



**O Perfil do Formador do Professor Primário e o Desafio do Programa Educar Angola
2030 – uma reflexão.**

Solange Maria Luis

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla

soldeluanda@gmail.com

Carla Black

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla

black.carla@gmail.com

Resumo:

A presente nota de pesquisa pretende pontualizar sobre uma investigação corrente sobre o perfil do formador de professores primários no contexto da Huíla, Angola. O trabalho preliminar foi apresentado no 1º Congresso Internacional de Educação Primária do ISPI da Huíla. O estudo preliminar, permitiu-nos perceber que os desafios apresentados pelo Programa Educar Angola 2017-2030, que prevê a graduação de todo o corpo docente

do Ensino Primário, até ao ano de 2027, estão condicionados pela oferta formativa das instituições a quem compete a formação dos professores primários. Nesse sentido, apresentamos possíveis soluções para este processo de transição pretendido por este Programa.

Palavras-chave: formador, ensino primário, Angola

Abstract:

This research note intends to inform of our current investigation about the academic profile of primary teacher trainers in the context of Huíla, Angola. The preliminary work was first presented at ISPI Huíla's First International Congress of Primary Education. Our preliminary study allowed us to realize that the academic training presented by these trainers presents a challenge to the National Program *Educar Angola 2017-2030* (Educate Angola). This

Program determines that, by the year 2027, all primary school teachers must have a higher education. The major challenge for this transition falls upon the inadequacy of the present trainers. This research aims also at producing possible solutions for this challenge.

Key-words: trainer, primary schooling, Angola

No decorrer do que foi o Primeiro Congresso Internacional de Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Independente da Huíla (o CIEPI), realizado entre 21 e 23 de Novembro de 2018, foram apresentados, por académicos e representantes provinciais do Ministério da Educação Angolano, os principais desafios que se colocam atualmente, em Angola, no que concerne o Ensino Primário.

Neste Congresso, foi por nós apresentada a comunicação “O Perfil do Formador de Professores para o Ensino Primário da Huíla: um Estudo Preliminar” (LUIS, BLACK, *et al.*: 2018), onde foram abordadas questões sobre a área de especialização do quadro docente formador de futuros professores primários na Huíla – a população alvo deste estudo.

A presente nota de pesquisa pretende sintetizar alguns dos aspetos abordados no referido estudo preliminar, assim como apresentar outras questões levantadas no decorrer do Congresso e apontar necessidades ainda prementes de investigação (no que concerne este estudo), como por exemplo, o alargamento da população alvo. Pretendemos ainda, apresentar

possíveis soluções que poderão contribuir para melhorar o perfil dos formadores de futuros professores do Ensino Primário.

Neste sentido, faremos uma breve apresentação do contexto angolano e suas particularidades, falaremos de forma sucinta do processo de ensino-aprendizagem, introduzido no Período Colonial e o que tem sido desenvolvido nas últimas décadas, no contexto de pós-independência, à luz dos diversos projetos que foram surgindo, incluindo o derradeiro, o Programa Educar Angola 2017-2030, que estabelece que a monodocência, até à 6ª Classe, deve ser realizada por um professor com formação superior (graduação). Segundo este programa, a graduação será obrigatória a todos os professores do ensino primário até 2027 (MUCUTA, 2018). Assim, pretendemos reflectir sobre quais serão os principais obstáculos para a concretização destes objetivos, no âmbito da formação e quais as possíveis soluções para estes desafios.

O contexto angolano atual é o resultado, não só de uma história de ocupação colonial, opressão e assimilação, mas também, conquistada a independência em 1975, do surgimento de uma guerra civil que decorrerá até 2002 – uma das mais perniciosas em África e que teve um impacto condicionante na educação, uma vez que a “situação de guerra (...) não permitia a estabilidade do país e estimulava a mobilidade das populações, para além de agravar as assimetrias no seu desenvolvimento” (COSTA, 2018: p. 41). Um Diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação em 1986, sobre o Sistema de Educação institucionalizado em 1977 (pós-independência), revela que “a efectividade do Sistema de Educação estava condicionada pela situação de guerra prevalecente no país, que criou um clima de desestabilização e destruição que afetou, diretamente, o orçamento da educação e provocou a deslocação constante das pessoas” (COSTA, 2018: p. 38). É somente a partir da conquista da paz, em 2002, que surge a possibilidade de se concretizar projetos, antes de difícil implementação a nível nacional. Será sobre este contexto que iremos nos debruçar.

É no contexto de paz que surge o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) onde se enquadra o Programa Educar Angola 2017-2030. O PNDE vai ao encontro da Agenda 2025 do Executivo de Angola, assente na Agenda 2030 das Nações Unidas, cujo

objectivo nº 4 pretende “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, assim como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”¹. Entre as várias prioridades estabelecidas no PNDE, destacamos a segunda: “Desenvolvimento do Ensino Primário”(CHIPALAVELA, 2018). Este plano “visa o estabelecimento de Programas de Ação a médio e longo prazo para o Sistema de Educação e Ensino, constituído pelos subsistemas, níveis e modalidades de Ensino” (CHIPALAVELA, 2018).

Alguns dos problemas relativos à Educação Primária em Angola, apresentados, por Chipalavela, no decorrer do CIEPI, de forma geral, prendem-se a dados relativos ao abandono escolar (sendo considerado este o factor de reprovação mais preocupante); existe ainda uma elevada taxa (cerca de 20%) de crianças que ficam fora do sistema escolar primário por passarem da idade limite de integração, crianças estas que correm o risco de ficarem, para sempre, fora do sistema escolar. Informa-nos também que a taxa de admissão de novos professores, embora seja de 27%, com um crescimento permanente, continua aquém das necessidades de contratação para formar uma das populações mais jovens do planeta.

Foram igualmente apresentados neste Congresso, problemas relativos às estruturas físicas dos estabelecimentos escolares na Huíla, que podem servir de indicador nacional, uma vez que os problemas que assolam a Huíla podem ser igualmente partilhados por outras Províncias. No âmbito do Projeto da Carta Escolar da Huíla, desenvolvido pelo Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (CIDE), do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED). Foram identificadas 1.835 escolas na Huíla, dentre as quais, 482 são de construção definitiva, 1.219 são escolas provisórias ou improvisadas e 134 são escolas em baixo de árvores (ou seja, sem estrutura física) (BAHU, 2018).

A falta de estruturas físicas, em número suficiente para dar resposta às necessidades formativas, leva a que a mesma sala de aula, em um mesmo período, funcione em dois turnos. Ou seja, de manhã há o turno das 7 às 10 e outro, com outro grupo de alunos, geralmente das 10:30 às 12:30 – situação esta menos ocorrente no período da tarde. Esta situação, com óbvias

¹ Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

repercussões à nível de aproveitamento, foi quantificada, em 2015, onde 64.296 salas de aula funcionavam em regime de turnos (CHIPALAVELA, 2018).

Embora se tenha reconhecido a necessidade de “aumentar o número de professores no Ensino Primário e cobrir os territórios mais carenciados” (CHIPALAVELA, 2018), entre outras ações para colmatar os desafios apontados do decorrer do CIEPI, e embora o “Diagnóstico Provincial da Educação Primária da Huíla” (CASSAMBA, 2018) aponte para um “número considerável de professores sem agregação pedagógica” (CASSAMBA, 2018), consideramos que não houve indicativos evidentes relativos à formação dos formadores dos professores do ensino primário. Contudo, essa preocupação está implícita na reflexão levantada por Helena Cassamba, Coordenadora Provincial de Supervisão Pedagógica da Província da Huíla (CASSAMBA, 2018):

Por que razão, em outrora os professores com baixo nível académico conseguiam cumprir com os objectivos do ensino primário e hoje que temos muitos professores técnicos médios, bacharéis, licenciados e alguns casos até mesmo mestres [,] não se consegue levar os alunos a alcançarem o perfil aceitável do Ensino Primário.²

O “outrora” a que se refere Cassamba, poderá ser aquele apresentado por Luísa Maria Grilo (2018)³, que tem início no tempo colonial, onde a 4ª classe era a escolaridade mínima para ser Professor de Posto (professores primários inseridos nas áreas rurais e mais recônditas do território da então Província de Angola). Segundo esta académica angolana (que já foi Professora de Posto e, no pós-independência, membro do Ministério da Educação angolano), depois da escolaridade mínima, no modelo colonial, ao futuro professor primário era dada uma formação de capacitação que o tornava apto a leccionar até a 4ª classe, num posto rural, no interior do país. Segundo Grilo, a formação inicial de professores para o ensino primário entre

² O diagnóstico apresentado por Cassamba desvela que 45,64% das crianças no Ensino Primário da Huíla, das 22 escolas diagnosticadas, chegam à 4ª classe sem saberem ler, enquanto que 44,34% não sabem escrever. Estes dados apontam para um futuro problema social e económico de enquadramento destes adultos numa Angola que se quer cada vez mais globalizada.

³ Grilo apresenta uma abordagem histórica da formação dos professores primários, tanto no período colonial como no período pós-independência, tendo em vista as virtudes e os constrangimentos de cada modelo.

1960 e 1975 passou por dois momentos. Antes de 1962, a formação de professores primários era realizada em Portugal e, segundo ela, para um número muito restrito de alunos, mas

A partir de 62 ocorreu um explosão escolar com abertura de várias escolas elementares e isso exigiu uma mudança de estratégia. Passou então a ser fundamentalmente feita nas missões Católicas financiadas pelo Estado, chamadas Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar, maioritariamente para o meio rural. Também foram abertas duas escolas públicas para o efeito. Mais tarde abriram os Magistérios Primários. (GRILO, 2018)

Segundo Grilo (2018), estas Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar, tinham como perfil de entrada alunos com a 4ª classe e habilitavam para a docência até à 4ª classe, durante quatro anos de formação, com colocação prioritariamente, em áreas rurais. Já os Magistérios Primários tinham como perfil de entrada o 5º ano do Liceu e também habilitavam para a docência até à 4ª classe, mas com um tempo de formação mais curto, de somente dois anos e com colocações em perímetros primariamente urbanos.

Logo após a independência, em 1975, foram criados, segundo Grilo, os Cursos de Formação Acelerada (CFA). Esta informação é igualmente corroborada por Zau (2011):

Com a fuga de quadros docentes portugueses e angolanos antes e depois da independência e havendo apenas 7 por cento de professores habilitados para o exercício do magistério, o Ministério da Educação foi levado a criar, a título provisório, os Cursos de Formação Acelerada (CFA).

Estes cursos proporcionavam apenas a agregação pedagógica, habilitando (em questão de meses), para lecionar, no ensino primário, até à 4ª classe. Segundo Zau (2011), estas ações formativas “vigoraram desde 1977 a 1986”, formando cerca de “8 mil novos docentes” com períodos de formação inicialmente de quatro meses, mais tarde de seis e posteriormente de nove meses (ZAU, 2011). Ainda de acordo com Zau,

O baixo perfil de entrada e de saída destes agentes de ensino levou a que os CFA evoluíssem, mais tarde, para Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), com a duração de dois anos letivos e com a elevação do nível académico de 6ª para 8ª classe. (ZAU, 2011)

Este académico angolano, especialista em Educação, aponta para o facto de que era priorizada a entrada de docentes com formação do antigo Magistério Primário do tempo colonial para lecionar os Cursos de Formação Básica Docente (ZAU, 2011), numa clara preocupação em formar futuros professores dotados de metodologias específicas ao Ensino Primário. Contudo, já na década de 80, Zau aponta para a falta de “professores preparados para lecionar as metodologias de ensino” (ZAU, 2011)⁴, o que nos leva a questionar a formação proporcionada a partir desta década.

O nosso estudo sobre “O Perfil do Formador de Professores para o Ensino Primário da Huíla: um Estudo Preliminar”, apresentado no CIEPI (2018), confirma o que Zau detetou na década de 80, ou seja, a fraca preparação metodológica dos formadores de futuros professores para a monodocência. Dos 49 professores inquiridos (todos eles formadores de futuros professores primários⁵), 44 tiveram a sua formação Média⁶ no Lubango (capital da Huíla), quatro em Portugal e um na Rússia. Destes, em termos de percurso formativo, 11 formaram-se em Biologia/Química, sete em Ciências Sociais, seis em História/Geografia, quatro em Língua Portuguesa, quatro em Educação Moral e Cívica, enquanto que os restantes fizeram formações nas mais diversas áreas, mas somente três tiveram formação específica em Ensino Primário. Destes três inquiridos com formação em Ensino Primário, a nível do Ensino Médio, um formou-se em Cuba (no Instituto Superior Pedagógico Henriques José Yarona, um Magistério Primário), outro no Magistério Primário do Nambambe (Huíla) e outro na Escola de Formação de Professores (da Huíla).

Relativamente à formação de nível superior (graduada) destes 49 professores inquiridos, temos os seguintes resultados: 46 foram formados pelo ISCED da Huíla, um pelo ISCED de Benguela, um pelo Instituto Superior de Teologia Evangélica do Lubango (em Psicologia da Educação), outro pelo Instituto Superior de Ciências Educativas em Portugal (em

⁴ Zau refere ainda a uma ação “ineficiente” de formação contínua de professores à distância, apoiada pelo PNUD, UNESCO e UNICEF.

⁵ Magistérios Primários do Nambambe e da Huíla, ICRA (Instituto de Ciências Religiosas) e ISPI (Instituto Superior Politécnico Independente da Huíla) – que constituíram o nosso público alvo.

⁶ Por formação Média entende-se o Ensino Médio ou Secundário, que precede a formação graduada.

Supervisão Pedagógica) e um pelo ISPEL (Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango, em Psicologia da Educação). Entre os 47 formados pelos ISCED da Huíla e Benguela, encontramos as mais variadas áreas de formação e será sobre eles que, a seguir, faremos uma reflexão.

O ISCED não tem tido um histórico de formação metodológica direcionado para a formação de professores para a monodocência. Os ISCED, por tradição, têm formado os futuros professores para o Ensino Médio, em áreas como Ensino da Psicologia, Ensino da Pedagogia, Ensino da Língua Portuguesa, Ensino da Língua Francesa, Ensino da Língua Inglesa, Ensino da Filosofia, Ensino da História, Ensino da Geografia, Ensino das Ciências (Matemática, Biologia, Física e Química), Informática Educativa e, mais recentemente, Educação Física e Desporto – no caso do ISCED da Huíla. Ao analisarmos a grelha curricular/plano curricular do Curso de Ensino de Linguística/Português, aplicado até ao ano de 2017, presente na página WEB do ISCED de Benguela (ISCED, 2009), podemos observar que a única disciplina possivelmente direcionada para as metodologias do Ensino Primário, seria a de Didática da Língua Portuguesa mas, no entanto, esta didática está direcionada para, conforme informa o mesmo documento, no caso de Bacharelato, “formar professores de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário” e no caso da Licenciatura, “formar professores de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário” – não existe, portanto, formação específica para o Ensino Primário. A mesma situação se verifica no ISCED da Huíla onde trabalhamos, há mais de 15 anos, no Curso de Linguística/Português, na Prática Pedagógica e na Didática da Língua Portuguesa. Esta situação é transversal a todos outros cursos dos ISCED, incluindo o curso de Ensino da Pedagogia que, embora apresente algumas cadeiras direcionadas para o Ensino Primário, tem como cerne o Ensino da Pedagogia.

Se, dos 49 professores inquiridos, 47 foram formados pelos ISCED, podemos concluir que, estes formadores não se encontram capacitados para preparar, metodologicamente, os futuros professores para a o Ensino Primário, por não terem tido, eles próprios, a formação adequada a esta tarefa. Contudo, podemos salvaguardar que dentre estes, 11 são formados em

Ensino da Pedagogia, pelos ISCED e podem, por isso, estarem melhor capacitados para este desafio.

Quisemos no entanto, entender, quais as disciplinas, segundo a percepção destes formadores, que os capacita para formar Professores do Ensino Primário. Dos 49 inquiridos, sete (todos do curso de Ensino da Pedagogia) apresentam a disciplina de Metodologia do Ensino Primário como a única para o efeito. Contudo, o plano curricular aponta para cinco disciplinas de capacitação metodológica, todas elas com a denominação “Metodologia do Ensino Primário”⁷ (I, II, III, IV e V) – o que nos leva a crer que estivessem a referir estas disciplinas como um todo. Alguns inquiridos apresentam as outras didáticas e metodologias contidas nos vários cursos dos ISCED que, sabemos, não estarem direcionados para o Ensino Primário. Outras respostas mostram desconhecimento do que seriam as disciplinas específicas para o Ensino Primário, como por exemplo, Psicopatologia e Metodologia da Investigação Científica – claramente não relacionadas com as metodologias do Ensino Primário.

Durante a aplicação deste inquérito, foi notório o desconforto apresentado pelos inquiridos no que diz respeito às questões relacionadas com a sua preparação metodológica. Esta situação sugere estarem conscientes das suas debilidades, muito embora embora 67% tenham respondido que consideram as disciplinas que tiveram como suficientes para desenvolver as competências que lhes permitem serem formadores de futuros professores do Ensino Primário. Ainda em relação a esta questão, 4% abstiveram-se de responder. Num outro momento, 63% responderam que tiveram formação contínua específica para o Ensino Primário – contudo, não foi especificada a referida formação. Tendo em conta que 67% acredita ter tido formação adequada, entendemos que a compreensão do que é específico ao Ensino Primário poderá estar distorcida. No entanto, 86% reconhece a necessidade de mais formação na área do Ensino Primário, o que nos pode levar a supor que os 67%, que entendem ter tido uma formação

⁷ Sendo estas disciplinas: Metodologia do Ensino Primário I (História e Geografia), Metodologia do Ensino Primário II (Expressões e Artes), Metodologia do Ensino Primário III (Estudo do Meio e Ciências Naturais), Metodologia do Ensino Primário IV (Matemática), Metodologia do Ensino Primário V (Português), todas elas semestrais com uma carga horária de 45 horas cada, sendo de três horas semanais. (INIDE, 2003)

adequada, podem, na verdade, sentir-se numa posição fragilizada em termos profissionais – pois reconhecem as suas necessidades.

Em suma, percebemos que 96% dos formadores de futuros professores primários na Huíla, provêm dos ISCED que, por sua vez, não estão vocacionados para o Ensino Primário. Destes, somente 19% têm o curso de Ensino da Pedagogia que contempla cinco disciplinas direccionadas para a capacitação metodológica de futuros professores primários. Continuamos, portanto, com 77% dos formadores dos futuros professores do Ensino Primário da Huíla, sem formação académica específica para a formação metodológica de futuros monodocentes.

Estamos, nesta perspectiva, diante de outra possível realidade: a de não haver, pelo menos a nível provincial, quadros superiores formados em metodologias específicas para o Ensino Primário. Para melhor se poder avaliar, precisamos ainda de investigar qual o percurso formativo/académico dos formadores dos futuros professores do Ensino Primário. Ou seja, qual o perfil dos professores do ISCED, especialmente do curso de Ensino da Pedagogia, o único com algumas disciplinas direccionadas para o Ensino Primário? Estarão os docentes deste curso preparados metodologicamente? Estarão os programas desenhados para dar resposta aos desafios contextuais e locais? O plano curricular estará adequado às necessidades formativas existentes? Serão as atuais 45 horas semestrais dedicadas às cinco disciplinas de Metodologia do Ensino Primário, patentes no Curso de Ensino da Pedagogia, suficientes para colmatar as exigências formativas locais? Estas são algumas das questões que foram levantadas no decorrer desta pesquisa em curso e que entendemos, merecem ser futuramente investigadas.

Angola é um país novo que enfrenta dificuldades inerentes a uma história de colonialismo e de guerra civil. Com a independência inicia-se um contexto muito particular, que requererá uma série de medidas, contínuas, para colmatar a insuficiência de quadros, numa sociedade constantemente em crescimento:

«com a aplicação efetiva do princípio da democratização do Ensino verificou-se o fenómeno da explosão escolar nos anos de 1980/81, atingiu a cifra de cerca de 1.600.000 (um milhão e seiscentos mil) alunos, o que significou três vezes mais que o número de alunos

existentes em 1974, o último ano de vigência do regime português»⁽⁸⁾, o que se refletiu na insuficiência da Rede Escolar e, mais grave ainda, na insuficiência de professores em quantidade e qualidade. (COSTA, 2018: p. 41)

O Programa actual, Educar Angola 2017-2030, que prevê a graduação de todos os professores do Ensino Primário, pretende colmatar as lacunas existentes no sistema educativo no que corresponde à capacitação dos quadros docentes, principalmente, a nível metodológico, ou seja, proporcionar não só a *quantidade*, mas também a *qualidade* a que se refere Costa. Contudo, o nosso estudo preliminar mostrou que teremos que continuar a investir na formação superior ao nível metodológico para poder ir ao encontro das premissas do Educar Angola 2017-2030, uma vez que os ISCED aparecem como principal formador de formadores de futuros professores primários.

Acreditamos, por esta razão, que as primeiras mudanças devem ser realizadas de cima para baixo da pirâmide, ou seja, começar com os formadores dos formadores dos futuros professores primários. Uma vez que o Programa Educar Angola prevê que todos os professores primários sejam graduados num período de oito anos, pensamos que o ideal seria capacitar os docentes dos ISCED para que estes melhor capacitem os futuros professores dos Magistérios Primários e capacitar, igualmente, os docentes já graduados que atualmente lecionam nos Magistérios Primários. A forma mais célere de o fazer seria, nesta ordem de ideias, a capacitação através da frequência num curso de pós-graduação técnica ou através de um Mestrado – ambos com maior ênfase na componente metodológica.

Caso este modelo seja aplicado e grande investimento seja feito na capacitação pós-graduada destes docentes, pensamos que a transição dos Magistérios Primários para a categoria de Escolas Superiores de Educação Primária poderá dar-se, sem percalços e sem prejuízos profissionais e sociais, uma vez que os docentes já estarão capacitados para esta transição.

Este modelo não só contribuirá para ajudar a concretizar os objetivos de formação de quadros, propostos pelo Programa Nacional Educar Angola 2017-2030, melhorando, qualitativamente o perfil, não só do formador do professor primário, mas também do próprio

⁸ Costa refere o *Relatório ao Projeto de Reformulação do Sistema de Educação e Ensino 1989*, do Ministério da Educação, documento este não publicado (COSTA, 2018: 41).

docente primário – com garantido impacto na sua capacidade docente, produzindo assim melhores resultados educativos e, conseqüentemente, cidadãos melhor preparados para os desafios de uma Angola que se quer globalizada.

Bibliografia

- ANÓNIMO. *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. United Nations General Assembly, 2015. Acedido em 15 de janeiro de 2019, em <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- BAHU, Hélder. “Projeção das necessidades de educação no Ensino Primário na Província da Huíla”. 1º Congresso Internacional de Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Independente da Huíla (CIEPI). 21 a 23 de novembro. Lubango, Angola, 2018.
- CASSAMBA, Helena. “Diagnóstico Provincial da Educação Primária da Huíla”. “Diagnóstico Provincial da Educação Primária da Huíla”. 1º Congresso Internacional de Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Independente da Huíla (CIEPI). 21 a 23 de novembro. Lubango, Angola 2018.
- CHIPALAVELA, M. J.. “O Ensino Primário em Angola em Angola: Perspectivas e Desafios à Luz do PNDE-Educar Angola 2030”. 1º Congresso Internacional de Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Independente da Huíla (CIEPI). 21 a 23 de novembro. Lubango, Angola, 2018.
- COSTA, Graça Pitra. *Evolução Histórico-Jurídica do Direito da Educação em Angola: 1975-2017 no período pós-independência*. Luanda: Texto Editores, 2018.
- GOVERNO PROVINCIAL DA HUÍLA. *1º Fórum Provincial da Huíla: Livro de Actas*. 21 a 23 de Junho. Luanda: Imprensa Nacional, 2017.
- GRILO, Maria Luísa. “Formação de Professores: Desafios e Caminho.” 1º Congresso Internacional de Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Independente da Huíla (CIEPI). 21 a 23 de novembro. Lubango, Angola, 2018.
- LUIS, Solange, BLACK, Carla, NGUELEKA, José. “O Perfil do Formador de Professores Primários da Huíla – um estudo preliminar.” 1º Congresso Internacional de Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico Independente da Huíla (CIEPI). 21 a 23 de novembro. Lubango, Angola, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Encontro Nacional da Educação 2018. Acta das preleções e discussões em grupos temáticos*. 6 a 10 de Maio. Luanda: Editora Moderna, 2018.
- MUCUTA, Domingos. “Ensino primário será feito com licenciados”. *Jornal de Angola*. 23 de novembro de 2018. Acedido 1 de fevereiro, em http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/ensino_primario_serafeito_comlicenciados
- ZAU, Filipe. “Uma formação ineficiente de professores”. *Jornal de Angola*. 14 de outubro de 2011. Acedido em 30 de janeiro de 2018, em http://jornaldeangola.sapo.ao/opiniao/artigos/uma_formacao_ineficiente_de_professores

ANGOLA. Decreto Executivo nº 242/18, de 15 de Junho de 2018. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Diário da República, Luanda, I Série – Nº 88, p. 3372.

INIDE. Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo. Ministério da Educação de Angola. Reforma Curricular/INIDE/2003. Acedido a 10 de janeiro de 2018, em <https://pt.scribd.com/doc/79152838/Curriculo-Do-Ensino-Primario-1>

ISCED. Plano Curricular do Curso Ensino de Língua Portuguesa, ISCED de Benguela, 2009. Acedido a 2 de fevereiro de 2018, em <http://iscedbenguela.org/wp-content/uploads/2017/08/Plano-Curricular-Ensino-da-Lingua-Portuguesa.pdf>

Solange Maria Luis: Docente no Departamento de Letras Modernas, Área de Ensino da Língua Portuguesa, Disciplinas de Literatura Angolana, Literaturas Africanas em Língua Portuguesa e Introdução aos Estudos Literários.

Carla Black: Departamento de Letras Modernas, Área Ensino da Língua Portuguesa, Didática da Língua Portuguesa.

Como citar este artigo:

Luis, Solange Maria; Black, Carla; O Perfil do Formador do Professor Primário e o Desafio do Programa Educar Angola 2030 – uma reflexão. In REVISTA TRANSVERSOS. "Dossiê: REFLEXÕES SOBRE E DE ANGOLA - INSCREVENDO SABERES E PENSAMENTOS". Nº 15, Abril, 2019, pp. 387-399 Disponível em <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>>. ISSN 2179-7528. DOI:10.12957/transversos.2019.41862.