

O ensino primário público em Angola:

Requisitos mínimos para uma educação de qualidade

Maria João Silva Oliveira [a]

Research in Education and Community Intervention (RECI) - R&D Unit
Universidade do Porto, Instituto de Sociologia
maria.joao.oliveira@hotmail.com

Margarida Silva [b]

Agência Piaget para o Desenvolvimento (APDES)
margarida.silva@apdes.pt

Alina Santos [c]

Agência Piaget para o Desenvolvimento (APDES)
alina.santos@apdes.pt

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de caracterização do ensino primário público em três províncias angolanas (Cabinda, Luanda e Lunda-Norte) ao nível do seu corpo docente, infraestruturas e recursos materiais. Em particular, foi nosso objetivo conhecer as circunstâncias que condicionam a existência de uma Educação de Qualidade (ODS 4), com base na análise de Requisitos Mínimos para a Educação (INEE, 2010). Para o efeito, utilizou-se o inquérito por questionário junto de uma amostra de 803 Professores. Os resultados revelam um ambiente escolar pouco favorável à aprendizagem: professores pouco qualificados; turmas sobrelotadas; currículos nem sempre adequados; materiais e manuais insuficientes; escolas com insuficientes e desadequadas condições ao nível das necessidades básicas; professores pouco empoderados e desmotivados.

Palavras-Chave: Angola, Ensino primário, Educação de Qualidade, Requisitos Mínimos para a Educação

Abstract

The following article presents the results of a research to characterise the public primary education in three Angolan provinces (Cabinda, Luanda and Lunda-Norte), namely in terms of teaching staff, infrastructures and material resources. The main goal was to understand the circumstances that affect Quality Education (SDG4), according to the analysis of the Minimum Standards for Education (INEE, 2010). To this purpose, a survey was conducted with a sample of 803 Teachers. The results show a school environment that does not favour the learning process: under-qualified teachers; overcrowded classrooms; inadequate curricula; insufficient learning materials and textbooks; schools with unsuitable conditions to meet the pupils' basic needs; disempowered and demotivated teachers.

Key-words: Angola, Primary education, Quality Education, Minimum Standards for Education

Introdução

Desde a sua independência, em 1975, Angola tem construído um caminho de (re)definição e estruturação do sistema educativo, que considera o respeito pelas diretrizes internacionais – nomeadamente, de

democratização, universalidade e gratuidade – na construção das políticas educativas e regulamentos legais. Contudo, e apesar do esforço de alcançar um ensino com estas características, cedo se foi dando conta de manifestas insuficiências na capacidade de o sector educativo colmatar as necessidades existentes.

Com cerca de 25.789.024 de habitantes – dos quais 62,6% vivem em meio rural e 52% são do sexo feminino – e uma pirâmide etária jovem – 47,3% da população tem entre 0-14 anos de idade, com uma idade média de 20,6 anos –, 22% da população angolana entre os 5-18 anos de idade permanece fora do sistema de ensino e 23,1% com 15-24 anos não sabe ler nem escrever, com uma diferença entre homens (59,6%) e mulheres (63,5%) (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2016). O país destaca-se, aliás, por acentuadas disparidades que são visíveis, por exemplo, numa taxa de alfabetismo bastante assimétrica entre homens (80%) e mulheres (53%) e entre populações residentes em área urbana (79%) e rural (41%); ou na diferente proporção de população entre os 6-17 anos de idade que frequenta a escola: uma realidade mais frequente nas áreas urbanas (88,6%) do que nas rurais (69%) e ligeiramente superior entre homens (82,9%) do que entre mulheres (80,2%) (INE, 2016).

Ademais, do ponto de vista cultural, a sociedade angolana diferencia-se em nove grupos etnolinguísticos no âmbito da linguística *bantu* que foram preservando mais ou menos a sua identidade em função da sua extensão no território e da sua maior ou menor sujeição ao domínio colonial (Zau, 2013) – o que se reflete, por exemplo, no facto de o português (língua oficial) ser falado atualmente por apenas de 71% do total da população e 49% dos que vivem em meio rural (INE, 2016).

A este quadro multicultural e díspar acresce a “fraca densidade populacional, a dispersão do habitat nas zonas rurais, o nomadismo e os movimentos migratórios” (Sousa, 1997, p. 55) e o facto de Angola ser um país em desenvolvimento e subindustrializado – com cerca de 44,2% da população a ocupar-se das atividades do setor primário (INE, 2016) – que, tal como Sousa (1997) mencionava já há mais de duas décadas, permanece fortemente dependente das competências, das técnicas, dos bens de equipamento, dos serviços e dos produtos alimentares provenientes do estrangeiro. Um cenário que é ainda reflexo de um período de Guerra Civil que durou vinte e sete anos (1975-2002), ao qual precederam treze anos de guerra pela Independência de Portugal.

Entre tantas outras consequências, todo este contexto afetou negativamente a implementação do sistema de ensino e as condições para o exercício da atividade docente, particularmente ao nível do ensino primário. Em resultado da Constituição de 1975, foi estabelecido o princípio da gratuidade do ensino, ao que se seguiu uma enorme explosão escolar, sobretudo na pré-primária e na primeira classe (Zau, 2013). Contudo, à inicial expansão do ensino não correspondeu a existência de um corpo docente adequadamente habilitado e em número suficiente. De acordo com o Ministério da Educação angolano, só entre 1981 e 1984 a situação político-militar, a baixa remuneração salarial e as péssimas condições sociais geraram o abandono de cerca de 10.000 professores do Ministério da Educação (Ministério da Educação [MED], 2009) e, ainda em 2003, Peterson classificava da seguinte forma o corpo docente angolano do ensino básico: “O corpo docente actual é diversificado e heterogéneo do ponto de vista da formação académica e profissional; a maioria possui habilitações literárias oscilando entre a 6.^a e a 8.^a classe e com idade que se situa entre os 20 e os 35 anos. É pouco dignificado, por ter uma remuneração muito aquém do custo de vida actual (...). É instável, pois não é profissionalmente decidido, fixo, convicto; frustrado, muitas vezes abandona o sector da educação para outros sectores à procura de melhores condições sociais e de trabalho; pouco motivado e prestigiado, por ser preparado de forma deficiente, pouco qualificada, e por ter perdido, sobretudo, a confiança junto da sociedade (...); trabalha em condições difíceis do ponto de vista bibliográfico, do acompanhamento e apoio pedagógico, de meios de ensino, de equipamento e de higiene colectiva.” (Peterson, 2003, p. 23-24)

Face às necessidades – e apesar da reforma educativa de 2001 –, a escassez de profissionais qualificados conduziu a que concursos públicos se abrissem para professores qualificados, mas também “para professores desqualificados ou mesmo não especializados para a atividade docente” (Alfredo & Tortella, 2014, p. 129). Assim, não só as qualificações mínimas para a docência no Ensino Primário permanecem no nível médio [1] – especialização em Ensino Primário –, como se continua a permitir que qualquer profissional da educação possa ser professor do ensino primário,

independentemente da sua área de especialização na educação. Por outro lado, mesmo os que estudaram nos Institutos Médios Normais de Educação (IMNE) antes do início da reforma educativa, continuam a não estar preparados para lecionar em todas as disciplinas, como no caso da Educação Moral e Cívica, da Educação Visual e Plástica, da Educação Musical ou da Educação Física. Por outro lado, como descreve Zau (2012), a formação nos cursos de formação de professores é pouco profissionalizante, sendo que as disciplinas que “visam os conhecimentos específicos para o exercício da função docente, como as Metodologias e Prática Pedagógica, são claramente insuficientes” (p. 148). Além disso, também os cursos de formação de professores para o ensino primário, ministrados no ensino superior, permanecem sob a tutela de cada uma das instituições que os leciona, sem qualquer regulação do Ministério da Educação (Ceso, 2016).

A guerra destruiu ainda entre 40% a 60% das infraestruturas educativas em todo o país (Zau, 2012) e – não obstante o esforço do governo angolano na reconstrução e melhoria das instituições escolares –, as infraestruturas ainda existentes permanecem instáveis e exíguas, com mobiliário e materiais escolares que não acompanham as necessidades: “Há classes, por vezes, com cerca de 70 alunos ou mais. Em muitas escolas, para além da falta de quadros e carteiras, são ainda escassas as mesas e as cadeiras para os professores... A este quadro educativo dramático, ao qual se associa a baixa formação académica e profissional dos formadores e os salários pouco atractivos, são motivos mais do que suficientes para: a baixa qualidade de trabalho docente; o absentismo: a falta de pontualidade e assiduidade; a permanente desmotivação; o abandono da carreira docente; o desencorajamento dos jovens para o exercício da docência” (Zau, 2013, p. 362).

Condições com consequências ao nível da aprendizagem – tendo vigorado um ensino unidirecional, fortemente transmissivo e memorístico (Peterson, 2003, p. 33) –, mas também nas taxas de adesão e permanência no ensino. De acordo com os dados mais recentes, a taxa de frequência do ensino primário é de 76%, sendo substancialmente inferior em meio rural (63,5%) do que em área urbana (83,6%) (INE, 2016);

e apenas 61,6% dos alunos inscritos na 1ª classe atingiam a 6ª classe (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial [MPD'T], 2015). Assim, não só a taxa de conclusão do ensino primário permanece muito baixa, como a taxa de frequência neste nível de ensino permanece muito aquém dos 100% assumidos no âmbito dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio – primeiramente até 2015 e, mais recentemente, até 2030 – e da Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para 2001-2015 de Angola.

Ademais, advindo do Compromisso de Dakar (Fórum Mundial de Educação [FME], 2000), destacamos o facto de Angola se ter comprometido em garantir, também até 2015, que todas as crianças – em igualdade de condições e assegurando as necessidades de aprendizagem de todos – tivessem acesso a uma Educação primária de Qualidade. Com efeito, uma Educação inclusiva, equitativa, que promova oportunidades de aprendizagem para todos e conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes (Objetivos de Desenvolvimento do Milénio 4 [ODS 4]). Uma Educação para a qual é decisivo assegurar um “ambiente favorável à aprendizagem, a aplicação de currículos relevantes e adequados às realidades, a existência de professores suficientes e com formação adequada, a liderança e boa gestão escolares, ou o envolvimento das comunidades na vida escolar” (Ferreira, 2012, p. 26).

Compromissos tão mais comprometidos quando se observa o recente desinvestimento do Governo de Angola na Educação. Só entre 2015 e 2018, a percentagem do Orçamento Geral do Estado dedicada à Educação diminuiu de 8,92% para o 5,41% (Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente [ADRA]. Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2018) – valores que, em qualquer dos casos, estão muito longe dos 20% internacionalmente assumidos no âmbito do Compromisso de Dakar (FME, 2000). Uma situação tão mais penosa para o ensino primário que, em 2015, absorvia 67% deste montante e, em 2018, tem uma atribuição de apenas 32% (ADRA-UNICEF, 2018).

1. Projeto ‘*Sikola em Angola*’

Entre fatores externos e internos, as consequências para a educação têm-se acumulado, atraindo o interesse das organizações internacionais e de investigadores nesta matéria. Desde a produção e análise de indicadores básicos de educação (e.g. acesso e frequência de ensino), a indicadores demográficos (e.g. disparidades de género e regionais em educação) e económicos (e.g. relação entre pobreza e educação), até à análise histórica do seu desenvolvimento – entre os quais destacamos o trabalho de Zau (2002, 2013) –, muito se tem dito e escrito em relação à educação em Angola. Não obstante, e num contexto onde ainda se observam muitas lacunas nos dados recolhidos pelas fontes oficiais e onde não há uniformidade, por exemplo, entre os dados dos Governos Provinciais de Educação, escasseiam estudos que atestem, nomeadamente com recolha primária de dados, a dimensão real da problemática do sistema de ensino no país.

É neste contexto que surge o projeto “*Sikola* [2]: Participar para uma melhor educação em Angola” [3] que – para além da intervenção associada à formação de professores, consultoria a ONG locais e à Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação Para Todos (EPT) – envolveu um estudo comparativo, nas províncias de Cabinda, Luanda e Lunda-Norte, de caracterização do ensino primário público ao nível do seu corpo docente, infraestruturas e recursos materiais [4].

Foi nosso objetivo específico conhecer as condições do ambiente e processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as que condicionam a existência de um ensino primário de qualidade em Angola, através da auscultação dos professores, um dos principais atores nesta matéria – desde logo e necessariamente porque a Educação de Qualidade se relaciona com educadores “empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz” (FME, 2015, p. iv).

Em particular, e tendo por base os Requisitos Mínimos para a Educação em situação de emergência (Inter-Agency Network for Education in Emergencies

[INEE], 2010), debruçamo-nos com especial atenção sobre questões de acessibilidade, de proteção e bem-estar das crianças nas escolas, das condições das instalações, da suficiência e da condição dos materiais; mas também sobre as competências para lidar com a diversidade dos alunos em sala de aula e com situações de conflito e violência; e, ainda, sobre a valorização e responsabilização do professor do ensino primário.

1.1. Considerações metodológicas

Relacionado com a extensão e diversidade das variáveis que se pretendem captar e uma vez que era nosso objetivo analisar um conjunto de relações entre variáveis, a opção pelo inquérito por questionário enquanto técnica privilegiada impôs-se como necessária.

A carência de dados atualizados em Angola não nos permitiu, no entanto, conhecer antecipadamente o número de docentes por província, forçando-nos a recorrer a uma amostra não probabilística e, portanto, não estatisticamente representativa do universo de estudo. Porém, no âmbito da sociologia, optámos por uma amostra teoricamente representativa, no sentido de conter elementos que permitam traduzir as diversidades e as nuances sociais suspeitadas por uma hipótese teórica, pelo que não há nenhuma necessidade de ser aleatória (Ferreira, 2003). Neste sentido, procurámos que a amostra captasse apenas “um leque tão amplo quanto possível dos aspectos dos fenómenos ou das populações que analisa” (Ferreira, 2003, p. 186), visando assegurar “que nenhuma situação importante para o problema tratado foi omitida aquando da seleção dos indivíduos” (Ghiglione e Matalon, 1993, p. 61-62). Adequando a amostra aos objetivos estabelecidos, aproximamo-nos assim de uma amostra por quotas, em que garantimos captar a maior diversidade possível de professores no que diz respeito às seguintes características: região onde leciona, sexo e nível de escolaridade.

Da estratégia seguida resultou uma amostra de 803 questionários válidos (24,3% em Cabinda, 33,5% em Luanda e 42,2% em Lunda-Norte), com proporções de género não muito distantes das conhecidas para cada região [5]. Este número permite-nos afirmar que

se trata de uma amostra relevante e com um elevado potencial ilustrativo sobre a realidade [6].

No que concerne às condições para a recolha de dados, o questionário foi administrado entre agosto de 2015 e janeiro de 2017 no âmbito das sessões de formação do projeto, uma opção que se prende com o facto de reunirmos num mesmo espaço professores de diferentes escolas do ensino primário em cada município, reduzindo muito os custos da deslocação a cada escola.

A análise dos dados foi conduzida com recurso ao *software* SPSS (versão 22.0). Dadas as características do estudo, utilizou-se essencialmente estatística descritiva e, associado à escala das variáveis utilizadas (nominal e ordinal), fez-se análise de frequências para uma variável e recorreu-se a tabelas de contingência sempre que se quis cruzar duas variáveis. As não-respostas foram tratadas como *missing system* e incorporadas na análise interpretativa sempre que a sua expressão estatística o justificasse.

Para analisar a relação entre as variáveis, utilizaram-se dois testes não paramétricos. Para testar se as amostras diferem significativamente quanto às proporções dos acontecimentos, usamos o Qui-quadrado de *Pearson* (χ^2). Para testar a força de uma associação entre

duas variáveis dependentes, usou-se o teste *V de Cramer* [7] por ser mais versátil e ter menos limitações que o coeficiente de contingência *C*.

1.2. Caracterização sociodemográfica

Responderam a este questionário um total de 803 professores, dos quais 44,8% são mulheres e 55,2% são homens [8]. Trata-se de uma população docente relativamente jovem – o que é visível pela sua elevada concentração entre os 25 e 44 anos – e reflete a própria estrutura etária da sociedade angolana (Instituto Nacional de Estatística, 2016).

Por província, é observável que Luanda e Lunda-Norte têm um corpo docente praticamente oposto no que respeita ao género, sendo que em Luanda predominam os professores do sexo feminino (68,3%), enquanto em Lunda-Norte a percentagem de professores homens é muito superior (73,2%). Também em Cabinda predominam os homens (56,4%), mas a diferença é menos acentuada do que em Lunda-Norte e o peso das camadas mais velhas é superior (46,5% tem 45 e mais anos). No entanto, de forma geral, nas três províncias a maioria dos professores tem até 44 anos.

Gráfico 1. Professores, por sexo e grupos etários na população inquirida (%)

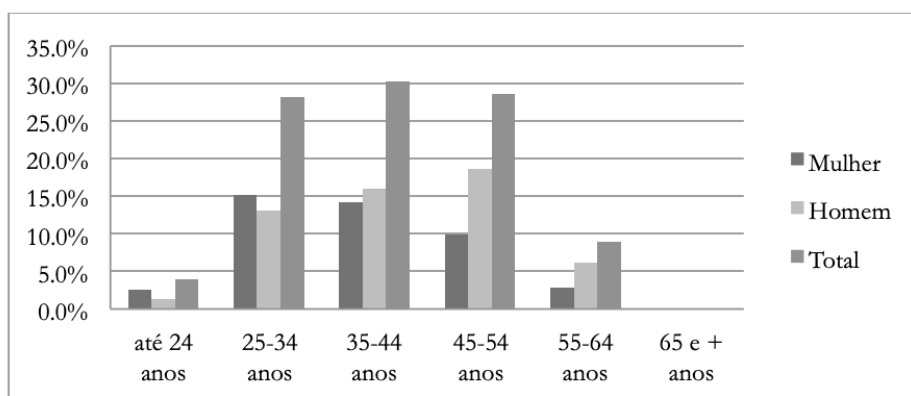
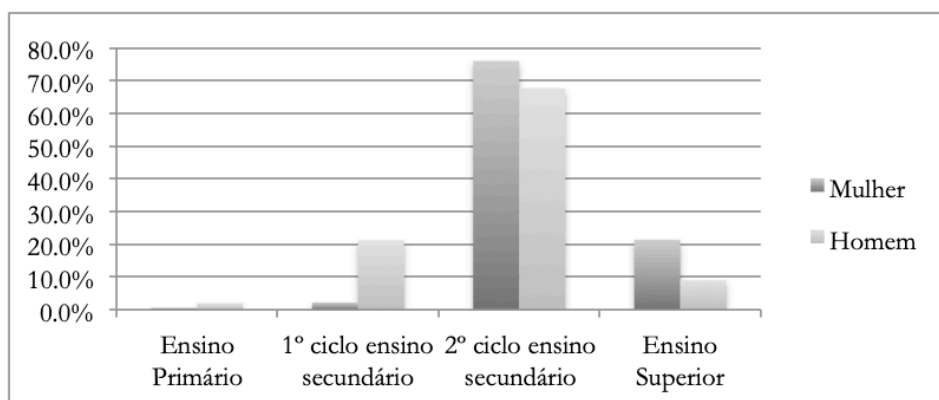


Gráfico 2. Professores, por sexo e nível de escolaridade na população inquirida (%)



No que diz respeito ao nível de escolaridade, 71,4% dos inquiridos completou o 2º ciclo do ensino secundário e, pelo menos, 14,7% completou o ensino superior [9], sendo as mulheres (21,4%) mais escolarizadas do que os homens (9,0%). Observando-se mesmo uma associação estatisticamente significativa entre a variável género e nível de escolaridade ($X^2(3)=84.006, p=0.000$), cuja força da associação é moderada ($V=0.324, p=0.000$). Ademais, é em Luanda que encontramos a percentagem mais elevada de professores com nível superior de formação (24,2%), seguido de Cabinda (17,5%) e Lunda-Norte (5,5%). Observando-se também aqui uma associação estatisticamente significativa entre a escolaridade e a província ($X^2(4)=93.329, p=0.000$).

Quanto às áreas de formação (quadro 1), entre os professores que completaram o nível superior de ensino, 60,7% fê-lo em Pedagogia e 39,3% em outras áreas. Já no âmbito da formação de professores de nível médio, entre os 58,2% do total de professores que concluíram o curso, apenas 18,9% se especializou no ensino primário. As opções dominantes são a especialização em História-Geografia (37,8%) e Biologia-Química (20%). São opções residuais o Francês (0,9%), Inglês (0,2%), Educação física (0,2%) e Educação Moral e Cívica (0,4%), sendo que nenhum professor tem especialização em Educação Visual e Plástica. Dados que refletem a falta de cursos específicos nas áreas da Moral e Cívica, Educação Visual e

Plástica e Formação Manual e Politécnica (Ministério da Educação, 2004) e a escassez de cursos de língua portuguesa, inglesa e francesa (Relatório sobre a recolha de informações sobre o subsistema da formação inicial, cit. in MED, n.d).

Por fim, observamos com especial relevância que, pese embora a percentagem de professores que concluiu o curso de Formação de Professores seja semelhante nas três províncias (Cabinda 54,5%; Lunda-Norte 59,7%; Luanda 59,6%), a especialização no ensino primário é bastante mais expressiva em Cabinda (35,9%) do que em Luanda (29,6%) e quase inexistente em Lunda-Norte (1,6%).

1.3. Contexto socioprofissional

No que concerne ao contexto da prática profissional, os professores dão aulas no ensino primário, em média, há 13 anos, sendo que 49,7% tem até 10 anos de carreira neste nível de ensino – um resultado coincidente com o facto de se tratar de um corpo docente relativamente jovem, mas não só. Em Lunda-Norte a percentagem de professores com menos de 5 anos de experiência profissional (35,1%) é superior a Luanda (26,5%) e Cabinda (20%), refletindo o aumento do número de docentes contratados recentemente para a província e uma maior mobilidade na carreira.

Quadro 1. Professores por área de especialização no âmbito da Formação Professores, por província e total (%)

	Cabinda	Luanda	Lunda Norte	Total
Monodocência	35,9	29,6	1,6	18,9
Português	3,9	1,3	18,4	9,1
Francês	2,9	,0	,5	,9
Inglês	,0	,7	,0	,2
Matemática-Física	15,5	9,9	11,1	11,7
História-Geografia	17,5	37,5	48,4	37,8
Biologia-Química	22,3	19,1	19,5	20,0
Educação Física	,0	,7	,0	,2
Educação Moral e Cívica	,0	1,3	,0	,4
Outras	2,0	,0	,5	,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Por seu lado, em Lunda-Norte (25,1%) e Cabinda (23,5%) a percentagem de professores que dá aulas em apenas uma escola e a mais do que uma turma é superior do que em Luanda (5,6%).

Relativamente às escolas onde lecionam, 95,5% fá-lo apenas numa escola e, entre estes, 18,3% dá aulas a mais do que uma classe. Ademais, como é visível no quadro 2, também a sobrelotação das turmas é muito evidente, sendo que apenas 19% dos professores tem até 35 alunos e, em média, as turmas constituem-se por 60 alunos – não se observando diferenças relevantes entre as diferentes classes de ensino. Uma realidade tão mais preocupante em Lunda-Norte, onde o número médio de alunos por turma é muito superior (média = 77,3) a Luanda (n=49,2) e Cabinda

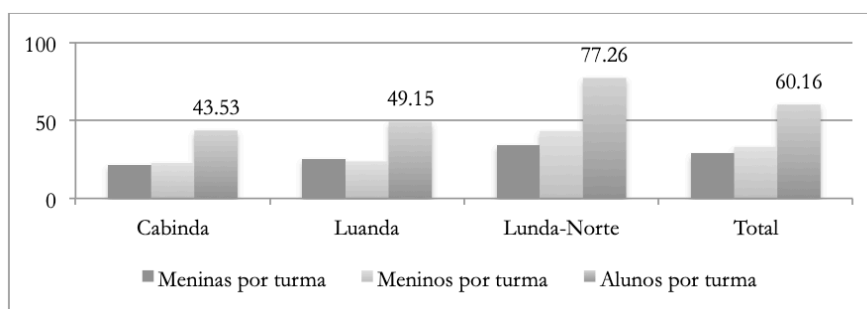
(n=43,5). Verificando-se mesmo uma associação estatisticamente significativa entre a província e o número de alunos por turma ($X^2(8)=217.221, p=0.000$), cuja força da relação é moderada ($V=0.389, p=0.000$).

Em relação ao género (gráfico 3), as turmas têm mais rapazes (média = 33,0) do que raparigas (média =28,8), mas a diferença não é muito expressiva. De sublinhar, no entanto, que número de não-respostas nesta questão é substancialmente elevado (13,7%), tendo sido observado durante a administração do questionário que muitos professores não sabem responder a esta questão.

Quadro 2. Número total de alunos na turma, por província e total (%)

	Cabinda	Luanda	Lunda-Norte	Total
Até 35 alunos	28,4	18,4	15,6	19,0
36-55 alunos	56,3	53,2	18,1	39,2
56-75 alunos	13,1	20,8	20,9	19,2
76-95 alunos	1,7	6,8	19,3	11,0
96 e + alunos	0,6	0,8	26,1	11,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Gráfico 3. Número médio de alunos na turma, por província e total



De novo, é em Lunda-Norte que as diferenças de género são mais acentuadas, observando-se que há mais rapazes ($n=43,16$) do que raparigas ($n=33,97$) por turma. Em Luanda, pelo contrário, as diferenças são pouco expressivas, mas aponta-se existirem, em média, mais meninas (25,32) do que meninos (23,68) – tendências que, aliás, são corroboradas pelos dados das fontes oficiais [10].

1.4. Ambiente de aprendizagem

Os Requisitos Mínimos para a Educação (RME) estão definidos no quadro de situações de emergência, como conflitos e catástrofes, e têm como objetivo garantir que todas as crianças e jovens acedem a uma educação de qualidade mesmo perante circunstâncias de crise (INEE, 2010). Angola vive em paz desde 2002, mas o país só saiu da situação de emergência em 2012. Por outro lado, as consequências da guerra civil e a falta de investimento em Educação que se continuam a fazer sentir conduziram-nos a analisar o sistema educativo angolano a partir de exigências mínimas.

Entre outras dimensões que os RME contemplam, no domínio relativo ao ambiente de aprendizagem – e que remete para a proteção e bem-estar das crianças nas escolas – os resultados são preocupantes (gráfico 4). No geral, 69,9% professores indicam que não existe água potável nas suas escolas e quase metade dos professores aponta a não existência de mobiliário adequado às necessidades (47,4%), de iluminação suficiente (46,5%) e a incapacidade das estruturas

resistiram ao ruído exterior (46,1%). Ademais, se tivermos ainda em consideração o somatório das respostas “não” e “mais ou menos/às vezes”, observa-se que 53,3% dos professores afirma que as casas de banho nem sempre são adequadas às necessidades e 56,7% aponta problemas com a ventilação/arejamento.

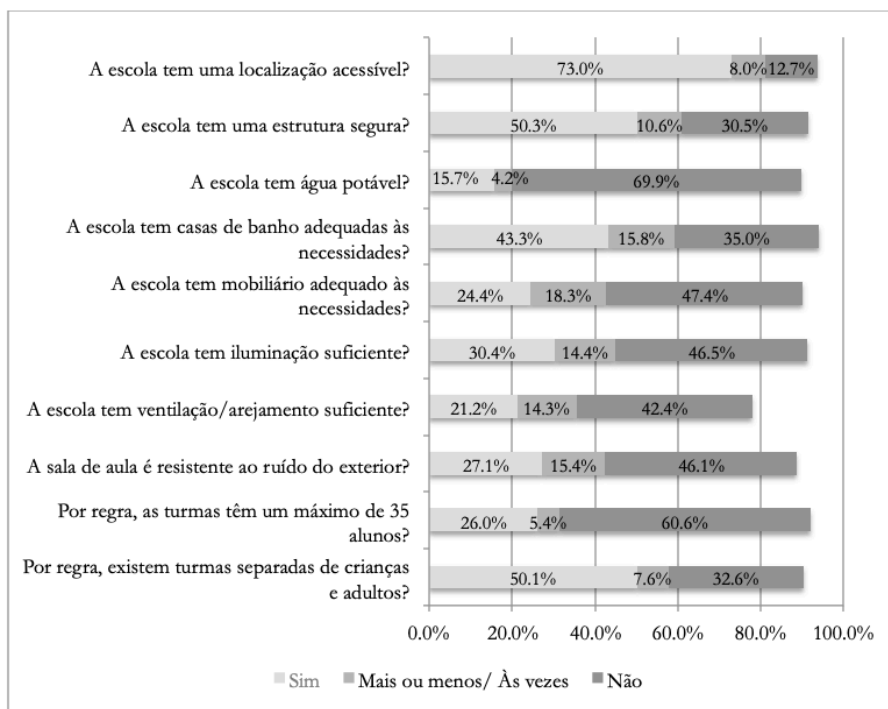
Outros resultados são igualmente alarmantes: 60,6% dos professores informa que não se cumpre com a recomendação máxima de 35 alunos por turma e 32,6% indica que as turmas misturam crianças e adultos no mesmo contexto de aprendizagem. Concomitantemente, observou-se durante a aplicação do questionário que, numa tentativa de resposta à falta de salas, há escolas onde se implementa um “desdobramento de horário” da 1ª à 3ª classe, ou seja, as crianças têm um menor tempo letivo (2h30m em vez de 4h00) para que possam existir dois turnos de aulas durante a manhã e possibilitar o acesso de mais crianças à escola.

Além disso, esta realidade faz-se sentir de forma diferenciada entre as províncias. Cabinda e Lunda-Norte são, com mais frequência, as províncias onde os professores apontam a existência de piores condições, tendo sido verificadas diferenças estatisticamente significativas nos seguintes domínios: acessibilidade da localização ($\chi^2(4)=18.867, p=0.001$), segurança da estrutura ($\chi^2(4)=38.903, p=0.000$), existência de água potável ($\chi^2(4)=99.328, p=0.000$), casas de banho adequadas ($\chi^2(4)=48.032, p=0.000$), mobiliário adequado ($\chi^2(4)=46.363, p=0.000$), iluminação ($\chi^2(4)=61.180, p=0.000$) e ventilação/arejamento

suficientes ($\chi^2(4)=58.615, p=0.000$), bem como na existência de turmas separadas para crianças e adultos ($\chi^2(4)=31.230, p=0.000$). Apenas na questão relativa

ao limite máximo de 35 alunos por turma, a realidade revela-se pior em Lunda-Norte e Luanda do que em Cabinda ($\chi^2(4)=89.167, p=0.000$).

Gráfico 4. Distribuição das respostas relativas ao ambiente de aprendizagem (%)*



* As não-respostas foram consideradas na análise.

1.5. Processo de aprendizagem

Uma segunda dimensão dos Requisitos Mínimos para a Educação diz respeito ao processo de aprendizagem. Neste caso, questionamos os professores sobre a qualidade, a suficiência e as condições dos currículos, manuais e materiais utilizados em sala de aula e os resultados apontam para a existência de uma realidade ainda longe de valores desejáveis (gráfico 5). Assim, apesar da maioria dos professores considerar que os manuais escolares (68,5%) e os materiais didáticos (56,3%) que chegam às escolas estão atualizados [11], também uma esmagadora maioria reporta que os manuais (66,7%) e o material didático (69,9%) nem sempre/nunca são suficientes para todos os alunos.

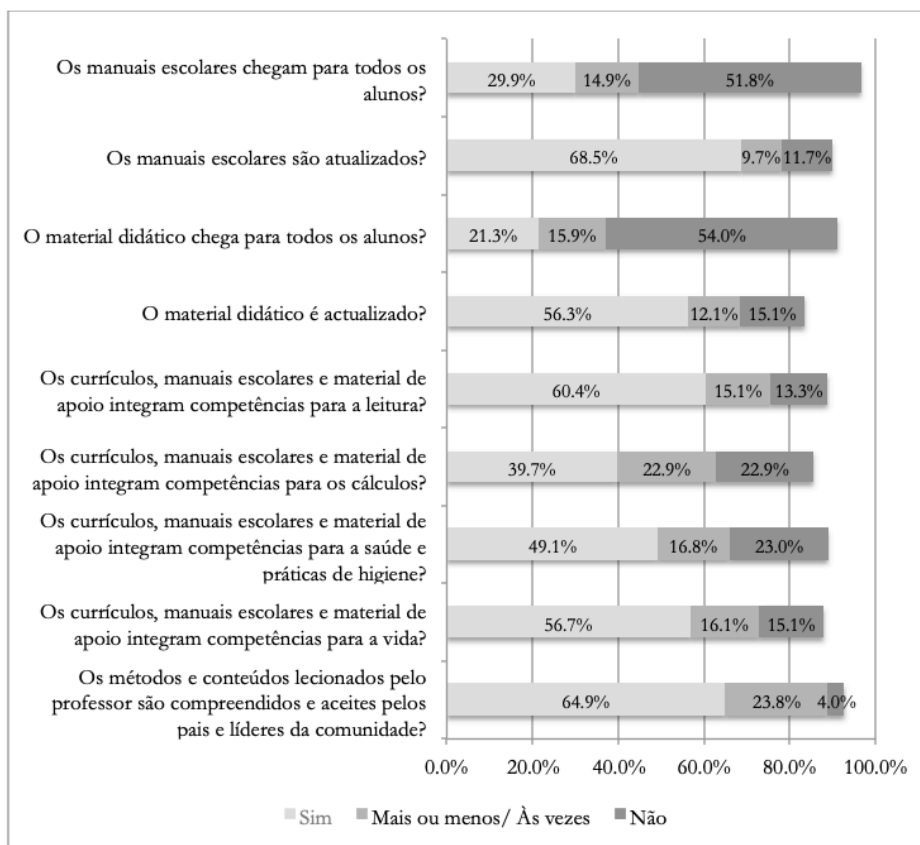
Relativamente às competências que os currículos, manuais e materiais de apoio integram, as opiniões dividem-se, mas ainda assim 45,8% acusa estes instrumentos de nem sempre integrarem competências para os cálculos e 39,8% para a saúde e higiene. Em contrapartida, como aspeto mais positivo – embora ainda distante de ser uma opinião consensual –, salienta-se o facto da maioria dos professores considerar que estes instrumentos integram competências para a leitura (60,4%) e para a vida (56,7%), bem como o facto de os métodos e conteúdos lecionados pelo professor serem compreendidos e aceites pelos pais e a comunidade (64,9%).

Mais uma vez, a realidade difere entre províncias. É entre os professores de Cabinda e Luanda que se denunciam as situações mais alarmantes em relação à

suficiência dos manuais ($\chi^2(4)=77.721, p=0.000$) e material didático ($\chi^2(4)=62.548, p=0.000$) e são os professores de Lunda-Norte quem menos acusa a existência de problemas relacionados com as competências os currículos, manuais e materiais de apoio

integram ao nível da leitura ($\chi^2(4)=17.212, p=0.002$), cálculos ($\chi^2(4)=14.092, p=0.007$) e higiene ($\chi^2(4)=23.518, p=0.000$), bem como com a atualização dos manuais ($\chi^2(3)=27.289, p=0.000$) e materiais didáticos ($\chi^2(4)=42.216, p=0.000$).

Gráfico 5. Distribuição das respostas relativas ao processo de aprendizagem (%)*



* As não-respostas foram consideradas na análise.

1.6. Competências do professor

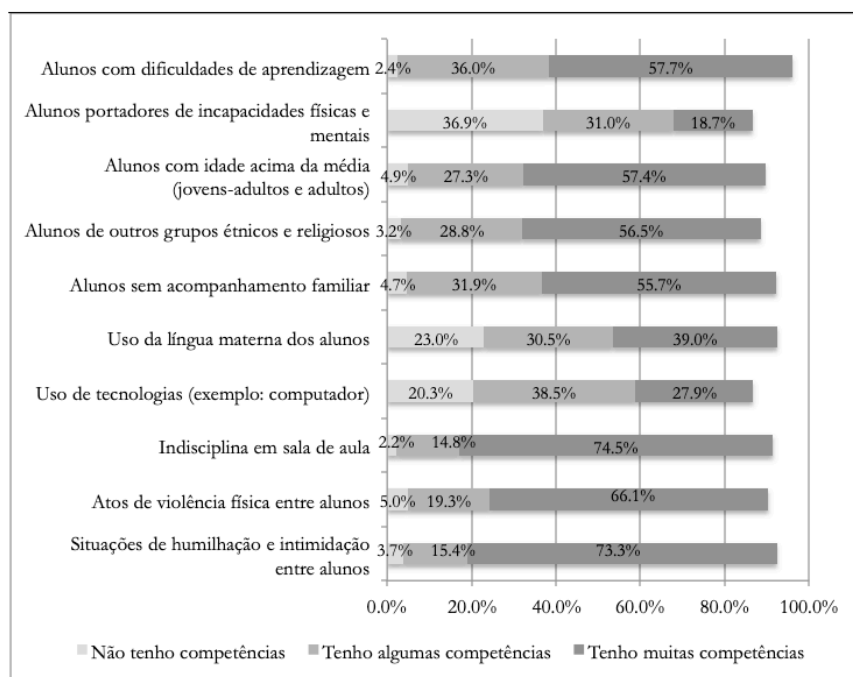
Um outro domínio associado aos RME diz respeito aos critérios de recrutamento e seleção do corpo docente (INEE, 2010) que se refletem, entre outras coisas, no seu nível de competências. Assim, para além das qualificações profissionais, é expectável que os professores possuam experiência e capacidade para lidar com a diversidade, com a diferença, com as especificidades linguísticas, culturais e religiosas e para gerir e prevenir a violência e o conflito em sala de

aula. Para a construção deste grupo de questões procuramos adaptar os conteúdos às características da realidade angolana e incluímos questões de natureza subjetiva e objetiva. Uma vez que estamos a lidar com o nível das competências pessoais e predominantemente subjetivas, a introdução de indicadores objetivos, como é o caso do uso de tecnologias ou do uso da língua materna dos alunos, tem como função comparar e produzir uma possível contra-argumentação.

Os resultados refletem três tendências (gráfico 6). Desde logo, no nível da avaliação subjetiva, os professores colocam-se maioritariamente numa posição de domínio e/ou controlo para gerir situações objetivas cujos protagonistas são os alunos, como é o caso da indisciplina, violência e situações de humilhação e intimidação, em que a esmagadora maioria considera que tem muitas competências. Um resultado que merece, no entanto, especial atenção tendo em consideração que nada nos diz sobre as metodologias utilizadas. A este propósito, vale a pena referir que, tal como Zau (2012) documenta, existem razões sociais, culturais e históricas que estão na sua origem do uso de castigos corporais por professores, pelo que em muitas comunidades estas práticas são consideradas como “situações absolutamente normais de quem tem o papel social de instruir e educar, quer os filhos em casa, quer os alunos na escola” (p. 134).

Numa segunda tendência – também no nível da avaliação subjetiva, mas com foco na atuação do próprio professor –, as percentagens são expressivamente mais baixas do que nas dimensões anteriores, mas a maioria dos professores continua a considerar que tem uma grande capacidade para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem e com idades acima da média, com alunos de outros grupos étnicos e religiosos e com alunos sem acompanhamento familiar. Por fim, no nível da avaliação mais objetivo – no sentido que é mais diretamente observável pelos outros –, os professores reconhecem as suas maiores limitações, nomeadamente para lidar com alunos portadores de incapacidades físicas e mentais, para usar a língua materna dos alunos e para usar as tecnologias.

Gráfico 6. Distribuição das respostas relativas às competências do professor (%)



* As não-respostas foram consideradas na análise.

Entre províncias também se observam diferenças expressivas e associações estatisticamente significativas. No geral, os professores de Lunda-Norte são quem considera ter mais competências para lidar com as

diferentes situações e desafios em sala de aula ($p < 0,05$). Um resultado curioso, se relembrarmos que, das três províncias, Lunda-Norte é a que apresenta uma maior percentagem de professores com

menores qualificações académicas e profissionais para o ensino primário. Um resultado que se sugere estar ligado, como acontece na pesquisa de Tessaro e Guzzo (2004), com o facto de os professores menos escolarizados serem menos exigentes em relação à sua autoavaliação e, por conseguinte, serem menos críticos em relação à sua própria atuação.

1.7. Perceções sobre a profissão de professor do ensino primário

A falta de valorização e reconhecimento associada à profissão do professor do ensino primário e os baixos salários, com consequências na falta de motivação e no abandono da carreira docente – nomeadamente em prol da docência noutros níveis de ensino –, como abordamos na introdução deste artigo, não são questões novas em Angola. Contudo, nenhum estudo analisou até agora e de forma tão abrangente o que os próprios professores pensam e sentem no desempenho das suas funções e, por outro lado, se perante uma oportunidade, efetivamente, trocariam a docência no ensino primário pela docência noutro nível de ensino e a razão pela qual o fariam.

Para conhecermos melhor esta realidade, colocamos algumas questões sobre a valorização e responsabilização/penalização associadas ao papel do professor e observamos que há claramente um indicador que se destaca: apenas 12% dos professores sente que o seu salário é recompensador. Mais uma vez, a objetividade associada ao indicador “remuneração” parece auxiliar na tomada de posição neste domínio. Já a ideia genérica – e igualmente mais subjetiva – de que a sociedade não valoriza o professor do ensino primário divide as opiniões. Quanto aos restantes indicadores, os professores validam ainda a existência de uma concepção que coloca sobre si próprio uma grande parte da responsabilidade em torno da sua valorização (se fizer mais formação profissional) e da capacidade de progredir na carreira (se tiver um bom desempenho). Em contrapartida, quando o Professor não cumpre com aqueles que são os seus deveres (assiduidade, pontualidade e bom desempenho)

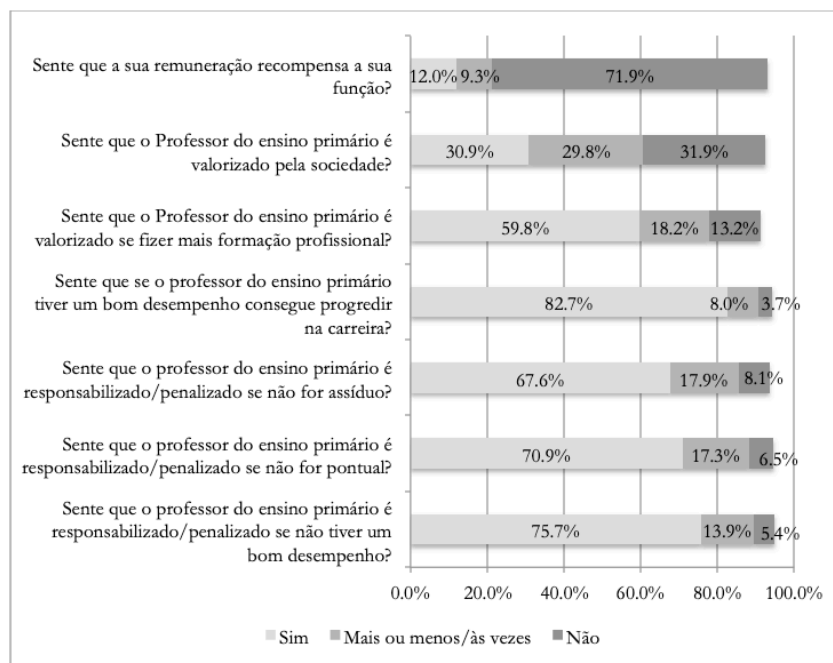
sobressai o sentimento de que professor é devidamente penalizado.

No que diz respeito à remuneração, a opinião é semelhante entre os professores das três províncias. Todavia, registam-se opiniões diferentes noutros domínios, com diferenças estatisticamente significativas. Observa-se mais entre os professores de Luanda do que entre os de Cabinda e Lunda-Norte o sentimento da falta de reconhecimento do seu papel pela sociedade ($\chi^2(4)=56.213$, $p=0.000$). Um resultado coincidente com a natureza mais rural de Lunda-Norte, onde permanece a valorização das profissões tradicionais e com estatuto, como é o caso dos professores e “doutores”; ao contrário de Luanda, uma cidade mais moderna, onde as profissões tradicionais deixaram de ser tão valorizadas pela sociedade.

Por outro lado – embora predomine nas três províncias a ideia de que o professor é valorizado e progride na carreira se cumprir o seu papel na realização de mais formação e se tiver um bom desempenho –, em Cabinda os professores são um pouco mais otimistas em relação à função da formação na valorização da carreira ($\chi^2(4)=13.589$, $p=0.009$) e menos otimistas em relação à importância do desempenho pessoal para a progressão na carreira ($\chi^2(4)=51.002$, $p=0.000$). Ademais, pese embora os constrangimentos, os professores de Luanda e Cabinda, mais do que os de Lunda-Norte, consideram que o Professor é penalizado/responsabilizado quando não cumpre com aqueles que são os seus deveres: assiduidade ($\chi^2(4)=35.059$, $p=0.000$), pontualidade ($\chi^2(4)=54.777$, $p=0.000$) e bom desempenho ($\chi^2(4)=27.492$, $p=0.000$).

Por último, 45,1% dos professores afirma que, se tivesse oportunidade, trocaria o ensino primário por outro nível de ensino, mas esta questão divide bastante as opiniões, sendo que 41,4% dos professores afirma que não o faria e 13,5% não sabe ainda que decisão tomaria. As proporções de respostas são diferentes entre as províncias e as diferenças estatisticamente significativas ($X^2(4)=28.536$, $p=0.000$). São os professores de Cabinda (55,2%) mais do que os de Lunda-Norte (46,3%) e Luanda (36,5%) quem mais optaria por abandonar o ensino primário.

Gráfico 7. Distribuição das respostas relativas às percepções sobre a profissão de professor do ensino primário (%)



* As não-respostas foram consideradas na análise.

Posto isto, pedimos aos professores que justificassem, pelas suas próprias palavras, porque trocariam (ou não) o ensino primário por outro nível de ensino (gráfico 8). Devido à natureza qualitativa da variável, categorizamos as suas respostas com o apoio do *software NVivo*. Assim, face a uma oportunidade, muitos professores deixariam a docência no ensino primário por razões associadas ao facto de não estarem devidamente habilitados para o magistério primário, seguido de baixos salários, busca de mais conhecimentos e experiência e carga excessiva de trabalho neste nível de ensino.

Sendo transversais a todas as províncias, não podemos deixar de notar que entre os professores de Luanda existe uma maior necessidade de mudar para adquirir mais conhecimentos ou experiência (n=28) e por razões ligadas à falta de valorização (n=17); os professores de Cabinda são quem mais menciona o excesso de trabalho (n=24); e os de Lunda-Norte são quem mais menciona os problemas de remuneração (n=20).

Deixaria porque o professor do ensino primário tem toda a responsabilidade do aluno para toda a vida, sendo ele o alicerce, mas não é respeitado e nem considerado. E para poder ter ou adquirir mais conhecimentos. (Professor, Luanda)

Porque não tenho formação nem metodologia do ensino primário, tenho metodologia do 1º ciclo do ensino secundário na especialidade de geografia-história. E outro motivo é por haver muito trabalho, pouca remuneração. (Professor, Cabinda)

Porque aí tem muito trabalho, mas pouco salário e pouco privilégio para ser promovido. No ensino primário há mais sacrifícios e o salário é muito pouco. (Professor, Lunda-Norte)

Por sua vez, entre os professores que mencionaram não trocar o ensino primário por outro nível de ensino (gráfico 9), tal como acontece noutras pesquisas (Jesus et al., 2011), são as razões intrínsecas à própria atividade profissional, como a percepção de vocação para a profissão, que maior influência exerce na motivação para a docência. São, portanto, razões de

natureza pessoal/vocacional que incluem fundamentalmente o “gosto” e o “orgulho” pelo ensino primário e pelo trabalho com crianças.

Gráfico 8. Razões para trocar o ensino primário por outro nível de ensino (número de referências)

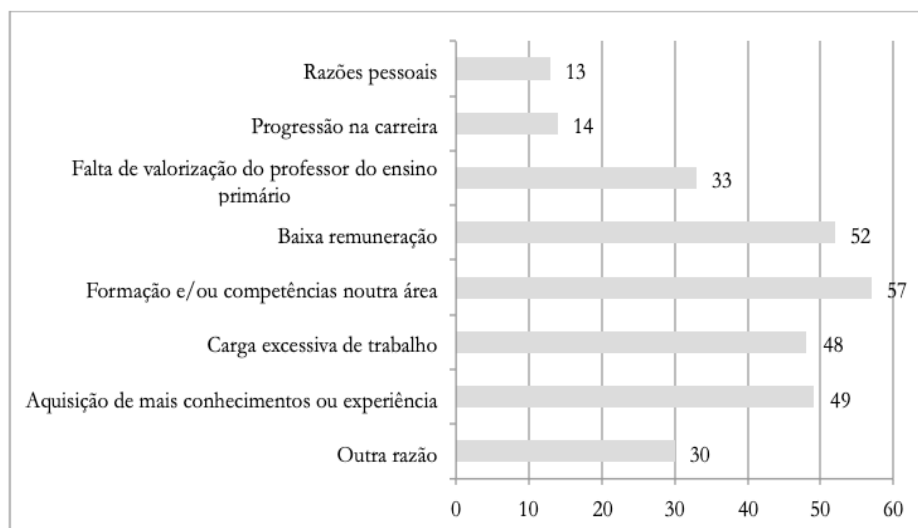
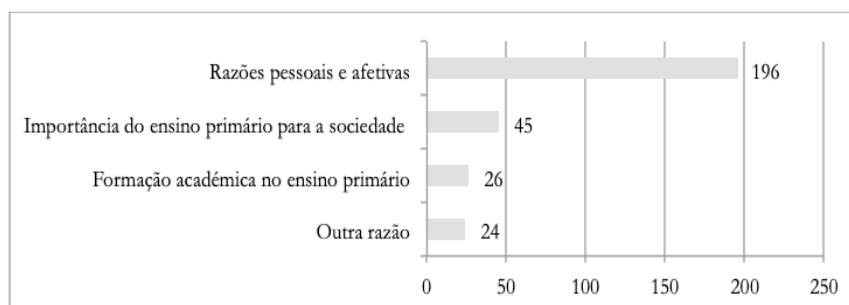


Gráfico 9. Razões porque “não” trocaria o ensino primário por outro nível de ensino (número de referências)



A segunda principal razão remete para a valorização que estes professores conferem ao seu papel no desenvolvimento e no futuro da sociedade, seguido da razão mais objetiva de se terem especializado neste nível de ensino.

Por província, observamos que são os professores de Luanda quem mais invoca razões de natureza pessoal/vocacional em relação ao ensino primário e às crianças (n=107). Um resultado que é coincidente

com o facto destes professores trabalharem num contexto com mais oportunidades profissionais e, ainda assim, permanecerem numa profissão que consideram pouco valorizada pela sociedade. Acresce a isto a circunstância de possuírem um grau mais elevado de formação escolar, o que lhes permitiria mais facilmente fazer outras opções.

Porque eu gosto de ensinar no ensino primário, então sou de opinião que os governantes do País que é Angola em

preocuparem-se ou em apostarem mais na formação dos professores do ensino primário para o desenvolvimento do nosso país, isto é, na educação. (Professor, Luanda)

Não, porque eu gosto de trabalhar com crianças, com elas eu tenho aprendido muito, com as crianças eu vejo e sinto a responsabilidade e o dever de ser professora, gosto da minha profissão. (Professor, Lunda-Norte)

Porque eu gosto muito de trabalhar e ensinar as crianças, que são o futuro do dia de amanhã. Não por falta de competência já pôde ser transferido por duas vezes para o I ciclo, eu neguei tanto até hoje e mantenho no ensino primário. (Professor, Cabinda)

Conclusões

Enquadrada pelo objetivo de caracterização do ensino primário público em três províncias angolanas, esta pesquisa pretendeu chamar a atenção para as questões da **Educação primária de Qualidade**, incluídas na agenda do Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, e trabalhadas aqui a partir da auscultação dos **Professores**, um dos mais importantes atores em educação e, portanto, intervenientes cuja opinião consideramos deve ser observada para a tomada de decisões.

De forma sumária, observamos que, apesar da maioria dos professores ter especialização em formação de professores, apenas uma minoria tem as qualificações mínimas necessárias para o exercício da atividade docente no ensino primário. Um resultado que, além de revelar uma realidade manifestamente insuficiente face às necessidades do ensino neste nível, reflete que as áreas científicas de especialização se circunscrevem predominantemente à História-Geografia e à Biologia-Química, deixando quase a descoberto o ensino devidamente habilitado para a Educação musical, Educação manual e plástica, a Educação física e a Educação moral e cívica.

Além disso, no domínio motivacional, os professores estão particularmente insatisfeitos com o seu salário, a maioria sente que é responsabilizado/penalizado se não cumprir com as suas obrigações e uma grande

fatia não se sente valorizado pela sociedade. Aliás, perante a existência de uma oportunidade, quase metade dos professores inquiridos trocava o ensino primário por outro nível de ensino, nomeadamente porque reconhecem que não estão devidamente preparados para as exigências do ensino primário, mas também porque se sentem mal remunerados. Dificuldades e limitações que não são sentidas de igual forma entre os professores das três províncias em análise. Lunda-Norte destaca-se especialmente pelo generalizado baixo nível de qualificações académicas do seu corpo docente e, em particular, pela falta de qualificações adequadas para o exercício do ensino primário, bem como pela sobrelotação das turmas e pelos desequilíbrios de género entre os alunos nas turmas.

Por outro lado, observámos que são muitos os professores que lidam, diariamente, com o desafio da docência em mais do que uma classe de ensino, em turmas sobrelotadas e, para além de alguma falta de atualização e adequação dos manuais e materiais, a maioria dos professores não tem manuais ou material didático suficientes para todos os alunos. Mais, os professores referem que os currículos, manuais escolares e material de apoio nem sempre integram as competências necessárias para a leitura, para os cálculos, para a saúde e práticas de higiene e para a vida; e reconhecem, particularmente, que têm limitações para lidar com alunos portadores de incapacidades físicas e mentais, para usar a língua materna dos alunos e para trabalhar com as TIC. Dificuldades às quais acresce a circunstância de as escolas terem insuficientes e desadequadas condições ao nível das necessidades básicas, como a disponibilidade de água, casas de banho adequadas, mobiliário adequado, iluminação e ventilação suficientes, estruturas seguras e resistentes ao ruído exterior.

Não obstante, é em Cabinda e Lunda-Norte que os professores observam piores condições ao nível da proteção e bem-estar das crianças nas escolas. É em Luanda, e também em Cabinda, que os professores mais constataam a insuficiência dos manuais e materiais escolares. Ademais, é em Luanda que os professores se revelam mais críticos em relação à sua atuação, experienciando mais a falta de competências para lidar com a diversidade, com a diferença, com as

especificidades linguísticas, culturais e religiosas e para gerir e prevenir o conflito. Por fim, são também os professores de Luanda quem mais sente a falta de valorização do seu papel pela sociedade, mas são os professores de Cabinda quem mais pensa em afastar-se do ensino primário.

Todos estes dados apontam, portanto, para a permanência de uma realidade preocupante, com consequências num ambiente pouco favorável à aprendizagem e com impactos significativos nos subsequentes níveis de ensino. **Para uma Educação primária de Qualidade é preciso concretizar muito mais.** Desde logo, numa perspectiva macro, é basilar fomentar a cooperação entre os diferentes setores, nomeadamente entre o setor económico e financeiro e o setor educativo, tornando este último mais autónomo. No que diz respeito aos recursos, é incontornável formar melhores professores para o ensino primário através da aposta numa formação inicial sólida, eficaz e sustentável, que passe progressivamente a formar professores em nível superior. É urgente investir na formação em serviço, capaz de mitigar as dificuldades e necessidades emergentes. É decisivo garantir processos de recrutamento atrativos para a docência no ensino primário, nomeadamente através de incentivos e medidas à progressão na carreira que permitam selecionar e manter os melhores professores neste nível de ensino. Por fim, a nível local, é necessário gerir de forma responsável e transparente a rede escolar e, em particular, cada uma das escolas. É fundamental implementar políticas educativas com a participação da sociedade civil e da comunidade escolar, através da criação de espaços de diálogo, e implementar as diretrizes existentes, nomeadamente ao nível da criação dos conselhos de escola. É profícuo fomentar a responsabilidade civil e as parcerias com as empresas por forma a minimizar alguns constrangimentos aos quais o Estado não consegue dar resposta.

De outra forma, para além da eficácia e eficiência do sistema de ensino, nomeadamente associadas aos resultados da aprendizagem; para além da problemática da universalização do ensino, nomeadamente associado à expansão do setor educativo; para além da questão da equidade, associada às desigualdades de género, regionais e entre grupos; o que permanece em causa é

o **desenvolvimento integrado e sustentável** da sociedade angolana. Um desenvolvimento intrinsecamente relacionado com todos ganhos que com a Educação se relacionam, nomeadamente ganhos sociais e económicos, ao nível do desenvolvimento do capital humano e da redução da pobreza; ganhos culturais, associados à educação enquanto instrumento de afirmação da identidade cultural e de respeito pela diversidade; ganhos políticos, associados ao potencial democratizador do sistema de ensino (exercício de cidadania); enfim, ganhos civilizacionais, de bem-estar e de qualidade de vida.

Referências bibliográficas

- Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente. Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2018). *Investimentos nas Crianças e Famílias na Proposta de Orçamento Geral do Estado de 2018: Aprendizagens de 2017 e recomendações para o debate público*. Angola: UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/esaro/UNICEF-Angola-2018-National-Budget-Proposal.pdf>
- Alfredo, F.C., & Tortella, J.C. (2014). Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, 33, 125-142. doi 10.5585/EccoS.n33.3511
- Ferreira, P.M. (2012). *Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Gonçalo da Silveira.
- Ferreira, V. (2003). O inquérito por questionário. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Afrontamento.
- Fórum Mundial de Educação. (2015). *Educação 2030: Declaração de Incheon e marco de ação de educação*. Incheon: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por
- Fórum Mundial de Educação. (2000). *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar*. Dakar: UNESCO.
- Ghihlione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>

- Instituto Nacional de Estatística. (2016). *Resultados definitivos: recenseamento geral da população e habitação – 2014*. Angola, Luanda: INE. Disponível em: http://www.ef-faangola.org/AngolaCensus2014_ResultadosDefinitivos_Mar2016.pdf
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (2010). *Requisitos mínimos para a Educação: preparação, resposta e reconstrução*. Nova Iorque: INEE. Disponível em: https://inee.org/system/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010%28HSP%29_PT.pdf
- Jesus, S., Mosquera, J., Stobaus, C., Sampaio, A., Rezende, M., & Mascarenhas, S. (2011). A motivação para a profissão docente. *Revista AMAzónica*, VII (2), 135-137.
- Ministério da Educação. (2009). *Informação sobre a implementação do novo sistema de educação: reforma educativa do ensino primário e secundário*. Luanda: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- Ministério da Educação (n.d.). *Plano mestre de formação de professores em Angola 2008-2015*. República de Angola: MED. Disponível em: http://www.ebief.be/angola/courses/PM/document/Documentos/PMFP-documento_tecnico_INFQ.pdf?cidReq=PM
- Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial. (2015). *Relatório sobre os Objectivos de desenvolvimento do Milénio 2015*. Luanda: MPDT. Disponível em: <https://www.info-angola.com/attachments/article/4709/151101%20-%20UNDP%20e%20Governo%20-%20Relatório%20sobre%20os%20Objectivos%20de%20Desenvolvimento%20do%20Milénio%202015.pdf>
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, J. (1997). *A educação e o desenvolvimento endógeno em Angola: evolução, problemas, perspectivas*. (Tese de Mestrado). Universidade Portucalense.
- Tessaro, N.S., & Guzzo, R.S. (2004). Auto-avaliação da competência para ensinar: estudo preliminar de uma escala. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 157-165. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200004
- Zau, F. (2013). *A educação em Angola: novos trilhos para o Desenvolvimento*. Luanda: Movilivros.
- Zau, F. (2012). *Do acto educativo ao exercício da cidadania*. Luanda: Mayamba Editora.
- Zau, F. (2002). *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.

Notas:

- [a] Doutorada em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (UP) e Investigadora na *Research in Education and Community Intervention* (RECI - Unidade I&D) e no Instituto de Sociologia da UP.
- [b] Licenciada em Psicologia, Mestre em Educação Intercultural e pós-graduada em Cooperação e Educação para o Desenvolvimento, é técnica de intervenção na Agência Piaget para o Desenvolvimento (APDES).
- [c] Psicóloga, Coordenadora do Departamento de Cooperação e Desenvolvimento da Agência Piaget para o Desenvolvimento (APDES).
- [1] A formação de professores em Angola é possível a dois níveis: (i) nível superior, para o exercício da atividade docente no ensino médio; (ii) de nível médio/secundário, com a duração de 4 anos, para atividade docente no ensino básico (do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade) – inclui as Escolas do Magistério Primário (EMP) e as Escolas de Formação de Professores (EFP), outrora Institutos Médios Normais de Educação (IMNE).
- [2] *Sikola*: lê-se “xicola” e a palavra em Kimbundo, Ubundo, Kikongo designa “Escola”.
- [3] Este projeto foi promovido pela Agência Piaget para o Desenvolvimento (APDES) em parceria com o Sindicato Nacional dos Professores de Angola (SINPROF), enquanto representante da Rede Angolana da sociedade civil de Educação para Todos (Rede-EPT), e foi cofinanciado pela Comissão Europeia (EuropeAid 134-649/L/ACT/AO).
- [4] O estudo também envolveu o levantamento das necessidades de formação dos professores, mas estes dados não serão abordados no âmbito deste artigo.
- [5] Próximo do final da pesquisa, as diferentes Repartições Municipais/Distritais de Educação disponibilizaram os dados que recolheram para o ano letivo de 2015 sobre o ensino primário, sendo observável o seguinte: as professoras representam

27,5% do total de professores em Lunda-Norte (26,8% na amostra) e 62,3% em Luanda (68,3% na amostra). Para Cabinda não foram disponibilizados os dados por género.

- [6] Os resultados desta pesquisa foram apresentados em Angola em duas conferências locais, organizadas em Lunda-Norte e Cabinda, e uma conferência nacional, que teve lugar em Luanda (5 de outubro de 2017), que contou com a presença, entre outros, de Professores, Ministério da Educação angolano, Administradores e Diretores municipais de educação, organizações da sociedade civil. Em todos estes momentos, a pesquisa foi reconhecida e validada a nível local pelo seu carácter ilustrativo.
- [7] $V=0.1$ associação fraca; $V=0.3$ associação moderada; $V=0.5$ associação forte (Cohen, 1988).
- [8] De acordo com últimos dados disponíveis da UNESCO (*UIS Statistics*, online, atualizado em fevereiro 2018), em 2011, os Professores do ensino primário eram 118 158, dos quais 43 497 eram mulheres (36,8%).
- [9] Existe um elevado número de não respostas na questão sobre o ensino superior (24,7%).
- [10] Dados gentilmente cedidos pelas Repartições Municipais/Distritais de Educação de Luanda, Cabinda e Lunda-Norte.
- [11] Os currículos do Ensino Primário vigentes datam de 2003/2004, aquando da reforma educativa, tal como os manuais escolares.