>35</sup>, a generalidade dos quais preferia fixar-se nos centros urbanos costeiros, em prejuízo das áreas do interior. Assim, na década de 1950 se juntaram os requisitos para a difusão do português a todo o território angolano, pelo que apenas a globalidade do povo necessitou do domínio desta língua.

Existiram diversos factores que contribuíram para esta situação. Por um lado, durante o Estado Novo, para serem identificados como assimilados, os angolanos tinham de mostrar que sabiam ler, escrever e falar fluentemente em português. Também, vestirem como os portugueses e professarem a mesma religião, usando padrões de vida e costumes idênticos aos europeus. Segundo Vieira (2007), o domínio de uma variedade primitiva do português não os tornaria, logo, seleccionáveis. Seria obrigatório dominar o português europeu, ainda que o ingresso à educação fosse fechado à maioria dos angolanos.

Por outro lado, nos anos de 1960, em resposta à influência gradual dos movimentos nacionalistas em Angola, Portugal investiu massivamente na intensificação da sua presença no interior, assente no fomento da criação de grandes colonatos agrícolas. Neste sentido, durante a década de 1970, o exército português juntou grande parte da população do interior, particularmente no leste, em aldeamentos. Assim, foram organizados em vastas aldeias ordenadas pelos militares, muitas vezes rodeadas de arame farpado, onde se agrupavam africanos anteriormente dispersos.

Quanto à legislação, na altura, em vigor referente à educação destacam-se as seguintes Portarias e Decretos:

- A Portaria 14 597 de 3 de Novembro de 1953, refere a expansão do livro Português no Ultramar dinamizado pelas missões.
- Segundo o Diário de Notícias de Setembro de 1966 enaltece a expansão do livro como política relacionada com a escolaridade. O festival do livro português realizou-se nas cidades de Luanda, Benguela, Lobito, Nova Lisboa e Sá da Bandeira salientando o elo de aproximação dos povos tornou-se sólida a presença Lusa no território nacional havendo interligação dos diversos valores etnológicos, sociais e morais. Este livro era um elemento de formação intelectual e auxiliava a auto-formação.

---

<sup>35</sup> Tanto homens como mulheres.

Prosseguindo, os missionários implementaram cursos de formação de dirigentes para elevar o nível académico e profissional desses agentes de educação. Deste modo, realizaram-se cinco cursos. Porém nesta investigação destacam-se os três últimos cursos mais pertinentes para esta temática.

### **1.3.1. Cursos de Dirigentes do Ensino Primário**

Segundo o Comissariado Provincial da Mocidade Portuguesa (MP) de 1968 salientou o relatório final do III Curso de Dirigentes<sup>36</sup> do ensino primário com os programas e horários usados. Ainda, o despacho de 17 de Junho de 1968 ora citado salienta que existiram 4 formandos de Benguela que são:

- Um da Missão Católica da Ganda;
- Um do Lobito;
- Um da Baía Farta;
- Um do Balombo.

No final de três semanas mais 33 professores de Posto concluíram este curso a nível de Angola. Assim, o jornal do Comércio de 1/8/1968 refere que cinquenta professores de posto participaram em Luanda no III Curso de Dirigentes da MP.

Este mesmo jornal de 5/08/1968 salienta que o Secretário Provincial<sup>37</sup> da Educação inaugurou na Escola Industrial a Escola de Graduados da MP e o Curso de Dirigentes do Ensino Primário.

Em 2 de Fevereiro de 1968 foi despachado pelo Secretário Provincial de Educação o IV Curso de Portugalidade com início em Março do mesmo ano. Foi limitado a quarenta e quatro candidatos e terminaram quarenta candidatos com aproveitamento.

Republica Portuguesa, Província de Angola de 3/08/1968 refere o despacho do V Curso de Portugalidade, pelo que foi relevante manter ou continuar com este impulso. O primeiro curso que se realizou fora de Luanda, tendo sido em Sá da Bandeira em 30 de Junho de 1968. O tema deste V Curso foi a Vocação “Mestre Gil”, sendo o professor considerado como mestre em 2/07/1968. O programa do V Curso incluía as seguintes disciplinas:

- Geografia,
- História,

---

<sup>36</sup> Curso de formação de professores de posto.

<sup>37</sup> Província de Angola.

- Antropologia cultural,
- Economia e Fomento,
- Organização política e Administração da nação,
- Arte portuguesa,
- Formação ultramarina,
- Canto coral
- Ginástica.

O Relatório de Comissariado Provincial da MP de 02/08/1968 refere que o V Curso foi o maior até à data com êxito, englobando cento e vinte pré universitários, sendo esclarecidos na real causa de ser português. Deste modo, os participantes eram de Malanje, Salazar (Kwanza Norte), Silva Porto (Bié), Nova Lisboa (Huambo), Moçâmedes (Namibe), Luanda, sendo de Benguela vinte e um participantes.

O jornal do Comércio de 20/07/1968 afirmou a manifestação de uma juventude MP, consciente que durou 20 dias na capital da Huila para aprender, discutir e estudar os conceitos respeitantes a Portugalidade. Em 18/07/1968 o V Curso terminou com os exames de formação ultramarina.

Os Institutos do ensino médio em Angola foram 99 no ano letivo de 1966-67. O ciclo preparatório incluiu uma escola Industrial e Comercial em Benguela e uma Escola Comercial em Lobito.

A independência em 1975, que deu origem à difusão da guerra civil, nas décadas posteriores, levou à fuga de milhares de angolanos das áreas rurais para as grandes cidades, especificamente Luanda, conduzindo ao seu desenraizamento cultural. Esta época permitiu a construção de grandes zonas de habitações precárias, designados por *musseques*, que ainda presentemente caracterizam a capital angolana. Esta deslocação interna auxiliou a propagação da LP, pelo que esta se tornou a única língua de contacto dos refugiados internos entre si e com os residentes destas cidades. Neste sentido diz o entrevistado P3B que

“as consequências das deslocações ou fugas das zonas do interior para as cidades costeiras fez aumentar o número de falantes em LP sem escolarização ou com baixo nível. Este facto intensificou a ideia de que quem vive na cidade não pode falar as LNs, mas sim a LP. Assim, os alunos que vêm destes contextos, por falar uma variante não escolarizada cometem muitos erros de estrutura sintática.”

Em 1975, o governo executou uma política educacional, pelo que numa primeira etapa, foi executada numa ampla campanha de alfabetização de adultos, visando os seguintes propósitos:

- A transmissão de conhecimentos básicos;
- A promoção sistemática de uma identidade social ampla;
- Uma mentalização política aplicada para a obtenção e aceitação do regime implementado. Para este ensino, foram utilizadas metodologias que se adaptavam à situação e necessidade dos aprendizes.

Segundo Nzau (2011, p. 122)

“o ensino em Angola é regido, actualmente, pelo documento matriz promulgado em Dezembro de 2001 pela Assembleia da República: LBSE, cuja aplicabilidade se apoia num plano a longo prazo de 2001 a 2015. Em linhas gerais, essa Lei apoia uma estratégia integrada para a melhoria do sistema da educação, tendo o português como principal veículo do ensino, sem, no entanto, excluir as demais línguas.”

Em síntese, depois da independência de Angola que se deu em 1975, a Lei constitucional angolana aprovou um novo sistema de ensino que foi implementado em 1978. Pois que, dois anos depois da independência, ou seja, “em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores pobremente formados.” (Chivela et al., 2003, p. 2)

No entanto, na estrutura do ensino superior, o sistema dos centros de estudos universitários iniciado nos anos 60 continuou até aos anos 80, cinco anos depois da independência. A partir desta data, entre os anos 80 e 90 ocorreu uma reforma, em termos de análise de currículo, dos Institutos Superiores de Ciências da Educação. De acordo com Cunha “(...) para cumprir a série tarefa de formação de novos quadros de qualidade e em quantidade suficiente para atender Angola, o ISCED de Luanda tornou-se uma das instituições mais privilegiadas, reunindo condições que lhe proporcionou ao longo do processo das reformas educacionais assumir uma ação fundamental junto às escolas.” (Cunha, 2010, p. 8)

Todavia, a situação educacional angolana agravou-se durante o conflito armado que conduziu à escassez de recursos educativos, à destruição das escolas, à incapacidade de acolher todas as crianças no sistema de ensino, à superlotação de turmas, conforme Chicumba

“(…) a uma débil formação dos agentes de educação, a um corpo de docentes fragilizado e em alguns casos de baixo nível de escolarização com maior incidência nas zonas rurais (…).“ (Chicumba, 2012, p. 16). Este facto continua a constituir grandes dificuldades no ensino. Segundo alguns entrevistados como P7B e P7C

“As dificuldades sentidas em termos de condições de ensino são as turmas demasiadas numerosas (de 40 a 50) alunos que dificultam o acompanhamento personalizado, salas adaptadas sem condições climatéricas da região”; O P7D diz: “Senti algumas dificuldades, porque as salas de aulas, em muitos casos, eram em ar livre, de modo que se registava muita distração por parte dos alunos.”

Assim, a partir de 2001, no intuito de minimizar a carência no setor educacional, foi criado pelo Conselho de Ministros (CM) “O programa de imergência que prevê o recrutamento de professores para o programa de construção das salas de aulas. Considerando o sistema de dois turnos diários, as necessidades em professores para as 1.500 salas são avaliadas em 3.000 professores.” (CM, 2001, p. 49). Neste sentido, organizou-se programas especiais nos centros de formação com o objetivo de dar respostas às necessidades básicas dos professores.

Apesar de os ISCED estarem vocacionados para a formação de professores do ensino médio, na realidade são os Institutos Médios Normais da Educação (IMNE) que têm assumido esta formação contemplando quatro componentes a Formação Geral, Formação Específica, Formação Profissional e Formação Facultativa, como já foi referenciado.

A Formação de professores de 1º ciclo do ensino secundário é feita após a conclusão da 9ª classe, segundo Chivela et al. (2003) tendo como objetivos:

- “Formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;
- Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- Desenvolver acção de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.” (Chivela et al, 2003, p. 22)

Depois do Ministério da Educação (ME) e a UNICEF obterem sucesso na campanha de “Regresso à Escola”, nesse mesmo ano de 2003, Angola implementou a primeira fase da formação de professores em larga escala. Estes dois programas melhoraram,

consideravelmente, em termos de quantidade de docentes. A UNICEF refere “ (...) para que o investimento seja de facto produtivo, é necessário levar a cabo um enorme esforço de formação de professores (...) Apesar de terem sido identificados os 29.000 professores, a maioria tem apenas aptidões básicas e por isso é urgente dar-lhes mais formação.” (UNICEF, 2003, p. 1). Por conseguinte, 5.500 novos professores foram formados graças à metodologia aplicada nesses programas de formação.

A Direcção-Geral de Educação e Cultura, (2005, p. 45), salienta que o Centro Nacional de Formação de Formadores (CNFF) tem o objetivo de “ (...) contribuir para a elevação da qualidade da formação profissional, através da formação pedagógica dos principais agentes da formação”, totalizando 131.457 formadores em 2005.

A partir de 2004 realizou-se a formação de professores experimentadores. Cabral et al. afirmam que “ (...) a modalidade de Círculos de Estudos, serviu para preparar os professores sobre os novos Currículos das classes, que entravam na experimentação da Reforma Educativa (...). “ (Cabral et al., 2010, p. 31). As classes em experimentação são a 1ª, a 7ª, e a 10ª do ensino geral, bem como a formação de professores do ensino primário e do 1º ciclo de ensino secundário.

## **1.4. Reformas em Angola**

### **1.4.1. Reforma Veiga Simão**

Uma reforma traz sempre alterações no sistema vigente com o fim de melhorá-lo. Visto não haver um crescimento económico sustentável nem um desenvolvimento das sociedades em termos dos recursos humanos e políticas de gerências, sem um sistema de ensino que possa garantir uma educação de qualidade para uma nação.

Implementa-se reformas educativas, com o propósito de melhorar o futuro das sociedades. Este facto passa pelas medidas que se têm de tomar, tendo em conta a situação de cada nação, para superar carências, ou seja, garantir a qualidade de ensino no contexto em que as sociedades vivem.

Veiga Simão<sup>38</sup> ambicionava uma sociedade perfeitamente justa, baseada em princípios humanos e espirituais, que possibilitariam ao homem controlar o decurso de progresso, a fim de o impedir de se tornar servil diante de outras sociedades.

Antes da independência, Angola viveu também um período de debate educativo com a discussão da Reforma Veiga Simão, que foi aprovada em 1973 mas não chegou a vigorar em pleno.

Assim, a perspectiva de Veiga Simão ao criar a reforma na década de 70 era de implementar uma educação para todos os portugueses, visto ter havido muita carência, em termos de recursos humanos e materiais e ser um enorme desafio num país conservador (Simão, 1970). A solução do seu plano de desenvolvimento era a educação, pois era o meio fundamental que dava dignidade à vida humana. Neste sentido, incentivou à nação novos comportamentos como a valorização da ciência, da técnica e do intelecto. “As intervenções feitas na Assembleia Nacional no decurso da apresentação, debate e discussão geral da Proposta de Lei nº 25/X foram-lhe favoráveis. A Lei proposta estabelecia a reforma geral do sistema de ensino português, de acordo com os princípios do ministro da Educação, Veiga Simão.” (Stoer, 2008, p. 28)

Na sequência dessa reforma, este evidenciou que as ciências sociais fossem dinamizadas a fim de se libertar o homem do estado de uma dominação total pela tecnologia. A educação tinha de ser autorizada a todos os cidadãos, de uma forma meritocrática, para que a inclusão na elite da Nação assentasse nas capacidades de cada um, separadamente, do seu estado socioeconómico (Stoer, 1982). Assim, inseriu-se a conceção de democratização no contexto de um regime político conservador e nacionalista e “tornou-se frequente nos seus discursos, e não foram poucos os sinais de alarme que as suas palavras suscitaram (...).” (Carvalho, 1986, p. 808). Assim, constatou-se uma enorme participação social e mobilização no sector do ensino, pelo que destacaram-se algumas modificações consideráveis, especialmente com ligação à modificação dos conteúdos da aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Todavia, a Reforma de Veiga Simão é compreendida de diversas formas por diversos autores. Keith (1973) afirma que esta reforma não foi criada para democratizar o ensino, pelo que o seu objetivo primordial era a ampliação das elites governativas a nível nacional<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Ministro da Educação português, que implantou a reforma educacional em 1971.

<sup>39</sup> O intuito da reforma não possibilitava autorizar a comunidade portuguesa o direito de participar de forma ativa nas políticas do país.

Contudo, pretendia-se suportar cada vez mais o autodomínio político, de acordo com os benefícios resultantes da educação.

Por outro lado, Reis (1971<sup>a</sup>) e Cardia (1971), apesar de terem fundamentos desiguais chegam a conclusões semelhantes, ou seja afirmam que a Reforma Veiga Simão era um modo de o setor político apoderar-se do agrado das faltas da evolução da forma de produção capitalista em Portugal. Reis (1971<sup>a</sup>) refere os interesses das indústrias mais evoluídas a nível tecnológico com maiores aptidões, para defrontar a concorrência, em termos da europa.

Segundo Cardia (1971) o sistema educativo passaria a englobar:

- Educação pré-escolar,
- Educação escolar,
- Educação permanente.

A educação escolar incluiria o ensino básico, obrigatório, sendo o primário e preparatório, com a duração de quatro anos cada. Os quatro primeiros anos do ensino primário eram estruturados, a partir do curso de 1974 -75, em períodos com a duração de dois anos e que operariam em regime experimental.

Identicamente, o ensino secundário suportava enormes alterações. No ano de 1975, gerou-se o 1º ano do curso geral unificado, composto pelos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade obrigatória, que uniam os ensinos liceal e técnico e mostravam um tronco semelhante nos dois primeiros. O 9º ano, para além desse tronco idêntico, abrangia uma área vocacional formada por um grupo de disciplinas optativas de natureza prévocacional (Reis 1971<sup>a</sup>).

Em termos de ensino superior, as primordiais modificações analisavam-se nos planos curriculares e nas condições de acesso. Ainda em 1975, gerou-se o Serviço Cívico Estudantil, ano vestibular de entrada ao Ensino Superior, composto por atividades de serviço à sociedade, com o intuito de gerar nos estudantes práticas de trabalho a nível social, produtivo e introduzilos num programa global de reorganização da nação. As universidades passariam a ter autonomia científica, pedagógica e financeira.

Os institutos industriais de ensino médio foram reconvertidos em institutos superiores, identicamente providos de autonomia administrativa e de personalidade jurídica. Educar todos os portugueses era um princípio essencial de avanço. No nível de vida moderno este princípio tinha um valor absoluto (Simão 1970). O futuro de um país em desenvolvimento não assentaria só da ciência de elites de pequeno número e da fortuna de alguns. A cultura deixou de ser aristocrática e a educação da massa crítica avançou para a primeira situação de

cuidados dos governantes clarificados. A educação deve democratizar-se em ampliação e profundidade como acima referido.

De acordo com Veiga Simão “o grau do nosso ensino mais carecido de reforma era o universitário.” (Carvalho, 1986, p. 808). O ensino da Universidade introduziu no plano de vida dos povos, como um impulsionador indispensável do seu progresso; sendo esta que forma os técnicos e cientistas, que estudam e realizam os programas do desenvolvimento. A universidade é o motor por excelência dos professores dos níveis de ensino secundário e médio que propagam o ensino, sendo também, o centro impulsionador de Cultura permanente e Humanista.

No quadro particular da política de educação, o programa mostrava um tom muito geral, usando um fio condutor expresso, no que toca ao desenvolvimento da reforma educativa. Veiga Simão preconizou que o que se tinha realizado na Educação não se perdesse com a revolução (Teodoro, 1999). Ainda, procurou a compreensão direta com as pessoas empenhadas nas modificações e conceções, que realizou e pediu o contributo de sujeitos, mesmo adversos à doutrina.

Em síntese, a Reforma Veiga Simão, para alguns autores acima referidos, salienta a função de controlo com a motivação de reduzir a força de oposição. Outros porém, a Reforma Veiga Simão apareceu como constituinte democrático da comunidade portuguesa, ou seja melhorou de forma social o sistema. Assim, concedeu-se a relevância da reforma por ter sido o pivô nas análises sobre o desenvolvimento nacional. Entre outras análises salientam-se as de ordem pública e da defesa de ultramar. Deste modo, a Reforma Veiga Simão operou como componente de reestruturação do modo de Estado, que se deparava em situação crítica no final dos anos 60. Segundo Stoer

“(…) a proposta da Lei do Governo relativa à reforma do sistema educativo representa um documento humano de civilização superior e de elevado grau de desenvolvimento espiritual e cultural de um povo; revela a maturidade e a independência de uma sociedade política posta no caminho da evolução e do progresso; situa-se no respeito dos princípios fundamentais definidos na Constituição Política Portuguesa, como marco essencial da realização segura do Estado social corporativo (...) cujo espírito decorre a afirmação da família como base natural da Educação (artigo 12º), o reconhecimento do direito e dever dos pais à educação dos filhos (artigo 13º e 42º).” (Stoer, 2008, p. 32)

O acesso à cidadania, a nível económico é o efeito desse processo de reestruturação, ou seja a implantação do alargamento da educação com o intuito de servir o desenvolvimento

económico. Neste âmbito, aplicou-se todos os factores, humanos e materiais e a uniformidade do sistema de ensino com a necessidade de extensão económica, sendo designado por OCDEismo (Miranda, 1978).

#### **1.4.2. Reforma de 1977**

A independência de Angola teve objectivos imediatos no novo regime que propunham a destruição dos marcos do regime colonial e a construção imediata de um novo país social, político e economicamente diferente, de forma a servir os milhares de angolanos que tinham sido excluídos e explorados por este regime (Vieira, 2007).

Uma das primeiras medidas a ser executada em termos nacionais, foi o combate ao analfabetismo. Segundo os Indicadores do ME mostravam que cerca de 85% da população de Angola era analfabeta. Pelo facto de alfabetização ter sido uma tarefa prioritária, as autoridades angolanas conceberam a Comissão Nacional de Alfabetização, em 1976, sob a tutela do ME. Assim dependendo das estruturas do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), levou-se a cabo a Campanha Nacional de Alfabetização a fim de reduzir a número de analfabetos (AN, 2001).

A campanha teve uma grande adesão por parte da comunidade. Desse modo, quer nos quarteis, quer no campo ou nas fábricas as aulas eram dadas. Em alguns casos, eram dadas debaixo das árvores, como supra citado. Esta campanha visava colmatar algumas faltas de mão-de-obra qualificada e começar um modo de educação popular ao mesmo tempo que se tentava fazer frente à situação económica do instante. Assim, o ME salientou que, “ao fim dos primeiros dez anos de Batalha de Alfabetização, foram alfabetizados 1.048.000 cidadãos numa média calculada em 100.000 por ano.” (Vieira, 2007, p. 93)

Em 1977 o Subsistema da Educação de Adultos comportava, tarefa e objectivos nucleares. A recuperação do atraso escolar assente no desencadeamento de processos educativos formais, não-formais e informais nos campos da eliminação do analfabetismo e em resultado permitir a elevação do nível educativo e instrutivo da comunidade ativa, formando a alfabetização e a pós- alfabetização. A prioridade na situação da universalização da educação básica obrigatória, a continuação das tarefas e objectivos deste Subsistema, assentavam em dois eixos essenciais:

-Formação de Base; Incluindo acções norteadas para a obtenção de capacidades de leitura, escrita , interpretação e cálculo, bem como para a satisfação das necessidades pessoais e

sociais, ou seja, as acções a desenvolver poderiam ter como destino a alfabetização em sentido estrito, de modo a possibilitar o ingresso a conhecimentos e competências, apenas possíveis, através de uma educação de base que não se circunscrevia à leitura e à escrita;

-Projectos de Animação Social e Desenvolvimento Comunitário; que mostrava um eixo favorecido da ligação e da mobilização de grupos sociais de base local, numa dinâmica de resolução de problemas comunitários e de realização de projectos próprios.

Deste modo, o Subsistema da Educação de Adultos abrangia a Alfabetização e a Pós Alfabetização a nível da Educação Primária de Adultos, o Ensino de Adultos segundo e terceiro níveis e incluía as modalidades das Escolas Polivalentes como a educação básica e formação pelo trabalho de adolescentes e jovens com atraso escolar, Autodidatismo e Educação Especial de Adultos<sup>40</sup>.

Entre 22 de Novembro de 1976 até 31 de Dezembro de 2000 desenvolveu-se a Campanha Nacional da Alfabetização, sendo “alfabetizados em todo o País, 2.827.279 sujeitos, dos quais cerca de 48% eram mulheres.” (CM, 2001, p. 18). Desse efectivo alfabetizado, estima-se que cerca de 45% terá regressado ao analfabetismo, dos quais maioritariamente mulheres (CM, 2001).

Devido aos obstáculos no ingresso ao ensino, o analfabetismo é muito mais alto nas zonas rurais do que nas urbanas e nas províncias mais desfavorecidas do interior em comparação com as do litoral. As províncias que mais se têm salientado no esforço nacional do combate ao analfabetismo são Luanda, Huíla, Benguela e Cabinda.

A Lei nº 4/75 de 09 de Dezembro de 1975, consagrou a nacionalização do ensino. Em termos políticos, a nacionalização do ensino tinha como objetivos imediatos fazer do sistema de educação um instrumento do estado e substituir todo o aparelho colonial de educação e ensino, avançando no seio da comunidade uma educação virada para o povo Escola para todos (Vieira, 2007).

A estrutura do novo sistema educativo era dividida em:

1. Ensino de Base.
2. Ensino Médio
3. Ensino Superior.

O Ensino Médio (não obrigatório), que é o nosso foco nesta investigação, tinha a duração de 4 anos. Não tendo capacidade de intervenção, especialmente para os níveis médio e superior, o País fez recursos aos Países de bloco socialista, dos quais Angola tinha coligação.

---

<sup>40</sup> Sujeitos com necessidades educativas especiais.

Assim, vieram para Angola professores búlgaros, cubanos, congoleses, russos, vietnamitas entre outros, para além de poucos portugueses, britânicos e franceses.

O estado angolano, organizou a sua política educativa, cujo sistema de educação e ensino baseou-se nas linhas orientadoras do seu projeto de mudança social. Neste sentido, ME procurava que a política em causa fosse marcada, basicamente, pelos princípios de igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação dos estudos, da “gratuidade no seu sentido mais vasto nem o estudante nem o agregado familiar pagavam quaisquer despesas com a educação, e no ensino obrigatório, nem o material didático era pago e a laicidade do ensino, princípios esses consubstanciados no sistema de educação e ensino da República popular de Angola (RPA), aprovado em 1977, e implementado a partir de 1978.” (Girox, 1997, p. 2)

Este conjunto de princípios, permitiria um novo sistema de educação e ensino, contribuindo para uma educação desigual daquela que existia na época colonial, não apenas a nível de qualidade como em relação às condições de acesso e de obtenção de meios de material escolar.

Nestes princípios, a escola passou a ser um espaço social aberto a todas as comunidades, designada como uma Escola do Povo. Nesta nova escola “e perante ao discurso da igualdade social que se utilizava com frequência, as diferenças étnicas, raciais e culturais entre crianças de diferentes estratos sociais foram uniformizadas e as desigualdades sociais incluídas no discurso da igualdade.” (Vieira, 2007, p. 106)

No período 1978/1980 na RPA, as decisões saídas apenas com o 1º Congresso do MPLA sobre a política educativa explicaram como objetivos do sistema de educação e ensino os seguinte (Vieira, 2007):

- Estimular as capacidades físicas e intelectuais de modo a que todo o povo possa participar na construção da nova comunidade;
- Conceber as novas gerações e todo o povo trabalhador baseado na ideologia marxista-leninista;
- Dinamizar a unidade nacional;
- Dinamizar a perceção nacional e o respeito pelos valores tradicionais;
- Dinamizar o amor ao estudo e ao trabalho coletivo e a consideração pelos bens que compõem a propriedade do povo angolano;
- Assegurar o desenvolvimento socioeconómico e a elevação em termos de vida da comunidade.

Neste caso havia necessidade de se fazer uma nova sociedade que “para um revolucionário é mais importante a sociedade que tem de ser destruída que aquela que tem de ser criada.” (Prelót, 1974, p. 16). Nesta mesma linha, a educação tinha o papel fundamental. Assim, o Ensino Médio era constituído por oito ramos, entre estes, o Técnico para a formação de Técnicos Médios, que apontava a formação de mão-de-obra para a indústria produtiva e o Normal para a Formação de Professores para o Ensino de Base.

Depois de uma total entrega à causa da jovem nação, em termos de educação, já se podia fazer uma análise comparativa, relativamente ao número de ingressos na escolas. Assim, no período de 1976/77, segundo referências do ME, os alunos inscritos eram 1.032.854 em todos os níveis do Ensino Básico, ultrapassando significativamente o período colonial. Pois, “o sistema educativo da época colonial absorvia, em 1.973.608.607 alunos em todos os níveis e subsistemas de ensino e possuía 17.978 docentes.” (Vieira, 2007, p. 2)

O país, apesar de independente encontrava-se em conflitos armados, pelo que os resultados sentiam-se, especialmente nas áreas rurais e não foi possível manter os indicadores obtidos por meio da campanha de alfabetização. Porque o resultado foi a destruição de muitas infra-estruturas escolares.

A organização do sistema educacional de 1976, partiu da necessidade de mutação do sistema de educação de Angola deixada pelo colonialismo português, classificado como ineficiente, limitado, e em termos culturais, mais voltado ao domínio cultural de Portugal, porque “o sistema educativo português exaltava seus valores em detrimento dos valores nativos de Angola.” (Nguluve, 2010, p. 55)

A educação colonial não privilegiou o nativo angolano, isto é, não existia uma educação para negros escravos. Com o alcance da independência, a 11 de Novembro de 1975, o novo governo teve como desafio esclarecer, a partir de 1976, políticas concretas que conseguissem permitir a correção dos elevados índices de analfabetismo mostrado pelo país, como a cima referido, e a consequente fraca infra-estrutura, bem como os materiais de auxílio ao ensino, herdado do colonialismo português.

Em 1977 aprovou-se o Plano Nacional de Ação para a Educação de Todos, que apontava para ampliar a oportunidade de acesso à educação essencial, especialmente aos primeiros quatro anos de ensino, que abrangia a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> classes.

Nguluve (2010) refere que o sistema educacional desenvolvido na primeira reforma (1977), assentou no aumento de oportunidades educativas, gratuidade do ensino de base (da 1<sup>a</sup>

à 4ª classes), obrigatoriedade de frequentar o primeiro nível e o melhoramento pedagógico do seu corpo docente.

O Decreto nº 40/80 de 14 de Maio, refere este mesmo sistema educacional em vigor desde 1978 composto em subsistemas que compreendiam as seguintes fases: Educação pré-escolar; Ensino Básico (de três níveis – o primeiro, da 1ª à 4ª classe; o segundo, da 5ª à 6ª classe; e o terceiro, da 7ª à 8ª classe); Ensino Médio (dividido em Técnico e Normal); Ensino Superior (que inclui o Bacharelato até ao terceiro ano e a Licenciatura até ao quarto ano ou quinto ano, dependendo do curso); Ensino e Alfabetização de Adultos.

O Decreto nº 9, de 30 de Maio de 1987 salienta cinco áreas: o didáctico-pedagógico, ensino geral, formação profissional, formação de professores e ensino de adultos. O ME quanto à formação de professores possibilita:

- Facultar ao professor uma formação que lhe confere a capacidade de fazer a ligação ensino-produção;
- Permitir que o professor seja capaz de utilizar os planos de estudos e programas e os manuais aprovados pelo ME;
- Possibilitar que o professor execute o programa para a formação e superação político-ideológico permanente.

A Formação de Professores e a de Instrutores tinham como propósito, a educação e o ensino, formando um setor que optasse pelo caminho do socialismo, assim,

- dar-se-ia especial preocupação à formação da nova geração no interior do espírito científico e revolucionário (Prelót, 1974);
- formação de professores, no sentido de possibilitar a educação integral dos alunos, compondo a primordial garantia da protecção, dos princípios revolucionários do MPLA<sup>41</sup>;
- investigação na área da qualificação profissional de trabalhadores da indústria, entre outros sectores, de forma a que melhorasse progressivamente<sup>42</sup> a qualidade da produção de bens, comprometendo também, a formação de instrutores para as Escolas-Empresas, Centros de Formação Profissional, entre outras instituições de ensino técnico-profissional.

Nos princípios do 1º Congresso do MPLA, decidiu-se gerar os estabelecimentos de formação de professores para as instituições pré-escolares, para os diversos níveis do ensino de base e para o I e II ciclos de formação de trabalhadores qualificados, permitindo obter os objectivos determinados para o ensino na RPA.

---

<sup>41</sup> Partido do Trabalho, sendo um motivo decisivo para o prosseguimento da luta pelo socialismo científico.

<sup>42</sup> Reforçando a percepção da classe proletária.

Os cursos de formação de professores nos IMNE funcionaram como impulsionadores da criação do Homem Novo e ativistas da alteração das relações sociais. Assim, obter-se-iam técnicos médios profissionais do ensino, competentes para garantir o ensino das quatro primeiras classes do primeiro nível e em duas<sup>43</sup> disciplinas da sua especialização dos segundo e terceiro níveis do ensino base.

O grau académico alcançado no fim dos quatro anos de ensino médio nos Institutos Normais, possibilitaria a ingresso num curso superior relacionado com uma licenciatura no ISCED, inerentes à especialidade obtida.

O Perfil do técnico médio de ensino deteria capacidade técnica para efectuar funções em qualquer nível do ensino de base, lecionando todas as disciplinas<sup>44</sup> no segundo e terceiro níveis. Além disto, estaria pronto “para participar em trabalhos de diagnóstico e prognóstico de planos e programas de ensino; para colaborar com outros técnicos, de formação diversa, em trabalhos ligados à educação e ensino.” (ME, 1978, p. 14)

Em 1986, foi realizado pelo ME um diagnóstico do Sistema de Educação que possibilitou fazer um levantamento de auscultação das debilidades e necessidades do sistema. Deste modo, este diagnóstico levaria a concluir a necessidade de uma nova reforma educativa, delineando as suas linhas gerais.

Neste sentido, com a assinatura da primeira paz em 1991, nasceu o interesse de executar um exame setorial da educação planificando-se, para o período 1991-1995, um estudo rigoroso do setor educativo. Este estudo levou à reorganização do sistema educativo angolano, segundo a lei nº 13, de Dezembro de 2001. Assim, o governo angolano pediu em Outubro de 1991, por meio do ME, a colaboração da UNESCO para a execução do referido estudo setorial (ME, 2002).

Foi a partir do ano de 1990, que Angola deixou o sistema monopartidário e seguiu o sistema político multipartidário quando precisou de fazer mudanças na política educativa. Pois estava constituída a pirâmide de população “escolar no Ensino de Base com uma base bastante larga e topo estreito, havendo 70,4% no 1º nível, 10,9% no 2º nível e 5,8% no 3º nível” (Chivela et al., 2003, p. 5). Os conflitos permitiram que mais de metade da população escolar se distribuísse pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huila (13%).

---

<sup>43</sup> Cursos Médios com duas variantes como LP / Educação Moral e Cívica, Matemática / Física entre outras.

<sup>44</sup> Da sua especialidade.

Entre 1990 à 1992, a taxa bruta de escolaridade obteve cerca de 82% no ensino primário. Depois de 1992, a situação agravou-se estimando que o número de crianças em idade pré-escolar superasse dois milhões, mas apenas 1% dessas crianças tinha possibilidade de acesso.

Em 1994 e 1995 foram matriculados próximo de “101 mil crianças o que equivale a uma taxa bruta de matrícula na ordem dos 15%. A população em idade escolar dentro do Sistema Escolar, dos 6 aos 14 anos é de 4.290.00 e fora do sistema é de 2.020.442, isto é 41,3%.” (Chivela et al., 2003, p. 5)

No ano letivo de 1996, da comunidade angolana em idade escolar dos 6 aos 14 anos, próximo de 70% corria o risco de cair no analfabetismo, por não ter oportunidade de acesso à rede escolar. De acordo com as estimativas, a taxa de analfabetismo era de 60%. A população analfabeta com mais de 15 anos em 1995 foi estimada próximo de 4 milhões de pessoas, destas 2,5 milhões eram mulheres (Chivela et al., 2003).

Para amenizar o débil poder de assimilação da rede escolar, foram gerados no ensino primário, o horário triplo e as turmas pletóricas, com 60 a 80 alunos.

O Ministério da Educação e Cultura decidiu abraçar as estratégias de intervenção, enunciadas na Reforma de 2001, encaixadas por medidas e acções, para os períodos seguintes até 2015, sendo aprofundados de forma detalhada no ponto seguinte.

### **1.4.3. Reforma de 2001**

Neste âmbito, iniciaram-se os primeiros passos para preparação da segunda reforma do Sistema de Educação. Em 2001 a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de Dezembro), como já foi referenciado.

Esta lei inclui o traçar do novo sistema, pelo que a estrutura inclui os seguintes subsistemas:

- “- Subsistema da Educação Pré-escolar;
- Subsistema do Ensino Geral;
- Subsistema do Ensino Técnico-Profissional;

- Subsistema de Formação de Professores;
- Subsistema da Educação de Adultos;
- Subsistema do Ensino Superior.” (Chivela et al., 2003, p. 6)

Os canais de TV brasileiros e portugueses<sup>45</sup>, mostram-se como um meio para a propagação do uso da LP, sem descurar o progresso tecnológico e económico. No contexto da CPLP e dos PALOP, em termos da cooperação multilateral e bilateral, o projeto do Instituto Camões, presente em diversas localidades de Angola, com bibliotecas, têm ajudado muitos estudantes que gostam de leitura e cultura. A educação e os media, têm possibilitado aos angolanos o uso e a aprendizagem de LP.

Assim, a reforma geral do sistema educativo da Lei 13 de 31 de Dezembro de 2001 (13/01) acima referida, pode ser envolvida em três campos como o campo estrutural, campo pedagógico- didático e metodológico e o campo cultural (Binji, 2013).

No Quadro Estrutural:

- A descentralização do sistema educativo;
- A reestruturação dos níveis de ensino;
- O começo de uma instituição média e superior para a formação de professores.

No Quadro Pedagógico-didático e metodológico:

- A difusão de um ensino de qualidade assente numa eficaz formação de professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;
- O combate ao analfabetismo a fim de todos participarem ativamente no desenvolvimento socioeconómico e cultural do país;
- Fomentar a formação técnico-científica, com o objetivo de orientar para a resolução de problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do país.

No Quadro Cultural:

- A reintegração da cultura angolana, expressa através da inclusão no currículo de ensino das LNs;
- Dar uma educação integral à pessoa do aluno, a partir da disciplina de Educação Moral e cívica.

A importância da reforma educativa ao nível do futuro de Angola passa pela escola que responde às necessidades dos discentes e desenvolve o homem “Estamos cada vez mais

---

<sup>45</sup> Muito populares.

convencidos, e não existe dúvidas, que o futuro de Angola dependerá, em larga medida, das suas capacidades de repor, rapidamente, em funcionamento uma estrutura de ensino adaptada às necessidades das suas populações.” (Ngula, 2003, p. 320)

O Ministério da Educação baseou-se na situação linguística que surgiu em Angola impulsionando o sistema de ensino, com o intuito de promoção e valorização das línguas nacionais. Deste modo, a evolução desta conceção conduziu o Instituto das Línguas Nacionais de Angola a fixar as regras ortográficas dos idiomas Quicongo, Quimbundo, Ganguela, Cokwe, Umbundo e Cuanhama, assente nos casos fonéticos, morfossintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais. Deste estudo, decorreu a pesquisa que auxiliou de base à realização de material didático para a introdução destas línguas no ensino básico do primeiro nível, que se propunha concretizar como experiência.

O período de 2001 a 2002 designada pela etapa de emergência/urgência refere as Medidas e Acções que possibilitam:

- A celebração de protocolos vinculativos de forma desconcentrada e descentralizada com as organizações identificadas pela sociedade civil, de modo a determinar processos de cooperação, parceria e co-responsabilização na diversificação da oferta educativa e acesso equitativo à alfabetização e pós- alfabetização;
- Os procedimentos metodológicos de Formação de Formadores para alfabetização e pós-alfabetização em LP e em LN, de modo a possibilitar uma relação mais desenvolvida entre os assuntos educacionais e a vida diária dos favorecidos.

Segundo CM (2001), os Indicadores a nível de Metas e Resultados pressupõem:

- A Diminuição dos índices atuais de analfabetismo entre 10 a 15%, com especial ocorrência sobre as mulheres;
- A Edição e produção de 14 títulos de manuais para alfabetização e pós- alfabetização em LP e em LN como Quimbundu, Quikongo, Umbundu, Nganguela, Nyneca-humbi, Cokwé, Ibinda e Kwanyama;
- De 2003 a 2006 comporta a estabilização baseada nas Medidas e Acções que possibilitam definir um estatuto para os professores da Educação de Adultos ,na conjuntura dos objectos, tarefas e características particulares da Alfabetização e Ensino de Adultos;
- A revisão e actualização do plano curricular e edição e impressão de títulos<sup>46</sup> para o segundo e terceiro níveis do Ensino de Adultos coligados a formas opcionais ao ensino presencial e às TIC.

---

<sup>46</sup> Manuais.

Os Indicadores são apoiados nas Metas e Resultados Previstos:

- A Consolidação e progresso das línguas nacionais a nível do território nacional;
- Identificação e validação da educação informal e não- formal;
- Aperfeiçoamento e ampliação da moral e o profissionalismo dos docentes (CM, 2001).

Segundo Gazeta (2013) em 2005, com a nova reforma de ensino implementado pelo Ministério da Educação de Angola confirmou-se, que foram inseridas línguas nacionais, nos planos curriculares do primeiro nível do Ensino Básico, em algumas províncias. Deste modo, as seguintes LNs como Quimbundo, Cokwe, Quicongo, Ganguela, Umbundo e Cuanhama assentaram numa etapa experiencial, podendo vir a ser generalizada a todas as escolas e a todas as províncias, depois dos resultados desta primeira etapa.

Confirmou-se, também um gradual cuidado nas universidades e Instituições superiores a promoção e valorização das LNs. Algumas destas línguas, em alguns cursos estão inseridas nos programas como no ISCED tanto de Benguela, como o de Lubango e Luanda. Noutros Institutos Superiores como no ICRA de Luanda, no Jean Piaget em Luanda e em Benguela ministram-se, mesmo, cursos de línguas nacionais.

Neste sentido, nota-se por parte de alguns docentes, sobretudo os das áreas de letras, a preocupação de incutir nos estudantes o interesse pelas línguas nacionais. Assim, começam a sair desse complexo de usarem as línguas nacionais, no local de serviço nos corredores, na rua ou em outros lugares. Surgem, iniciativas didáticas que os levam a organizar representações teatrais, poéticas, culturais dentro das línguas nacionais e debates sobre o valor das LNs (Piaget, 2015).<sup>47</sup>

Este facto, de alguma maneira, começa a ajudar a despertar as consciências no que diz respeito às línguas africanas, pois reportam-se a culturas vivas. Daí a importância de realçar o novo caminho que lentamente se vislumbra, pois que algumas investigações referidas no 2º capítulo já apontaram.

Entre 2007 a 2015 observa-se o alargamento e progresso do ensino. Os Objectivos Específicos compreendem (CM, 2001):

- 1º Ampliação do ingresso à educação de base com a Previsão de uma taxa de escolarização de 100% no ano 2015 e no Ensino de Base;
- 2º Melhoramento da qualidade de ensino;

---

<sup>47</sup> Colóquio Internacional sobre as LNs no Instituto Superior Jean Piaget em Benguela, Maio de 2015.

3º Criação de competências técnico-profissionais;

4º Incremento da taxa específica a partir de 55% em 2002 constante de 3% por ano.

Para a materialização destes objectivos gerais, competem factores exógenos e endógenos ao próprio sistema. Os factores exógenos demarcaram “a materialização e alcance do 1º objectivo (Aumento do acesso à educação), considerando que se trata essencialmente de investimentos (construção de escolas e seu apetrechamento).” (CM, 2001, p. 43)

O segundo e terceiro objectivos obedecem a factores exógenos<sup>48</sup>, mas, fundamentalmente de factores endógenos com a reformulação de currículos, planos de estudo, programas, melhoria do corpo docente, melhoramento do sistema de gestão escolar e sistema de avaliação.

Tendo em conta o horizonte temporal determinado para os períodos 2001 a 2002, 2002 a 2006 e 2006 a 2015 as etapas para a implantação da estratégia do Sistema de Educação comportam as seguintes funções atuais:

- Entre 2001-2002, inclui a primeira Etapa de emergência;
- De 2002 a 2006, contém a segunda Etapa de Estabilização do Sistema;
- Entre 2006-2015, compreende a terceira Etapa de Consolidação e Desenvolvimento do Sistema Educativo (CM, 2001).

A posição atual do Sistema de Educação e a importância do processo de reconstrução do mesmo exigem a investigação de economias de escala, a eficiência no uso dos recursos mobilizados e a eficácia, baseados num maior efeito das atividades operacionais de base. Em geral, a participação activa da sociedade é um requisito decisivo para a execução dos objetivos determinados.

O conceito de Reforma faz alusão a um ato internacional, estimulando a inovação de um sistema socioeconómico ou educativo. A reforma no campo educativo comporta a inclusão de novas regras no quadro da legislação de forma a tornar capaz e de replicar as exigências da comunidade (Malizia, 2008).

Assim, a reforma educativa de Angola aplicou cinco eixos principais para responder aos requisitos atuais do país:

- a) A inclusão da disciplina de religião e moral no currículo educativo;
- b) A educação obrigatória e gratuita até aos 13 anos de idade;
- c) A criação do subsistema para a formação de professores;
- d) A criação de fundações escolares especiais para alunos portadores de deficiências;

---

<sup>48</sup> Reabilitação de infra-estruturas.

e) A inclusão das línguas nacionais (Binji, 2013).

A Reforma Educativa como processo de renovação do sistema de ensino é sempre impulsionada por um causador e uma demarcada intencionalidade (Binji, 2013). Quanto ao enquadramento da LP no actual Sistema de Ensino em Angola, verifica-se no ponto 1 do artigo 9º da Lei de Bases do Sistema de Educação, que o ensino em Angola é praticado em LP. Neste sentido é em português que os alunos vão dinamizar conhecimentos de História, Matemática, Geografia, entre outras áreas.

Este Sistema Educativo oferece supremacia ao ensino do Português em três modos:

- 1 Inclusão da LP em todas as classes do Subsistema de Ensino como do primário ao 2º Ciclo do Ensino Secundário;
- 2 Distribuição da carga horária de LP superior em relação às outras disciplinas, do 1º Ciclo do Ensino Secundário.
- 3 Introdução da LP em todas as classes do 2º Ciclo das áreas de Ciências Físicas, Biológicas, Económicas e Jurídicas (Binji, 2013).

A disciplina de LP no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário visa, basicamente, ampliar e aprimorar a compreensão e prática da língua oral e escrita. Assim, o ensino de LP no 1º ciclo, comporta quatro grandes focos:

- Dinamizar no aluno a competência de comunicação nacional e internacional que lhe permita ampliar o seu horizonte pessoal bem como obter conhecimentos e experiência acumuladas ao longo da história da sociedade.
- Facilitar o agrupamento da percepção de conhecimentos.
- Estimular o apreço pelas revelações culturais baseadas na leitura de obras literárias nacionais e internacionais.
- Dar instrumentos de expressão oral e escrita que possibilitem a inclusão social e a participação consciente no processo socioeconómico da nação (Chivela et al., 2003).

A língua compõe não apenas o meio por superioridade de acesso a informação e à formação escolar e extra-escolar como um espaço de comunicação e intercâmbio cultural. Portanto, conhecer uma língua expressa ter a aptidão de abranger, de interpretar e de criar textos nessa língua. Os textos que vão desde os que circulam na esfera da vida do exercício até aos textos da literatura, passando pelos textos da filosofia e da ciência.

Na década de 70 e 80 a legislação era mais determinada por elementos ideológicos, enquanto a legislação de 2001 coincidia sobre o desenvolvimento científico para que o aluno possa dar respostas as exigências da vida nacional.

Os decretos e leis, desde 1977 até 2001, apresentam os dois factores principais para o escolar como o papel do professor e a sua formação. Ao longo dos tempos, desde a independência aos nossos dias, os documentos apresentam a preocupação do ME na formação do pessoal docente como se pode examinar nos decretos nº 26, de 27 de Janeiro de 1977: “A Direção de formação de quadros de ensino tem as funções de

- a) formar através dos Institutos Normais os quadros docentes necessários aos planos de desenvolvimento, no sector da educação;
- b) organizar os cursos de reciclagem para o aperfeiçoamento contínuo dos quadros de ensino” (art. 12).

De igual modo lê-se no Decreto nº 9, de 30 de Maio de 1987; “À Direção Nacional de Formação de Quadros do Ensino compete, assim, organizar e estruturar toda a formação do corpo docente nacional, imprescindível para o desenvolvimento das ações educativas em todos os subsistemas do Ensino Geral Médio” como o (art. 15, a).

O Decreto nº 9, de 30 de Maio de 1987 a nível estrutural da educação, definia uma abertura do ensino e aprendizagem aos sujeitos singulares e coletivos deixando, assim de ser a educação o monopólio do estado.

O Decreto nº 13, de 31 de Dezembro de 2001 é o Instrumento orientador para todo o sistema educativo. O exposto decreto reformou todo o sistema de ensino em Angola. Nesta Lei se definiu o seguinte:

- Compor o sujeito para as exigências da vida política e socioeconómica;
- Conceber uma comunidade livre, democrata e progressiva a nível social;
- Dinamizar harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, estéticas e laborais dos sujeitos da jovem geração;
- Elevar o nível em termos científico, técnico e tecnológico a fim de ajudar para o desenvolvimento socioeconómico;
- Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos sujeitos.

Na Lei nº 13, de 31 de Dezembro de 2001, logo: “O Subsistema de formação de professores, tem como objetivo, formar professores com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais.” (art. 27, a).

Estes documentos apresentam a preocupação pela formação dos professores como elemento principal para o exercício do processo de ensino e aprendizagem. A evolução ao nível das habilidades literárias para o acesso a atividade de ensino, como podemos verificar na

Lei nº 13, de 31 de Dezembro de 2001, onde o enquadramento para o professor é constituído com a 12ª ou 13ª classe de escolaridade.

Na análise constituída da duas reformas a de 1977 e a de 2001, observamos a preparação dos pedagogos pela formação de professores como constituinte essencial da reforma educativa e constituinte principal para qualquer renovação educativa. Deste modo, quanto maior for a preparação dos candidatos à docência, melhor são as condições do professor em possibilitar o ensino de qualidade, logo maior é a garantia do sucesso escolar dos alunos.

Estas reformas enunciadas e realizadas no sistema educativo angolano, formaram um elemento importantíssimo. Assim, na de 1977 salienta-se a abertura a todos à educação obrigatória e gratuita e ao combate ao analfabetismo. A reforma do sistema de educação de 2001, procura o “desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular.” (LBSE nº 13, de 31 de Dezembro de 2001). Na reforma de 2001 observa-se, ainda, o progresso ao nível estrutural como, a descentralização do sistema educativo, a promoção dos valores humanos e a promoção dum ensino de qualidade, entre outros. Nesta mesma linha Ana Paula Inês<sup>49</sup> numa entrevista ao jornal *Mwangolé* diz que “A execução do programa de Reforma Educativa tem permitido melhorias substanciais no processo de ensino e aprendizagem (...).” (Inês, 2015, p. 11). Abordando os bons resultados da Reforma Educativa em Angola, Ana Paula Inês refere, ainda, que “No domínio da formação de professores, em 2001, o número de docentes efectivos formados era 37. 444. Em 2014, esse número evoluiu para mais de cem mil.” (Inês, 2015, p. 11). Apesar disso, há ainda um longo percurso a realizar. Pois, se por um lado encontramos sinais de uma educação que quer ultrapassar o anterior sistema, ou seja, a educação civilizadora e ideológica, por outro lado, ainda há algumas limitações em tornar realidade este actual projeto.

Neste sentido, a experiência de vida profissional, contribui na avaliação do processo do ensino em pontos forte e fracos conforme os entrevistados como P8C salienta que

“Os aspectos positivos que saliento ao longo da minha vida profissional são o aumento de escolas e, conseqüentemente, o aumento de salas de aulas; a oferta de cursos de formação de professores, particularmente o curso de professores de LP com qualificação de 13ª classe”.

Quanto aos aspectos negativos P8D realça o facto de entre as novas escolas haver

---

<sup>49</sup> Secretária de Estado da Educação.

“Poucas escolas de formação de professores e pouco investimento no curso de LP como bibliotecas.”

Assim é indispensável tornar mais visível os Pontos Fortes, os Pontos Fracos, as Oportunidades e as Ameaças com que EFPB se defronta em 2015, a fim de se perspetivar melhorias. O Quadro nº 10 que se segue sintetiza os elementos primordiais dessa avaliação.

Quadro nº 10 - Análise SWOT da EFPB

<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos</b>	<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
A reforma educativa angolana foi um método longo de análises e reflexões.	A reforma educativa não ajuda os objectivos propostos como o problema do investimento em infra-estruturas para a formação de professores a nível médio.	A reforma educativa promove uma vida melhor para todos os angolanos.	Outras escolas com melhor equipamentos, melhores condições de trabalho.
Estas análises e consideração confinaram grandes objetivos que constaram sinais de esperança para uma educação capaz de permitir transformações em todos os níveis da vida do país.	Aplicação da monodocência.	Investir e implementar uma biblioteca com obras literárias e linguísticas	Falta de aproximação com os centros urbanos.
A renovação global do sistema educativo, a expansão da rede do ensino geral e universitário em todo o país, a valorização do capital humano e a valorização da identidade cultural.	Transição automática.	Implementar uma sala de diversão para praticar poesia e teatro	Difícil acesso ao jornal e internet
A reforma educativa afirma que há muitos progressos,	falta da prática da Pedagogia da Alternância.	Os modelos de formação de docentes têm-se modificado ao longo dos anos;	Falta de biblioteca e de material didático
Maior carga horária da Formação profissional e geral.	fraca rigidez dos professores nas classes de transição.	O aluno estagiário deverá aplicar os conhecimentos recebidos.	
O reforço da formação inicial no futuro do professor.	Turmas numerosas, instalações sem condições.	O estagiário assume uma turma.	
O novo modelo de Sistema de Educação contém programas e manuais	Carência de equipamentos.		

Fonte: Elaboração própria baseada em documentos da EFPB, do ME e nas entrevistas realizadas aos docentes.

Em todas as sociedades os professores são elementos muito importantes no processo de desenvolvimento. Contudo, importa que o docente esteja a par das mudanças sociolinguísticas que se vão dando para que a sua actividade seja de qualidade. As ameaças devem tornar-se em oportunidades e os pontos fracos transformá-los em pontos fortes, apostando num melhor ensino e formação de forma a tornar a escola atractiva, quer para os professores, quer para os alunos do presente e do futuro.

## **1.5. A formação em Angola**

### **1.5.1. Génese e evolução da Língua Portuguesa**

A formação de professores é um factor primordial no desenvolvimento de um país, porque o formado assume a responsabilidade de educar de modo profissional e científico os alunos.

Depois da independência, Angola viu-se sem professores qualificados para a missão de ensinar. Deste modo, constituiu-se o ensino médio normal e o ensino técnico-profissional. Segundo o Conselho de Ministros "(...) tem como objectivo a formação da mão-de-obra qualificada e de técnicos de nível médio de que o País necessita para o seu desenvolvimento económico e social." (CM, 2001, 25)

Após essa data, o ensino técnico-profissional processou-se de duas formas:

- Nos Institutos Médios Normais (IMN) com o objetivo de formar professores, com a duração de quatro anos, ou seja, da 9<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup>. Com a reforma passou a ser da 10<sup>a</sup> a 13<sup>a</sup> classe.

- No ensino médio técnico com o objetivo de formar técnicos médios em vários ramos e especialidades como a Saúde, Administração, Agricultura, Indústria, Petróleos, Serviços Sociais, Telecomunicações e Pescas, igualmente com a duração de quatro anos.

Os formandos destas modalidades, no fim do curso, estavam preparados para lecionarem no 1<sup>o</sup> ciclo do ensino secundário ou mesmo no 2<sup>o</sup> ciclo do mesmo ensino, por causa da carência de docentes. Quanto a formação para o ensino primário, conforme o CM "(...) é assegurada pelos cursos básicos de formação docente, cujos candidatos ingressam com a 6<sup>a</sup> classe e tem a duração de dois anos (...)." (CM, 2001, p. 27)

Atualmente, esta modalidade está a desaparecer, ficando, apenas o IMN a formar professores para o ensino secundário, apesar de estas instituições estarem vocacionadas para formar professores de nível médio, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), também estão capacitados “(...) a exercer actividades na educação pré-escolar e ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e educação especial.” (AN, 2001, 12)

Assim, a formação de professores estrutura-se em dois níveis, o médio normal e o superior pedagógico. Este, conforme a LBSE “(...) destina-se à formação de professores no nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial.” (AN, 2001, p. 12)

A razão pela qual o IMN continua a formar professores para o ensino secundário é o facto de haver carência de docentes, sobretudo de licenciados. Face a esta situação, as escolas pedagógicas/ISCED, estão empenhadas em colocar no mercado de trabalho profissionais formados em várias áreas como a matemática, português, francês, inglês, física, química, biologia, psicologia, história, geografia, pedagogia e educação especial.

A partir da romanização pode-se dizer um dos factores que está na base da origem da LP que é a variação do latim tendo em conta a procedência social e regional dos colonizadores. O exército foi um dos pilares da romanização, porque as suas zonas, as colónias dos veteranos e os casamentos dos soldados romanos com mulheres indígenas era um canal forte para a difusão do latim. Segundo Castro “a romanização da Península teve duas frentes principais de atuação, determinadas no início pelo enfrentamento de outra grande potência Mediterrânica Cartago: uma ao Norte, na Costa Catalã, e outra ao Sul, principalmente em torno da última colónia Cartaginesa.” (Castro, 1991, p. 130)

Assim até ao século VII a língua esteve conservada e, relativamente, homogénia em todo Ocidente Europeu. Daí Diaz y Diaz (1950) descreveu o Latim Peninsular do século I à VII. Do ponto de vista deste autor, o latim em toda România era bastante homogénia até ao fim do Império Visigodo nos finais do século VII. Neste sentido o Latim Clássico manteve-se conservador ao passo que o Latim Vulgar continuou a evoluir.

Nessa altura deu-se a romanização dos Bárbaros que invadiram o Ocidente no século V, significando que perderam a sua língua e também pode significar que ao perder,

influenciaram o latim com os seus vocábulos. Segundo Wright (1983) são as invasões Árabes do século VIII que afectaram particularmente a Península Ibérica, as fronteiras políticas e consequentemente o mapa linguístico moderno. Também sabe-se que certas fronteiras políticas e linguísticas persistiam a chegada dos muçulmanos. Como é o caso da fronteira mais ou menos difusa entre o Galego e o Leonês, que estando aberta desde o século VI, não precisou de esocerar pelos séculos VIII e IX para influenciar as escolhas linguísticas fonológicas e lexicais. A importância dessa fronteira está na origem do romance chamado Galaico-Português Primitivo.

Deste modo, no século VIII vários traços estavam “presentes na linguagem oral de todas as pessoas cultas e não só, constituindo uma base comum e um ponto de partida para as evoluções de cada uma das línguas românicas. Seria, assim, apenas a partir do século IX que faria sentido falar do Catalão e do Sardo Antigo.” (Castro, 1991, p. 158). Assim, nota-se que as línguas românicas são a divergência final do latim, pois as etimologias das palavras mostram a origem comum de vários vocábulos como palavra em português; parole em francês; parola em italiano; palabra em espanhol.

Assim, a LP é uma língua indo-europeia, românica e ibérica. Sendo um dos resultados da romanização é língua nacional em Portugal e Brasil, oficial e segunda língua nos restantes países da lusofonia. Portugal (com a língua portuguesa, obviamente), teve e continua a ter um papel muito importante no contexto europeu e mundial. Conforme Raposo et al “A partir da primeira metade do séc. XV e na sequência dos Descobrimentos e da expansão portuguesa no mundo, esta língua estendeu-se aos vários continentes (...).” (Raposo et al. 2013, p. 71). Em alguns casos, permanece como é o caso de Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Timor Leste. Noutros casos, ela perdeu-se ficando, apenas alguns vestígios, por exemplo o caso dos países da Ásia como Goa, Macau.

Nos países em que esta língua permanece criou-se um conjunto de algumas identidades culturais que os tornaram unidos. É a essa unidade (no caso dos países de língua portuguesa), que chamamos de lusofonia. Esta lusofonia pode ser a plataforma da qual os povos desses estados se podem aproximar e ampliar o âmbito das ações da CPLP.

A vivência da LP na dimensão pluricontinental fez com que as fronteiras linguísticas fossem abolidas. Por este facto, a circulação dos membros da comunidade lusófona é livre em termos linguísticos, apesar de cada um desses povos ter uma história diferente. O factor língua promove o contacto e o diálogo para além das fronteiras. Observando a diversidade linguística

africana, a LP constituiu um meio ideal para o desenrolar de uma interação sociocultural. Pois, no dizer de Raposo et al “(...) em todos estes países, ainda que minoritários, o português constitui o principal veículo de comunicação usado na administração pública, no ensino formal e nos meios de comunicação social, sendo ainda a língua preferida pela quase totalidade dos escritores.” (Raposo, 2013, p. 157)

O seu estatuto de língua oficial é desde a época colonial por causa do seu papel unificador, como supra citado. Todavia, com a difusão sistemática da política de educação, ocorrida a partir dos anos 1930, adotou-se o modelo assimilacionista que consistia na língua colonial ser a única de contacto no ensino. Segundo Raposo et al “O Português tornou-se, assim, a única língua autorizada nas escolas, ficando o uso das línguas bantas reservado para a instrução religiosa.” (Raposo, 2013, p. 159)

Observando as comunidades de língua oficial portuguesa em África, pode notar-se que nos países em que emergiram os crioulos como Cabo-Verde, Guiné Bissau e S. Tomé e Príncipe, a língua portuguesa tem uma relevância menor do que os países situados nas zonas das línguas bantas como Angola e Moçambique. Aqueles usam a língua portuguesa, apenas nas instituições escolares e nos locais de serviço. Deste modo, fora destes contextos é raro ouvi-los nesta língua. Ao passo que, em Angola e Moçambique a língua portuguesa expandiu-se cada vez mais. Este fenómeno está associado não só com o factor unificador, como já foi referido, mas também está evidente a associação desta língua ao prestígio e ao estatuto social, ou seja é civilizado quem só fala a língua portuguesa, sobretudo em lugares públicos e diante de estranhos, como supra citado.

Assim, Angola tal como em Moçambique, em termos de língua portuguesa, tem progredindo de um estatuto oficial para um estatuto de uma língua nacional. Neste sentido, Raposo et al dizem que “As novas gerações das classes mais favorecidas e não só, dos centros urbanos já não aprendem línguas bantas, estando, assim, a emergir uma comunidade de falantes que não só comunicam entre si exclusivamente em português (mesmo que esta não seja a sua L1), como escolhem esta língua como sendo a única a transmitir às novas gerações.” (Raposo, 2013, p. 160)

Considera-se, então, a importância da adoção da língua portuguesa, tendo em conta os benefícios que ela traz no seio da comunidade angolana. A integridade e a unidade nacional foi a base do grande projeto de um país novo que aspira níveis de crescimento que lhe permite

a participação ativa no mundo globalizado. A unidade nacional implicou a instituição de uma língua oficial e como tal, língua de transmissão de saberes, de orientações, de atividades, de interesses comuns e de informações; uma língua de património cultural, porque está sempre presente nos marcos culturais e nos atos formais da nação; de memória histórica e literária, porque a história de Angola (sendo ressentida, pois que as línguas nacionais não têm tradição escrita), foi-se registando essencialmente em língua portuguesa e é nessa língua onde se vai moldando a literatura nacional.

Para além disso, esta língua, também é considerada uma língua de evangelização que proporciona o diálogo entre cristãos. Do ponto de vista da intercomunicabilidade entre povos que partilham a mesma língua, esta é reconhecida como um grande bloco cultural, científico, económico e político, corporizado nos sete países lusófonos e em muitos campos indica uma notável autossuficiência. A nível internacional a sua literatura é cada vez mais influente, reconhecida e usada.

Quanto ao factor económico, científico e cultural, a língua portuguesa é também uma presença internacional muito importante, pela sua expansão em vários continentes. É a língua de utilidade no ensino, na ciência, na expressão artística como pintura, música e na literária, pois permite quer o acesso a níveis mais elevados do ensino, quer a permuta fácil de saberes e experiências; o suporte de vasta bibliografia nos diversos ramos do saber, em que Portugal e o Brasil têm traduzido de outras línguas.

As motivações sociais e nacionais, em Angola, constituíram-se a partir destes valores e princípios, que mostram que a LP não é apenas a língua do colono, por necessidade deve ser também, do próprio país. Portugal não é o único dono da língua e da norma, ou seja os outros países da lusofonia, também são utilizadores da LP, embora tenha sofrido variações por causa de contextos de uso diferentes.

Hoje, a LP, certamente não tem que ser vista como sinal uniforme a este ou àquele país; porque ela sofre transformações ou variações que podem ser diatópicas, que têm a ver com a variação geográfica, diafásicas, que se registam na variação social, diastráticas, quando é variação situacional e diacrónicas quando é a variação ao longo do tempo.

Ao nível de Angola e tendo em conta a abordagem de (Raposo et al, 2013), esta variação afeta os aspetos fónico como o padrão silábico, vogais átonas e influências de línguas bantas; aspetos lexicais como a criação de novas palavras por empréstimos,

produtividades lexical com base em palavras do português europeu e inovações lexicais, que afetam palavras já existentes em português europeu. Os aspetos sintáticos como o fenómeno de interface léxico-sintaxe, seleção categorial dos itens lexicais, permite uma variante transitiva de verbos intransitivos em português europeu.

A variação linguística é um fenómeno inevitável nas sociedades humanas. Partimos do ponto de que onde existe um homem há uma língua, porque a fala é uma necessidade vital da pessoa, ou seja uma pessoa não vive sem se comunicar; seja qual for o meio a utilizar. Neste sentido, nota-se a evolução e a adaptação do ser humano no meio onde está inserido. Com o homem a língua, também sofre alterações que para além do meio, há outros factores como o social, o situacional e o tempo, como supra citado.

A LP em Angola encontra-se em permanente transformação. As interferências linguísticas resultantes do seu contacto com as línguas bantas, os neologismos, as expressões que surgem pela capacidade de criatividade popular, alguns desvios à norma europeia e a crescente recorrência a empréstimos, conferem-lhe uma nova vitalidade que se adapta à realidade e às características deste país.

Do ponto de visto linguístico, este é um fenómeno natural de evolução das línguas. Contudo, é necessário estabelecer políticas bem estruturadas para regularem esse processo de evolução, tendo como propósito a preservação das regras gramaticais. Pois, se essa língua é tida como língua de Estado e de escolaridade, a sua evolução deve ser acompanhada por normas estabelecidas pelo governo e avaliadas periodicamente.

Os jovens são os que mais contribuem na variação da língua com as suas gírias, calão recorrência a empréstimos e usam sempre esta expressão “isto é que está na moda”. Neste caso, a norma poderão ajuda-os a adquirir as competências comunicativas<sup>50</sup> e a integrarem-se de forma equilibrada no ambiente escolar e nas áreas profissionais.

---

<sup>50</sup> A competência comunicativa habilita o falante a usar a língua em contextos próprios. Por exemplo com crianças usar o discurso para elas, para os camponeses usar um discurso diferente, para os universitários usar outro discurso, ou seja, contextualizar o discurso.

### 1.5.2. Processo da formação

A formação de professores é, certamente, a base fundamental de todo o processo de ensino e aprendizagem, por isso, deve ser rigorosa para que os formandos venham a ser eficientes dentro do sistema educativo, cujo professor é comparado a um líder que assume e se compromete com os seus ideais de forma responsável (Caetano, 2005). Para tal, a formação inicial, desempenha um papel muito importante baseado no conhecimento e ajudando o Professor na missão de liderança. Logo, não deve ser descurada; deve figurar no centro das atenções, quando se pensa no processo de ensino e aprendizagem. Embora, o professor, a escola, o sistema educativo, a sociedade e a família, sejam corresponsáveis nesse processo. Num mundo globalizado e democrático, a formação deve ser orientada numa perspetiva de liderança alargada, onde a formação inicial e a permanente sejam consideradas perspetivas amplas de formação ao longo da vida.

Segundo Robert os professores devem ser competentes e eficientes, isto é “Os professores não só devem dominar a ou as disciplinas que ensinam e a didática, mas ainda conhecer os processos de aquisição do conhecimento, os métodos de trabalho em grupo, os métodos de avaliação, o sistema de ensino e a sua contextualização.” (Robert, 2005, p. 24). O que implica ter uma nova visão, do mundo em constante mutação, pelo que o professor tem que caminhar ao ritmo desse movimento conhecendo a diversidade de alunos de uma forma inclusiva, dando respostas a cada um.

Fala-se bastante da inclusão no ensino e destacam-se as escolas inclusivas e acompanhadas da constituição dos currículos alternativos. Tudo isto será concretizado, se o professor estiver bem preparado. O professor deve ter competências para ensinar aos alunos a serem eles próprios, cada um à sua medida, e não inculcar neles conhecimentos que nada significam para eles, ou seja, conhecimentos que pouco tempo depois de os adquirir, esquecem-nos com facilidade. Segundo Courela e César<sup>51</sup> o trabalho de projeto deve ir ao encontro dos interesses dos alunos e mobilizar diferentes conteúdos disciplinares importantes. Deste modo, assume-se que “os alunos têm um papel fundamental no planeamento, concretização e avaliação do trabalho do projeto, significa atribuir-lhes um estatuto mais igualitário, de nossos pares e concidadãos, envolvidos numa prática que nos é comum e se traduz numa aprendizagem conjunta (...).” (Courela & César, 2005, p. 112)

A evidência e a frequência de tais desigualdades na sociedade angolana deveu-se em parte ao clima de conflitos, de guerra, de pobreza (má nutrição) e de deslocação forçada, gerando consequências de instabilidade mental, frustração, pouca concentração, baixo nível de assimilação, desassossego e vários tipos de comportamentos que carecem de acompanhamento. No contexto angolano, no qual durante vários anos se viveu uma grande turbulência, esperam-se alunos de vários tipos comportamentais. Tendo em conta, a inclusão no sistema educativo e a resposta eficaz para cada caso, é urgente a formação integral do professor. Aconselha-se que a resposta “seja individual, pertinente, oportuna e adaptada ao aluno e ao contexto em que ele se insere, o que se tenta conseguir, especializando estes professores, numa dinâmica de professor-investigador, ou seja, um professor que, da análise e da compreensão da situação, procura desencadear as respostas adequadas.” (Sanches, 2005, p. 166)

Neste sentido, tem-se assistido à evolução do mundo do ponto de vista da tecnologia e perante este fenómeno, o professor deve estar preparado para dar respostas aos desafios do dia – dia. Hoje, não se trabalha sem computador, nem internet (Filho, 2005). Os próprios alunos manuseiam esses materiais com tanta naturalidade, que o professor não pode estar aquém.

No entanto, desde os tempos mais remotos, as sociedades evoluíram com a expansão das escolas. No contexto português, até ao século XVIII, estas estavam a cargo das igrejas. Com a mudança de tutela, no dizer de Nóvoa criou-se uma rede escolar como uma aposta de progresso, porque sabiam que tal esforço iria contribuir para a legitimação ideológica do poder estatal no processo de reprodução social. O autor ora citado diz que “Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização.” (Nóvoa, 1992, pp. 11-30). A formação de professores passou a ocupar o primeiro plano, porque a formação de novas gerações exige conhecimentos profundos e métodos de transmissão.

Por outro lado, Moita falando do valor da formação diz que “O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se transforma, em interação.” (Moita, 1992, p. 115). Ainda a mesma autora mostra-nos a ideia de que a formação é um fenómeno muito importante na vida do formando, porque à medida que se forma para ensinar, forma-se a si próprio.

No entanto, a docência é uma profissão sem a qual não existe outras, por isso, exige que o candidato à profissão, por um lado, seja, realmente, amante dela e por outro lado, receba uma formação dinâmica que reconstrói a sua identidade para um melhor serviço. Este processo exige muita paciência, dedicação e formação permanente. Segundo Cardoso “Um bom professor é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências.” (Cardoso, 2013, p. 57)

Na mesma linha de preparação de docentes, deve apostar-se numa formação adequada de professores de níveis de ensino diferentes, para serem capazes de enfrentar a diversidade de perfis de alunos com os quais lidam no quotidiano, a fim de aumentar a rentabilidade do processo de ensino e aprendizagem da escrita (Azevedo, 1999, p. 287).

A formação inicial é o fundamento da construção profissional; é durante esta formação que se adquire os conhecimentos de base que ajudam a desempenhar com eficiência a atividade docente. Deste modo, o professor “(...) não poderá exercer a sua função com qualidade sem uma formação adequada para lecionar a disciplina ou as disciplinas de que está incumbido, sem um conjunto elementar de saberes e capacidades profissionais orientados para as suas práticas letivas.” (Gomes, 2009, p. 139)

É importante, desde a formação inicial, saber selecionar, por ordem evolutiva, as componentes que se pretendem desenvolver, pois que não se consegue transmitir os conhecimentos de todos os domínios exigidos a um professor em pouca duração. Daí a necessidade de uma formação contínua. Assim, existe necessidade “ (...) dos professores, na sua formação científica, compreenderem as estruturas de pensamento e de investigação que lhes permitam adquirir por eles próprios os conteúdos necessários ao longo da vida.” (Gomes, 2009, p. 144)

Quando se fala do processo de ensino e aprendizagem, deve pensar-se nos elementos fundamentais que a integram que são o professor e o aluno. Assim, no dizer de Neto “A preparação científico-técnica, cultural, moral e cívica do professor é um factor decisivo para o desenvolvimento de toda a política educacional.” (Neto, 2009, p. 112)

Por outro lado, acredita-se que “ (...) só uma formação que prima pelo rigor e pela inovação será capaz de responder à nova realidade educativa (...). “ (Rodrigues, 2012, p. 197). O perfil de professores, em diferentes níveis, depende muito da qualidade de formação.

Esta autora ainda refere que “ (...) os professores são elementos fundamentais para o sucesso ou insucesso de qualquer reforma educativa.” (Rodrigues, 2012, p.195)

Após a independência de Angola no ano de 1975, um número notável de alunos ingressou todos os anos nas escolas. Assim, surgiu a Universidade Agostinho Neto que veio a expandir-se e deu origem a 40 faculdades, difundidas pelas primordiais cidades do país e a operar em condições precárias (Carvalho, 2003).

A partir de 2009 as faculdades passaram a designar-se por Universidades Autónomas, ficando a Universidade Agostinho Neto limitada a Luanda.

O ensino depois de 1975 proporcionou a destruição do regime colonial e na construção imediata de uma nova nação, em termos socioeconómico e político (Vieira, 2007). Uma das primeiras medidas a ser executada, foi a erradicação do analfabetismo. Os indicadores do ME, mostraram que cerca de 85% da população de Angola era analfabeta. Em 1976, as autoridades angolanas implementaram a Comissão Nacional de Alfabetização, sob a tutela do Ministério da Educação. A campanha teve uma grande aceitação por parte da comunidade (CM, 2008).

O Ministério da Educação salienta que, ao fim dos primeiros dez anos, foram alfabetizados 1.048.000 numa média de 100.000 por ano (Vieira, 2007). A guerra em quase toda a nação, ajudou na diminuição da campanha em muitas áreas.

A política do ensino de 1975 a 1991 executou uma reorganização do sistema de educação geral criado para incluir a totalidade da comunidade. Este sistema passou a incluir oito anos, ou seja, quatro de ensino primário, dois de ensino pós-primário e dois de ensino complementar. Um programa compactado era ensinado em seis anos para indivíduos que não assistiram à escola enquanto crianças, sendo implantado na quase totalidade da nação.

No prosseguimento deste ensino básico, foi determinado um ensino médio de quatro anos da 9<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classes como já foi referenciado. A grande maioria das escolas tinha como intuito uma formação técnico-profissional em diferentes ramos, como o da formação de professores.

O novo sistema de Ensino possibilitava a nacionalização do ensino com metas imediatas, fazer do sistema de educação uma ferramenta do Estado e trocar todo o mecanismo colonial da educação e ensino, permitindo no seio da comunidade uma educação com a ideia de escola para todos.

O primeiro sistema de ensino delineado pelo 1<sup>o</sup> Congresso do MPLA, tinha robustas influências de nações do bloco socialista (Vieira, 2007).

Em 1978/1980, as decisões saídas deste 1<sup>o</sup> Congresso sobre a política educativa definiram como linhas mestras do sistema de educação e ensino o seguinte:

- Formar as novas gerações sob a ideologia marxista-leninista;
- Dinamizar a unidade nacional;
- Assegurar o desenvolvimento socioeconómico e a subida do bem-estar da comunidade.
- Dinamizar as capacidades físicas e intelectuais de modo a que toda comunidade possa participar na composição da nova sociedade;
- Dinamizar a perceção nacional e a consideração pelos valores tradicionais;
- Dinamizar o interesse ao estudo e o respeito pelos bens.

Segundo as decisões saídas do congresso a cima referido, que surgiu em Dezembro de 1977, redefiniu-se o novo sistema de educação e ensino do seguinte modo:

- Um subsistema do Ensino de Base;
- Um subsistema do Ensino Técnico-profissional.

Conforme esta estruturação, o sistema de ensino assentava no seguinte constituinte:

- O Ensino geral de Base, composto por 8 classes subdivididas em 3 níveis; o primeiro de quatro classes, principiava na 1ª até a 4ª classe; o segundo duas classes que compreendia 5ª e 6ª classe; e o terceiro, da 7ª à 8ª classe.
- O Ensino pré-universitário, composto por quatro semestres com a duração de 2 anos..
- O ensino médio, com a duração de quatro anos, detinha dois ramos como o normal para a formação de professores para o ensino de base e o técnico que permitia a formação de mão-de-obra para a indústria.

Constatou-se que o número de jovens que andava na escola nos primeiros anos de independência era muito significativo e em muitas áreas da nação improvisou-se escolas<sup>52</sup>. Acrescentando os dados estatísticos referenciados no ponto das reformas o Ministério da Educação apresenta o sistema educativo da época colonial que absorvia, em 1973, 608.607 alunos em todos os níveis e subsistemas de ensino e tinha 17.978 professores (ME,1997, p. 2). Segundo o ME, em análise comparativa com o período de 1976/77, os alunos inscritos eram 1.032.854 em todos os níveis do ensino básico, ultrapassando de forma significativa o período colonial.

---

<sup>52</sup> Muitas debaixo das árvores, armazéns abandonados, igrejas entre outras.

### 1.5.3. A dispersão Geográfica

Apesar da LP nos países africanos sofrer grandes variações por causa e sobretudo, do contacto com as línguas nacionais, ela continua a evoluir não só como património cultural português, mas também na integração “(...) num espaço geográfico amplo e multicontinental, onde adquiriu as especificidades que caracterizam a diversidade do mundo lusófono em geral e de cada um dos espaços geopolíticos em particular.” (Rodrigues, 2012, p. 28)

A LP que é propriedade dos países lusófonos, de um modo particular de Angola um dos países da zona banta, vai caracterizando-se a partir de factores regionais, sociais e situacionais próprias do contexto, em que essa língua está a ser adquirida e usada.

As comunidades dos seres humanos evoluem com o tempo, logo as suas línguas também estão sujeitas a variação. Esta variação “(...) constitui uma das características fundamentais de qualquer língua viva. Nenhuma língua permanece imutável, sofrendo inevitavelmente a influência de diversos factores: tempo, espaço, meio social e situação (...).” (Amorim & Sousa, 2013, p. 22)

Em Angola a variação linguística mostra uma maior evolução na área geográfica motivada pela distância. A diferenciação geográfica origina a formação de variedades geográficas ou diatópicas, também denominadas de dialetos regionais. Não se confinam à língua encontrada ou indígena, relativamente à língua do colono, mas uma variação de uma mesma língua em diferentes regiões. Neste contexto, as diferenças do uso da língua portuguesa em Angola são visíveis. Quase todas as pessoas reconhecem falantes de Luanda, do Huambo, do Uíge, de Benguela, ou outra parte, do ponto de vista fonético, ou seja, a maneira como pronunciam as palavras, como diz Amorim e Sousa “ (...) qualquer falante reconhece que a língua evoluiu ao longo dos tempos, tal como reconhece que, na atualidade, nem todos falam do mesmo modo (...)” ou de identificar particularidades associadas a falantes de determinadas regiões. A variação linguística pode manifestar-se a vários níveis: fonético, fonológico, sintático, morfológico e lexical ou mesmo discursivo.” (Amorim & Sousa, 2013, p. 22)

Ainda de acordo com estas autoras, relativamente à variação ou mudança linguística; a mudança linguística constitui um fenómeno inerente a qualquer língua viva, bem visível, se considerarmos a variação histórica da língua que decorre diretamente da mudança linguística.

Frequentemente, ao longo da história a variação é considerada uma das propriedades de língua que determinam as variedades e sobrepõem-se a outras. As mudanças são progressivas, pressupondo um largo período de variação (que pode durar séculos), ao qual se sucede um período em que uma variante pode desaparecer e a outra impor-se. A mudança linguística resulta da combinação de diversos factores como internos quando resultam da própria estrutura da língua e externos quando são determinados sobretudo pelo contexto geográfico e social.

Neste sentido, em Angola, a variação que mais sobressai, como acima foi referido, é a que resulta do factor externo, nomeadamente a sociocultural que permite que uma língua considerada prestigiada se imponha e influencie o uso da mesma nos outros grupos ou regiões; factores políticos, como por exemplo a colonização, pelo que a língua do colono impõe-se sobre as línguas encontradas e o factor geográfico, que advém de movimentos migratórios. No caso de Angola, durante a guerra civil, as populações à medida que se deslocavam de um lado para o outro à busca de sossego, encontravam e encarnavam realidades totalmente diferentes que mudavam a sua maneira de comunicar.

Esta diferença, também é notória naqueles que saem do país para Portugal ou Brasil. O contacto com uma outra realidade afeta todo comportamento, inclusive o uso da língua. A variação consiste no reconhecimento da diferença do uso da língua, que sofre alteração por causa do contacto com uma outra variante.

O contacto de línguas dá-se quando duas línguas (por exemplo: portuguesa e umbundo), são usadas numa mesma comunidade linguística. Este fenómeno pode, também existir nas fronteiras dos países ou no fenómeno migratório (imigração/emigração), onde os falantes de uma língua entram em contacto com uma ou mais línguas.

Assim, do ponto de vista linguístico não se deve atribuir juízos de valor às variedades da língua, porque elas estão no mesmo nível, ou seja todas elas têm gramáticas complexas (Fromkin & Rodman, 1993). Contudo, na prática são atribuídos valorações de acordo com o estatuto social dos falantes, ou seja o nível de prestígio da língua que o falante usa.

Neste sentido “Qualquer dialeto de uma língua tem um certo valor de uso, que lhe permite satisfazer a necessidade de comunicação dos seus utilizadores. No entanto, para além do valor de uso, os dialetos têm, também, um valor que é alheio e estranho ao homem e extrínseco ao próprio dialeto. Ele assenta na relação geográfica, social e económica que os

seus utilizadores estabelecem com outros interlocutores numa certa sociedade.” (Rodrigues, 2012, p. 29)

As desigualdades sociolinguísticas e algumas formas de preconceitos sobre a superioridade ou inferioridade das línguas, muitas vezes, tem origem nos valores de juízos que alguns falantes lhe atribuem, classificando-as como complexas, simples, superiores inferiores, entre outros.

É normal numa comunidade linguística, com uma história em diferentes áreas temáticas, elegerem uma das suas variantes dialetais como padrão com a função principal de manter a homogeneidade e a unidade linguística. Apesar de haver diversidade dialetal procura-se sempre a unidade como forma de ter uma base com normas. Embora, com o tempo venham a ser substituídas, porque uns ou outros elementos possam cair em desuso.

Angola, nesse sentido, ainda tem muito que caminhar. Por ser uma nação nova, está a começar dar passos em tudo, com novas infraestruturas, crescimento demográfico, formação dos recursos humanos em diferentes áreas, estabilidade económica, entre outras áreas. Porém, como qualquer país, também caminha, do ponto de vista linguístico, para uma seleção de uma das variantes da língua portuguesa falada em Angola como padrão, que será de Estado e de escolaridade.

Certamente, a variante que será adotada como padrão é a dos falantes cultos de Luanda e de uma outra cidade ou cidades que serão classificadas como cidades universitárias. Neste sentido, temos cidades a crescer em termos de universidades como Benguela, Huambo e Lubango. Diz-se Luanda por ser capital do país, onde a sede do Estado está instalada, além de ser, também uma cidade universitária.

Porquê este critério de eleger cidades universitárias? Evidentemente, porque servirá os interesses internos e externos, deve ser culta regida pelas regras gramaticais, embora passíveis de mudança, já que a língua evolui. Assim, pressupõe-se que uma cidade universitária acumula mais intelectuais e investigadores de diferentes áreas temáticas. Esta foi sempre a ideia do que é a língua padrão, tal como dizem Raposo et al “A língua padrão (...) é a modalidade linguística que uma comunidade elege como modelo de comunicação, como língua de referência, supradialetal. É essa modalidade que irá constituir a norma da língua, o modelo que dita as regras, as prescrições que definem o que deve e o que não deve ser seguido, usado, dito.” (Raposo et al, 2013, p. 86)

A norma da língua é estabelecida para unificar os falantes. Esta união não é apenas do ponto de vista da oralidade. Segundo Sousa (2010, p. 40) “(...) era tempo de os falantes de Língua portuguesa se preocuparem com a globalização comunicacional, desafio que se coloca ao nível da língua escrita, norma gramatical e da ortografia.” A linguagem oral é facilmente influenciada pelos factores acima mencionados, ao passo que as mudanças na linguagem escrita acontecem ao longo prazo. Porque são resultados de acordos ortográficos, que se propõem para unificação de uma mesma língua falada em diferentes zonas.

## Capítulo II – Estudo da Escola de Formação de Professores em Benguela

O país de Angola localiza-se na costa do Atlântico Sul da África Austral e apresenta as coordenadas que se seguem:

“latitude norte 04° 22’, sul 18° 02’; longitude leste 29° 05’, oeste 11° 41’.

Tem uma superfície de 1.246 700 km<sup>2</sup>, numa linha contínua de fronteira terrestre de 4.777 km, fazendo fronteira com três países: a República Democrática do Congo (RDC) em 2.291 km, a Zâmbia em 1. 110 km e a Namíbia em 1376 km. A esta fronteira junta-se, de forma descontínua, a do território de Cabinda com 421 km fazendo este território fronteira com dois países, a RDC em 220 km e a República do Congo em 201 km, totalizando, por isso, uma fronteira terrestre de 5. 198 km. Possui 1650 km de fronteira marítima.” (Cabral, 2005, P. 8)

A faixa costeira é temperada pela corrente fria de Benguela. Os Dados Gerais são a sede do Estado Angolano situado em Luanda, a Moeda usada chama-se Kwanza, a Densidade tem 24.3 Hab/Km<sup>2</sup>, o Idioma falado é o Português. As Línguas nacionais faladas são 37 e 50 dialectos. Angola é contituida por dezoito províncias como Benguela, Cabinda, Zaire, Uíge; Luanda, Malange, Cuanza Norte, Cuanza Sul, Cunene, Cuando Cubango, Bengo, Lunda Sul, Lunda Norte, Huila, Namibe, Moxico, Huambo e Bié (ver mapa nº 2).

Figura nº 2 - Composição das províncias de Angola



Fonte: [www.portalsaofrancisco.com.br](http://www.portalsaofrancisco.com.br)

Uma das províncias de Angola, designada por Benguela, com sede na cidade de Benguela, tem uma área de 39 827 km<sup>2</sup> e tem cerca 2 110 000 residentes. A província de Benguela localiza-se a 692 Kms da capital nacional, chamada Luanda.

Caraterização do campo de estudo: província de Benguela - Correia Pereira fundou o Forte de São Filipe de Benguela a 17 de Maio de 1617. Esta data marca a fundação da cidade de Benguela que é composta pelos seguintes municípios Baía Farta, Balombo, Benguela, Bocoio, Caimbambo, Catumbela, Chongoroi, Cubal, Ganda e Lobito, segundo Mapa nº 2.

Figura nº 3 – Províncias de Benguela



**Fonte:** <http://pt.wikipedia.org/wiki/Benguela> (prov%**C3**%ADncia)

Realidade Económica - A agro-pecuária constituída pelo sisal, algodão, cana-de-açúcar, banana, café, feijão, e horticultura, são as produções vegetais. A produção animal é produzida com carne bovina e de porco, além de leite e seus sucedâneos. A atividade piscatória e produção de sal. A extração mineral comporta o grafite e tungstênio.

O Industrial engloba a Metalurgia, refinação de petróleo, têxtil, materiais de construção e bens alimentares. Nesta província constituiu-se o segundo maior porto do país, o Porto do Lobito. Por causa deste porto criou-se relações intercomerciais com os países vizinhos como a RDC e a Zâmbia por meio do Caminho de Ferro de Benguela (CFB). Esta instituição transportadora é de grande importância, por quanto possibilita a circulação de pessoas e bens numa longa trajetória. O CFB parte do Lobito, cidade costeira no centro oeste

de Angola, atravessando a província de Benguela, Huambo, Bié, Moxico e chega ao Luau zona fronterícia com a RDC.

População residente - Atualmente, a grande parte da população pertence à etnia dos Ovimbundu, pois os diferentes grupos - (Mu)Hanha (ortografia internacional: Hanya), (Mu)Ndombe, (N)Ganda, Lumbo, Quilengues, foram em geral "umbundizados" até ao século 19. Em resultado da industrialização como o CFB, as fábricas de sisal, algodão, açúcar, pescadória, salinas e conseqüentemente a Guerra Civil de Angola e do êxodo rural que despoletou, muitos ovimbundu de outras regiões, especialmente da Província do Huambo e Bié migraram para as cidades do Lobito e de Benguela tendo, estas cidades, crescido bastante nas últimas décadas, como todas as grandes cidades de Angola.

Atividade do Turismo - A capital da província, Benguela, é famosa pelas praias de Baía Azul, praia Morena, Caotinha e pela praia da Restinga localizada no Lobito a 30km da sede provincial. Enumeram-se alguns locais turísticos de Benguela:

- Surgiu em 1933, a casa da primeira emissão de radiodifusão em Angola, por Álvaro de Carvalho.
- A Fortaleza de São Sebastião localiza-se no Egito Praia
- No Museu da Escravatura existem registos da época da escravatura, onde os escravos eram expedidos para a América.
- O Parque Nacional da Chimalavera localiza-se a 45 km de Benguela, detém muitos animais de pequeno porte.
- Em 1881 foi construído o Cemitério da Camunda e ainda está a funcionar.
- A Estação do CFB conserva as primeiras locomotivas da região com cerca de 100 anos de existência.
- O Parque Regional do Chongoroi comporta animais de grande porte.
- As pedras do Sombreiro.
- A reserva Parcial do Búfalo consiste na reserva de muitos búfalos e animais deste porte.
- A Restinga (saliência) localizada na cidade do Lobito, onde está situado o segundo porto de maior capacidade de Angola.

A vila Catumbela é um ponto visitado por portugueses que paravam para abastecer suas naus antes de ir para as Índias. Também é um local conhecido por ser um dos primeiros a ter registos sobre confrontos armados na região no ano de 1916. O rio

Catumbela é importante porque contem duas barragens a do Biopio e a do Lomaum, incluindo uma ponte que liga a cidade de Benguela e Lobito.

## **2.1. Descrição histórica da instituição de formação de professores**

O sistema educativo angolano, depois da independência passou por algumas alterações que afetaram o ensino primário e secundário, que são o Sistema do ensino geral e a Nova Reforma. O Sistema do ensino geral foi concebido para abranger a totalidade da população em idade escolar e compreendia nove anos da pré primária a 8ª classe. Para os adultos acima de 15 anos o programa era ministrado em seis anos. Para além disso, em algumas escolas, para que tal programa fosse implementado, houve necessidade de redução do tempo de aulas, a fim de que se criasse mais turnos. Assim, o primeiro turno era das 8h às 10h, o segundo das 10h às 12h, o terceiro das 12h às 14h, o quarto era das 14h às 16h e o quinto e último das 16h às 18h. Esta distribuição possibilitou que o aluno tivesse, apenas, duas horas de acompanhamento escolar. Observando o *background* de muitas crianças sem acompanhamento fora de sala de aula, essa distribuição horária não ajudou o suficiente na aquisição dos conhecimentos pelos alunos.

A Nova reforma de 2001 implementada em 2002 trouxe outras alterações ao sistema educativo de Angola, como por exemplo a redistribuição dos níveis académicos. A educação pré-escolar, apesar de estar prevista no sistema, está mais implementada nas instituições particulares. O ensino primário passou a ser de seis classes obrigatórias e em regime de monodocência. O ensino secundário integra dois ciclos; o primeiro com a duração de três anos e o segundo com a duração de quatro anos, sendo o último ano a décima terceira classe, para os Institutos Médios Normais. O ensino superior integra o bacharelato; a licenciatura e pós graduações em áreas de especialização; o mestrado por enquanto funciona, apenas em Luanda e Lubango; o doutoramento neste momento funciona, apenas em regime de filiação às universidades estrangeiras, vindo os professores destas universidades.

O organigrama do sistema de educação elaborado com base na Lei 13/01 de 31 de Dezembro evidencia a distribuição das diversas etapas: Sistema de educação/subsistema de educação, tal como está apresentado na página 131.

Observando o movimento da educação/ensino a partir de 1978 (pós – independência), nesse então país mergulhado na guerra civil, pode entender-se o tipo de cidadãos disponíveis a

manter a nação erguida e a desenvolver-se, como professores e alunos. Note-se que a única profissão que gera outras num país que se quer desenvolver é a docência. Por isso, o défice na formação de professores e as más condições de aprendizagem para os alunos não geram progresso na produtividade dentro de uma sociedade.

Assim, as instituições só fazem sentido com um bom funcionamento do pessoal profissional. Neste caso, Angola tem estado a enfrentar o desafio que tem a ver com a qualificação dos seus profissionais, tendo como objetivo assegurar que todos os professores possuam o conhecimento académico e a capacidade pedagógica necessária para responderem às suas exigências profissionais. Grilo afirma que o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) até 2017, promoverá o desenvolvimento e estruturação da formação de professores, de especialistas e os investigadores em educação merecendo uma especial atenção por parte do executivo angolano (ME, 2008).

As escolas como lugares de acolhimento, os programas letivos e de formação de professores devem estar bem organizados, de modo a contribuírem para a melhoria da qualidade profissional de professores. Relativamente a este assunto, os entrevistados têm opiniões diferentes;

Por um lado P9A e P9B acham que os programas de LP são acessíveis, P9D acha que são confusos e por outro lado P9C, P9E, P9F, P9G e P9H acham que os programas de LP são pobres tendo em conta a realidade dos alunos. Realçam a ausência do factor linguístico contextualizado e a fraca componente semântica que remete ao domínio de textos lidos e escritos.

Tendo os programas adaptados às necessidades dos alunos, todas as mudanças que forem introduzidas no Sistema de Educação, para melhor serviço surtirão efeito desejado. Tal como diz Cardoso “(...) um “mau” professor num determinado contexto se revele afinal um excelente professor noutra contexto diverso.” (Cardoso, 2013, p. 262)

Passando para a descrição, propriamente dita, do então IMNE de Benguela (actual EFPB) temos a dizer que foi fundado em 1985, tendo apenas algumas salas anexas, pertencentes ao IMNE do Lobito (Comandante Kwenha), instituição de um colégio pertencente à igreja católica (Irmãs Doroteias) que foi confiscado pelo governo logo a seguir à independência. O IMNE é uma instituição vocacionada à formação de professores da primária e do 1º ciclo do ensino secundário. A sua autonomia foi ganha no ano letivo 1989-1990, quando saíram os primeiros diplomados da instituição. Pelo facto de a formação de

professores ser uma das chaves para o desenvolvimento de qualquer nação, havia necessidade imperativa na abertura de um estabelecimento de ensino na cidade de Benguela. Assim, foram os impulsionadores para este feito valioso os membros da Direção Provincial de Educação de Benguela dirigidos pelo seu Diretor, Exmo Sr. João Evangelista Basílio. Tendo, a Instituição, começado com as suas atividades sob a orientação do primeiro Diretor da escola, o Sr. Dr. Agostinho Francisco e os seus adjuntos (Arquivo da EFPB, 2014).

Nessa altura, a escola geria três cursos que são matemática-física, geografia-história e biologia-química. Estes cursos têm a duração de quatro anos, ou seja dois do curso geral e dois de especialidade, isto é da 9<sup>a</sup> à 10<sup>a</sup> classes curso geral, e da 11<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> classes anos de especialidade. O corpo docente era constituído, na sua maioria, pelos professores cubanos e angolanos formados em Cuba.

Dada a complexidade da área linguística e não havendo profissionais na área, só em 1996 é que foi implementado o curso de Língua Portuguesa. Nesse ano, os candidatos a este curso passaram para a 11<sup>a</sup> classe, início dos dois anos de especialidade. Este passo importante na evolução da Instituição foi dado, ainda, durante a direção do Exmo Sr. João Evangelista Basílio, Diretor Provincial de Educação em Benguela, estando nessa altura, como diretor da escola o Sr. Alberto Macosso (Arquivo da EFPB, 2014). Era muito importante a formação de professores de LP, porque é a língua de Estado, de escolaridade e de socialização como supra citado. Assim, em cooperação com a igreja católica, o curso começou sob a orientação de um missionário leigo católico de nacionalidade portuguesa hospedado no bispado de Benguela, o Professor Adelino Pais, coadjuvado por um professor angolano que frequentou o seminário maior do Cristo Rei no Huambo, o Professor Cândido Chilembo. Os primeiros diplomados em Língua Portuguesa saíram em 1998 (Arquivo da EFPB, 2014).

A partir do ano 2000 implementaram-se os cursos de língua francesa, língua inglesa, educação física e educação visual e politécnica (EVP). Assim, em 2011, o curso de Língua Portuguesa passou à designação de Língua Portuguesa/Educação Moral e Cívica, como consequência da Reforma Educativa (Arquivo de EFPB, 2014).

Ainda, nesse âmbito da Nova Reforma Educativa de 2001, agora vigente no país, o IMNE a partir de 2004 começou gradualmente a chamar-se Escola de Formação de Professores (EFP). Ela deixou de ser IMNE e passou, efetivamente, a EFP em 2007. No caso de Benguela passou a ser EFPB (Arquivo de EFPB, 2014).

A partir do ano 2007 implementou-se no ISCED de Benguela o curso superior de Linguística/Português. Os primeiros diplomados saíram em 2012. A partir dessa data a EFPB e outras escolas secundárias começaram a ter professores licenciados em Linguística/Português. Contudo, devido ao número reduzido de professores especializados em LP, até agora, há professores que leccionam a disciplina de LP mas especializados em outras áreas.

É importante que as escolas de formação de professores estejam organizadas e bem estruturadas, a fim de implementarem um funcionamento dinâmico na gerência das instituições. Esta organização inclui os critérios de candidaturas ou acesso à instituição de ensino, que passamos a analisar.

## **2.2. Critérios de entrada nessa instituição de ensino**

Todos os Institutos Médios Normais têm como objetivo a formação de professores do ensino primário e do 1º ciclo do ensino secundário como já foi referenciado. Os formandos são capacitados durante quatro anos nas diversas especialidades como língua portuguesa, língua francesa, língua inglesa, geografia-história, matemática-física, biologia-química, educação física e educação visual e politécnica. Concluída a formação, eles são enviados às escolas do 1º ciclo do ensino secundário, várias vezes, e por falta de professores, também são enviados ao 2º ciclo do ensino secundário. No dizer de Grilo estas escolas, a nível Nacional, formam, por ano, cerca de 43 mil finalistas e acrescenta dizendo: “(...) cifra, entretanto, insuficiente tendo em conta o rácio professor/aluno. É necessário aumentar estes números para a melhoria da qualidade de ensino.” (ME, 2008, p. 1)

Os critérios estabelecidos para a entrada nesses institutos têm a ver apenas com habilitações. Os candidatos devem ter a 9ª classe concluída para serem aceites. O sistema educativo angolano, tendo em conta o seu projeto de ensino para todos, não estabeleceu a idade limite para os formandos. Apenas separou os turnos por idades. Assim, até aos 16 anos podem ser alunos diurnos, embora apareça, também alguns adultos e de 17 anos em diante noturnos ou pós-laborais (Arquivo da EFPB, 2014).

Por falta de instalações que possam acolher mais alunos, muitos dos que desejariam seguir o ramo da educação ficam, anualmente, de fora, porque não são selecionados. Apesar

de a Instituição estar a funcionar em três turnos de manhã, tarde e noite, não consegue responder a demanda. Além disso, o critério não passa pelas médias dos estudantes, nem por entrevistas que serviriam de diagnósticos, ou seja, uma selecção meritocrática. Neste sentido, aponta-se, nesta instituição e noutras, uma espécie de nepotismo<sup>53</sup> quanto à selecção de candidatos.

Esta forma de encaminhar os alunos para os cursos profissionais será que é adequada, para se obter profissionais de qualidade? Não seria antes avaliar as qualidades de cada um como garantia do gosto pela área? Nas palavras de Adolfo Lima “De todas as profissões é, sem dúvidas, a do educador a mais exigente de boas qualidades: é a mais perigosa pelas suas funestas consequências quando não é exercida como um sacerdócio, e por uma autêntica vocação.” (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010, p. 74). Esta é uma profissão que exige do indivíduo responsabilidade que o leva a ser modelo dos seus alunos, de quantos o rodeiam e, por conseguinte, um exemplar dentro da sociedade onde está inserido.

A vocação docente implica várias qualidades que nem sempre se encontram num indivíduo. Como sublinha Adolfo Lima “Dentro da vocação pedagógica incluem-se várias aptidões e qualidades pessoais a que não são alheios o temperamento, o sexo, a idade, o tipo mental, o tipo sentimental como o amor pelas crianças, o ideal de renovação social (...) mas, sobretudo, só é digno do nome de educador aquele que está possuído da paixão pedagógica.” (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010, p. 75). A personalidade do educador é formada a partir destas qualidades, ou seja só o candidato com qualidades destas pode ser um excelente profissional de educação.

Desta forma, os critérios de selecção devem primar pelos aspetos acima preconizados, a fim de se obter uma classe profissional de qualidade. A necessidade de comunicar o saber só se realiza pela arte do docente que vai suplantar o gosto por coisas pessoais. Como refere Adolfo Lima “(...) pelo prazer de simpatia e de estima, pela necessidade de ver felizes e satisfeitos todos os seres vivos – (...)” (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010, p. 75)

A origem dos alunos não deve ser um dos pontos de selecção, mas sim a vocação que cada um tem, que é inata<sup>54</sup>, para realizar algo, neste caso para ser professor. Para se ser

---

<sup>53</sup> Nepotismo – preferência dada, por alguém que tem poder, a familiares e amigos, independentemente do seu mérito pessoal; favoritismo. VV. (2013). Dicionário da Língua Portuguesa. Acordo ortográfico. Porto: Porto Editora.

<sup>54</sup> Inato – algo que o organismo traz ao nascer; que nasce com o indivíduo; congénito; natural. VV. (2013). Dicionário da Língua Portuguesa. Acordo ortográfico. Porto: Porto Editora.

professor ou uma outra profissão, não basta gostar, é preciso uma componente inata que faz executar as atividades com perfeição, embora haja sacrifício. Ao longo do 1º ciclo do ensino secundário, deve ir-se fazendo diagnósticos aos alunos, a fim de que estes possam mostrar as suas aptidões.

Não há dúvidas de que os professores são precisos e hão de o ser sempre, porque o tempo não para mas eles sim, pela idade ou pela morte. Por esta razão é que aqueles que optam por essa profissão devem entregar-se de corpo e alma, ou seja entregar-se livre e totalmente ao serviço da sociedade com amor e paixão, pois que a escola e a sociedade relacionam-se diretamente.

Naturalmente, uma escola existe dentro de uma sociedade, porque a sociedade cria uma escola para o seu desenvolvimento. Assim, tradicionalmente, a arte de ensinar remetia para as ideias de “missão” e de “sacerdócio”, ou seja o professor tinha que sentir paixão pelo seu ofício. Porque ao ensinar as crianças, incute nelas princípios da solidariedade humana, do bem e da justiça. Para além destes valores estarem ligados ao sacerdócio, o papel dos sacerdotes é de ensinar, daí a relação sacerdote/professor (Pintassilgo & Serrazina, 2009). A ideia que pode sair deste pensamento é de que as sociedades e as escolas, de um modo especial, precisam de professores preparados e amantes da sua profissão.

É importante que os alunos sintam que entraram numa instituição que desejam, pelo mérito próprio, porque esse facto cria neles a autoconfiança e sentimentos de desafios. E por parte da sociedade que espera deles uma mão-de-obra qualificada, sendo uma garantia do progresso social e estímulo de transformação dentro dela para o usufruto de todos quantos nela vivem.

Assim, para além de diagnósticos anteriores, estabelecer-se-ia médias de entrada ou provas de seleção como critérios de acesso. Este facto, não só conferiria rigor como, ajudaria os indivíduos a situarem-se em locais profissionais adequados. Visto que, a deslocação profissional, ou seja, ser profissional numa área que não é a de preferência gera frustração e pouca produtividade.

Reconhece-se o esforço que o governo angolano tem feito quanto a construções de escolas. Todavia, requer-se que continue com o seu plano de ação criando condições, em termos de instalações escolares para todos, de modo a proporcionar um processo de ensino e aprendizagem eficiente. Neste sentido, a EPFB precisa de instalações que possam acolher

mais estudantes. Tendo em conta o papel principal da escola, deve-se primar pela boa estrutura e organização, para que se influencie no formando o gosto pela profissão. Na opinião de Adolfo Lima “Há, porventura, fenómeno mais belo do que a Civilização, do que a obra civilizadora da Educação? E ela só se realiza, só pode realizar-se pela arte do educador.” (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010, p. 75). Neste sentido, alguns entrevistados manifestam as suas dificuldades laborais como P7C, P7F, P7H dizendo que

“Falta materiais de apoio como obras literárias, dicionários, gramáticas e faltam bibliotecas”, P7D aborda as suas dificuldades dizendo que há “Turmas numerosas por haver poucas salas, o que não permite ajudar os alunos com dificuldades.”

A Educação tem um papel muito importante dentro de uma sociedade, como já se salientou e nisto o professor é a peça indispensável para a sua concretização. Assim, as instituições de educação devem estar bem organizadas, de modo a ajudar os agentes profissionais a transformarem o mundo com os seus conhecimentos. A organização da EFPB irá ser desenvolvida no ponto seguinte.

### **2.3. Nível de organização: matrículas; continuidade; promoções**

Um bom resultado no processo de ensino e aprendizagem, não só depende de professores qualificados e eficientes, mas também de uma excelente organização dentro da instituição. Ao nível das instalações é importante que uma escola tenha salas bem organizadas e equipadas com número de carteiras de acordo com o número de estudantes; um quadro em boas condições. Hoje, convém usar um quadro branco para evitar o giz que é nocivo à saúde; regular as condições climatéricas dentro da sala. No caso de Angola - Benguela (litoral), especialmente, o clima tropical é mais quente que no interior do país, assim equipar com ar condicionado. De outra forma é difícil promover a concentração dos alunos devido ao excesso de calor. Os alunos do turno da tarde, sobretudo, têm a tendência de adormecer nesse clima. Neste sentido, mais que um luxo é uma grande necessidade montar o ar condicionado, para o bem do ensino. Ainda, quanto às instalações devem ter o número suficiente de WC e condições sanitárias aceitáveis; a secretaria deve ter o arquivo bem organizado e por ordem cronológica; ter os gabinetes dos coordenadores de diversos cursos, para além do gabinete do

diretor da escola, do diretor pedagógico e o setor académico que domina os currículos dos cursos e todo o movimento de notas dos alunos.

Este tipo de escola é aquela que no dizer de Cardoso

“(…) transmite emoções positivas e que, por isso mesmo, torna mais fácil a aprendizagem por parte dos alunos. Dentro desta, será essencial colocar o professor como um elemento determinante, e contribuidor, para o seu bom funcionamento, até porque, na maioria dos casos, os órgãos dirigentes das escolas são constituídos por professores.” (Cardoso, 2013, p. 259)

É desta organização que depende o resto do funcionamento das atividades escolares de uma instituição de ensino como as matrículas, a continuidade e as promoções que dão conta da vivacidade de uma escola.

- As matrículas são um processo que compromete o aluno com uma determinada instituição e vice-versa, dando conta do número de alunos requeridos, de acordo com a capacidade da instituição. As matrículas são realizadas uma vez no primeiro ano, depois nos anos seguintes fazem-se as renovações que ajudarão a ver a continuidade ou não dos alunos. No caso da EFPB, os alunos aceitam fazer a matrícula na 10ª classe que é o primeiro ano do curso de formação de professores.

No ato da matrícula entregam-se os documentos como, o certificado da 9ª classe, a fotocópia do B.I., o atestado médico, o registo criminal, duas fotografias e o impresso de matrícula preenchido.

- A continuidade é um processo que dá conta do desejo do estudante em prosseguir com a sua formação. Na continuidade observa-se a evolução dos alunos dentro de uma determinada área específica até ao fim do curso. Atualmente, nesta instituição de ensino regista-se a perseverança dos alunos dentro dos cursos, porque se nota que os alunos, a partir deste nível, mais ou menos com 16 anos em diante já percebem o valor dos estudos e fazem tudo para conseguir o seu curso, embora um ou outro desista pelo sacrifício que isso implica (Arquivo da EFPB, 2014). A partir destas idades, ou um pouco antes, os alunos querem abrir perspectivas para o conjunto da vida e do mundo, e isto nota-se nessa instituição de formação de professores. Se bem que, também o esforço pela aquisição dos conhecimentos é motivado, muitas vezes pelo valor salarial que se pode auferir.

No entanto, a intenção dos alunos não deve ser só essa, é preciso que eles adquiram suficientemente, o sentido crítico para se determinarem por si próprios na vida como cidadãos. Para isso, é necessário o acompanhamento dos formadores para os conduzir à maturidade. Pois que, os sistemas educativos devem cumprir duas funções essenciais como a

função educativa que tem a ver com a capacidade de formar e informar o aluno e despertá-lo para as matérias que estuda e a função de socialização que corresponde à formação de indivíduos adaptados à sociedade onde estão inseridos (Pintassilgo & Serrazina, 2009).

O facto das escolas estarem cheias, tanto do ensino secundário como do ensino superior é bom sinal, para um país em crescimento como Angola. Contudo, deve formar-se, não só trabalhadores, ou seja profissionais, mas indivíduos amantes da ciência; não necessariamente intelectuais do ponto de vista académico, embora uma parte possa ser, mas sobretudo, gente culta, sedenta do saber e ávida da leitura.

Segundo o Arquivo de EFPB (2014), regista-se em Benguela e em toda Angola uma busca enorme de estudos que até as zonas, como Benguela, com pouca tradição em turnos pós-laborais, soma muitas universidades, sem contar os colégios do ensino secundário, com três turnos funcionais sem capacidade de resposta à procura. Por isso é urgente a consciencialização dos estudantes para a importância dos estudos. Assim, Cardoso diz que “Os professores devem, assim, estar em sintonia com esse projeto educativo da escola, assente também no rigor e na exigência.” (Cardoso, 2013, p. 260)

A continuidade é uma das imagens de uma boa escola, onde um professor faz passar, mais facilmente, todas as suas capacidades profissionais. Todavia, uma escola bem organizada deve transparecer, para além de continuidade, a coerência e o sentido de comunidade, onde todos, especialmente os professores contribuem decisivamente, para o ensino e aprendizagem e desenvolvimento cultural dos seus alunos.

O ponto-chave de uma escola bem organizada é o seu pessoal, como professores e funcionários. Cardoso “(...) procura que estes estejam em constante atualização e formação em diferentes níveis.” (Cardoso, 2013, p 262). Uma instituição de ensino deve acreditar, seriamente, nestes profissionais, conforme Cardoso, esperando que eles atinjam, “(...) o objetivo principal: o êxito escolar do aluno, manifestado este num ser humano equilibrado, pronto para um dia exercer a cidadania em pleno.” (Cardoso, 2013, p. 262). Anualmente, estas escolas trazem para o mercado do trabalho, que tanto necessita, grupos de finalistas ou promoções em diferentes especialidades, tal como já foi referenciado.

- A Promoção nas escolas profissionais tem um objetivo de mercado de trabalho, a isto associa-se a empregabilidade dos formandos ao terminarem os seus cursos. Neste sentido, o foco principal é o saber-fazer. No entanto, um profissional de qualidade precisa, também do saber estar, que revela qualidades como criatividade, inteligência emocional, abertura à

novidade, empatia, capacidade de trabalho em grupo, solidariedade (Pintassilgo & Serrazina, 2009).

. O saber-fazer e o saber estar são qualidades de profissionais que constituem uma escola consistente, onde cada membro procura dar o seu melhor, a fim de se alcançar o objetivo traçado.

A EFPB (escola profissional) viu, no ano letivo 1989-1990, pela primeira vez os finalistas da sua instituição. Daí, anualmente tem havido diplomados nos cursos que aí são ministrados. Depois das práticas pedagógicas que são feitas no último ano com alunos do 1º ciclo do ensino secundário, geralmente, os alunos preparam um trabalho, a esse nível, para ser apresentado e defendido publicamente. Conforme Pintassilgo, Mogarro & Henriques “(...) a condição de funcionários públicos para os professores – estes tinham de evidenciar os seus conhecimentos perante os agentes do estado, que qualificavam o seu exame, para poderem então aceder ao exercício da profissão docente.” (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010, p. 12)

As promoções no curso de LP começaram a sair em 1998. A partir dessa data, as escolas do ensino primário e as do 1º ciclo do ensino secundário começaram a receber professores formados em LP. Tal como referimos anteriormente, ainda há professores que lecionam esta disciplina sem terem a preparação na área. Visto ser uma área disciplinar com pouca gente formada.

Os grupos formados têm mostrado aptidões, cada um na sua área, apesar de terem tido poucos recursos materiais que os possibilitasse a investigar de uma forma mais profunda. Para os que têm qualidades para a docência foi, realmente, um tempo de descoberta e de experiência profissional que ficou para o resto da vida, como base sólida para o futuro. De acordo com os entrevistados quanto aos pontos positivos durante a formação salienta-se em P8A a

“(...) Aquisição de aptidões necessárias para estar diante dos alunos a fim de lhes transmitir conhecimentos.” Quanto ao P8B refere que sente enorme satisfação em ver indivíduos que ocupam cargos de relevo na sociedade e que passaram por ele como alunos. Além disso, o facto de se sentir à-vontade no uso das regras gramaticais na comunicação.

E para os outros que foram lá parar, porque não havia vaga no curso de preferência ou fizeram esforço e adaptaram-se ganhando gosto, ou foi um tempo difícil e aproveitaram

apenas o suficiente para concluir o curso, mas sem desfrutar da essência do ser docente. Assim, no ponto seguinte reflecte-se sobre os cursos e o rendimento dos formandos.

Cursos ministrados nessa instituição de ensino - As EFP em Angola estão consignadas para preparar os agentes da educação com o perfil que responde aos objetivos gerais da educação. Estas instituições têm o papel de inculcar neles conhecimentos científicos sólidos, para poderem exercer a sua atividade com dedicação e eficiência. Assim, a EFPB ministra oito cursos que são:

- Língua Portuguesa/Educação Moral e Cívica;
- Língua Francesa;
- Língua Inglesa;
- Matemática e Física;
- História e Geografia;
- Biologia e Química;
- Educação Visual e Plástica;
- Educação Física (Arquivo da EFPB, 2014).

Estes cursos mostram bem a variedade da área científica e a grande responsabilidade, que a escola tem em formar especialistas. Na realidade, é a educação na pessoa do docente, que está na base de todo o desenvolvimento de qualquer nação. Observando o leque destes cursos, vê-se futuros professores de ciências humanas e sociais e professores de engenharias.

Falando do curso de Língua Portuguesa/Educação Moral e Cívica, num país onde é considerada Língua Oficial, pelo que é fundamental para todos, na vida do dia-dia. Porque, sem a competência comunicativa, a vida académica e profissional não é sucedida. Eis a importância deste curso conferir aos alunos competências linguísticas e comunicativas ao nível de saberes, saber-fazer e saber ser, sobretudo, serve de base para aquisição de conhecimentos de todos outros cursos.

Rendimento e abandono escolar - O rendimento escolar é consequência de um conjunto de factores, como a excelente organização da escola, a eficiência profissional do docente, o interesse do aluno em adquirir novos conhecimentos, entre outros. Do ponto de vista de Cardoso, o sucesso escolar do aluno pode advir do empenho do professor, porque “O gosto por aquilo que se ensina é fundamental a nossa paixão pelo saber e a confiança incondicional nas capacidades de cada aluno são uma motivação para o aluno e para a sua aprendizagem.” (Cardoso, 2013, p. 239)

Quando não há rendimento escolar é porque os alunos não mostram resultados satisfatórios face aos objetivos traçados. Muitas vezes, isto acontece porque os conteúdos não satisfazem as expectativas dos alunos, ou seja, os conteúdos não estão contextualizados. “Em qualquer país ou melhor em qualquer sistema educativo, o sucesso escolar é condicionado por três factores: o contexto social, os recursos disponíveis e as metodologias aplicadas no processo de ensino e aprendizagem.” (Binji, 2013, p. 75). O contrário deste processo, possivelmente, pode originar o abandono escolar.

- O abandono escolar é originado pela falta de interesse por parte do aluno. E neste caso, muitas vezes, a escola culpa-o sem ir a fundo da questão. Sem se questionar, o porquê desse seu desinteresse. Na realidade, o mais culpado neste contexto pode ser o sistema de ensino, que a todo custo força o aluno a adaptar-se a ele (Guinote, 2014) em vez de a escola integrar-se ao meio ambiente do aluno, ensinando-lhe a partir da sua realidade. A aprendizagem atualizada no meio onde o aluno está inserido, e com saída profissional, suscita interesse no aluno e cria nele sentimento de busca do saber, cada vez mais incessante.

O factor organização escolar, também, tem a ver com o abandono escolar ou não. Pois que, uma boa relação entre professor e direção e vice-versa é um dos pontos fundamentais do bom rendimento dos alunos e, conseqüentemente, do não abandono escolar. No dizer de Cardoso “Qualquer divergência, quer no discurso, quer na ação, é sempre apreendida pelos alunos, que, perante esse clima menos seguro, certamente investirão menos no estudo do que se houvesse uma situação de unidade.” (Cardoso, 2013, pp. 268-269)

A EFPB não regista o abandono escolar significativo, porque nesse nível, como já referimos, relativamente à nova visão de muitos angolanos quanto aos estudos, os alunos já têm consciência da importância dos estudos e sabem o que querem ser no futuro. Exceto os que têm rendimento escolar muito baixo. Estes depois de viverem o insucesso acabam por abandonar a escola. Os dados da escola em estudo disponíveis dão conta de que o número de diplomados por ano está sempre acima dos 50 (Arquivo da EFPB, 2014). Salienta-se,

também, que os dados encontrados, relativamente, aos alunos matriculados e finalistas, do curso de LP correspondem ao ano lectivo 2005 - 2014. São os únicos arquivos encontrados na instituição, relativamente a esse assunto. Como se pode depreender, há lacunas nos arquivos desta Instituição.

Dando sequência na questão do rendimento escolar, realmente, nota-se uma mudança de mentalidade na sociedade angolana desde que a ela foi concedida o dom da paz, em 2002. A partir da data em que a tranquilidade exterior começou a influenciar o interior das pessoas, a visão do desenvolvimento e da globalização começou a crescer mudando os comportamentos dentro da sociedade. É importante observar que a paz é um dos elementos fundamentais na estabilidade de uma nação, porque ela possibilita ter as mentes sãs que são precisas para a evolução e a interrelação dos seres, Papa Francisco (2015).

Assim, o bom rendimento escolar, para além de resultar dos alunos psicologicamente equilibrados, também implica uma boa organização escolar, com estruturas de salas que possibilitam uma boa audição. Neste caso, o entrevistado P4E apresenta uma das dificuldades que sente no exercício da sua tarefa dizendo que

“Uma das dificuldades que tem perturbado a tranquilidade e contribuído para a débil assimilação dos conhecimentos, tem a ver com os ruídos à volta das salas de aulas, pois estas não possuem condições para evitar a poluição sonora.”

Assim, implementar o número razoável de alunos por turma, para possibilitar o acompanhamento pelo professor; um sistema sanitário escolar aceitável, um currículo com carga horária equilibrada e organizada de acordo com a capacidade de concentração diária e semanal, evita a *surmenage*, ou seja a fadiga intelectual. Quanto a esta última condição, nota-se que alguns currículos trazem demasiada carga horária com destaque a formação geral e profissional. À medida que o sistema ia alterando com as reformas a carga horária, também se alterava, como se pode ver nos modelos que se seguem.

## Capítulo III - Modelos de formação de professores em Angola

### 3.1. Modelos de formação inicial de professores

As reflexões feitas sobre o ensino e aprendizagem têm sempre o currículo como elemento subjacente. De acordo Zabalza “(...) não se pode fazer uma reflexão adequada sobre a escola e a formação que nela se faz sem recorrer aos recursos analíticos oferecido pelo discurso ou pelos discursos curriculares.” (Zabalza, 2003, p. 15). Os planos de estudos que espelham os currículos dentro dos sistemas educativos são o meio de alcançar os objetivos traçados nesse âmbito, no decorrer das mudanças que se efectuam na sociedade.

Neste sentido, o sistema educativo angolano tem sofrido mudanças consideráveis com o objetivo de se ajustar às novas emergências e solicitações da jovem nação. A este respeito, Chivela (2003) apresenta o processo evolutivo do sistema educacional de Angola a partir de 1978, dois anos depois da independência, onde se implementou o Ensino Médio Normal com a duração de quatro anos como supra citado. Este é dirigido à formação de professores para o ensino de base, cujo critério de entrada de candidatos era a 8ª classe. O EMN geria, ainda cursos a curto prazo com o propósito de colmatar a carência de docentes. Para este modelo, o curso durava dois anos e os candidatos entravam com a 6ª classe.

A partir de 2004 implementou-se outro sistema de ensino que visava a formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, realizada no IMN, Instituto Normal de Educação física (INEF) e Instituto Normal de Formação Artística e Cultura (INFAC). Neste sistema, os requisitos de entrada para o curso de professores é a 9ª classe (Chivela et al., 2003).

O Sistema Educativo angolano, também tem evoluído o Modelo de Formação Alternativo, visando a expansão do ensino em todo o território. Este modelo tem contribuído bastante na formação de docentes, para suprir as necessidades do interior. Para o efeito, o Governo angolano conta com a ajuda de algumas organizações não-governamentais (ONG) como a ADPP e a MEC.

Existe o Modelo de Formação em Alternância que, segundo Cordeiro, Reis & Hage “ (...) vem sendo usada na formação de jovens e adultos do campo, visto ser esta uma proposta pedagógica e metodológica capaz de entender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, proporcionando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar” (Cordeiro, Reis & Hage, 2011, p. 116). A Pedagogia da Alternância é

fundamental em África, particularmente em Angola onde as diferenças sociais entre o urbano e o rural são acentuadas. Implementando este modelo, pode-se aproximar as duas realidades num só objetivo de evoluir a sociedade por meio da escolarização, que irá se adaptar à realidade dos alunos. Porém, esta Pedagogia em Angola é pouco falada.

Os modelos de formação de docentes têm-se alterado ao longo dos anos, porque “(...) a melhoria da qualidade de ensino, está associada à qualidade dos programas de formação e orientação de professores e ao processo da Reforma do Sistema de Educação que se realiza efetivamente nas escolas.” (Chivela et al., 2003, p. 9). Tais modelos concretizam-se em dois regimes, como a Formação inicial e contínua. Todavia, este trabalho tem o foco na formação inicial como já foi dito.

Assim, formação inicial é relevante pelo facto, de dotar o futuro professor dos primeiros conhecimentos profissionais, que progressivamente vão atingindo o nível científico requerido, mediante as inovações dentro do sistema. A este propósito, Neto<sup>55</sup>, Ministro da Educação da República de Angola acrescenta dizendo “(...) a formação deve ser entendida como um processo permanente de mudança que começa quando o futuro docente tem acesso à formação inicial (...)” (ME, 2008, p. 1). É o processo de evolução de modelos de formação inicial de docentes, que se pretende realçar. Neste sentido, o sistema educativo implementado em 1978 continha o subsistema de Ensino Geral cujo objetivo principal consistia em preparar os docentes do primeiro nível.

Na realidade, segundo o documento do CM acima referido “(...) a maioria dos recém-formados (...) foi optando pela docência no II e III Níveis, não tendo, assim, havido um aumento qualitativo no efetivo docente do Ensino primário (...)” (CM, 2001, p. 28). Com as alterações que se foram efectuando ao longo dos anos, este modelo passou a ter o Subsistema de Formação de Professores, abarcando outras formas como o de formação para professores do Ensino Primário, cuja preparação dos candidatos se realizava em cursos básicos com a duração de dois anos, onde o critério de entrada era a 6ª classe como foi referido. Este modelo foi usado para dar resposta à enorme carência de docentes e pretendia conferir ao formando um conhecimento científico integral, que lhe permitiria lecionar com confiança.

Nesta sequência, o curso de formação nesse nível envolvia a componente teórica e prática, pelo que a parte prática era dada no último semestre. Assim, efectuava-se mediante a

---

<sup>55</sup> ME. (2008). Plano Mestre de Formação de Professores em Angola. Encargos financeiros 2008-2015. Luanda.

preparação, a realização e a avaliação das aulas práticas. Consequentemente, a orientação do professor de metodologia era imprescindível, bem como a participação do grupo de formandos. A aptidão em termos de competências a nível do saber e saber-fazer dos futuros docentes era atestada pelo orientador. O corpo docente, neste curso era formado no IMNE.

Gradualmente, este modelo foi dando lugar à formação feita nos outros institutos com a duração de quatro anos, pelo facto de se primar por uma formação de qualidade e cada vez mais exigente. No entanto, há o modelo que os IMN implementaram, como o documento do CM continua a referir dizendo que foi qualificado, em 1993, pelo exame sectorial da educação de “(...) excessiva rigidez, uniformidade e duração dos planos de estudos face à diversidade de formações, experiências e capacidade dos formandos (...) elevado peso de carga horária de formação geral e excessiva proliferação do número de disciplinas coincidente com a inexistência de instalações e equipamentos para as disciplinas de índole prática e experimental.” (CM, 2001, p. 28). Contudo, nestes institutos formam-se professores para os cursos de duas áreas disciplinares, que tenham afinidades epistemológicas, como Língua Portuguesa/Educação Moral e Cívica, Matemática/Física, Geografia/História, Biologia/Química. Assim, sugere-se o objetivo de capacitar o professor de aptências sólidas em duas áreas complementares.

Este modelo de formação é dado por especialidades, pelas quais se optam nos dois últimos anos. Deste modo, os dois primeiros de regime geral servem de cultura geral e científica de base do professor e de disciplinas transversais como línguas (francês e inglês), matemática, física, química, biologia, história, geografia, higiene e saúde.

Nesta sequência, visando um desenvolvimento a nível profissional, instituiu-se uma escola protótipo, em Luanda e a seguir em Benguela, destinada para cursos de Magistério Primário (MP). Estas escolas têm o modelo de formar docentes do Ensino Primário unificado em 6 classes. No fim de quatro anos, o docente está preparado para o ensino da monodocência, sendo o acompanhamento do professor em todas as disciplinas da 1ª à 6ª classe.

No mesmo prosseguimento, o Sistema Educativo de Angola apresenta outro modelo alternativo de formação de docentes, particularmente, preparados para responderem às necessidades educativas nas zonas do interior das cidades. Este surgiu com as Escolas de Professores do Futuro (EPF) desenvolvidas pelo MEC e a ADPP. As províncias como Luanda, Benguela, Lubango, Huambo, Bengo e Cabinda têm essas instituições de ensino.

Além de o objetivo de formar professores, há uma vertente fundamental, que é formar o homem e a mulher dentro da comunidade. Por este facto, essas escolas têm o regime de internato que possibilita o acompanhamento do aluno, em atividades escolares e extra escolares (CM, 2001).

Atualmente, vigora o novo modelo de Sistema de Educação que passou pela fase de experimentação, avaliação e generalização dos materiais pedagógicos no Ensino Secundário, relativamente à 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e/ou 13<sup>a</sup> classe. Estes são currículos de professores do EP e do 1<sup>o</sup>CES, incluindo programas e manuais presentes nos planos de estudos; aspetos metodológicos e recursos didáticos (ME, 2010).

Modelos de estágios - A formação profissional implica disciplinas específicas, assegurando os conhecimentos do futuro docente na área. Essa área de formação é constituída pelo estágio integrado, ou seja, a especialidade, metodologias, aulas práticas, estágios e seminários. A parte prática do professor é fundamental na sua formação, pelo facto de estar ligada à aprendizagem teórica e a exercitação dos conhecimentos pedagógicos e metodológicos, adquiridos ao longo da formação.

No sistema vigente<sup>56</sup> o modelo de estágio comportava duas aulas simuladas na turma, tendo como alunos, os colegas. Este exercício era acompanhado e avaliado pelo professor de metodologia, com a participação avaliativa da turma. Depois disso, cada formando dava duas aulas aos alunos do 1<sup>o</sup> ciclo do ensino secundário. Nesta tarefa o estagiário era acompanhado por um número determinado de colegas e pelo professor de metodologia. Neste caso, uma avaliação era feita pelo professor efetivo da turma no exercício das suas funções e outra pelo docente metodólogo que o acompanha.

Na Nova Reforma, o Estágio Pedagógico referente à formação de professores do 1<sup>o</sup> ciclo do ensino secundário contempla três fases, como a de observação, colaboração e de responsabilização (Chivela et al., 2003). Assim, começa-se com a análise de casos concretos, a seguir a observação de aulas e por último as aulas práticas na escola anexa.

Ter uma escola anexa é um dos requisitos dos IMNE, porém a EFPB estando desprovida, envia os seus formandos às escolas do nível em estudo dentro desta cidade. O Estágio bietápico a nível de pedagogia dos alunos dos IMN e INFAC, surge nos “dois últimos semestres do curso, período de plena responsabilização.” (Chivela et al., 2003, p. 18). A este

---

<sup>56</sup> Sistema que vigorou antes da Nova Reforma.

propósito, o estagiário assume uma turma e recebe, sistematicamente, visitas de controlo tanto do professor da disciplina que leciona, como do professor metodólogo. O estagiário apresentará quinzenalmente um relatório das suas atividades, permitindo determinar o perfil desejado.

Durante esse período, o aluno estagiário deverá aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Finalmente, será avaliado pelo professor metodólogo que o acompanha, pelo professor da turma onde estagia e por dois docentes dessa escola que lecionam a mesma disciplina (Chivela et al., 2003).

### **3.2. Mudanças ocorridas no processo de formação de professores de língua portuguesa**

Os Planos de Estudos de 1978 englobavam nos currículos as disciplinas divididas, de acordo com as características das matérias, em relação aos objetivos de cada curso. Identificavam-se as seguintes áreas de formação:

- 1- Formação Geral;
- 2- Formação Básica;
- 3- Formação Básica-Específica;
- 4- Formação Específica.

Por outro lado, considerando os aspetos comuns de diferentes ramos e formações, repartiram-se os cursos em quatro domínios (ME, 1978):

- 1- Ciências Económicas;
- 2- Ciências Pedagógicas;
- 3- Ciências Físicas;
- 4- Ciências Biológicas.

Estes domínios agregam, cada um, diferentes cursos com a mesma formação geral e básica. Quer dizer que cada domínio, inclui diversos ramos de actividades, cada ramo pode ter diversos cursos e cada curso pode ter diversas especialidades. Assim, a Formação Geral assenta na sua natureza, parecida em todos os cursos de todos os ramos da ciência e técnica, sendo semelhantes as disciplinas que ela inclui na totalidade dos domínios de formação e tendo estas disciplinas a idêntica matéria em cada ramo apreciado.

Nelas estão incluídas as disciplinas de Língua Veicular, Língua Estrangeiras, Geografia, História e Educação Física, que são dadas no âmbito de fortalecer alguns conhecimentos da formação obtida no Ensino de Base.

As línguas servem para se obter um melhor domínio dos meios de comunicação, na leitura, compreensão e a nível oral. Nas línguas estrangeiras, francesa e inglesa, deve ser provido o vocabulário técnico correspondente à especialidade durante os últimos anos. Assim, a interligação disciplinar é considerada, especialmente respeitante à formação ideológica e política incluídas em todas as disciplinas, possibilitando a formação revolucionária e técnica dos quadros técnicos médios. As disciplinas de formação básica são semelhantes em cada domínio da ciência, diferenciando de ramo para ramo em aspectos peculiares do emprego da ciência, mas mantendo-se parecida nos aspetos de trato global em todos os ramos e comuns em todas as especialidades de cada curso.

A Formação Básica-Específica diferencia-se de ramo para ramo, mas mantém-se parecida nos aspectos gerais da formação das diferentes especialidades que cada curso pode incluir. No que toca à formação específica, diferencia-se de curso para curso, de especialidade para especialidade. Estas reflexões podem ser mostradas pelos seguintes quadros, que sintetizam os aspetos nesta publicação: As Disciplinas e Carga Horária Obrigatória (de Formação Geral e Básica) para os Cursos

Quadro nº 11 - Formação de Professores – Institutos Normais da Educação  
Ciclo de Formação Geral e Básica

Nº	Disciplinas	9ª classe					10ª classe					Total Geral
		1º S		2º S		Total	1º S		2º S		Total	
		FS	TH	FS	TH		Horas	FS	TH	FS		
1	L. Veicular I e II	4	80	4	80	160	3	60	3	60	120	280
2	História	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
3	Geografia	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
4	Matemática	5	100	5	100	200	5	100	5	100	200	400
5	Física	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
6	Química	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
7	Biologia	5	80	4	80	160	3	60	3	60	120	280
8	Educ. Estétic	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
9	Educ. Física	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	160
10	Intrd aos Est Polí e à Peda	1	20	1	20	40	1	20	1	20	40	80
11	Franc/Ing	3	60	3	60	120	3	60	3	60	120	240
12	Hig e Saúde	-	-	-	-	-	2	40	2	40	80	80
13	Prod agrícola	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	160
	<b>Totais</b>	36	720	36	720	1440	36	720	36	720	1440	2880

Fonte: (ME, 1978, p. 57).

Como se pode observar, este quadro mostra às disciplinas e carga horária referentes ao curso de formação de professores na área de formação geral e básica onde os futuros professores de diferentes especialidade, nesta fase, têm disciplinas comuns. A seguir a esta etapa, cada formando opta pela especialização da sua preferência. Nessa altura o curso de LP designava-se por Língua Veicular como se pode ver no quadro que se segue.

Quadro nº 12 - Ciclo de Especialidade - Opção: Língua Veicular

Nº	Disciplinas	11ª classe					12ª classe					Total Geral
		1º S		2º S		Total	1º S		2º S		Total	
		FS	TH	FS	TH	Horas	FS	TH	FS	TH	Horas	
1	L. Veicular I e III	8	160	8	160	320	8	160	8	160	320	640
2	Filosofia I e II	2	40	2	40	80	-	-	-	-	-	80
3	Econ Pol I e II	-	-	-	-	-	2	40	2	40	80	80
4	Franc/Ingl	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	160
5	Educ Física	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	160
6	Pedg I, II e III	3	60	3	60	120	3	60	2	40	100	220
7	Pedg IV e V	-	-	-	-	-	3	60	4	80	140	140
8	Didác Espec	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	160
9	Intr à Linguís	2	40	2	40	80	2	40	2	40	80	160
10	Preprção Mt e Prá Doc I	8	160	8	160	320	-	-	-	-	-	320
11	Prprção Mt e Prát Doc II	-	-	-	-	-	8	160	8	160	320	320
12	Psicolog I e II	3	60	3	60	120	3	60	-	-	-	180
	<b>Totais</b>	32	640	32	640	1280	35	700	32	640	1340	2620

Fonte: (ME, 1978, p. 61).

Observando o quadro nº 12 nota-se que o ciclo de especialização não apresentava a subdivisão das partes de formação específica e formação profissional, como veremos nos planos que se seguem. A metodologia e a prática docente, que passará a prática pedagógica, era uma única disciplina.

Este Sistema de Educação aprovado em 1977 e executado em 1978, abrangia o Ensino Médio Normal com duração de quatro anos como vimos nos quadros 11 e 12. A estrutura desses Institutos Médios Normais não englobava a formação de professores para todas as disciplinas que adaptam os currículos do Ensino de Base. Nessa altura havia poucas opções, ou seja, muitos professores, como exemplo, de Moral e Cívica, Formação Manual e Politécnica, Educação Visual e Plástica eram incorporados sem possuírem a formação inicial; nem se executavam cursos específicos nas referentes áreas, antes do princípio das funções.

As grandes dificuldades aconteciam na gestão do processo formativo, levando a um perfil de saída menos pretendido, se comparar os resultados e os objetivos elucidados para os Institutos.

Nestas Instituições verifica-se uma formação bastante teórica, abstracta e geral. A formação é basicamente subjugada por análises normativas descritas e prescritas. Os requisitos de investigações dados aos alunos como: o número demasiado de alunos por turma, falta de infra-estruturas desportivas, laboratórios, bibliotecas, cantinas, carência de manuais escolares para os programas e nível uniformizados e estruturados, a falta de inspeção regular aos Institutos, têm ajudado para a débil qualidade do Sistema de Educação (Binji, 2013).

A generalidade dos professores que leciona nas EFP não detém perfil adaptado, ou seja, não tem formação com agregação pedagógica. Esta situação é também factor inviabilizador de inclusão efetiva dos alunos no exercício educativo, acrescido de desapropriada organização interna do sistema de ensino (Chivela et al., 2003).

Tendo em conta estes e outras razões, foi forçosa a Reforma do Sistema actual de Formação de Professores em Angola. A constituição técnico-científica, cultural e cívica do professor é uma condição determinante para o desenvolvimento de toda a política educacional. Assim, a melhoria da qualidade de ensino, está coligada à qualidade dos programas de formação, orientação de professores e ao processo da Reforma do Sistema de Educação, que se realiza nas escolas (Chivela et al., 2003).

Com a mudança do sistema político monopartidário para o multipartidário, em 1980, houve necessidades de mudar as políticas educativas, pelo que se confirmou nos planos de estudos nas décadas de 80 e 90.

Quadro nº 13 - Especialidade de LP (1981-1993)

Disciplinas	9ª Classe		10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		Total
	1º S	2º S	3º S	4º S	5º S	6º S	7º S	8º S	
<b>Formação Geral</b>									<b>1568</b>
Economia Políticas							2	2	64
Biologia	3	3	2	2					160
Geografia	3	3	2	2					160
Física	3	2	2	2					144
Química	3	2	2	2					144
Matemática	3	3	2	2					160
Francês/Inglês	2	2	2	2	2	2			192
História	3	3	2	2					160
I.E.P. <sup>57</sup>	3	3							96
Ed Física	3	3	3	3					192
Filosofia			3	3					96
<b>Form Especifica</b>									<b>192</b>
Higiene Escolar			3	3					96
Teoria Educação			3	3					96
<b>Form Profiss</b>									<b>1536</b>
L Portuguesa	5	5	5	5	5	5	5	5	640
Linguística					3	3	3	3	192
Literatura					3	3	3	3	192
Metod. do 1 nível					3	3			96
Didáctica					3	3			96
Práticas Pedagógicas I					5	5			160
Práticas Pedagógicas II							5	5	160
Total de horas/ semanal	31	29	31	31	24	24	18	18	206
Total de horas/ anual									3296

Fonte: (ME, 2003).

Da leitura do Quadro nº 13 constata-se a mudança de designação de língua veicular pra LP, as cargas horárias diferenciadas com maior peso para a Formação geral e profissional. No entanto, o quadro seguinte salienta o equilíbrio da distribuição das disciplinas pelas três grandes áreas de formação que é maior do que o quadro anterior.

Quadro nº 14 - Especialidade de LP (1994-2002)

<sup>57</sup> Introdução aos Estudos Políticos e Pedagógicos.

Disciplinas	9ª Classe		10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		Total
	1º S	2º S	3º S	4º S	5º S	6º S	7º S	8º S	
<b>Formação Geral</b>									<b>1168</b>
Economia Política							2	2	64
Sociologia					2	2			64
Metod Ens Música					2	2			64
Francês/Inglês	2	2	2	2	2	2			192
Filosofia					2	2			64
História	2	1	2	1					96
Geografia	2	1	2	1					96
Química	2	1	2	1					96
Matemática	2	2	2	2					128
Física	2	2	2	2					128
I.E.P.P <sup>58</sup>	2	1							48
Ed Física			2	2	2	2			128
<b>Formação Específica</b>									<b>256</b>
Psicologia Geral					2	2			64
Organização Escolar					2	2			64
Psicologia do Desenvolvimento							2	2	64
Teoria de Ensino			2	2					64
Higiene e Saúde			2	1					48
<b>Formação Profissional</b>									<b>1376</b>
Língua portuguesa	5	5	5	5	5	5	5	5	640
Metodologia do Ensino português					4	4			128
Didática de português							4	4	128
Metod do ensino do 1º niv							5	5	160
Prática Ped 1º niv							5	5	160
Prática Ped português							5	5	160
Total de horas/semanal	19	15	13	19	23	23	28	28	168
Total de horas/anual									2848

Fonte: (ME, 2003).

Da leitura do Quadro nº 14 analisa-se, de igual modo um maior peso da carga horária para a Formação geral e profissional com 1168 e 1376, respectivamente. Embora, menos significativo que o quadro nº13 com Formação geral e profissional de 1568 e 1536. No entanto, com a exceção da formação específica que tem maior peso no quadro nº14 com 256

<sup>58</sup> Introdução aos Estudos Políticos e Pedagógicos.

em detrimento de 192 do quadro nº13. Em termos de disciplinas, este plano apresenta mais metodologias, que é a Metodologia do Ensino de Português, que nos dois quadros anteriores.

Neste sentido, a caracterização Geral dos Programas assenta nos programas escolares compondo o elemento essencial do currículo. Eles são desenvolvidos com base nos requisitos da comunidade escolar no sentido restrito, e da comunidade circundante, tendo em conta o êxito escolar.

Em Angola, estas aparências tornaram-se relevantes tanto pela variedade cultural e de condição, pelo que opera a escola baseada em recursos humanos e materiais<sup>59</sup>, como pela necessidade dominadora de reduzir as elevadas taxas de insucesso escolar e estimular o sucesso educativo, imprescindível para o desenvolvimento de Angola.

Na Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário os planos de estudo comportam quatro constituintes de formação que possibilitam assegurar uma formação teórico-prática consistente como a Formação Geral, Formação Específica, Formação Profissional e a Formação Facultativa (Chivela et al., 2003).

Os elementos da Formação Específica e Profissional foram fortalecidos, de forma a preparar melhor os professores para a prática do seu serviço. Ao mesmo tempo espera-se minimizar a situação contemporânea, pelo que uma percentagem significativa de professores não executa essa profissão, no fim do curso, passando para a área empresarial, obtendo melhores remunerações.

Na Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, de acordo com Chivela et al., (2003), deseja-se alcançar os seguintes objetivos:

- Formar professores com o perfil indispensável à concretização integral dos objetivos gerais da educação;
- Formar professores com consistentes conhecimentos científicos e uma penetrante consciência patriótica de forma a que adotem com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- Dinamizar a ação de constante atualização e melhoramento dos professores.

Para a realização do currículo da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, os planos de estudo integram não apenas disciplinas que possibilitam o prosseguimento dos estudos no ensino superior, mas também outras de mais diversos conhecimentos experientes que simplificam o desenvolvimento da função do docente

---

<sup>59</sup> Nível de Desenvolvimento dos Alunos e de Formação de Professores.

permitindo uma maior rapidez na sua aquisição como se pode analisar no plano de estudo seguinte.

Quadro nº15 - Plano de estudo de formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, Especialidade de Português, 2003.

Disciplinas	9ª Classe		10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		Total
	1º S	2º S	3º S	4º S	5º S	6º S	7º S	8º S	
<b>Formação Geral</b>									<b>672</b>
Francês/Inglês	3	3	2						128
Filosofia			3						48
História	3	3							96
Geografia	3	2							80
Matemática	3	2							80
Informática		3							48
Educação Física	2	2	2	2	2	2			192
<b>Formação Especí</b>									<b>384</b>
Psicol d Desenvol e d aprendizag	3	3							96
Anál Sociológ d Educ a Adm e G Educativo			3	3					96
Teor d Educ e Desenvol Curríc			3	3					96
Higien e Saúd Escolar						3			48
Formç Pessoal, Social e Deontol							3		48
<b>Formação Profiss</b>									<b>2544</b>
Português	9	9	9	9	9	9	9		1008
Literatura	3	3	3	3	3				240
Metod d Ensino do Português				3	5	6	6		320
Prát, Semin e Estág Pedagógic			5	6	6	9	10	22+3	976
<b>Formação Facult</b>									
Nº d horas/Sm	29	30	30	29	25	29	28	25	
H letivas/ anuais									3600

Fonte: (Chivela, 2003, p. 23).

Analisa-se através do quadro nº 15 que o maior peso da carga horária deve-se à Formação geral e profissional com 672 e 2544, respectivamente. Assim, tendo em conta os três primeiros modelos, a carga horária total do curso tem maior significado no quadro nº 15. Nota-se a importância que se dá, em termos de carga horária, à disciplina de português, com 9 tempos semanais e ao longo do ano letivo; às práticas pedagógicas a partir do 2º ano do curso, sendo o último semestre do 4º ano apenas estágio pedagógico. Nota-se, ainda, que diminui as disciplinas de metodologia e reforça-se a carga horária das práticas pedagógicas.

Prosseguindo, observa-se que o modelo recente deste curso goza de uma nova designação que é Português/Educação Moral e Cívica. Nela constata-se a alteração da carga horária e carga disciplinar.

Quadro nº 16 - Plano de estudo de formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, Especialidade de Português/Educação Moral e Cívica, 2013.

Disciplinas	10ª Classe		11ª Classe		12ª Classe		13ª Classe		Total
	1º S	2º S	3º S	4º S	5º S	6º S	7º S	8º S	
<b>Formação Geral</b>	<b>14</b>		<b>8</b>		<b>6</b>				<b>896</b>
Francês	2	2	2	2					128
Inglês	2	2	2	2					128
Filosofia					2	2			64
História	2	2							64
Matemática	2	2							64
Informática	2	2							64
Educação Física	2	2	2	2	2	2			192
Empreendedorismo	2	2	2	2	2	2			192
<b>Formação Específica</b>	<b>4</b>		<b>6</b>		<b>4</b>				<b>448</b>
Psicol d Desenvol e d aprendizag	4	4							128
Anál Sociol d Educ a Adm e G E			3	3					96
Teor d Educ e Desenvol Curríc			3	3					96
Higien e Saúd Esc					2	2			64
Ética					2	2			64
<b>Formação Profiss</b>	<b>12</b>		<b>17</b>		<b>19</b>		<b>26</b>		<b>2120</b>
L Portuguesa	6	6	6	6	6	3	3	3	624
Formaç P.S. e Deontológica	3	3	3	3	3	3	3	3	384
Literatura	3	3	2	2					160
Metod d Ensino do Português			a)- A 3	3	3	3	3	3	144
Metod Ens. Ed. M. Cívica			a)- B 3	3	3	3	3	3	144
Prática,S e Estágio Pedagóg			3	3	4	4	14	14	672
Nº d horas/Sm	30		30		30		29		
H letivas/ anuais									<b>3464</b>

a) Semana A – Metodologia de Ensino de Português

Semana B – Metodologia de Ensino de E.M.C.

**Fonte: (Arquivo da EFPB, 2015).**

Do quadro nº 16 verifica-se um maior peso nas práticas pedagógicas com 14 tempos semanais no último ano. Embora, menos tempos comparado com o quadro anterior que apresenta 976. Do ponto de vista do equilíbrio da distribuição das disciplinas, a área de

formação profissional destaca-se com 2.120 tempos. Contudo, constata-se que a carga disciplinar reduziu, pelo que algumas disciplinas da área geral foram excluídas do plano curricular como química, física e geografia. Este é o modelo atual que nos permite analisar os anteriores respondendo à questão de partida.

Que modelos de formação inicial de professores de LP têm sido implementados na EFPB? Em 1996 iniciou-se o curso de formação de professores de LP na EFPB, tendo como primeiro modelo o de 1994 – 2001. Neste modelo dá-se grande relevância à disciplina de LP com 6 tempos semanais. As práticas pedagógicas, nessa altura, eram designadas por prática docente, circunscritas em 2 a 3 aulas, sendo 1 aula simulada com os colegas da turma. A duração da prática pedagógica era insignificante.

No modelo de 2003 observa-se a relevância da disciplina de LP com 9 tempos semanais. Também, se analisa o aumento da duração das práticas pedagógicas, pelo que os alunos têm um período de observação de aulas, realizando bastantes aulas simuladas com os colegas e aulas práticas em escolas do 1º ciclo do ensino secundário.

No modelo de 2013 nota-se a relevância da disciplina de LP, porém com menos peso em termos de carga horária, comparado com os dois primeiros modelos. O maior peso deste modelo centra-se nas práticas pedagógicas, que no segundo ano são três tempos semanais, no terceiro ano são quatro tempos semanais e no último ano são catorze tempos semanais. Durante o último ano o formando é incluído numa escola como estagiário, assumindo uma turma junto de um professor tutor.

Quanto à formação profissional, os modelos de formação de professores de LP implementados na EFPB têm maior significado no ensino de LP e gradualmente, nota-se a importância que se dá às práticas pedagógicas. Isto justifica-se pelo facto de, depois da independência, esta língua ser adotada como língua oficial, designada por língua de Estado e de escolaridade.

Quanto à carga horária atribuída à LP no dizer dos oito entrevistados seis são de opinião de que a carga horária é suficiente como P6A

“O tempo distribuído para LP foi suficiente para transmitir os conhecimento relativos à disciplina. Aproveitava-se, no máximo o tempo e os alunos faziam as suas obrigações com o medo de sofrerem castigos físicos que na altura eram admissíveis”.

Este entrevistado tem experiência de trabalho antes da independência. Apesar de serem de épocas diferentes P6D também diz:

“Na minha maneira de ver, o tempo distribuído no horário é suficiente. Algumas das causas que estão na base das dificuldades registadas no ensino e aprendizagem têm a ver com o nível de conhecimento de base dos alunos. Pois muitos deles vêm de classes anteriores com muitas debilidades linguísticas.”

O resultado do ensino dessa língua tem pouco impacto no uso oral e escrito, apesar de a carga horária em LP ser significativa. Nota-se que os falantes continuam a mostrar na comunicação e na vida académica muitas dificuldades e a variante do PA identifica-se cada vez mais. Daí a seguinte questão:

Que políticas linguísticas foram implementadas na formação de professores de LP na EFPB? No ensino de LP nota-se uma grande preocupação, pelo facto de as metodologias do ensino não serem adequadas à realidade linguística do país. Embora, muitos alunos tivessem LM, uma das LN, ensina-se a LP a todos alunos como se fosse LM (Baldé, 2013). Os planos de formação acima apresentados não fazem nenhuma referência às LN. Isto pode estar na base do insucesso da aquisição da língua oral e escrita por parte dos alunos. Pois os estudantes processam os seus conhecimentos comunicativos em LP a partir das estruturas frásicas das suas LM. Assim diz o entrevistado P4C quanto às dificuldades que sente

“Grande parte dos alunos tem em si estruturas da LP corrente baseada na tradução literal das LNs.”

Deste modo, resumindo esta informação, mostraremos as alterações que ocorreram nos modelos de formação dos professores de LP do 1º ciclo do ensino secundário no quadro que se segue.

Quadro nº 17 – Mudanças ocorridas nos planos de formação de professores de LP na EFPB

Disciplinas	1ª Reforma de 1977			2ª Reforma de 2001		Alterações
	Quadro 12 Carga H.	Quadro 13 Carga H.	Quadro 14 Carga H.	Quadro 15 Carga H.	Quadro 16 Carga H.	
LP	640	640	640	1008	624	O quadro nº 15 sobressai
Literatura	Não consta	192	Não consta	240	160	Dá-se pouca importância
Prát. Pedagógica	640 = Prát Docente	320 PP	320 PP	976 PP	672 PP	Mais carga H. na NR <sup>60</sup>
Estágio	Não existia	1 aula simulada e 1 dada	1 aula simulada e 1 dada	A partir do 2º ano obs, semi /aulas dadas	Na 13ª o estag. Assume 1 turma	O estágio progrediu
metodologias	A partir d 3º ano preparação metodológ	Didática e metodolog Do 1º nível	M.E.Port Didát port M.E.1º Nível	M.E.Port	M.E.Port M.E.Ed.M. e Cívica	O quadro nº 14 sobressai
LN	Não há referência	Não há referência	Não há referência	Não há referência	Não há referência	

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Da leitura do Quadro nº17, observa-se que a carga horária atribuída a LP é suficiente. As debilidades apresentadas pelos alunos podem ser explicadas pela ausência de políticas linguísticas que abranjam métodos comparativos.

Quanto à dificuldade em leitura e escrita, o quadro, também apresenta um dado que pode ser a justificação. À literatura atribui-se pouca carga horária, o que mostra haver pouco trabalho com textos. Assim, os alunos lêem e escrevem pouco, conseqüentemente não conhecendo as palavras, escrevem com base em conhecimento fonético. As práticas pedagógicas, o estágio e as metodologias foram evoluindo ao longo das reformas. No entanto, esta análise afeta a escola em estudo a partir do quadro nº 14.

Evolução Tecnológica - A introdução das TICs nos currículos veio mostrar uma nova forma de se realizar, na educação, como um meio de transmissão de conhecimentos, relativamente à educação convencional. Essa nova forma pedagógica de ensinar possui um grande potencial de renovação na maneira de abordar os conteúdos pragmáticos, possibilitando a eficiência na construção dos conhecimentos, convertendo a sala de aula num espaço real de interação e de troca de experiências. Os professores devem ter capacidades “para tirar partido das TICs no planeamento e na realização de situações de ensino-aprendizagem, integrando-as numa perspetiva curricular coerente.” (Filho, 2005, p. 187). A

<sup>60</sup> Nova Reforma educativa (Lei 13/01 de 31 de Dezembro).

instituição, por um lado, deve considerá-las importantes e inseri-las no funcionamento das atividades escolares e por outro lado, considerar necessária a formação dos docentes nessa área.

Nesta linha de pensamento, a formação de professores deve processar-se ao ritmo da gestão de informação e conhecimento. Em face deste contexto, os planos de estudos são elaborados em atenção às evoluções que se vão registando. Nota-se em alguns programas de ensino, a disciplina de informática fazer parte de todos os cursos, tanto no ensino médio como no ensino superior. Esta é uma das que consta da formação geral dos cursos.

No caso de Angola, os planos de estudos implementados para a formação de professores, no nível geral, ou seja, no primeiro ano, dá-se “(...) a disciplina de informática que proporcionará ao professor conhecimentos técnicos que lhe permitam usar o computador que é hoje um meio tecnológico essencial para grande parte das profissões, e nomeadamente para o professor.” (Chivela et al., 2003, p. 15)

Realmente, o uso das novas tecnologias traz, ao mundo hodierno, variadíssimas vantagens, como o fluxo de informação que se pode aceder em curto espaço de tempo; a qualidade da realização de documentos, projetos, entre outros. Daí a importância fulcral do seu domínio por parte dos formadores e dos formandos. Neste sentido, nota-se que os adolescentes e jovens estudantes têm bastante domínio nesta área, de tal maneira que o docente não pode estar aquém.

Contudo, estas tecnologias revelam-se pouco estimulantes do ponto de vista de aquisição e prática de conhecimentos, sempre que torna o aluno passivo, sem necessitar de fazer esforço. Muitos falantes, sobretudo os jovens, não se preocupam em conhecer palavras da sua língua, porque com o telemóvel que está sempre à mão têm as versões corretas e outros usam abreviaturas da sua autoria, porque para eles o importa é que a mensagem passe.

Neste contexto, nota-se, também, o abandono do dicionário e bastantes jovens desconhecem o uso deste instrumento urgindo, por este facto, educar ao equilíbrio no uso destas ferramentas tecnológicas, para que o manual e o que se deve ter de cor/saber não caia em desuso.

### 3.3. Diretrizes de formação proactiva

Atualmente, a formação de professores é um factor que é encarado como um processo que deve decorrer na universidade, de forma a incutir nos candidatos a docência, valores profissionais e sociais. Preconiza-se professores com características diferenciadas para exercerem as suas atividades nas escolas. Os currículos de formação dão conta desta realidade, à medida que os seus planos de estudos espelham as estratégias para dar respostas a cada realidade.

Neste sentido, e no dizer de Benites, Neto & Hunger, relativamente, a projetos dizem que “(...) as Diretrizes Curriculares, como políticas de ensino, orientam as propostas de formação dos professores, trazendo subjacentes a elas concepções sobre a identidade docente.” (Benites et al., 2008, Maio/Agosto, p. 345). Pois que um dos propósitos da formação de professores é a reconstrução do formando, tornando-o numa pessoa que se apropria dos valores aceitáveis para a socialização e para a docência. Esta identidade é construída em contexto social e ao longo do tempo.

O processo da ação educativa desenvolvido no âmbito das relações sociais e étnico-raciais possibilitam uma verdadeira formação integral do agente da educação incutindo nele habilidades de desenvolver, o espírito de cidadania nos seus alunos. Deste ponto de vista, Ferreira defende “(...) que a verdadeira cidadania e a verdadeira formação de profissionais da educação são indissociáveis e, por isso, ambas necessitam acontecer à luz dos princípios constitucionais que necessitam reger as políticas públicas educacionais de formação dos profissionais que formam para a cidadania (...).” (Ferreira, 2006, p. 1343)

Um currículo é um instrumento organizado dentro de uma determinada instituição e contempla dimensões sociais, políticas e de conhecimento. Neste contexto, a formação de professores do ensino médio deve ter em conta estas vertentes, para que o formando tenha o domínio das implicações ético-políticas no âmbito da ciência e seja capaz de transmitir esse conhecimento aos seus alunos. Assim, conforme Garcia & Kruger “(...) a formação de um professor nessa escola deve ocorrer de modo que ele consiga inserir em seu planejamento pedagógico a problematização dos factos cotidianos (...).” (Garcia & Kruger, 2009, p. 2219)

Em face deste contexto, é importante que os currículos contemplem, também, a componente do trabalho em equipa, para que os futuros professores saibam partilhar, em

grupo, as suas reflexões e as suas experiências profissionais. No dizer de Santos & Infante-Malachias “Em um curso de formação de professores, é absolutamente fundamental que o graduando vivencie a prática de colaborar e trabalhar em grupo com metas comuns.” (Santos & Infante-Malachias, 2008, p. 570)

Desta forma, apoiar o processo de ensino e aprendizagem por descoberta é importante, do ponto de vista da responsabilidade que cada formando tem sobre a sua autoaprendizagem. Assim Santos & Infante-Malachias dizem que “(...) os conteúdos de ensino não são oferecidos aos estudantes em sua forma acabada, mas são alvos de intensa discussão, na qual os professores e estudantes estabelecem uma relação dialógica (...).” (Santos & Infante-Malachias, 2008, p. 568)

Para além das componentes realçadas, também, o conhecimento interdisciplinar é um factor importante, ou seja, o currículo do curso de formação de professor deve ter a componente da formação geral que permite ao futuro professor ter uma visão global da realidade do mundo atual que pode atenuar os desafios da monodocência. Nesta mesma linha questionam Santos e Infante-Malachias sobre o que se deve dar, em termos de conteúdos, aos formandos a docência. Assim, “(...) deve ser ensinado aos futuros professores sobre as diferentes disciplinas para que consigam atuar como interlocutores entre os especialistas e os cidadãos?” (Santos & Infante-Malachias, 2008, p. 564)

Por um lado, esta questão parece sugerir demasiada informação no aprendente, sobretudo, se for ao longo de todo o curso. Por outro lado, a abertura a outras áreas é essencial se for, no máximo, nos dois primeiros anos com o objetivo de ajudar a criar no futuro professor uma nova identidade, em termos de uma visão crítica sobre o mundo que o rodeia.

Quaisquer diretrizes de formação são frutos de reflexões rigorosas e de tomadas de decisões que são necessárias a serem implementadas em determinados contextos. Conforme Ferreira “(...) pois se sabe que de uma boa e sólida formação de qualidade dos profissionais da educação e de uma boa e sólida gestão da educação dependerão a vida futura de todos os que pela escola passarem.” (Ferreira, 2006, p. 1343)

De facto, as linhas diretivas, embora aprovadas implicam sempre desafios, do ponto de vista de execução e de efetividade. Assim, na visão de Aquiar o principal desafio “(...) é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo

da educação e da pedagogia para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos (...).” (Aquiari et al., 2006, p. 836)

Neste contexto, os currículos perspetivam o docente como aquele que domina a pedagogia de ensino, a fim de que os seus alunos aprendam a inserir-se na sociedade em que vivem, de uma maneira criativa e crítica. Nesta base, Libâneo fala da “(...) docência como base do currículo de formação dos educadores, pela qual o curso de pedagogia passa a ter como função essencial a formação de docentes.” (Libâneo, 2006, p. 855)

### **3.4. Diagnóstico da orientação geral do ensino em Angola (Nova Reforma)**

Afonso (2005) refere que as condições de transição são o combinado de regras que explicam as condições relativas aos resultados da avaliação das aprendizagens que o(a) aluno(a) deve ter para passar de classe. Observando o assunto do Sistema de Avaliação das Aprendizagens para o Ensino Primário constata-se a existência de classes de transição automática, classes de transição e classe de exame que serão aprofundadas de forma detalhada no seguinte ponto.

As classes transição automática, segundo o sistema de avaliação das aprendizagens, são aquelas iniciais de cada um dos três ciclos de aprendizagem que constituem o ensino primário, designadamente, 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> classes. Os alunos nessas classes “independentemente dos resultados da avaliação das suas aprendizagens, desde que não desistam das aulas ou não tenham um número excessivo de faltas de acordo com o regulamento do subsistema, transitam imediatamente para a classe seguinte e deverão continuar com o(a) mesmo(a) professor(a) caso este(a) continue fisicamente naquela escola.” (Afonso, 2005, p. 28)

A justificação desta iniciativa histórica para a educação na República de Angola, ocupa no facto da existência dos ciclos de aprendizagem explicados nos novos planos curriculares e expressos nos programas de ensino. As Classes de transição permitem, que os alunos transitem para a classe superior, caso tenham apenas duas negativas, desde que não sejam em simultâneo a LP e a Matemática. Os alunos com duas negativas, simultaneamente, a LP e a Matemática, caso uma delas for igual ou superior a três valores, o corpo de júri, segundo o regulamento das provas de escola tem prerrogativa de votar ou não tal negativa. Esta votação deve assentar-se nas comunicações sobre o desempenho escolar do aluno assinaladas na sua caderneta. Um comportamento parecido poderá ser seguido ou não pelo

corpo do júri em posições, pelo que um aluno tenha três negativas, das quais, uma e igual ou superior a três valores.

A Classe terminal do ensino primário, tal como nas classes de transição, os alunos da classe terminal, independentemente dos resultados da avaliação do(a) professor(a), caso cheguem sem excesso de faltas as aulas no fim do ano letivo, deverão ser admitidos aos exames finais. A classificação do sistema de avaliação, passa de classe instantaneamente, aquele aluno que tiver notas iguais ou superiores a cinco valores em todas as disciplinas.

Dos objetivos próprios apoiados na Consulta Pública sobre o PANEPT e nas Recomendações do Colóquio sobre o Ensino em Angola explicados pelo Governo, salientam-se os seguintes pontos que consideramos mais relevantes (Menezes, 2010):

-Desenvolverem uma ampla e eficaz sistema de informação e orientação profissional e uma passagem adaptada entre o sistema escolar e as carências do mercado de trabalho;

-Não existem requisitos para realizar a reforma; as salas têm 40 a 50 alunos; não possui cadernetas para avaliar as classes de transição nem relatórios descritivos para as classes de transição automática; é necessário solicitar aos pais para fazerem cópias; Quanto aos professores:

-Existem problemas com a transição automática, ou seja, da 1ª para a 2ª classe passam com muitas lacunas no saber e também, da 3ª para a 4ª classe. Apenas, reprovam da 2ª para a 3ª classe, ou seja no 1º ciclo alguns ficam com poucas bases de conhecimento académico. Assim, os professores não estão “preparados para a reforma porque não sabem preencher as cadernetas de avaliação do ensino primário para as 2ª e 4ª classes nem os relatórios descritivos para as classes de transição da 1ª e da 3ª classes.” (Menezes, 2010, p. 54). Consequentemente, este facto, permite a falta de bases nos níveis subsequentes, concretamente, no ensino secundário, onde os alunos têm dificuldades de aprendizagens pelo fraco domínio da LP.

No 3º ano da reforma educativa, em 2006, de acordo com o ME (2007), terá acontecido a conceptualização dos materiais pedagógicos da 1ª classe. Menezes (2010) refere que a opinião de todos os diretores, subdiretores pedagógicos e professores inquiridos, o relatório descritivo para as classes de transição automática utilizado na 1ª e 3ª classes não foi partilhado às escolas, especialmente as localizadas em zonas rurais. A 2ª supervisão nacional da reforma educativa salientada pelo ME (2007), não terá prevenido e resolvido muitos dos problemas expostos pelos inquiridos. No 5º ano da reforma educativa, em 2008, aconteceu a propagação dos materiais pedagógicos da 3ª classe e a formação de professores, que tiveram experiências dos novos materiais pedagógicos gerais (Menezes, 2010).

Na Análise *SWOT* dos Modelos de Formação de Professores assenta antes da configuração de uma estratégia para o ensino que procurará superar os problemas condicionantes e beneficiar dos potenciais e oportunidades, é primordial a apresentação de uma análise *SWOT* (ver quadro nº 18). Assim, reconhecer as essenciais potencialidades, fraquezas, oportunidades e ameaças. Apenas fazendo uma correta avaliação dos factores abordados na análise *SWOT*, se poderá analisar o ensino da formação de professores de LP, baseada nos principais factores chave que desenham os modelos de Formação de professores na vertente da política linguística.

Quadro nº 18 - Análise *SWOT* de Modelos de formação

<b>Potencialidades</b>	Os modelos de formação de docentes têm-se alterado ao longo dos anos (Chivela, 2003); A formação inicial dota, o futuro do professor, dos primeiros conhecimentos profissionais; O estagiário assume uma turma e recebe visitas de controlo, tanto do professor da disciplina que leciona, como do professor metodólogo; O maior peso da carga horária deve-se à Formação profissional e geral com 1184 e 448, respectivamente.
<b>Fraquezas</b>	A Pedagogia da Alternância em Angola é pouco falada; Falta de material de apoio; Falta de professores qualificados e especializados na área; Pouco rigor dos professores nas classes de transição; Turmas muito grandes que não permite o acompanhamento personalizado; Falta de referência das LNs; Falta de metodologia comparativa.
<b>Oportunidades</b>	Implementou-se o Ensino Médio Normal, tendo a duração de quatro anos para a formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário; executada no IMN, Instituto Normal de Educação física (INEF) e Instituto Normal de Formação Artística e Cultura (INFAC); Procura de recursos humanos que potenciem as atividades do setor de formação de LP; Evolução do Sistema Educativo angolano, visa a expansão do ensino em todo o território, contribuindo bastante na formação de docentes; O Modelo de Formação Alternativo do Governo angolano tem o auxílio de algumas organizações não-governamentais (ONG) como a ADPP e a MEC; Melhoria da qualidade da prestação de serviços, com processos de formação profissional, inovação e modernização das técnicas de ensino; Requalificação e modernização dos estabelecimentos de ensino.
<b>Ameaças</b>	Os alunos da 1ª, 3ª e 5ª classes, independentemente, dos resultados da avaliação das suas aprendizagens, passam imediatamente para a classe seguinte; Consequentemente, existem falta de bases nos níveis seguintes, como na escrita e na oralidade; Uma percentagem significativa de professores não pratica a função do ensino, passando para a área empresarial, obtendo melhores remunerações; O não aproveitamento das novas tecnologias digitais, sendo as distâncias físicas relevantes; Fraco investimento em I&D por parte das escolas;

**Fonte:** Elaboração própria baseada no ME (2007) e Chivela et al. (2003).

Este quadro remete-nos ao ensino e sua estratégia de desenvolvimento, devendo adotar um papel predominante e de ligação em todo o processo de progresso. Assim gerar um clima de mobilização e mutação, baseado no seguinte objetivo estratégico:

- Promoção da qualidade do ensino articulada com a dinamização da formação de professores de LP.

- Atuar ao nível da promoção do ensino não se apresenta como fácil, pelo que a intervenção da formação terá que ter um alcance supra nacional e visando atrair novos investimentos. Com esta situação, a dinamização do ensino assume uma grande relevância, sendo de destacar ações de fomento de formação, entre outros.

Neste contexto, leva-se em conta como um dos propósitos principais, a consolidação do ensino explorando as dinâmicas dos modelos e melhorando a formação de professores assentes nas políticas linguísticas.

Este elemento apresenta-se como síntese, traduzindo-se sobretudo, na dinamização de iniciativas do ensino da LP em contexto local. Neste sentido comparar o ensino de LP com o uso da língua local (Umbundo), a fim de aumentar as competências na aquisição da formação dos professores.

A intervenção do Ministério da Educação deverá pautar-se pelo objectivo da melhoria das condições materiais e culturais, reforçando a criação dos equipamentos e infra-estruturas indispensáveis, não só ao nível da formação, como também, ao nível do ambiente social.

Quanto às prioridades são definidos três pilares que sustentam essa estratégia e que, por sua vez, para serem bem compostas deverão delimitar numa base de valorização dos recursos humanos. Uma vez que apenas com recursos humanos bem formados e eficientes, a par de uma massa crítica ativa e responsável, é que se poderá saber como aproveitar todos os recursos disponibilizados. Desta forma, o primeiro pilar constitui-se pelo processo de formação de professores de LP e sua articulação com o sistema de educação. O segundo pilar pela valorização da qualidade do ensino e o terceiro pilar pela política linguística.

Finalmente, é essencial evidenciar a ideia de que a estratégia, somente poderá ser considerada coerente se houver a possibilidade de dispor professores bem qualificados que impulsionem a vertente social.

## Conclusão

Numa altura em que os debates sobre o futuro da nação angolana, sobre a formação de professores e a questão linguística crescem é pertinente reflectir sobre o processo de formação, para uma melhor perspectiva do futuro da qualidade de ensino em Angola. Os resultados alcançados no quadro teórico e na pesquisa empírica, revelam conclusões profundas sobre o tema que constitui o foco do nosso estudo. O aspecto teórico proporcionou os fundamentos, visto que aí definiu-se os conceitos principais. Na linha desta pesquisa, decorre o nosso estudo, onde abordamos a questão da formação de professores de LP.

A LP influenciada pelas línguas nacionais está a alcançar o público escolarizado (Neto, 2009). No entanto, no país a norma padrão de LP é considerada a língua de Estado e de escolaridade. Assim deve ser bem dominada pelos professores, para ser dada, aos alunos, com rigor desde o começo da escolaridade.

A formação de professores de LP do I ciclo do ensino secundário é importante para o domínio da língua, resultando na assimilação da cultura. A língua é a via necessária da socialização que está relacionada com a educação mostrando a própria cultura dos alunos. É relevante o aluno dominar a língua de ensino, de forma a elevar e aprofundar o seu nível de conhecimentos com sucesso. A socialização permite ao sujeito aprender as normas, que assentam nos caris da sociedade, onde está inserido. Neste sentido, a língua tem uma função principal como meio de socialização.

No século XVI e XVII foi iniciado o ensino formal disseminado pela atividade missionária dos padres católicos e missionários protestantes que alfabetizaram os povos em LP, à medida que propagavam o cristianismo. Com a fundação da cidade de Benguela, fomentou-se a implantação das escolas do ensino de base. Nesta época as escolas não abrangiam um sistema de ensino e não tinham estruturas. No século XIX, o domínio português abarcou todo território nacional possibilitando o alargamento da conduta missionária. Esta etapa foi assinalada por uma política de separação de raças com escolas para brancos, mestiços e negros.

A prática da cidadania é a consequência do processo de reformas, ou seja, a execução do alargamento da educação com o intuito de auxiliar o desenvolvimento socioeconómico.

Assim, Veiga Simão ao conceber a reforma nos anos de 70 deu um impulso significativo ao alargamento da educação sustentando na linha positivista que a educação é

um alicerce da dignidade humana. A reforma Veiga Simão surgiu como constituinte democrático da comunidade portuguesa, de cariz social e procedeu como componente de reestruturação da forma de Estado que se encontrava numa situação crítica nos términos dos anos 60.

Neste prosseguimento, de 22 de Novembro de 1976 a 31 de Dezembro de 2000 dinamizou-se a Campanha Nacional da Alfabetização, pelo que foram alfabetizados a nível nacional, 2.827.279 indivíduos, dos quais cerca de 48% foram mulheres (ME, 2001).

A realização da estratégia do Sistema de Educação constitui as seguintes funções atuais:

- Entre 2001 a 2002, evidencia-se a primeira etapa de emergência;
- Entre 2002 a 2006, compreende a segunda Fase de Estabilização do Sistema;
- No período de 2006 a 2015, compreende a terceira Etapa de Consolidação e Desenvolvimento do Sistema Educativo.

Segundo Teresa (2010) observa-se que os angolanos têm a LP como LM, no entanto a sua estrutura frásica está influenciada pelas suas línguas bantas. Deste modo, é pertinente que cada sistema de ensino pondere sobre a influência da realidade para contextualizar o ensino da LP (Baldé, 2013).

As considerações realizadas sobre a aprendizagem têm o currículo como elemento implícito. Os planos de estudos refletem os currículos no interior dos sistemas educativos, sendo o meio de atingir os objetivos delineados nesse contexto.

Deste modo, o sistema educativo angolano tem vivido mutações com a finalidade de se adequar às novas emergências nacionais. A partir de 1978, o sistema educacional de Angola, implantou o EMN que coordenou os cursos a curto prazo com o intuito de diminuir a falta de professores. Neste modelo, o curso durava dois anos e os candidatos tinham como critério de entrada a 6ª classe. Mais tarde, o EMN passou a coordenar cursos com a duração de quatro anos destinado à formação de professores do ensino base, sendo a 8ª classe a condição de inclusão dos candidatos (Chivela et al., 2003).

Em 2004 introduziu-se outro sistema de ensino que permitia a formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, executada no IMN, INEF e INFAC. Neste sistema, os requisitos de ingresso para o curso de professores foi a 9ª classe (Chivela et al., 2003).

O Sistema de Educação de Angola tem evoluído no Modelo de Formação Alternativo, promovendo a expansão do ensino nacional. Este modelo contribui muito para a formação de

docentes, para superar as necessidades das zonas do interior do país. Assim, o Governo angolano tem sido auxiliado pelas ONG, a ADPP e a MEC.

Os modelos de formação de professores têm-se modificado ao longo dos anos, devido à melhoria da qualidade de ensino, estar ligado à qualidade dos programas de formação de docentes e à dinamização da Reforma do Sistema de Educação realizados nas escolas (Chivela, et al., 2003). Estes modelos são concretizados em dois regimes designados por Formação inicial e contínua. No entanto, o nosso estudo centrou-se apenas na Formação inicial, sendo importante para o futuro professor na assimilação dos seus primeiros conhecimentos profissionais (MED, 2008). Deste modo, o curso de formação engloba a componente teórica e prática.

Nesta sequência, os resultados mostram-nos que os contextos históricos influenciaram a formação de professores. Assim, algumas disciplinas como a IEPP que aparece na Reforma de 1977, não aparece na Reforma de 2001.

Presentemente, está na lei nº 13 de 2001 o novo modelo de Sistema de Educação que permite formar professores para lecionar a 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª, 12ª e/ou 13ª classe (CAARE, 2010). Neste modelo o estágio é relevante em termos de duração. O aluno estagiário assume uma turma, empregando os conhecimentos obtidos ao longo da formação. Assim, é avaliado pelo professor metodólogo que o assiste e pelo professor da turma que ele assume ao longo do último ano do curso.

Os resultados obtidos possibilitam traçar uma estratégia específica para melhorar o ensino, embora seja difícil planear e programar o desenvolvimento da qualidade de ensino de LP, a estratégia proposta parece ser apropriada às necessidades da formação, no contexto da crescente interação que caracteriza as dinâmicas educacionais. O carácter desta estratégia obriga uma proposta decisiva em políticas de carácter estrutural e pressupõe um particular cuidado no que concerne às condições de garantir a sua sustentabilidade.

A criação da estratégia particular baseou-se na incorporação de um determinado grupo de vetores de actuação e encontra-se assente em três pilares, que são a qualidade do ensino, a sua articulação com a formação de professores e a valorização das políticas da língua.

Quanto à pergunta de partida geral, a importância dos programas de formação de professores implementados no estudo da EFPB, provou-se com a análise de *SWOT* o seguinte: -Os programas de LP são incompletos, porque não respondem às necessidades do ensino no contexto sociolinguístico;

- Não obteve melhorias consideráveis no sistema, no entanto houve alterações dos modelos;
- A mudança dos programas de LP e a sua melhoria do ensino tem influência significativa, ou seja, as variáveis explicam-se positivamente entre si;

Na resposta à formação de professores de LP estar adaptada à realidade sociolinguística dos formandos, certifica-se com a análise de *SWOT*:

-Que não está acomodada, porque os alunos sofrem interferências das LN no uso da LP. Deste modo, os Professores entrevistados sugerem que o uso das LNs e a sua comparação auxiliam na aprendizagem da LP.

-A metodologia do ensino de LP não é ajustada, devendo ser ensinada como L2, usando o método comparativo.

A problemática da variedade das línguas tem um papel marcante no ensino da LP. Salienta-se a variável geral designada por Qualidade da Formação para 2015, englobando as variáveis com maior peso nas entrevistas, como a Formação inicial, Alterações do Programas de LP e a Formação de LP em interação com outras Línguas.

A resposta às dificuldades existentes comporta a carência de material de apoio, falta de professores qualificados na área de especialidade de LP, falta de infra-estruturas adequadas, turmas numerosas de alunos que dificulta o acompanhamento personalizado e no estágio.

Analisaram-se os pontos fortes e fracos a partir dos modelos de formação e entrevistas aos Professores assentes nas experiências profissionais, realização da atualização da formação inicial no futuro do professor; implementação de um novo modelo de Sistema de Educação com programas e manuais. Constatou-se carência de prática da Pedagogia da Alternância e fraca rigidez dos professores nas classes de transição.

A estratégia específica patenteada supõe um grande esforço de todas as entidades do ensino. Esta investigação pretende ser mais do que um novo contributo para o alargamento dos horizontes de desenvolvimento da qualidade de ensino de LP. O especial contributo é dado à metodologia do ensino de LP na formação inicial de professores na realidade sociolinguística angolana, além da apresentação do percurso histórico da formação de professores em Benguela. Pois a investigação permite realçar a importância da metodologia de ensino. Assim, a aprendizagem de LP assenta numa metodologia, que se adapta ao modelo de ensino da L2 para possibilitar aptidões de comunicação determinando uma distribuição funcional correta das línguas, de modo a que possam ser usadas, conforme as situações.

A frequência da LP em Angola ocorre numa sociedade com uma vigorosa estratificação linguística. Assim, Angola é um país plurilingue, como a esmagadora maioria dos países africanos. As LNs como estatuto foram erguidas, ao nível idêntico com o português, seguindo com as interferências mútuas. Assim, verifica-se no léxico do português angolano algumas palavras das LNs.

A LP, em Angola, é afetada pelas línguas bantas em termos lexicais, semânticos, fonéticos, fonológicos, sintáticos e orais. Deste modo, as influências sem percepção podem soltar um processo de sumiço de uma língua e o surgimento de variantes. Assim, os alunos que têm a LP como LM, na sua maioria cria textos sem correção, necessitando de vocabulário, redigem frases fora da NP. Cometem erros básicos ao nível sintático e semântico, tendo em conta o nível académico em que se encontram (Neto, 2009).

A LP em Angola, é língua oficial estando a evoluir, cada vez mais ao estatuto de LN. Presentemente, a grande maioria dos jovens é monolíngue usando somente o português (Raposo, 2013).

As futuras linhas de investigação assentam em ideias de melhoramentos possíveis, ficando como alternativas para a investigação. Para superar as limitações evidenciadas, será preciso fazer uma consulta aprofundada de diplomas legais, ou seja, fazer inquéritos aos professores de outras escolas nacionais e estrangeiras. Deste modo, obter informações para realizar Indicadores do Desenvolvimento Educacional, mais completos e atualizados. Aplicar ferramenta de técnicas de gestão de análise *SWOT* para avaliar o impacto entre as variáveis do desenvolvimento educacional e qualidade da formação de professores, baseada numa amostra significativa superior a 30 professores. Deste modo, comparar os resultados das entrevistas, entre a escola em estudo e uma escola estrangeira de ensino de LP.

## Bibliografia

- Afonso, A. J. (2005). *Ainda há um lugar para a avaliação emancipatória?* In R. Garcia; I. Gambiage & E. Zaccur (org.). *Cotidiano – diálogos sobre diálogos*. (pp. 1-12). Rio de Janeiro: Editora DP&A.
- Aguiar, W. M J. (2000). *Professor e Educação: Realidades em Movimento*. In: E. de Tanamachi; M. L da E. Rocha e M. Proença. (Orgs). *Psicologia e educação*. (pp. 169-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Aguiar, D. B. A. (2012/setembro). Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem. *Revista Querubim*. UFF, nº8, (pp. 1809-3264).
- Alarcão, I. (1996). *A Construção do Conhecimento Profissional*. In: M. R. D. Martins; M. I. Rocheta e D. R. Pereira (orgs.). *Formar Professores de Português, Hoje*. (pp. 91-95). Lisboa: Edições Colibri.
- Alarcão, I. et al. (1997). *A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. Em L. Sá-chaves, (org). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003) *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Série Questões da nossa época (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Alberti, V. (1989). *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.
- Ali, M. S. [1921] (1971). *Gramática Histórica da Língua Portuguesa (7ª ed.)* Melhorada e aumentada. Rio de Janeiro: Livraria Académica.
- Alkmin, T. A. (2001). *Sociolinguística: parte I*. In: F. Mussalim; A. C. Bentes, (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. (pp. 21-47). São Paulo: Cortez,. Vol.I.
- Alves, F. C. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente: Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, M. da P. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora.
- Alves, N. & Garcia, R. L. (2011). *A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo*. In: N. Alves, (org.). *Formação de Professores: pensar e fazer* (11ª ed., pp. 77-93). São Paulo: Cortez.
- Alves, R. A. (1982). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Edição Cortez.
- Amorim, C. & Sousa, C. (2013). *Gramática de língua portuguesa*. Porto: Areal Editores.

- Aquiar, M. A. Da S., Brzezinski, I., Freitas, H. C. L. et al. (2006). Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no campo da formação de profissionais da educação. *Educação & Sociedade*, 27 (96), 819-842.
- Arroyo, G. (2001) *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens*. (3ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Assembleia Nacional. (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação de 31 de Dezembro*. Luanda: Governo de Angola.
- Azevedo, A. (1958). *Política do Ensino em África*. Lisboa: Ministério do Ultramar.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar a prender escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2010). *Novos profissionais da educação e formação: é preciso recomeçar enquanto continuamos a caminhar*. In Conferencia Inaugural: *Os novos Profissionais da Educação e Formação para o Trabalho*. Actas do XII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal e Galiza, 19 - 24. Porto: IIEFP.
- Azevedo, J. (2012). *The world education system: Essay on the transnational regulation of education*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, M. F. A. M. da C. P. de. (1999). *Da Análise do Erro ao Ensino – Aprendizagem Da Escrita: um estudo com alunos de quinto ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Bagno, M. [1929]. (2004). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 31. São Paulo: Edições Loyola. (Original publicado em 1929).
- Bakhtin, M.V. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec,
- Balça, A. & Figueiredo, M. C. (2012, Jan/Jun). *Formação de professores, leitura e Práticas em contexto de supervisão*. Universidade de Uberaba, 12 (26), 40-60.
- Baldé, B. (2013). *Formação de Professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior Tchico Té, Guiné Bissau*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ball, S. (1997) Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British educational research journal*. XXIII (3), p. 257-274.

- Ball, S. (1998). *Cidadania global, consumo e política educacional*. In: SILVA, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. (p. 121-137). Petrópolis: Vozes.
- Ball, S. (2001, jul./dez). *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116. Disponível em:  
*Currículo+sem+Fronteiras%2C+v.1%2C+n.2%2C+pp.99-116%2C+Jul%2FDez+2001*.  
Acedido em Setembro de 2014.
- Ball, S. (2004, set/dez). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, XXV (89), 1105-1126. Acessível no [www.scielo.br/](http://www.scielo.br/)
- Ball, S. & Bowe, R. (1998/abril). El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, I (2), 105-131.
- Barbosa, R. L. L. (org.). (2004). *Trajetórias e perspectivas de formação de professores*. 1ª Ed. (p. 397-417). São Paulo: Editora UNESP.
- Barbosa, R. L. L. (Org.) . (2005). *Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores*. (p.582). São Paulo: UNESP.
- Barboza, A. C. C. (2012). *Formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa na UFOP: análise de programas disciplinares*. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Minas Gerais.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70.
- Bastos, A. P. (1967). *Traços gerais da etnografia do Distrito de Benguela*, Famalicão: Typographia Minerva.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benevides, A. S. (2006). A formação de professores do curso de letras – Aspectos para uma prática reflexiva. *Revista letra Magna*. (5), 1-19.
- Benites, L. C., Neto, S. de S. & Hunger, D. (2008, Maio/Agosto). O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, 2 (XXXIV), 343-361. Disponível em [www.efdeportes.com/efd160/profissao-professor-de-educacao-fisica-escolar.htm](http://www.efdeportes.com/efd160/profissao-professor-de-educacao-fisica-escolar.htm). Acedido em 08 de Setembro de 2014.
- Binji, P. (2013). *A Reforma Educativa em Angola*. O desafio da construção duma escola libertadora. Padova: Edição Centro Missionário dei Cappuccini.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 313-324.
- Boa Ventira, J. F. & Gonçalves, A. (2014). *Projectar a Escola*. Projecto educativo e projectos curriculares na comunidade educativa. Roma: Proget Edizioni.

- Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Branco, A. M. V. (2006). “África: um continente em mutação. A terceira vaga de transições democráticas e alguns dos impactos políticos da Globalização em Estados não-democráticos”. *Millenium, Revista do ISPV*, 32, 60-66.
- Brás, J. V. & Gonçalves, M. N. (2011, jul/dez). O Exercício da Profissão Docente: Uma luta entre o centro e a periferia (Finais da Monarquia e I República). *Cadernos de História de Educação*, X (2), 271 – 286.
- Brás, J. V., Gonçalves, M. N. (2013). *Os poderes e saberes da língua portuguesa veiculados na imprensa pedagógica*. Comunicação apresentada no III Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (ESE de Santarém, Março 2013).
- Burbules, N. & Torres, C. A. (2004). *Globalização e Educação: uma introdução*. In: Burbules, N. & Torres, C. A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.11-26
- Cabral, J., Nkula, L., Mendes, I., Álvaro, Eusébio, Npassi et al. (2010). *Comissão de Acompanhamento da Acções da Reforma Educativa*. Luanda. MED.
- Cabral, L. A. V. (2005). *Complementos Verbais Preposicionados do Português em Angola*, (Vol. I. Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Caetano, A. P. (2005). Mediação em Educação: da Conceptualização e Problematização de Alguns Lugares Comuns à Modelização de Casos Específicos. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), 41-63.
- Camacho, A. G. G. (1997). *Contributo para análise de uma Experiência de Formação de Formadores: a cooperação Portugal – PLOP’S ao nível do ensino primário*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Camacho, R. (2001). *Sociolinguística: parte II*. In: F. Mussalim; A. C. Bentes, (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. I, (pp. 286 – 302). São Paulo: Cortez.
- Camargo, A. M. M. de. (2005). *Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais*. In: Capes - *XVII Encontro Nacional de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. III, (pp. 245-245). Belém: Editora UFPA.
- Campos, M. M. (1994). *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil*. In : (MEC/SEF/Coedi). *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/ SEF/Coedi.

- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (2010). *Avaliação da formação inicial de professores do ensino secundário na Guiné-Bissau*. (Relatório não publicado elaborado para o Governo da Guiné-Bissau, por encomenda da UNESCO).
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, C. de M. (2009). *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Campos, M. M. (2007). *Reformas educacionais: impactos e perspectivas para o currículo*. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, Brasil.
- Candau, M.(1982) *A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional em aberto*. *Em Aberto* I (8), 19-21. Brasília.
- Candé, F. (2008). *A Língua Portuguesa na Formação de Professores do Ensino Básico da Região de Bafatá – Guiné Bissau*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Cardia, M. S. (1971). *O dilema da política portuguesa*. Lisboa: Prelo Editora.
- Cardoso, C. M. N. (2007, Janeiro). *Sobre a importância de uma licenciatura em educação básica Escola Superior de Educação de Lisboa (ESEL)*. Centro interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIEE) 163.
- Cardoso, G. C. & Pelozo, R. de C. B. (2007). *A importância da leitura na formação do indivíduo*. Editora FAEF, Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Garça. Ano V, 09, (p. 1678) – Janeiro de, Garça/SP. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/a-importancia-da-leitura-na-formacao-do-individuo-55cac236c5481.html>
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Valorizar os professores, melhorar a Educação. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carissimi, A. C. V. (2011). *Perfil profissional e condições do trabalho docente: um estudo sobre os professores dos anos iniciais da RME de Curitiba*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil.
- Carletti, R. C. (2007). *A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada*. Disponível em

[https://scholar.google.pt/scholar?q=related:EQ6ziYmie78J:scholar.google.com/&hl=pt-PT&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.pt/scholar?q=related:EQ6ziYmie78J:scholar.google.com/&hl=pt-PT&as_sdt=0,5). Acedido em junho de 2014.

- Carr, W. (1989). *Quality in Teaching: Arguments for a reflective profession*. Lewes: Ed. The Falmer Press,.
- Carvalho, A. M. P. de (org.) (2003). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Thomson.
- Carvalho, R. de. (1986). *História do ensino em Portugal*. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano, (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cassab, L. (2007). A tessitura investigativa: a pesquisa científica no campo humano social, *Revista Katálysis*, X (n. esp.), 55-63.
- Castro, I. & Marquilhas, R. (1991). *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Catani, D. et al. (Org.). (2000). Estudos de História da Profissão Docente. In: L. M. de F. Filho; G. V. Cynthia; M. T. L. Eliane, (Org). *500 anos de educação no Brasil*.( pp. 585-599). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cecúio, A. J. P. ( 1991). *Profissão Professor*, org. Nóvoa, António. Porto: Porto Editora.
- Chicumba, M. S. (2012). *Formação de Professores de Português, Língua Segunda (PL2) em Angola: o caso da Universidade Katyavala Bwila – Benguela*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa:Universidade de Lisboa.
- Chivela, D. L., Nsiangengo, P. & Fernandes, P. (2003). *Currículo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário*. Luanda: INIDE.
- Chivela et al. (2003). *Caraterização Global do Contexto Angolano e Respetivo Sistema da Reforma Educativa*. Luanda: INIDE.
- Chomsky, N. [1997]. (2009). Novos horizontes no Estudo da Linguagem. *Delta. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 13, (special issue). São Paulo. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501997000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501997000300002&script=sci_arttext). Acedido em janeiro, 2016.
- Comissão Europeia. Direção Geral de Educação e Cultura. (2003). *Estrutura dos sistemas de ensino, formação profissional e ensino para adultos na Europa. Portugal 2005/2006*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

- Conceição, M., E. da (2012). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/6969>
- Cordeiro, G. N. K., Reis, N. da S. & Hage, S. M. (2011, Abril). Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. Brasília: *Em Aberto*, 24 (85), 115-125. Disponível em [www.emaberto.inep.gov.br/index.php/](http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/). Acedido em 12 de Outubro de 2014.
- Coscarelli, C. V. (2008). Livro de receitas do Professor de Português. Actividades para Sala de aula. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte: UFMG.
- Costa, M. A. da (2008). *Compreensão e produção da linguagem verbal*. In *Diversidade linguística na escola portuguesa*. I L T E C, (pp. 265-270). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Costa, M. A. (2008). *Estruturalismo*. Martelotta, M.E. (Org.) et al. Manual de Linguística. (p. 113-126). São Paulo: Contexto.
- Courela, C., & César, M. (2005). *Atelier imaginar, reutilizar, reciclar: percursos educativos de adultos numa comunidade de aprendizagem*. In J.B. Duarte, & D. Franco (Eds.), *Formar professores para que escola? Teorias e práticas* (pp. 107-132). Lisboa: Universidade Lusófona.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2013). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Ed. João Sá da Costa.
- Cunha, M. I. (2006, maio/ago). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, XI ( 32), 259.
- Cunha, E. R. (2007). Os saberes docentes ou saberes de professores. *Revista Cocar*, I, (02), 31-40.
- Cunha, W. D. dos S. (2010). *Política educacional e pós-colonialismo: o sistema educacional angolano no período pós-independência*. In Actas do 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, 9, 50 anos das independências africanas: desafios para a modernidade. Lisboa: CEA. Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/2361>. Acedido em 05 de Setembro de 2014.
- Delgado – Martins, M. R. (Coord). (2005). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho colecção Universitária.
- Delgado, P. del P. (2013). *Formação de formadores*. Lisboa: Escolar Editora.

- Delors, J. (org.) (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. New York. NY: McGraw-Hil.
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dias, P. M. C. R. (2011). *Contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasil.
- Dias, R. E. (2002). *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal, Rio de Janeiro, Brasil.
- Dias, R. E. & López S. B. (2006, Jul/Dez). Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo Sem Fronteira*. 6 (2), pp.53-66
- Dias, M. N. A. (2010). *A compreensão do ser professor como profissional do ensinar: um estudo com docentes da rede pública estadual de Teresina*. (Dissertação de Mestrado): Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, Brasil.
- Diaz y Diaz, M. C. (1950). *Antologia de Latim vulgar*. Madrid: Gredos.
- Duarte, J. B. & Franco, D. (2005). *Formar Professores, Para que Escola? Teorias e Práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Elliott, J. (1990). Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 6 (1), 1-26.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa et al. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2, 93-124.
- Esteves, M. M. F. (1999). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores: um estudo*. (Tese de Doutorado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Etaungo, D. H. (2011). *Dicionário de portugues-umbundu*. (3ª ed.).
- Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I. & Gouveia, C. A. M. (2005). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, (2ª ed). Lisboa: Caminho Colecção Universitária.
- Ferreira, N. S, C. (2006, Set/Dez). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, 27 (97), 1341-1358.

- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Ferry, G. (1987). Au Détour de la Formation: le Contrepoint de la Recherche. *Recherche et Formation*. Tome I, (1), 27-36.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós.
- Filho, J.J. da S. (2005). *Formar Professores para que Escola? Teorias e Práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Fiorin, J. L. (2006). Interdiscursividade e intertextualidade. In B.Brait (Org.), *Bakhtin*. (pp. 161-193). São Paulo, Contexto
- Foucault, M. (2000). *A Ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. (6ª ed.). São Paulo : Loyola.
- Flores, M. A. (2000). *Indução no Ensino – Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (1986). "A Regionalização do Sistema de Ensino", *Cadernos Municipais*, Revista de Acção Regional e Local, 38 (39), 63-67.
- Formosinho, Pires & Lima (1984). *Em direcção a um estágio integrado da universidade do Minho. Seus aspetos organizacionais*. Braga: Universidade do Minho.
- Francisco, P. (2015). *Laudato Si*. Sobre a cuidado da casa comum. Lisboa: Paulus Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da tolerância*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire.
- Freire, M. S. (2010). *Formação de Professores em Tempos de Abril*. Lisboa: Edições Colibri.
- Freitas, H. C. L. de. (1999). A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e os movimentos dos educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, 20 (68), 17-43-.
- Fromkin, V. & Rodman. R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Tradução portuguesa de Isabel Casanova. Coimbra: Livraria Almedina.
- Galisson, R. e Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Galúcio E. do R. (2014). *O que dizem os autores sobre formação docente no estado do Pará*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém – Pará, Brasil.

- Garcia, I. T. S., Kruger, V. (2009). Implantação das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores de química em instituição federal de ensino superior: desafios e perspectivas. *Química Nova*, 8 (XXXII), 2218-2231. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-40422009000800039](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422009000800039).  
Acedido em 08 de Setembro de 2014.
- Ghedin, E. (2004). *Implicações das reformas no ensino para a formação de professores*. In: Barbosa, Raquel L. Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. (pp. 397- 417). São Paulo: UNESP.
- Ginsburg, M. B. & Spatig, L. (1991). *Proletarianization of the Professoriate: The Case of Producing a Competency-Based Teacher Education Program*.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, A. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. I volume, 1º Nível. Serviço Da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, S. I. M. B. (2009). *Os Conteúdos de Ensino na Formação Inicial de Professores: O caso de língua portuguesa*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, J. F. G. (2005). *Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre a formação de professores no curso de Pedagogia da UFPA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará. Belém, PA, Brasil.
- Gonçalves, M. N. (2009). A viagem da língua portuguesa - o entrecuzar de veredas. In *8º Colóquio Anual da Lusofonia* (pp. 868-901). Bragança: Câmara Municipal de Bragança - ISBN: 978-989-95891-3-1
- Gonçalves, P. & Siopa, C. (2005). *Português na Universidade: Da análise linguística às estratégias de ensino – aprendizagem*. (pp. 1-19). Lisboa: Instituto Camões – Centro Virtual Camões
- Gonçalves, P. & Diniz, M. (Orgs.). (2005). *A Língua Portuguesa no Ensino Primário*. In *Português no Ensino Primário: estratégia e exercícios*. (pp. 1-14). Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Gonzaga, A. M. (2006). *A Pesquisa em Educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa*. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro; Franco, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). *Pesquisa em educação*. (pp. 64-92). São Paulo: Loyola.

- Goodson, I. (1995). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional In: A. Nóvoa, (Org.). *Vidas de professores*. (pp. 63-78). Portugal.
- Governo da República de Angola. Conselho de Ministros. *Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação: 2001-2015*. Luanda: INIDE.
- Grilo, L. (2006). A Educação em Angola – Desafios da Reconstrução. *Boletim Educ@r Sem Fronteiras*. (suplemento). 3, 11-14.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principialdioma: Portugal Dimensões, 165x 241x165x.
- Guerreiro, L. & Valley, A. G. La. (2006). *O Conflito, emoção e comunicação*. O Manual do SAGE de comunicação de conflitos. SAGE Publication, Acedido em maio de 2010.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS).
- Gumieiro, A. H. (2010). *Organização e Gestão da Formação Continuada de Professores De Língua Portuguesa no âmbito municipal: impasses e possibilidades*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil.
- Guy, G. (2001, março). *As comunidades de fala: fronteiras internas e externas*. In: *II Congresso Internacional da ABRALIN, Fortaleza*. Anais. Disponível em: <[http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais\\_con2int\\_conf02.pdf](http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2int_conf02.pdf)>.
- Haberman, M. (1991). The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching. *Phi Delta Kappan*, 73, 280-290. Digital edition.
- Hauenstein, A. (1911). *Les Hanya: Description d'un groupe ethnique bantou de l'Angola*. 2ª ed. Wiesbaden: Steiner.
- Holly, M. L. & McLoughlin, C. S. (1989). *Perspectives on Teacher Professional Development*. Lewes: Ed. The Falmer Press,.
- Holly, M. L. (1995). Investigando a vida Profissional dos Professores: Diários Bibliográficos. In: A. Nóvoa, (Org.). *Vidas de professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Houis, M. (1976). O Problema da Escolha das Línguas em África. *Perspectivas IV-* (3), pp. 386-397.
- Imbernón, F. (2010). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução de Silvana Cobucci Leite (8ª ed.). São Paulo: Corte-
- Inês, P. A. (2015/ maio). Reforma Educativa com bons resultados. *Muangolé*, Lisboa, 89, INIDE. 2003. *Sumário*. Luanda: Governo de Angola.

- Inserção das Línguas Nacionais no Sistema de Ensino. (2013, janeiro). *Gazeta*. Luanda, 97.
- Jameson, F. (2001). *Globalização e estratégia política*. A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização. (pp.17-41). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, [Tradução de Maria Elisa Cevasco, Marcos César de Paula Soares]
- Jorge, I. F. M. P. G. (2006). *Navegar no Português – Programa on-line de Formação de Professores de Português do Ensino Secundário – Reflexão Crítica, participação, Interação e tutoria*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Justiniano, S. C. B., Moroni, R. B., Moroni, F. T. & Santos, J. M. M. (2006). *Genética revisando e fixando conceitos*. In: *Genética na escola*, I, (2), pp. 51-53. SBG.
- Kenedy, E. G. (2008). (org.). *Manual de lingüística* In Martelotta, Mário Eduardo. São Paulo: Contexto.
- Keith, H. H.. (1973). *Point, Counterpoint in Reforming Portuguese Education*: (pp.1750-1973). Lisboa: American Studies Centre.
- Kincheloe, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. (pp. 11-25). Porto Alegre: Artes Médicas,.
- Kraft, R. (1977). *An evaluation of the teacher education program University of Minho*. Braga: Universidade de Minho.
- Krahe, E.D. (2000). *As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90 : um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile)*. (Tese de Doutoramento). Porto Alegre: UFRGS.
- Labov, W. [1972]. (2008). *Padrões sociolingüísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial.
- Labov, W. ( 2001). *Principles of linguistic change: social factors*. 2, Malden and Oxford.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Leal, S. M. (2009). *Ser professor de português: especificidades da formação dos professores de língua materna*. (pp. 1302-1315). Braga: Universidade do Minho.
- Leite, N. V. de A. (1995). *O que é a Língua Materna?* In *Anais do IV Congresso Brasileiro da Linguística Aplicada*. (pp.65-68). IEL/ Unicamp, Campinas.
- Libâneo, J. C. (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e Concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, XXVII (96), 843-876. (especial).
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12ª ed. (p.208). São Paulo: Cortez.

- Lima, A. (1936). *Pedagogia sociológica: Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral do ensino. Lições professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa, II*, (pp. 149-150; 152-154; 168-169). Porto: Edição Escolar. In J. Pintassilgo; M. J. Mogarro e R. P. Henriques. (2010). *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Edição Colibri.
- Lima, A. (1915). O recrutamento de professores. *Revista de Educação*, III, (4), 358-366.
- Lima, A.P. de S.P. (2010). *Tratamento do erro na produção escrita: Análise das estratégias de correção de erros*. (Dessertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Lima, L. C. Castro R. V. de, Magalhães J. & Pacheco J. A. (1995). O modelo integrado, 20 anos depois: contributo de uma avaliação do projeto em ensino da Universidade do Minho. *Revista Portuguesa da Educação IEP* 8 (2), 147-195.
- Lingard, Bob. (2004) *É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional*. In: N. C. Burbules, & C. A. Torres, *Globalização e educação*. (pp. 59-76). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lobo, A. S. (2010). *Avaliação formação, avaliação sumativa e exames na prática de três Professores de portugueses de 12º ano*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ludke, M. (2012). O educador: um profissional? In: V. M. Candau, (org.). *Rumo a uma nova didáctica*. (pp. 73-85). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (p. 99). São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Lyons, N. (1990). "Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development". *Harvard Educational Review*, 60 (2), 159-180.
- Malizia, G. (2008). *Politiche educative di istruzione e di formazione*. Roma: CNOSFAP.
- Marcelo, G. C. (1992). *A formação de professores. Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In A. Nova, (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. (p. 272). Porto. Porto Editora.
- Marques, I. G. (1983). *Algumas Considerações Sobre a Problemática Linguística em Angola*. In Actas do Congresso Sbre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo, I, 205-224, Lisboa: INCM.
- Marquesim, D. F. (2004). *A construção do ser professor e a capacitação docente*. (Dissertação de Mestrado). Campinas, São Paulo: Universidade estadual de Campinas.

- Martins M. da E. & Sá, C. M. (2010). *Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem: podem os manuais contribuir para a transformação da escola?* Lisboa: Ed. Universitárias Lusófonas.
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade linguística na escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, nº 18, 13-24.
- Mateus, M. H. M. (2008). Difusão da língua portuguesa no mundo. Simpósio FLUL/ILTEC sobre *Difundir o português*. (pp. 1-13). Lisboa: Edição da Fundação Clouste Gulbenkian.
- Mateus, M. H. M. (2007). A contibuição do estudo dos sons para a aprendizagem da língua. In *Actas do 7º congresso da APP: Saber ouvir/Saber falar*, (pp. 1-22).
- Mateus, M. H. M. e Xavier, M. F. (Org.) (1990). *Dicionário de termos linguísticos, associação portuguesa de linguística e instituto de linguística teórica e computacional*, I, Lisboa: Editora Cosmos.
- Maués, O. C. (2003, março). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 89-117.
- Maximo, A. C. & Carvalho, R. B. de F. (2009). *Formação de professores e qualidade do ensino em Mato Grosso*. Brasília: Liber Livro, Brasil.
- Maximo, A. C. & Nogueira, G. S. (2009). *Formação continuada de professores em Mato Grosso*. Brasília: Liber Livro, Brasil.
- Mendes, B. C. (1983). *Contribuição para o estudo da língua portuguesa em Angola*, 1ª versão. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mendes, B. C. (1985). *Contribuição para o estudo da Língua Portuguesa em Angola*, 2ª versão. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Melo, M. B. P. e. (2010). Traços da retórica produzida sobre o “efeito da escola”, Análise Exploratória da opinião difundida na imprensa escrita e das representações dos professores do ensino secundário. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 291 – 304.
- Menezes L. (1995). *Concepções e práticas de professores de matemática: contributos para o estudo da pergunta*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Menezes, L. C. (2010, setembro). Ensinar com a ajuda da tecnologia. *Revista Nova Escola*, nº 235, 122.
- Milroy, L. [2002]. (2004). Social Network. In: J.K Chambers; P. Trudgill.; N. Schilling-Estes, (Eds.). *The handbook of language variation and change*. (pp. 549-571). Oxford: Blackwell.
- Minayo, M. C. de S. (2008). O desafio da pesquisa social. In: M. C. de S. Minayo; S. F. D. R. Gomes, (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (27ª ed.). (pp.9-29). Petrópolis: Vozes.

- Mingas, A. A. (2000). Português, língua Vernácula de Angola. *Cadernos CPLP II LP*. (pp. 69-74). Lisboa.
- Ministério da Educação. (1978). *Princípios de Base Para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na RPA*. Luanda. Governo de Angola.
- Ministério da Educação. (2002). *Dossier, reforma curricular*. Luanda: Kulonga.
- Ministério da Educação. (2002). *Estatuto do Subsistema do Ensino Geral*. Luanda: INIDE.
- Ministério da Educação. (2006). *Plano estratégia para o desenvolvimento da educação especial para o período de 2007 – 2015*. (pp. 10 – 14). Luanda.
- Ministério da Educação. (2007). *Plano Mestre de Formação de Professores*. Documento técnico. Luanda. Governo de Angola.
- Ministério da Educação. (2008). *Plano Mestre de Formação de Professores*. Encargos financeiros, 2008 – 2015. Luanda. Governo de Angola.
- Ministério da Educação, (2010). Relatório da Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa. Luanda: Governo de Angola.
- Miranda, S. de. (1978, Maio/Junho). Portugal e a O. C. D. E.: expansão económica e planificação educativa», *Vértice*, XXXIV.
- Moita, M. da C. (1992). *Percursos de Formação e de Transformação*. Lisboa: Porto Editora.
- Moita, C. (1995). Percursos de formação e de trans-formação. In: A. Nóvoa, (Org.). *Vidas de Professores*. (pp. 111-140). Portugal: Porto.
- Mollica, M. C.; Braga, M. L. (Orgs.). ( 2008). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.
- Moreira, M. A. (org.) (2011a). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago.
- Moran, J. M. (2007). *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora.
- Nascimento, C. O. C. do. (2003). *O que querem os professores ante a formação continuada? Itinerância, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes*. (Dissertação de Mestrado). Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, Brasil.
- Neto , A. A. (1980). *Ainda o meu sonho*. (Discurso sobre a Cultura Nacional). Lisboa: Edições 70 para a UEA:
- Neto, A. B. da S. (2005). *Situação do sector da educação em 2003*. Luanda: Ed. Kulonga.

- Neto, A. B. da S. (2009). *Reflexões Sobre o Processo de Formação Sustentada de Angola-parte II*. Luanda. <https://balgidoquiage.wordpress.com/author/balgidoquiage/> acessado em maio de 2015.
- Neto, C. G. (2009). *O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores “Garcia Neto” Luanda – Angola*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Neto, M. G. (2012). *Aproximação linguística e experiência comunicacional*. Luanda: Editora Mayamba.
- Ngula, A. (2003). *A escolaridade em África*. Das grandes ilusões à pedagogia do projecto. Bari: Vivere.
- Ngulube, A. K. (2010). *Educação angolana: Políticas de reformas do sistema educacional*. São Paulo: Editora Biscalchin.
- Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar*, 12, pp.79-95. Porto: ESSE.
- Nogueira, C (2011). Os textos da tradição oral portuguesa no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 91-101
- Nóvoa, A. (1986). *La Professionalisation des Professeurs au Portugal. Des Maîtres Royaux de Lecture et Décriture Aux Professeurs D’instruction Primaire, XVIII, (Xxe siècle)*, I e II. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Genebra.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. CNFCP. 336.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da vida. In A. Nóvoa, (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, pp.13-33.
- Nóvoa, A. (org.). (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (coord.) (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa; Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009, set ). *Para construir o futuro, é preciso investir nos professores. Agora!* Sessão Pública da FENPROF. (pp.1-4). Lisboa.
- Nzau, D. G. N. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola um Contributo para a sua Nacionalização*. (Tese de Doutoramento). Cuvilhã: Universidade da Beira Interior.

- Oliveira, I. E. A. De & Figueiredo, O. T. (2003). O curso de pedagogia: um pouco de sua história e as novas perspectivas. *Ver a Educação*. VIV, (Especial), 171180.
- Oliveira, I. M. G. (2000). *Contributo para o Estudo do Pensamento do Professor na área dos valores e implicações para a sua formação*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Orlandi, P. (1999). *Análise do Discurso: princípios & procedimentos*. São Paulo: Pontes.
- Pacheco, J. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Paschoalino, J. B. de Q. (2009). *O Professor desencantado*. Matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Ideias.
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- Perrenoud, P. (1991). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. In *IUFM: la place de la recherche dans la formation des enseignants*. Paris: INRP.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Lisboa: ASA Editores.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva do professor – Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, M. F. F. R. (2003). *Formação de professores de língua portuguesa: Sistemas, Modelos e Competências: o caso dos docentes de língua portuguesa de uma Escola secundária*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Portucalense.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2010). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. & Henriques, R. P. (2010). *A Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pintassilgo, J. & Serrazinha, L. (2009). *A escola normal de Lisboa e a formação de professores*. Arquivo, história e memória. Lisboa: Edições Colibri.
- Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017. Disponível em [www.google.co.ao/cse?cx=partner-pub/](http://www.google.co.ao/cse?cx=partner-pub/) Acedido em 05 de Maio de 2014.
- Poirier, J., Clapier-Valadon, S. & Raybaut, P. (1983). *Les récits de vie*. Paris: PUF.
- Ponte, J. P. da (2002). *Investigar a nossa própria prática*. A investigação na prática profissional do professor. Educação Matemática. Universidade de Lisboa.
- Popkewitz, T. S. (1987). *Critical Studies in Teacher Education - Its Folklore, Theory and Practice*. Lewes: The Falmer Press.

- Popkewitz , T. S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: A. Novoa, *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Popkewitz , T. S. (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada en las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma Educacional: uma política sociológica*. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- Popkewitz , T. S. (1998b). *Reforma Educacional*. E construtivismo. In: liberdades reguladas. (pp. 95 -142). Petrópolis : Editora Vozes.
- Popkewitz, T. S. (2011). *Políticas educativas e curriculares*. Abordagens Sociológicas Críticas. Mangualde: Edições Pedagogo .
- Prelót, M. (1974). *As doutrinas Políticas*. Lisboa: Presença.
- Quino, A. (2002), *A importância das línguas africanas de angola no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa*. Dissertação de Licenciatura. Luanda: Universidade Agostinho Neto. Disponível em [http: wikipédia-org. Org. Wiki línguas de Angola](http://wikipédia-org.Org.Wiki línguas de Angola).
- Quinta, J. (2015, abril). *Formação de Professores de LP em Benguela – Angola*. Congresso Internacional de Educação. Praia: CEDU2015, (165), pp. 151-162.
- Quinta, J. (2015, Julho). *História de Formação de Professores em Benguela. Situação sociolinguística em Angola*. Conferência dos Investigadores da ULHT. Lisboa: ULHT.
- Ramalho, B. L. ; Nuñez, I. B. & Gauthier, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Ramalho, M. do S. (2015). *Censura e profissão docente: História de vida memória e identidade no Pós 64*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ULHT.
- Raposo, N. A. V. (1995). *Estudos de Psicopedagogias*, (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora.
- Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B. do et al. (2013). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, A. (1971(a), Abril). «O economicismo é um humanismo», *Seara Nova*, n.º 1506,.
- Reis, E. M., Rapkiewicz, C. E., Linhares, M. P. (2002). *Uma Proposta Para Formação Tecnológica Integrada de Professores de Ciências do Ensino Médio no Norte Fluminense Através de um Ambiente Virtual com Ênfase no Meio Ambiente, Formação do professor de*

- Física*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos – CEFET-Campos, Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF.
- Reis, V. (2006). *Dinâmica Funcional vs Problemas funcionais da língua*. Luanda: Editorial Nzila.
- Robert, A. (2005, jan./dez). *A experiência dos IUFM na França (1991-2004)*. Balanço sócio-histórico e perspectivas. Pós-Graduação– Formação de Professores. Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, XII, (13), pp. 86-104.
- Rocha, E. M. B. (2004), o processo de ensino-aprendizagem: modelos e componentes. In: pentead, w.m.a (org.) *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.
- Rodrigues, M. L. (2008) *Sociologia das profissões*. Oeiras (Portugal): Celta Editora.
- Rodrigues, A. M. F. D. P. (2002). *A Colegialidade de um Grupo Disciplinar: uma Realidade ou um artifício? (Estado de Caso sobre a Coesão no Grupo Disciplina de Língua Portuguesa numa escola do 2º CEB)*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, M. dos P. (2012). *A Língua Portuguesa como Língua Segunda na Província Do Huambo*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Perspetivas em análise. Porto, Porto Editora.
- Romanowski, J. P. (2007). *Formação e Profissionalização Docente*. Curitiba: IBPEX.
- Sacristán, J. G. (2007). *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para educação*. Trad. Valério Campos, Porto Alegre : Artmed.
- Salgado, S. S. (2009, set). Ciência Linguística: da origem saussureana ao percurso sociolinguístico. *Revista Espaço Académico*, nº 100.
- Samuel, S. M. A. (2011) *Educação ou instrução: A História do ensino em Angola (1878 – 1914)*. Luanda: Edição Mayamba.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, V, 127-156.
- Santos, M. do. (1970). *Historia do Ensino em Angola*. Portugal. Ed. Serviços de Educação
- Santos, M. (2010). *História do ensino em Angola*. Luanda: Serviços de Educação.
- Santos, P. I. & Machado, L. B. (2010). *Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor*. In: III Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. (pp. 01-10). Recife, Brasil.
- Santos, S. (2012). Formação inicial e prática docente: Percepções de futuras professoras. *Olhar do professor*, XV, 355-369.

- Santos, G. M. M. T. e, (2003). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Santos, M. & Carvalho, A. (2014). *O Modelo Bietápico na Formação de Professores: um estudo sobre a integração do Moodle nas práticas letivas*. EUTIC14, fundação para a Ciência e Tecnologia. Universidade de Coimbra.
- Santos, S. & Infante-Malachias, M. E. (2008). Interdisciplinaridade e resolução de problemas: algumas questões para quem forma futuros professores de ciência. *Educação & Sociedade*, 29, (103) 557-571. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000200013/](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200013/). Acedido em 08 de Setembro de 2014.
- Saramago, J. A. das P., Gonçalves, J. B. (1995). *Variação lexical – abordagem efectuada aos materiais do Volume I do Atlas linguístico-Etnográfico dos Açores*. Lisboa: Universidade de Lisboa, [20-?]. Disponível em: <[www.clul.ul.pt/equipa/jsaramago/saramago&bettencourt\\_prelo.pdf](http://www.clul.ul.pt/equipa/jsaramago/saramago&bettencourt_prelo.pdf)>. Acedido em março de 2010.
- Saussure, F. de. [1916]. (2004). *Curso de lingüística geral*. (orgs.) Bally, C. & Sechehaye, A. [trad.] Antônio Chelin, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix.
- Schon, D. A. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Semeghini-Siqueira, I. & Bezerra, G. G. & Guazzelli, T. (2010). Estágio Supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino Fundamental., *FE-ES, Campinas*, 31, (111), 563-583.
- Serbino, R. V. et al. (1998). *Formação de professores*. (p. 45). São Paulo: UNESP.
- Severino, A. J. (2003). *Preparação técnica e formação ético-política dos professores*. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. (pp. 71-89). São Paulo.
- Silva, R. C. e. (2015, março). “Coabitação Natural” das Línguas Maternas. *Muangolé*. Lisboa, nº 81.
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T.T. (1999). *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, F. de S. (2004). *O processo de monotongação em João Pessoa*. In: D. da Hora, (Org.). *Estudos sociolingüísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: Pallotti.

- Silva, T. G. (2007). *O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, Brasil.
- Silveira, I. M. D. A. da, (2011). *Impacto da formação na prática pedagógica dos professores: estudo de uma ação de formação incluída no PNEP*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/9089>
- Silveira, R. M. H. (2005). *O que professoras/es do ensino fundamental "devem" saber sobre leitura e alfabetização? Uma análise de questões de concursos públicos*. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu (MG): ANPED. Disponível em <http://www.anped.org.br/28/textos/GT13/gt131437int.rtf/>. Acedido em 01 de julho de 2014.
- Silvestre, H. C. & Araújo, J. F. (2012). *Metodologia para a Investigação*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento Profissional no ensino da língua: Contribuições do Programa Nacional de Ensino de Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Simões, H. R. (2009). Modelos de formação: pluralidade ou dogmatismo. Escola Superior de Educação e Comunicação. *Revista Exedra*, 2.
- Simão, J. V. (1970). *Batalha da educação*, discurso proferido pelo ministro da Educação Nacional.
- Siniscalco, M. T. (2003). *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna.
- UNESCO. (2004). *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna.
- Souza, Â. R. de (2003). *Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar*. (pp. 17-49). Curitiba: Editora UFPR , nº 22.
- Sousa, Ó. C. de (2010). O desafio da Lusofonia: diversos falares, uma só escrita. *Revista Lusófona de Educação*, (16), 39-46.
- Stephanon, M., Bastos, M. H. C. (2005). *História e memórias da educação no Brasil*, III, (pp. 336 – 346). Petrópolis: Vozes.
- Stoer, S. R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. R. (2008). A Reforma de Veiga Simão no ensino: Projeto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista? *Educação Sociedade e Cultura*, (26), 17 – 48.
- Tamagnini, E. (1930). A extinção das Escolas Normais Superiores. *Arquivo Pedagógico*, IV, (14), 101-204.

- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional* (3ª. ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1986). *Troducción a los métodos qualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Teodoro, A. (1999). Políticas educativas: considerações breves sobre a transdisciplinaridade de um campo de estudo. *Revista de Humanidades e Tecnologias*, (1), 117-121.
- Teresa, C. et al (2010). *Contributos para uma caracterização Linguística do Luandense*. Luanda
- Thomas, J.; Nelson, J.; Silverman, S. J. (2007). *Métodos de pesquisa em atividades físicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Thomason, S. G. et al. (1991). *Languange contact, creolizatin and genetic linguistics*. California: University California.
- UNESCO (1998, Março). *Le monde de l 'é ducation, de la culture et de la formation. Hors-série*.
- UNICEF. (2003). *Formação de professores em larga escala para levar um milhão de crianças Angolanas à escola*. Disponível em [https://www.unicef.pt/docs/pdf.../03-10-27\\_formacao\\_de\\_professores\\_em\\_angola.pdf/](https://www.unicef.pt/docs/pdf.../03-10-27_formacao_de_professores_em_angola.pdf/). Acedido em 07 de Setembro de 2014.
- Varanda, M. C. de S. (2011). *Ensinar para a compreensão da leitura do texto informativo em língua portuguesa: um trabalho colaborativo de duas professoras numa Turma do 6º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Verba, D. (1993). *Le métier d 'é ducateur de jeunes enfants* . Paris: Syros.
- Verdelho, T. (2007). “*Dicionários portugueses, breve história*”. In Telmo Verdelho e João Paulo Silvestre (orgs.). *Dicionarística Portuguesa*, (1ª Ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro, 3810.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, L. (2007). *Angola: A dimensão ideológica da Educação 1075 – 1992*. Luanda: Editora Nzila.
- Vieira, F. C. F. (2009). *Profissionalismo do Professor – de momentos a trajetórias: profissionalização, profissionalidade e autonomia profissional – Uberabinha (1907-1929)*. 2009. (Tese de Doutorado). Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia..
- Veiga, I. P. A. & Silva, E. F. (org.). (2012). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* (3ª ed). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Veiga, I. P. Al. & Viana, C. M Q Q. (2012). *Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras*. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro; Silva, Edileuza Fernandes (org.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores*. (pp. 13-34). Campinas, São Paulo: Papirus, Brasil.

- Weedwood, B. (2002). *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Weinreich, U., Labov, W.; Herzog, M. [1968]. (2006). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. London: The Falmer Press.
- Wright, R. (1983). Unity and diversity among the romance languages. *Transactions of the Philosophical Society*, 1 – 22.
- Zabalza, M. (2003). *Competências docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zau, F. (2002). *Trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta. Colectânea «temas educacionais».
- Zau, F. (2009). *Educação em Angola*. Novos Trilhos para o desenvolvimento. Luanda: Movilivros.
- Zau, F. (2012). *O ensino primário em Angola no século XIX*. Disponível em [www.med.gov.ao/Institucionais/Perfil.aspx/.](http://www.med.gov.ao/Institucionais/Perfil.aspx/) Acedido em 07 de Setembro de 2014.
- Zeichner, K. (2003). *Educating reflective teachers for learner-centered education*. In Gimenez, Telma. *e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI.

### **Bibliografia consultada**

- Amor E. (2002, Abril). *A língua portuguesa em Africa*. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, I, (2), Associação das Universidades de Língua Portuguesa.
- Amor. E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Porto: Textos Editora.
- Baptista, Manuel (2010). “Autonomia Financeira e Desenvolvimento Sustentável das Autarquias Portuguesas”. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade Lusíada.
- Carvalho, A. M. P. de (org.) (2003). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Thomson.
- Carvalho, J. A. B. (2001). *O Ensino-Aprendizagem da Escrita: Avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Universidade do Minho. In B. D. Silva, & L. S. Almeida, ed. Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, II, (6), pp. 143-150.

- Delors, J. (1999). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. São Paulo: Edição Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Brasil.
- Freire, P. (1985). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Brasil.
- Freire, P. (1987). *A importância do ato de ler* (20<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Edição Cortez.
- Gonçalves, I. da P. (1998). *Bilinguismo no 1º Ciclo do Ensino Básico – ensino precoce numa língua estrangeira, currículo e sucesso educativo*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro..
- Gonzaga, N. (1963). *História de Angola (1482 – 1963)*. Lisboa: Edição do C.I.T.A., Fundo de Turismo e Publicação.
- Mingas, A. A. (2002). *Ensino da Língua Portuguesa no Contexto de Angola*. In Mateus (org), pp. 45-50.
- Nzau, D. G. N. (2010). *Uma Língua, vários sentimentos? O Caso da Língua Portuguesa em Angola*”. In C., L. A. Vieira, & D. Nzau, (Orgs.). *II Colóquio Internacional Relações Culturais Portugal – África: Mitos e Realidades Vivenciais e Artísticas*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Rocha, V. H. R. (2004). *Rompendo as barreiras do estágio por meio do ensino e da pesquisa*. In: G. T. R. D. Carvalho; V. H. R. Rocha, (Org.). *Formação de professores e estágio supervisionado: relatos e experiências*. São Paulo: Andross.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Schön, D. A. (1997). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Veiga-Branco, A. (2007). *Competência Emocional em Professores*. In coord. A. A Candeias & L. S. Almeida, *Inteligência Humana : investigação e aplicações*. (pp. 361-379). Coimbra: Quarteto.

## **Legislação**

Art. 15 do DL nº 45908 de 10 de Setembro de 1964

Art. 28 da secção II Do art. 109 da Constituição

Diário de Governo, 1º Série, número 230.

Diário de Noticias de Setembro de 1966

Decreto-Lei de 2 de Janeiro com a portaria de 4 de Outubro de 1967.

Decreto-Lei de 2 de Janeiro com a portaria de 4 de Outubro de 1967

DL 45908 de 10 de Setembro de 1964,

Decreto-Lei 67/63 de 26 de Fevereiro

Decreto nº 45519 de 4 de Setembro de 1965

Decreto 39850 de 15 de Outubro de 1954

Decreto 42 482 de 31 de Agosto de 1959

Decreto 45835 de 7 de Setembro de 1965, de acordo com o nº 7

Decreto nº 40/80 de 14 de Maio, refere o sistema educacional em vigor desde 1978

O Decreto nº 9, de 30 de Maio de 1987<sup>61</sup>

Decreto nº 26, de 27 de Janeiro de 1977

*Jornal do Comércio de 1/8/1968*

*Jornal do Comércio de 5/08/1968*

*Jornal do Comércio de 20/07/1968*

Lei nº 4/75 de 09 de Dezembro de 1975

Lei da Reforma Educativa (1973) MEN, Lisboa, lei nº 5/73, Julho

Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro

Portaria 490/70 de 3 de Outubro, o Ministério do Ultramar

---

<sup>61</sup> Este decreto salienta cinco áreas: o didáctico-pedagógico, ensino geral, formação profissional, formação de professores e ensino de adultos.

Portaria 23601 de 9 de Setembro de 1969 do Ministério da Educação Nacional

Portaria 140/73 de 26 de Fevereiro

Portaria 14 597 de 3 de Novembro de 1953

Proposta de Lei nº 25/X

Relatório de Comissariado Provincial da MP de 02/08/1968

Segundo o ofício confidencial 971 de 29 de Fevereiro de 1968

Segundo o ofício nº 518 de 31 de Janeiro, quanto ao número 12

Segundo a Portaria 140/73 de 26 de Fevereiro, o número 1

1ª Parte do nº 2 do art. 109 da Constituição, Capítulo I, Secção I, artigo 1º

## **Internet**

<http://www.cpatc.embrapa.br>

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Benguela\\_\(prov%C3%ADncia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Benguela_(prov%C3%ADncia))

<https://www.google.pt/search?q=modelo+de+formação+de+professores+integrado&ie=utf>

<https://europass.cedefop.europa.eu/pt/education-and-training-glossary>

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Varia%C3%A7%C3%A3o\\_lingu%C3%ADstica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Varia%C3%A7%C3%A3o_lingu%C3%ADstica)

<http://altius.pt/modelosformacao>

[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/174227/mod\\_resource/content/1/01d17t03.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf)

[http://www.fals.com.br/revela18/REVELA XVII/artigo3\\_revelaX.pdf](http://www.fals.com.br/revela18/REVELA XVII/artigo3_revelaX.pdf)

## **Glossário**

**Abandono escolar discente** - flagelo social bastante grave, em peculiar porque se reflete em estatísticas incompreensíveis para um país da UE.

**Aprendizagem profissional** - Formação de longa duração que intercala períodos executados numa instituição de ensino ou centro de formação com períodos no local de trabalho. O empregador é responsável por dar ao aprendiz uma formação tendente a uma profissão particular.

**Aprendizagem com auxílio às TIC baseado no e-learning** - Aprendizagem que usa as tecnologias da informação e da comunicação.

**Aptidões profissionais/capacidades profissionais** - Capacidade de realizar tarefas dentro da área, em que o indivíduo está formado.

**Competência** - Capacidade de movimentar as consequências da aprendizagem de modo adequado num cenário determinado como a formação e desenvolvimento profissional.

**Currículo** - Inventário das atividades ligadas à conceção, organização e programação das atividades de formação, abrangendo a determinação dos objetivos de aprendizagem, os conteúdos, os métodos e os materiais, bem como as imposições respeitantes à qualificação dos formadores e formandos.

**Ensino de Formação Inicial** - Formação profissional que se desenvolve no contexto do sistema de ensino ou formação inicial, em princípio antes da entrada na vida ativa.

**Ensino secundário** - Ensino secundário tem início no final do ensino obrigatório. A idade de admissão situa-se, normalmente, nos 15 ou 16 anos.

**Formador** - Sujeito que executa uma ou diversas atividades associadas à função de formação ao nível teórico ou prático, seja no local de trabalho ou num espaço de formação.

**Formação em Alternância** - Períodos alternados de formação realizados num estabelecimento de ensino e no local de trabalho.

**Formação Contínua** - Toda a atividade de formação empreendida após a saída do sistema de formação iniciais, ou após a entrada na vida ativa, do indivíduo, para desenvolver e atualizar as suas competências.

**Formação de formadores** - Formação teórica ou prática aplicada aos formadores.

**Formação efetuada no local de trabalho** - Pode integrar por si apenas um programa de formação ou ser acordada com um elemento de formação exteriormente, ao local de trabalho.

**Modelos de formação** - são processos dinâmicos que afetam sempre mudanças nos esquemas referenciais e de comportamento do formando, sendo relevante respeitar os critérios individuais de aprendizagem.

**Professor** - Indivíduo cujo papel é transferir ao aluno capacidades, conhecimentos e competências, numa instituição de formação.

**Programa de formação** - Conjunto de atividades, de matérias de formação e/ou de métodos realizados para realização dos objetivos pedagógicos determinados.

**Qualificação** - Uma qualificação confirma uma identificação oficial do valor dos efeitos da aprendizagem ligado ao mercado de trabalho ou na formação.

**Resultados de Aprendizagem** - Conjunto dos conhecimentos, capacidades e/ou competências que um sujeito obteve e ou é capaz de mostrar após a final de um sistema de aprendizagem.

**Variação Linguística** - é a forma pela qual a língua se distingue, sistemática e coerentemente, segundo o contexto histórico, social e cultural, em que os falantes dessa língua se mostram na comunicação verbal. O conjunto dessas modificações compõe a evolução dessa língua.